



FORMAÇÃO & EDUCAÇÃO NAS PRIMEIRAS IDADES

# TRAJETÓRIAS INVESTIGATIVAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO BÁSICO

# Formação & Educação nas primeiras idades

## COORDENAÇÃO

Maria João Cardona

Elisabete Linhares

1.ª Edição dezembro 2024

## DESIGN DE CAPA

Teresa Cavalheiro

## EDIÇÃO GRÁFICA

Maria Eduarda Baptista

Rui Lopes

ISBN: 978-989-35760-9-0

## 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>Maria de Fátima Pista Calado Mendes</i> <b>Prefácio</b>	5
<b>Introdução</b>	7
<i>Ângela Silva &amp; Isabel Piscalho</i> <b>A Reflexão na Formação Inicial como Processo de (Re)configuração de Perspetivas sobre a Educação Inclusiva</b>	9
<i>Bárbara Simões &amp; Carla Dionísio Gonçalves</i> <b>A Coconstrução do Espaço Exterior: Fomentar Aprendizagens em Contexto de Jardim de Infância com crianças de 3 anos</b>	31
<i>Beatriz Esteves, Ana Serrão-Arrais, David Catela &amp; Helena Luís</i> <b>Efeito de Materiais Naturais e Manufaturados Afuncionais, em Atividade Não Estruturada, no Comportamento Lúdico e Social de Crianças de 3-4 anos do Pré-escolar</b>	53
<i>Cátia Figueiredo &amp; Isabel Piscalho</i> <b>Exploração do Potencial das Entrevistas com Tarefa para a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar</b>	74
<i>Ana Gomes &amp; Elisabete Linhares</i> <b>Impactos da Pandemia na Aprendizagem Infantil: Oportunidades para a Educação para a Saúde</b>	89
<i>Beatriz Antunes &amp; Maria João Cardona</i> <b>Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	108
<i>Jéssica Santos &amp; Lia Pappámikail</i> <b>A Gestão da Diversidade Cultural na Escola: Perceções e Práticas de Educadores e Professores</b>	121
<i>Maria da Nazaré da Silva Marques, Ana Margarida Mourato &amp; Maria Inês Cardoso</i> <b>A Literatura Infantil e a Interdisciplinaridade na Aprendizagem: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	144
<i>Márcia Pereira &amp; Elisabete Linhares</i> <b>Educação Ambiental e ODS: Uma Abordagem Pedagógica para o JI e 1.º CEB</b>	166
<i>Matilde Lima &amp; Sílvia Ferreira</i> <b>Estudo das Alterações Climáticas numa Turma do 4.º ano de Escolaridade</b>	181
<i>Ana Vitorino &amp; Clara Brito</i> <b>A Influência de Fatores Intrínsecos e Extrínsecos na Criatividade em Crianças da Educação de Infância e do 1.º CEB</b>	203
<i>Rita Caixinha &amp; Isabel Piscalho</i> <b>As Expressões Artísticas na Promoção Autorregulação da Aprendizagem das Crianças</b>	223

<i>Carolina Fontes &amp; Susana Alexandre dos Reis</i> <b>Estereótipos de Género no 2.º CEB: Relato de uma Proposta Pedagógica</b>	239
<i>Magda Reis &amp; Susana Alexandre dos Reis</i> <b>As Visitas de Estudo Virtuais e o Estudo do Património Local: uma Proposta Pedagógica no 3.º CEB</b>	263

## **Trajetórias Investigativas na Educação Pré-Escolar e Ensino Básico**

### ***Prefácio***

A obra *Trajetórias Investigativas na Educação Pré-Escolar e Ensino Básico* apresenta-se como um convite à reflexão sobre a relação entre a prática pedagógica e a investigação, destacando a importância desta última na construção da profissionalidade docente e na procura de uma melhoria permanente. Sendo a profissão docente cada vez mais complexa e exigente, a reflexão sobre a prática e a sua articulação com a investigação são aspetos indissociáveis da formação de profissionais capazes de responder aos desafios atuais que se colocam durante o exercício da sua profissão.

Efetivamente, ser educador/professor nos dias de hoje envolve uma série de desafios e responsabilidades, refletindo as complexidades da sociedade do século XXI. Ser educador/professor envolve, não apenas promover a aprendizagem de crianças e jovens nas várias áreas curriculares, mas também promover o desenvolvimento de capacidades transversais tais como o pensamento crítico, o pensamento criativo, a capacidade de raciocínio e de resolução de problemas, entre outras. Ser educador/professor hoje significa reconhecer que cada vez mais a Escola tem novos públicos e públicos diversificados e que é necessário desenvolver práticas de educação inclusiva, no sentido de que todos têm capacidade para aprender, sendo necessário adaptar o ensino às características de cada um. Assim, o educador/professor tem de ser capaz de criar ambientes inclusivos que considerem diferentes características das crianças e jovens, no que diz respeito a diferenças culturais, linguísticas e de aprendizagem.

A par destas competências exigidas ao educador/professor, e em estreita articulação, surgem as competências de investigação sobre a prática, no sentido de aprofundar a sua compreensão, perspetivando a sua melhoria contínua.

Este livro reúne um conjunto de investigações/trajetórias investigativas no contexto da educação pré-escolar e ensino básico que evidenciam a importância da investigação na compreensão e transformação da prática pedagógica, tornando o educador/professor mais consciente dos seus processos e mais sensível às necessidades das crianças e jovens, de modo a promover um ensino mais inclusivo, reflexivo e eficaz. Os diferentes textos evidenciam, também, a importância do desenvolvimento de práticas de trabalho

colaborativo, entre profissionais com formações e percursos diversificados, na promoção de competências de investigação.

Em síntese, o livro reúne um conjunto de excelentes e diversificados exemplos de investigações que podem, por um lado, apoiar a reflexão sobre a prática e, por outro, servir de inspiração para outras investigações, sempre na procura de práticas pedagógicas de qualidade, significativas e inclusivas.

Fátima Mendes

## Introdução

A investigação desenvolvida no âmbito dos mestrados que habilitam para a docência é um contributo essencial para a inovação pedagógica e para a melhoria das práticas educativas. Esta publicação *Trajetórias Investigativas na Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*, apresenta uma coleção de estudos que reflete o empenho de mestrando/as e seus/suas orientadores/as em explorar questões emergentes e pertinentes nos contextos educativos das primeiras idades, realizados na ESE | IPSantarém e em outras Instituições de Ensino Superior.

A publicação é apresentada pelo Prefácio escrito pela Professora Maria de Fátima Pista Calado Mendes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Organizada em capítulos que abordam temas diversos e atuais, este trabalho destaca-se pela multiplicidade de perspetivas e pela aplicabilidade das propostas pedagógicas apresentadas. A seguir, são introduzidos os temas e os respetivos autores, cujas investigações formam o corpo desta publicação: *A reflexão na formação inicial como processo de (re)configuração de perspetivas sobre a educação inclusiva* – Ângela Silva e Isabel Piscalho; *A Coconstrução do Espaço Exterior: Fomentar Aprendizagens em Contexto de Jardim de Infância com crianças de 3 anos* – Bárbara Simões e Carla Dionísio Gonçalves; *Efeito de materiais naturais e manufaturados afunccionais, em atividade não estruturada, no comportamento lúdico e social de crianças de 3-4 anos do pré-escolar* – Beatriz Esteves, Ana Serrão-Arrais e David Catela; *Exploração do Potencial das Entrevistas com Tarefa para a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar* – Cátia Figueiredo e Isabel Piscalho; *Impactos da Pandemia na Aprendizagem Infantil: Oportunidades para a Educação para a Saúde* – Ana Gomes e Elisabete Linhares; *Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico* – Beatriz Antunes e Maria João Cardona; *A Gestão da Diversidade Cultural na Escola: Perceções e Práticas de Educadores e Professores* – Jéssica Santos e Lia Pappámikail; *A Literatura Infantil e a Interdisciplinaridade na Aprendizagem: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico* – Maria da Nazaré da Silva Marques, Ana Margarida Mourato e Maria Inês Cardoso; *Educação Ambiental e ODS: Uma Abordagem Pedagógica para o JI e 1.º CEB* – Márcia Pereira e Elisabete Linhares; *Estudo das alterações climáticas numa turma do 4.º ano de escolaridade* – Matilde Lima e Sílvia Ferreira; *A influência de fatores intrínsecos e extrínsecos na criatividade em crianças da Educação de Infância e do 1.º CEB* – Ana Vitorino e Clara Brito; *As expressões artísticas na promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças* – Rita Caixinha e Isabel Piscalho; *Estereótipos de género no 2.º CEB: relato de uma proposta pedagógica* – Carolina Fontes e Susana Alexandre dos Reis; *As Visitas de Estudo Virtuais e o estudo do património local: uma proposta pedagógica no 3.º CEB* – Magda Reis e Susana Alexandre dos Reis.

Os capítulos, diversificados em temáticas e metodologias, refletem o compromisso com a pesquisa aplicada e com a construção de práticas educativas inovadoras. Esta publicação

convida à reflexão e à ação, oferecendo contributos valiosos para todos os que se dedicam à educação nas primeiras idades.

Esperamos que gostem!

## **A Reflexão na Formação Inicial como Processo de (Re)configuração de Perspetivas sobre a Educação Inclusiva**

**Ângela Silva**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém  
angela.maria.lsssilva@gmail.com

**Isabel Piscalho**

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

### **Nota Introdutória**

Este capítulo aborda um estudo que explora a formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) como um processo vital de (re)configuração de perspetivas sobre a educação inclusiva. A educação inclusiva é apresentada como uma prioridade inegociável, essencial para assegurar que todas as crianças, independentemente das suas condições ou características individuais, tenham acesso a oportunidades educativas de qualidade, alinhando-se ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Agenda 2030 das Nações Unidas.

O percurso profissional de muitos educadores de infância e professores do 1.º CEB é frequentemente caracterizado por uma forte sensibilidade em relação aos temas da educação especial, refletindo um compromisso contínuo em se manterem atualizados sobre esta temática. A entrada no Ensino Superior e a inclusão de uma unidade curricular de Educação Inclusiva na licenciatura constituem momentos significativos de sensibilização, permitindo uma maior exploração e compreensão. No entanto, a breve duração dessa unidade curricular, limitada a um semestre, restringe as oportunidades de aprofundamento e desenvolvimento prático nesta área.

A análise das experiências formativas nos diversos níveis de ensino sublinha a necessidade de uma reflexão contínua, fundamental para a autoavaliação e a adaptação das práticas educativas que garantem uma inclusão efetiva. O uso de instrumentos de reflexão, como o Manual de Apoio à Prática (Direção Geral da Educação, 2018), é determinante para compreender criticamente o papel dos educadores de infância e professores do 1.º CEB na criação de ambientes educativos inclusivos e equitativos.

Para os futuros educadores de infância e professores do 1.º CEB, é crucial aprofundar conhecimentos sobre práticas inclusivas e refletir sobre as estratégias que podem ser adotadas no exercício profissional. Infelizmente, algumas experiências de estágio durante a formação inicial revelaram ocasiões em que crianças foram "excluídas" — seja por pertencerem a outras culturas, por comportamentos disruptivos considerados "fora do normal" ou por personalidades mais acentuadas. Essas situações têm um impacto significativo no crescimento e desenvolvimento das crianças, contribuindo para o surgimento de problemas como ansiedade, depressão e baixa autoestima.

Conforme afirmado por Piscallo (2021), é através da formação que se adquiriu ou aperfeiçoou o conhecimento e as competências necessárias para intervir de forma eficaz no processo educativo. Adicionalmente, há um crescente interesse em compreender as visões dos estudantes que iniciam as suas práticas e as estratégias que utilizam para tornar o processo de inclusão mais orgânico. Neste contexto, procedeu-se a uma análise minuciosa dos diários de bordo da investigadora principal, que documentam as narrativas mais relevantes relacionadas com a educação inclusiva, resultantes das experiências de estágio. Estas reflexões visam contribuir para um entendimento mais profundo das práticas inclusivas e do seu impacto no desenvolvimento e aprendizagem na infância.

### **Formação Inicial**

A formação inicial é considerada a primeira etapa de um percurso contínuo na área do ensino, atualmente com uma duração de cerca de cinco anos. Este período, frequentemente descrito como um ciclo de transição entre aprendiz e docente, marca o início da iniciação do futuro profissional (Cardona, 2006).

Estrela (2002) considera a formação inicial como um momento crucial de preparação e desenvolvimento do indivíduo para a atividade docente. É nesta fase que se deve enfatizar a importância das atitudes e comportamentos, fundamentais para a criação de um ambiente educativo. As crianças, muitas vezes, veem os educadores de infância e professores do 1.º CEB como modelos a seguir, estando atentas aos seus exemplos e formas de agir.

O papel desses profissionais na formação da criança é amplamente reconhecido, uma vez que desempenham diversas funções na comunidade educativa, adaptando-se às

características do meio em que atuam e aos objetivos da escola. Desde a formação inicial, os docentes enfrentam desafios que exigem a aquisição de competências diversificadas, competências que serão complementadas ao longo do processo de formação contínua posterior (Batista & Queirós, 2013).

A Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, representou uma transformação significativa na perceção da docência em Portugal. Ao abolir os bacharelatos, estabeleceu que a licenciatura seria a habilitação mínima exigida para o exercício da docência, promovendo a equidade nas exigências de formação de professores em todos os níveis de ensino, desde a educação de infância até ao ensino secundário.

Atualmente, é fundamental compreender como a formação — tanto inicial quanto contínua — se organiza e quais desafios se avizinham, especialmente no que diz respeito à necessidade de um profundo conhecimento e um vasto repertório de práticas para promover um ensino de qualidade. A reestruturação do ensino superior, em conformidade com o Processo de Bolonha e com o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, estabeleceu um modelo bietápico de formação, que não precisa ser sequencial. Este diploma define que a habilitação para a docência é uma qualificação essencialmente profissional, requerendo um grau de licenciado/a em educação básica e um mestrado numa especialidade.

A habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, é conferida a quem obtenha uma licenciatura em educação básica. Esta formação tem uma vocação preparatória para mestrados profissionalizantes que capacitam para lecionar desde a educação pré-escolar até ao 6.º ano de escolaridade, abrangendo crianças dos 0 aos 12 anos.

Em 2014, o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, estabeleceu um novo regime jurídico para a habilitação profissional na docência, que se aplica à educação pré-escolar e ao ensino básico e secundário, com início em 2015/2016. Este regime introduziu mudanças significativas na formação de professores para o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico, mantendo o modelo bietápico, mas alterando a duração dos ciclos, a organização curricular e as componentes de formação.

De acordo com Reis (2006), é essencial que a formação inicial dos professores seja eficiente. Para tal, é imprescindível incentivar os futuros docentes a cultivar o pensamento

crítico, resolver problemas e adotar práticas que promovam a diversidade de aprendizagens, além de motivar as crianças à reflexão. A formação deve, assim, propiciar o desenvolvimento pessoal e a compreensão da responsabilidade no progresso escolar, fomentando uma postura reflexiva em relação à prática docente.

### **Educação inclusiva**

A definição de Educação Inclusiva não é uniforme, e não há um consenso entre autores e pesquisadores. No entanto, Luís, Piscalho e Pappámikail (2014) destacam que a educação inclusiva envolve estratégias, atividades e processos adaptados às necessidades específicas de cada criança. Essas abordagens consideram a sua vida, o seu contexto familiar e as situações formais e não formais, visando combater a discriminação e fomentar uma participação mais ampla na sociedade. Segundo as autoras, a educação inclusiva busca criar uma escola "de todos e para todos", proporcionando uma experiência de aprendizagem contínua.

Durante a Declaração de Salamanca (1994), a UNESCO instou todos os governos a adotarem o princípio da educação inclusiva através de legislação, visando a inclusão de todas as crianças nas escolas. Para efetivar a admissão de todas as crianças, é imperativo estabelecer a igualdade de acesso, garantindo que cada uma receba o apoio necessário para alcançar seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Desta forma, a inclusão é destacada como um direito fundamental, assegurando que cada criança possa participar nos contextos educativos. Nesse sentido, é essencial que a ação pedagógica seja flexível, permitindo a diferenciação nos processos de ensino e aprendizagem, abrangendo métodos, instrumentos, atividades, tempos e avaliações (Areias, 2018).

A educação inclusiva é um processo que busca atender à diversidade das necessidades de todas as pessoas, promovendo a participação e a aprendizagem. Abordar a educação inclusiva implica considerar três dimensões fundamentais: a dimensão ética, que abrange os princípios e valores que a fundamentam; a dimensão das políticas educativas, que fomentam e orientam as ações das escolas e suas comunidades; e a dimensão das práticas educativas. É importante ressaltar que essas dimensões são dinâmicas e interativas, e nenhuma delas deve ser negligenciada por sistemas educativos comprometidos com a inclusão.

Em 6 de julho, foi promulgado o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece os princípios e normas assegurando a inclusão como um processo voltado para atender à diversidade das necessidades e potencialidades de todos os alunos. O objetivo é aumentar a participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (n.º 1 do artigo 1.º). A nova legislação adota uma abordagem claramente inclusiva, funcionando como um suporte para a implementação de mudanças organizacionais e educativas a nível do currículo do ensino básico e secundário, bem como no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Direção Geral da Educação, 2018).

Assim, o Decreto-Lei n.º 54/2018 destaca a Abordagem Multinível e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como metodologias que compartilham o objetivo comum de promover a inclusão de todas as crianças. Essas abordagens são recomendadas para serem exploradas pelos docentes no acesso ao currículo.

### **O papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB na educação inclusiva**

Na nossa prática, o papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB é fundamental na construção de um ambiente educativo adaptado a cada criança, com o objetivo de promover a autonomia e as aprendizagens específicas de cada indivíduo. Atuamos como catalisadores do desenvolvimento e das aprendizagens, garantindo que as necessidades e potencialidades de cada criança sejam valorizadas e atendidas.

Conforme destacado por Hohmann (2003), temos a responsabilidade de "apoiar" e orientar as crianças durante as suas experiências de aprendizagem. Esta abordagem ativa e envolvente é crucial, pois nos posicionamos como guias facilitadores nas jornadas de descoberta e conhecimento dos nossos aprendentes.

Para proporcionarmos uma educação inclusiva, é imprescindível que mantenhamos uma postura reflexiva, questionando e reformulando continuamente as nossas práticas. Isso exige que nos adaptemos às exigências e necessidades específicas de cada estudante. Alarcão (2005) enfatiza que, enquanto educadores de infância e professores do 1.º CEB, temos um papel ativo na produção e estruturação do conhecimento pedagógico, refletindo sobre a interação entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelas crianças, assim como sobre as relações que estabelecemos com elas e o contexto escolar.

A prática reflexiva deve ser uma constante nas nossas vidas profissionais. Como Fontana e Fávero (2013) destacam, a prática reflexiva é a busca de um equilíbrio entre o ato de rotina e o ato de reflexão. Nunca devemos sentir-nos totalmente satisfeitos com as nossas práticas; pelo contrário, devemos procurar o aperfeiçoamento contínuo. A reflexão deve ser integrada no nosso dia a dia, permitindo-nos ajustar as nossas abordagens e estratégias pedagógicas em prol do sucesso educativo.

É igualmente crucial que fundamentemos as nossas práticas reflexivas em teorias educacionais já estabelecidas. Ignorar essas teorias em favor de descobertas ou soluções pessoais pode alienar-nos das diretrizes e da comunidade educativa à qual pertencemos. Portanto, a colaboração entre educadores de infância e professores do 1.º CEB é indispensável. Essa troca de ideias, experiências e vivências enriquece o nosso saber e fortalece a nossa prática, contribuindo para um ensino mais eficaz e inclusivo.

### **Método**

Este exercício investigativo consiste num estudo exploratório de natureza qualitativa focado na formação inicial como um processo de (re)configuração de perspetivas sobre a educação inclusiva. A pesquisa desenvolveu-se a partir da análise de narrativas extraídas de diários de bordo. A questão central que orientou este estudo é: De que forma a reflexão na formação inicial impacta a (re)configuração das perspetivas sobre a Educação Inclusiva, especialmente no contexto da Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB?

Com base nesta questão, o estudo visa reconhecer as dificuldades encontradas na promoção da Educação Inclusiva durante a formação inicial e avaliar a importância da reflexão sobre a prática, tanto neste período como ao longo da carreira profissional. Além disso, procura identificar estratégias que promovam o desenvolvimento das competências reflexivas em educadores e professores em formação, analisando também as experiências práticas em contextos de estágio e destacando como essas vivências influenciam as suas perspetivas ao longo do processo de formação inicial.

### **Participantes**

Neste estudo, a investigadora principal é a única participante, refletindo sobre o seu percurso académico ao longo da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Durante a licenciatura, adquiriu conhecimentos fundamentais sobre processos de ensino e aprendizagem, assim como sobre as necessidades e especificidades das crianças em contextos educativos diversos.

No mestrado, que habilita para a docência, sentiu a necessidade de complementar essa formação através de uma reflexão mais aprofundada sobre a prática pedagógica, com especial ênfase na educação inclusiva. Desta forma, a investigação surge como uma oportunidade para a investigadora, que se prepara para ser educadora de infância e professora do 1.º CEB, analisar e interpretar as suas próprias experiências formativas. Através da análise das narrativas extraídas dos seus diários de bordo, pretende compreender como a reflexão ao longo do seu percurso formativo influencia as suas perspetivas e práticas educativas, especialmente em momentos-chave, como parte do processo de (re)configuração de perspetivas sobre a educação inclusiva.

### **Instrumento**

A análise dos diários da investigadora principal conferiu uma dimensão narrativa e reflexiva ao estudo, enriquecendo a compreensão das suas experiências formativas. A utilização dos instrumentos de reflexão do Manual de Apoio à Prática (Direção-Geral da Educação, 2018), em particular os anexos 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10, facilitou uma reflexão crítica mais orientada sobre o papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

Este processo analítico, focado na formação inicial, visou captar insights pessoais, reflexões críticas e experiências vividas pela investigadora. Através dessa abordagem, pretendeu-se aprofundar a compreensão do fenómeno em estudo e contribuir para o desenvolvimento de metodologias mais contextualizadas na formação inicial. A análise dos diários permitiu ainda orientar práticas educativas mais intencionais, eficazes e inclusivas. Desta forma, a reflexão não apenas serviu como um mecanismo investigativo, mas também como um processo (auto)formativo, possibilitando à investigadora integrar as suas vivências com o conhecimento teórico adquirido ao longo do seu percurso académico.

### **Processo de recolha e tratamento dos dados**

A investigação foi conduzida através da análise de diários de bordo de natureza investigativa, elaborados durante os estágios curriculares da investigadora principal.

Estes diários, considerados instrumentos valiosos na pesquisa educacional (Clandinin & Connelly, 2000), oferecem uma janela única para as experiências vividas, reflexões pessoais e descobertas, permitindo uma compreensão aprofundada do impacto da formação inicial na percepção da educação inclusiva.

O estudo visa identificar padrões recorrentes, desafios enfrentados e momentos de transformação, evidenciando o processo de (re)configuração sob uma perspectiva de reflexão e autoformação (Korthagen, 2017). A ênfase recai nas experiências da investigadora ao confrontar contextos inclusivos, delineando as complexidades inerentes ao processo de formação inicial.

O tratamento dos dados incluiu a análise sistemática das narrativas mais significativas relacionadas à promoção da Educação Inclusiva, provenientes das experiências práticas em creches, jardins de infância e no 1.º CEB. Para esta análise, foi adotado um procedimento aberto, permitindo a captação de reflexões e experiências relevantes em torno da Educação Inclusiva, facilitando uma exploração aprofundada das perspectivas da investigadora.

Um sistema de categorização foi desenvolvido com base no referencial teórico, complementando a análise dos dados recolhidos. A análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), consistiu na realização de inferências fundamentadas numa lógica clara sobre o conteúdo dos diários, permitindo o inventário e a organização das características dos dados. Essa metodologia possibilitou a identificação de temas emergentes e respectivas categorias, enriquecendo a compreensão do fenómeno em estudo.

As categorias estabelecidas, baseadas na taxonomia de Bloom et al. (1956), incluem experiências em contexto de estágio e narrativas sobre Educação Inclusiva, com especial destaque para as vivências em creches, jardins de infância e no 1.º CEB, além das narrativas relacionadas à promoção da Educação Inclusiva.

Por último, a triangulação dos dados foi realizada para assegurar a validade e a robustez dos resultados obtidos, garantindo, assim, a qualidade da análise e a fiabilidade das conclusões apresentadas no estudo.

### **Apresentação e análise dos resultados**

A estruturação da análise dos diários de bordo, de acordo com os níveis de conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação propostos na taxonomia de Bloom et al. (1956), proporciona uma abordagem abrangente que transcende a simples descrição dos dados. Esta metodologia permite a exploração profunda das reflexões da investigadora principal, destacando a complexidade das suas experiências com a promoção da Educação Inclusiva. A seguir, apresenta-se a organização da análise com base nesses níveis, evidenciando as narrativas significativas relacionadas à temática em questão:

1. **Nível de Conhecimento:** Identificação das informações e conceitos fundamentais sobre educação inclusiva presentes nos diários.
2. **Nível de Compreensão:** Elaboração de reflexões sobre o significado e a importância da educação inclusiva no contexto educativo.
3. **Nível de Aplicação:** Demonstração de como os conceitos aprendidos foram implementados em situações reais durante a formação.
4. **Nível de Análise:** Investigação das experiências e contextos, visando compreender as dinâmicas que envolvem a promoção da inclusão.
5. **Nível de Síntese:** Integração das ideias e reflexões da investigadora, permitindo a formulação de novas perspectivas sobre a educação inclusiva.
6. **Nível de Avaliação:** Análise crítica e valorização das práticas e reflexões apresentadas, considerando os desafios e sucessos enfrentados.

Ao estruturar a análise dos diários de bordo segundo estes níveis (Quadros 1, 2, 3, 4, 5 e 6), este exercício investigativo proporciona uma compreensão mais aprofundada das transformações experimentadas pela investigadora durante o seu processo de formação inicial em educação inclusiva. Essas reflexões podem ser valiosas para enriquecer as práticas pedagógicas e informar o plano de estudos na formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º CEB, contribuindo assim para as diretrizes estabelecidas pelas Instituições de Ensino Superior.

Quadro 1 - Nível de conhecimento (Taxonomia de Bloom)

Nível de conhecimento	Identificação de termos e conceitos relacionados à formação inicial e	Experiências destacadas em creche
		<i>"Hoje, observei a importância de brincar com materiais não estruturados e como isso favorece a interação social inclusiva entre as crianças."</i>

---

**educação inclusiva  
presentes nos diários.**

*"Foi fascinante ver como esses momentos de jogo espontâneo não só estimulam a criatividade, mas também promovem competências de comunicação e cooperação num ambiente inclusivo."*

**Experiências destacadas em jardim de infância**

*"Acho interessante algumas práticas do acolhimento, que me parece inclusivo, das crianças nas fases de 'desregulação', por exemplo, oferecer colo e uma conversa tranquila que ajudam as crianças a se acalmarem e a sentirem-se seguras e compreendidas."*

**Experiências destacadas no 1.º CEB**

*"Hoje refleti sobre a importância da adaptação curricular para promover um ensino inclusivo".*

*"Foi importante observar como podemos e devemos ajustar as atividades às necessidades individuais das crianças para criarmos um ambiente de aprendizagem mais acessível e acolhedor para todas."*

---

**Reconhecimento de  
estratégias pedagógicas  
diferenciadas  
discutidas ou  
observadas durante a  
formação inicial.**

**Experiências destacadas em creche**

*"... reconheci a eficácia de estratégias diferenciadas, como o uso de múltiplos sentidos para melhorar a compreensão e o desenvolvimento das crianças. Observar como a combinação de visão, audição e tato enriquece a aprendizagem está a ser uma experiência reveladora."*

**Experiências destacadas em jardim de infância**

*"O trabalho de projeto é revelador de inclusão porque as crianças participam, são incentivadas a formular perguntas e a buscar respostas de forma ativa."*

*"Foi inspirador ver como essa metodologia estimula a curiosidade natural e o pensamento crítico desde cedo que favorece, ou procura favorecer, a inclusão de todas as crianças."*

**Experiências destacadas no 1.º CEB**

*"A estruturação de atividades em grupo incentivam a cooperação e a interação entre os alunos."*

*"Foi gratificante ver como essas atividades promovem não só a aprendizagem colaborativo/cooperativa, mas também fortalecem os laços sociais e a capacidade de trabalhar em equipa."*

---

Da análise dos diários de bordo da investigadora principal destaca-se a importância das práticas inclusivas em diferentes contextos educativos, como creche, jardim de infância e 1.º CEB. No nível de conhecimento, a investigadora principal observa que a utilização de materiais não estruturados durante o brincar favorece a interação social e a criatividade entre as crianças. Reconhece a relevância de oferecer apoio emocional durante momentos de desregulação, salientando que proporcionar colo e uma conversa tranquila ajuda as crianças a sentirem-se seguras. Além disso, reflete sobre a adaptação curricular no 1.º

CEB, enfatizando a necessidade de adequar as atividades às necessidades individuais para criar um ambiente de aprendizagem mais acessível.

No que diz respeito às estratégias pedagógicas, a investigadora principal identifica a eficácia do uso de múltiplos sentidos para melhorar a compreensão das crianças na creche. No jardim de infância, destaca que o trabalho em projetos estimula a participação ativa e o pensamento crítico, promovendo a inclusão. No 1.º CEB, observa que as atividades em grupo incentivam a cooperação e a interação social, reforçando laços entre os alunos. Esses relatos evidenciam uma compreensão profunda das práticas que favorecem uma educação inclusiva, refletindo o impacto positivo que têm no desenvolvimento das crianças.

A análise das experiências da investigadora principal nos diários de bordo revela uma interpretação significativa dos conceitos teóricos adquiridos durante a formação inicial, especialmente em relação às práticas inclusivas. Na creche, destaca a importância das atividades sensoriais para o desenvolvimento cognitivo das crianças, referindo-se à Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget. A investigadora principal observa que um ambiente seguro e estimulante aumenta o envolvimento e o bem-estar das crianças, fundamental para uma aprendizagem eficaz. No jardim de infância, compreende melhor o papel do educador como mediador das interações sociais, alinhando essa prática aos princípios de Vygotsky (2000), que promovem um ambiente inclusivo.

Quadro 2 - Nível de compreensão (Taxonomia de Bloom)

Nível de compreensão	Interpretação das experiências vividas durante a formação inicial em termos de conceitos teóricos previamente adquiridos.	Experiências destacadas em creche <i>“Observei e vivenciei atividades sensoriais para estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças na fase sensório-motora, segundo a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget. Foi interessante ver como estas práticas inclusivas são planejadas para atender às diversas necessidades das crianças, promovendo exploração e crescimento.”</i>
----------------------	---	--

*“Foquei-me nas dimensões de envolvimento e bem-estar e verifiquei que criar um ambiente seguro e estimulante aumenta significativamente o envolvimento das crianças nas atividades, refletindo-se no seu bem-estar geral. Este equilíbrio é crucial para fomentar um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz.”*

**Experiências destacadas em jardim de infância**

*“Aprofundei a compreensão do papel do educador em mediar interações sociais que promovem o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, de acordo com Vygotsky. Notei como estas interações guiadas auxiliam as crianças a aprender umas com as outras, reforçando um ambiente inclusivo onde todos participam no processo de aprendizagem.”*

**Experiências destacadas no 1.º CEB**

*“Explorei atividades que facilitam a transição do pensamento concreto para o pensamento operacional através do uso de materiais manipuláveis. Percebi que este método inclusivo beneficia todos os alunos, possibilitando que desenvolvam capacidades cognitivas de forma ativa e participativa.”*

---

**Compreensão das práticas inclusivas através das narrativas pessoais nos diários.**

**Experiências destacadas em creche**

*“Refleti sobre a importância de adaptar as atividades para incluir crianças com diferentes capacidades motoras e sensoriais.”*

*“Compreendi que ao ajustar as práticas educativas de forma inclusiva, conseguimos criar um ambiente onde todas as crianças têm a oportunidade de participar e aprender, respeitando as suas necessidades individuais e promovendo o seu desenvolvimento harmonioso e integral.”*

**Experiências destacadas em jardim de infância**

*“Aprofundei a compreensão das práticas em educação inclusiva através da aplicação de estratégias inclusivas nas atividades em grupo.”*

*“Observei como é essencial respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, garantindo que cada uma tenha espaço e tempo para participar e aprender ao seu próprio ritmo, ajudando a construir um ambiente verdadeiramente inclusivo e colaborativo.”*

**Experiências destacadas no 1.º CEB**

*“Desenvolvi uma melhor compreensão das práticas em educação inclusiva, especialmente na interpretação da adaptação curricular e na organização de atividades diversificadas.”*

*“Notei como essas adaptações são fundamentais para atender a todos os alunos, com ou sem dificuldades, permitindo-lhes participar plenamente no processo de aprendizagem e garantindo oportunidades educativas equitativas para todos.”*

---

No 1.º CEB, a investigadora principal explora atividades que facilitam a transição do pensamento concreto para o operacional, utilizando materiais manipuláveis que beneficiam todos os alunos. Reflete sobre a importância de adaptar as atividades a diferentes capacidades, sublinhando que essas adaptações são essenciais para garantir oportunidades educativas equitativas. As suas narrativas mostram como respeitar os variados ritmos de aprendizagem e fazer as devidas adaptações curriculares são cruciais

para criar um ambiente colaborativo e inclusivo, onde todas as crianças possam participar plenamente.

A análise das experiências da investigadora principal evidencia a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em ambientes educativos inclusivos. Na creche, ela destaca a importância da adaptação curricular para implementar atividades diversificadas, assegurando que todas as crianças possam participar e se desenvolver. No jardim de infância, percebe como metodologias que favorecem o trabalho colaborativo promovem aprendizagens inclusivas e fortalecem o sentido de comunidade. No 1.º CEB, aprende que atividades diversificadas, como jogos e projetos, são essenciais para incluir tanto crianças com dificuldades quanto aquelas mais avançadas.

A investigadora principal também descreve situações específicas de aplicação dos seus conhecimentos. Na creche, planeou uma atividade sensorial com diferentes texturas e sons, estimulando o desenvolvimento motor das crianças. No jardim de infância, usou estratégias de reforço positivo para promover a cooperação e desenvolveu um projeto de artes que incentivou a criatividade e as competências sociais. No 1.º CEB, personalizou atividades para uma criança com dislexia, criando materiais visuais que facilitaram a sua aprendizagem. Essas experiências ilustram a importância de adaptar as práticas educativas para atender às diversas necessidades dos alunos.

Quadro 3 - Nível de aplicação (Taxonomia de Bloom)

<b>Nível de Aplicação</b>	<b>Relacionamento entre as experiências de formação inicial e a aplicação prática em ambientes educativos inclusivos.</b>	<b>Experiências destacadas em creche</b> <i>“É, de facto, importante analisar a adaptação curricular com vista à implementação de atividades diversificadas para atender a todas as crianças, sejam elas com ou sem dificuldades. Essas práticas garantem que cada criança tenha a oportunidade de participar das atividades e de se desenvolver num ambiente verdadeiramente inclusivo.”</i>
		<b>Experiências destacadas em jardim de infância</b>

---

*“Percebi como o uso de metodologias que fomentam o trabalho colaborativo permite que as crianças se ajudem mutuamente. Esta abordagem não só promove a aprendizagem inclusiva, mas também fortalece o sentido de comunidade e cooperação entre as crianças.”*

**Experiências destacadas no 1.º CEB**

*Aprendi que a criação de atividades diversificadas, como jogos e projetos, é essencial para atender tanto às crianças com dificuldades quanto às “mais avançadas”. Esta abordagem inclusiva assegura que todas as crianças estejam envolvidas de forma significativa no processo de aprendizagem, permitindo-lhes progredir ao seu próprio ritmo e de acordo com as suas capacidades individuais.”*

---

**Descrição de situações específicas onde se aplicaram conhecimentos e competências adquiridos.**

**Experiências destacadas em creche**

*“Tive a oportunidade de aplicar conhecimentos e competências adquiridos no âmbito da educação inclusiva ao planear uma atividade sensorial que envolvia diferentes texturas e sons. Esta atividade foi cuidadosamente desenhada para estimular o desenvolvimento motor das crianças e proporcionou experiências táteis e auditivas ricas, garantindo que todas as crianças pudessem participar e beneficiar de forma adequada às suas necessidades individuais.”*

**Experiências destacadas em jardim de infância**

*“Implementei estratégias de reforço positivo para incentivar comportamentos de cooperação entre as crianças.”*

*“Desenvolvi um projeto de artes onde puderam explorar diferentes materiais e expressar a sua criatividade. Esta experiência não só promoveu um ambiente inclusivo, como também fortaleceu as competências sociais e criativas das crianças, permitindo-lhes aprender e crescer juntas de forma harmoniosa.”*

**Experiências destacadas no 1.º CEB**

*“Apliquei conhecimentos e competências adquiridas no curso, ao personalizar atividades para uma criança com dislexia, por exemplo. Para apoiar o seu processo de aprendizagem, desenvolvi materiais visuais de apoio que facilitaram a compreensão e a participação nas atividades. Esta abordagem não só ajudou a criança a superar desafios específicos, mas também reforçou a importância de adaptar as práticas educativas para atender às diversas necessidades dos alunos.”*

---

A análise das experiências da investigadora principal revela padrões recorrentes na educação inclusiva. Na creche, ela adapta as atividades para atender aos diferentes ritmos de desenvolvimento motor e sensorial das crianças, garantindo que todas tenham oportunidades equitativas de participar. No jardim de infância, integra o trabalho colaborativo nas atividades, promovendo o desenvolvimento social e emocional, onde as crianças aprendem a comunicar e apoiar-se mutuamente. No 1.º CEB, destaca a

necessidade de ajustar o currículo de forma personalizada para atender às diversas necessidades dos alunos, promovendo um ambiente inclusivo.

Ao longo da formação, a investigadora principal observa mudanças significativas nas suas atitudes. Inicialmente, achava que a inclusão era simples, mas percebeu que o apoio constante era um desafio. Com o tempo, compreendeu que a diferenciação pedagógica é crucial para todas as crianças. No jardim de infância, passou a valorizar o envolvimento dos pais como essencial para alinhar estratégias entre a escola e a casa. No 1.º CEB, reconheceu a importância da colaboração com equipas multidisciplinares, percebendo que este trabalho conjunto enriquece o processo educativo e garante um apoio adaptado a cada aluno.

Quadro 4 - Nível de análise (Taxonomia de Bloom)

Nível de Análise	Identificação de padrões recorrentes nas experiências e reflexões da própria.	Experiências destacadas em creche
		<p><i>"Ao perceber que as crianças têm diferentes ritmos de desenvolvimento motor e sensorial, decidi diferenciar pedagogicamente o processo das atividades para cada uma. Isso garantiu que todas pudessem participar e progredir de acordo com o seu próprio ritmo e capacidades. Assim, assegurei oportunidades equitativas de envolvimento e crescimento para todas as crianças no ambiente educativo."</i></p>
		<p><b>Experiências destacadas em jardim de infância</b>  <i>"integrei o trabalho colaborativo nas atividades diárias, reconhecendo que esta abordagem é frequentemente mais eficaz para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Ao facilitar oportunidades para que trabalhassem juntas, promovi um ambiente onde aprenderam a comunicar, partilhar e apoiar umas às outras, fortalecendo as suas competências sociais e emocionais de forma inclusiva e positiva."</i></p>
		<p><b>Experiências destacadas no 1.º CEB</b>  <i>"Agora vou reconhecendo a necessidade constante de ajustar o currículo e as atividades para atender a alunos com diferentes ritmos, competências e necessidades educativas. Esta abordagem mais personalizada e atenta garante que cada aluno possa aceder ao conteúdo de aprendizagem de uma forma que melhor se adequa às suas capacidades, promovendo um ambiente inclusivo onde todos os alunos têm a oportunidade de prosperar e alcançar o seu potencial máximo."</i></p>
	<p><b>Análise das mudanças percebidas nas atitudes e perspetivas em relação à educação inclusiva ao longo da formação.</b></p>	<p><b>Experiências destacadas em creche</b>  <i>"Ao longo da formação, percebi mudanças significativas nas minhas atitudes e perspetivas em relação à educação inclusiva na creche. No início, a inclusão parecia mais fácil de implementar devido à flexibilidade das atividades. No entanto, tornou-se evidente que a necessidade de apoio constante para cada criança representava um desafio significativo."</i></p> <p><i>"Com o tempo, compreendi que a diferenciação pedagógica é essencial, não apenas para crianças com necessidades específicas, mas para todas as crianças, garantindo que cada uma receba o suporte necessário para crescer, desenvolver-se e aprender de maneira inclusiva e eficaz."</i></p>

**Experiências destacadas em jardim de infância**

*“Observei uma evolução nas minhas atitudes. Inicialmente, não percebia totalmente a importância do envolvimento dos pais, mas ao longo da prática, entendi que a inclusão requer um envolvimento mais ativo e contínuo dos pais. Isso é fundamental para alinhar estratégias inclusivas entre casa e escola, assegurando que as crianças recebam um apoio consistente e harmonioso em todos os ambientes.”*

**Experiências destacadas no 1.º CEB**

*“Notei uma transformação significativa nas minhas atitudes e perspectivas sobre a educação inclusiva. Inicialmente, subestimei a importância da colaboração com equipas multidisciplinares. Contudo, com a experiência, passei a ver essa colaboração como essencial para planejar intervenções mais eficazes e contínuas. Este trabalho conjunto enriquece o processo educativo, garantindo que todos os alunos recebam um apoio bem-coordenado e adaptado às suas necessidades individuais.”*

A análise das experiências da investigadora principal revela uma visão holística sobre práticas inclusivas em diferentes contextos educativos. Na creche, ela destaca a importância de ajustar o espaço físico para atender às necessidades sensoriais e motoras das crianças, promovendo um ambiente acolhedor. No jardim de infância, enfatiza a criação de ambientes diversificados que favorecem a participação ativa de todas as crianças. No 1.º CEB observa o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, ajudando os alunos a lidarem com as suas emoções.

Além disso, a investigadora principal identifica aprendizagens que transformaram a sua perspectiva sobre a educação inclusiva. Na creche, desenvolve a capacidade de adaptar espaços e recursos para assegurar acesso equitativo à aprendizagem. No jardim de infância, nota que a dedicação da educadora em conhecer as terapias das crianças com necessidades especiais melhorou o planeamento de atividades. No 1.º CEB, reconhece que a estruturação de atividades diferenciadas é fundamental para garantir a participação ativa de alunos com necessidades específicas. Essas experiências sublinham a importância de personalizar o ensino e implementar adaptações no currículo para permitir que todos os alunos atinjam o seu máximo potencial.

Quadro 5 - Nível de síntese (Taxonomia de Bloom)

Nível de Síntese	Integração de diferentes elementos das experiências narradas para formar uma visão holística.	Experiências destacadas em creche
		<p><i>“Percebi a importância do ajuste do espaço físico para acomodar diferentes necessidades sensoriais e motoras das crianças.”</i></p> <p><i>“Adaptar o ambiente tornou-se crucial para assegurar que todos se sintam confortáveis e incluídos, promovendo um espaço de aprendizagem onde cada criança pode explorar e desenvolver-se</i></p>

---

*plenamente. Esta abordagem reforça o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva.”*

**Experiências destacadas em jardim de infância**

*“É importante criar ambientes de aprendizagem com uma diversidade de materiais e recursos que favoreçam a participação de todas as crianças. Esta diversidade assegura que cada criança, independentemente das suas necessidades ou capacidades, encontra formas de se envolver e aprender ativamente, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor para todos.”*

**Experiências destacadas no 1.º CEB**

*“Registo uma consolidação das competências sociais e emocionais das crianças, encorajando-as a atuar com maior independência nas interações e na resolução de conflitos. Este enfoque promove um ambiente onde os alunos não só aprendem a lidar com as suas emoções, mas também cultivam habilidades essenciais para a convivência e a colaboração, reforçando uma prática educativa inclusiva e abrangente.”*

---

**Síntese de aprendizagens específicas que contribuíram para a (re)configuração das perspetivas sobre a educação inclusiva.**

**Experiências destacadas em creche**

*“Desenvolvi a competência de adaptar o espaço e os recursos materiais de forma a responder eficazmente às necessidades de crianças com ou sem limitações motoras e sensoriais. Esta capacidade de adaptação assegura que todas as crianças tenham acesso equitativo à aprendizagem e ao desenvolvimento, promovendo um ambiente acolhedor e verdadeiramente inclusivo.”*

**Experiências destacadas em jardim de infância**

*“Concluo como a dedicação da educadora em investigar e manter-se informada sobre as terapias das crianças com necessidades especiais influenciou a prática educativa. Esta abordagem intencional permitiu um planeamento mais informado e cuidadoso de atividades diversificadas, atendendo às necessidades específicas de cada criança. Essa experiência reforçou a importância de personalizar o ensino para garantir que todas as crianças, independentemente dos seus desafios, tivessem oportunidades de aprendizagem significativas e inclusivas.”*

**Experiências destacadas no 1.º CEB**

*“Embora tenha sido mais difícil de observar inicialmente, percebi como a estruturação de atividades diferenciadas no currículo se tornou essencial para garantir que alunos com necessidades específicas pudessem participar de forma ativa e progredir nas suas aprendizagens. Esta experiência destacou a importância de implementar adaptações no currículo que não só promovem a inclusão, mas também enriquecem o ambiente educativo, permitindo que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar o seu potencial máximo.”*

---

A avaliação crítica das estratégias de formação inicial em práticas inclusivas revela várias lacunas. Na creche, a investigadora principal aponta que, apesar da boa base teórica sobre educação inclusiva, faltaram oportunidades práticas para aplicar esses conhecimentos com crianças pequenas, dificultando a implementação eficaz das estratégias. No jardim de infância, embora as orientações sobre colaboração com especialistas tenham sido úteis, a falta de articulação entre a educadora e os profissionais limitou a eficácia das práticas inclusivas. No 1.º CEB, a formação prática não consolidou a visão inclusiva, resultando

na falta de adaptações, como demonstrado pelo fato de que apenas um aluno tinha fichas adaptadas.

Quadro 6 - Nível de avaliação (Taxonomia de Bloom)

<p><b>Nível de Avaliação</b></p>	<p><b>Avaliação crítica das estratégias de formação inicial em termos de eficácia na promoção de práticas inclusivas.</b></p>	<p><b>Experiências destacadas em creche</b>  <i>“Embora a formação teórica tenha sido suficiente para compreender as bases da educação inclusiva, percebi que faltaram oportunidades práticas para aplicar essas teorias com crianças muito pequenas. Essa lacuna dificultou a minha capacidade de implementar as estratégias de forma eficaz no dia a dia. Portanto, ficou claro que a combinação de teoria e prática é essencial para preparar educadores a lidar com a diversidade nas salas de aula e a garantir que todos as crianças recebam o apoio necessário para prosperar.”</i></p> <p><b>Experiências destacadas em jardim de infância</b>  <i>“A formação ofereceu boas orientações sobre o trabalho colaborativo com especialistas, o que facilitou o planejamento de atividades inclusivas em conjunto com esses profissionais. No entanto, constatei que nem sempre a educadora não estava a potencializar essa promoção da inclusão, resultando na ausência de uma articulação eficaz entre as partes. A meu ver, essa falta de interligação entre a teoria e a prática limitou as oportunidades de implementar as estratégias inclusivas de forma eficaz, destacando a necessidade de uma colaboração mais ativa e sistemática na prática educativa.”</i></p> <p><b>Experiências destacadas no 1.º CEB</b>  <i>“Embora a visão inclusiva tenha sido bem apresentada teoricamente, a formação prática não conseguiu consolidar essa visão, especialmente no que diz respeito à diferenciação curricular e à inclusão total no ambiente de sala de aula.”</i></p> <p><i>“A gestão de duas turmas tornou-se uma tarefa difícil de articular, e frequentemente não se observavam práticas inclusivas efetivas.”</i></p> <p><i>“Na turma de 3.º e 4.º anos de escolaridade, apenas um aluno com dificuldades de aprendizagem tinha fichas adaptadas, o que demonstra uma falta de atenção às necessidades de inclusão de todos os alunos. Essa experiência ressaltou a importância de fortalecer a formação prática para garantir que as teorias sobre inclusão se traduzam em ações concretas e efetivas na sala de aula.”</i></p>
<p><b>Reflexão sobre desafios enfrentados e possíveis melhorias no processo de formação.</b></p>	<p><b>Experiências destacadas em creche</b></p>	<p><i>“Um dos principais obstáculos foi a difícil aplicação da teoria de inclusão em contextos práticos, o que complicou a implementação efetiva das estratégias discutidas. Muitas vezes, as teorias apresentadas não se traduziam em ações concretas no dia a dia, dificultando a adaptação das atividades às necessidades diversas das crianças. Para melhorar esse processo de formação, seria benéfico incluir mais oportunidades práticas, como simulações ou estágios, que permitissem a aplicação real das teorias de inclusão em ambientes educativos. Isso ajudaria futuros educadores a se sentirem mais preparados e confiantes para implementar práticas inclusivas de maneira eficaz.”</i></p> <p><b>Experiências destacadas em jardim de infância</b>  <i>“Durante a prática, o meu maior desafio foi realizar atividades de inclusão que fossem adaptadas à realidade da sala. Percebi que a avaliação das aprendizagens era predominantemente teórica e não</i></p>

---

*fornecia estratégias concretas para a implementação de práticas inclusivas. Para melhorar essa situação, seria essencial integrar mais atividades práticas e exemplos reais durante a formação, permitindo que os formandos desenvolvessem habilidades e estratégias para adaptar atividades que realmente atendam às necessidades de todas as crianças. Essa mudança tornaria a formação mais eficaz e prepararia melhor os educadores para enfrentar os desafios da inclusão no dia a dia.”*

**Experiências destacadas no 1.º CEB**

*“Um dos maiores desafios foi saber gerir o tempo, especialmente ao estar responsável por duas turmas.”*

*“O planejamento das aulas, num processo inicial é difícil conciliar, o que dificultou a implementação de atividades inclusivas adequadas. Para melhorar essa situação, poderia incluir-se mais estudos de caso e simulações durante a formação que reflitam a diversidade dos alunos e as suas necessidades. Essas abordagens práticas proporcionariam uma melhor preparação para que futuramente consigamos gerir diferentes situações e desenvolvamos competências e estratégias mais eficazes para criar um ambiente inclusivo, mesmo em contextos mais complexos.”*

---

A investigadora principal também reflete sobre os desafios enfrentados e sugere melhorias. A mesma destaca a dificuldade em aplicar a teoria em contextos práticos e propõe a inclusão de mais simulações e estágios na formação. Além disso, recomenda integrar atividades práticas durante o curso para desenvolver habilidades concretas. No 1.º CEB, sugere a inclusão de estudos de caso e simulações que reflitam a diversidade dos alunos, facilitando assim a preparação para criar ambientes inclusivos, mesmo em contextos desafiantes.

## **Conclusões**

O presente estudo proporcionou uma análise aprofundada das experiências pedagógicas e da formação inicial, fundamentada nos diários mantidos ao longo do percurso educativo da investigadora principal. As vivências em creches, jardins de infância e no 1.º CEB contribuíram significativamente para a (re)configuração das perspectivas sobre a educação inclusiva, destacando a integração de aprendizagens específicas.

Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, a UNESCO tem sublinhado a importância de integrar a educação especial e inclusiva nos currículos dos cursos de formação. A formação inicial deve ser cuidadosamente estruturada, empregando estratégias específicas que atendam às exigências educativas contemporâneas. A análise dos diários de bordo evidenciou as complexidades associadas à aplicação de teorias e conceitos de inclusão, destacando que a transposição desses conceitos para o ambiente prático continua

a representar um desafio. Contudo, a prática reflexiva emergiu como uma abordagem eficaz e essencial para o desenvolvimento das competências de educadores de infância e professores do 1.º CEB, facilitando a identificação das melhores estratégias para a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos.

Durante as Práticas de Ensino Supervisionadas (PES), a investigação destacou-se como um elemento crucial na construção de uma consciência fundamentada na educação inclusiva, permitindo uma compreensão aprofundada das dinâmicas e necessidades das crianças. A análise demonstrou que cada intervenção pedagógica impacta diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, reforçando a relevância da busca por soluções adequadas.

A triangulação dos dados revelou ainda que o papel do docente reflexivo é vital na promoção de práticas que incentivem a reflexão contínua e crítica. Essa capacidade de adaptação às mudanças no ambiente educativo fomenta a inovação e a personalização do ensino, permitindo que educadores de infância e professores do 1.º CEB compreendam melhor as necessidades físicas, intelectuais e emocionais das crianças.

Em relação às limitações do estudo, destaca-se que a amostra se restringiu à investigadora principal, o que pode ter limitado a diversidade das experiências. A inclusão de docentes em exercício e a implementação de metodologias como grupos de foco poderiam enriquecer a análise, proporcionando uma troca de ideias mais rica e abrangente. Além disso, a duração do estudo pode não ter sido suficiente para captar a evolução contínua das práticas inclusivas.

Para investigações futuras, é essencial ampliar a amostra de participantes e adotar abordagens que integrem uma maior diversidade de experiências e perspectivas. As instituições de ensino superior devem desempenhar um papel ativo, integrando práticas inclusivas nos currículos e promovendo oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo para educadores de infância e professores em exercício.

A realização de investigações longitudinais que avaliem o impacto da educação inclusiva na formação é igualmente imprescindível, permitindo a observação das transformações nas práticas pedagógicas ao longo do tempo. Assim, ao proporcionar uma formação que equilibre teoria e prática, as instituições de ensino superior podem contribuir para a

transformação das escolas portuguesas em ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos e equitativos.

Em síntese, este exercício investigativo realça as implicações pedagógicas significativas para a formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º CEB, sublinhando que a inclusão eficaz de todas as crianças requer abordagens pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade. As estratégias de ensino devem ser flexíveis e inovadoras, apoiando a progressão individual e garantindo oportunidades de sucesso para todos.

Corroborando as ideias de Schön (1983), a prática reflexiva é um componente essencial para a transição eficaz entre o conhecimento teórico e a prática educativa. A formação de educadores deve ir além da mera aquisição de conhecimentos técnicos, incorporando a capacidade de refletir sobre a ação e promovendo a melhoria contínua das práticas. Portanto, é crucial que a formação inicial dos profissionais integre de forma harmoniosa teoria e prática, englobando metodologias reflexivas e contextuais, como estágios prolongados e trabalho de campo (Piscalho, 2021). Este processo reflete a necessidade de preparar educadores e professores capazes de criar ambientes de aprendizagem inclusivos e adaptados às necessidades de todos os alunos, mesmo em contextos desafiantes.

### Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2005). *Formação Reflexiva de Professores - estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Bardin, P. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*. (pp. 33-52). Editora FADEUP.
- Bloom, B.S., et al. (1956) *A Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I The Cognitive Domain*. Longman, Green Co., New York.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento Profissional*. Edição Cosmos.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). Narrative Inquiry: Experience and Story in  
Direção-Geral da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Estrela, M. T. (2002). *Formação Inicial de Professores em Portugal*. Porto Editora.
- Fontana, M. J., & Fávero, A. A. (2013). Professor reflexivo: Uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do IDEAU*, 8. Qualitative Research. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

- Hohmann, J. P. (2003). *Cuidados e primeiras aprendizagens*. Gulbenkian.
- Korthagen, F.A.J. (2017). A foundation for effective teacher education: Teacher education pedagogy based on theories of situated learning. In D.J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 528-544). Sage.
- Luis, H., Piscalho, I., & Pappamikail, L. (2014). *Formar para incluir - A promoção de práticas inclusivas através da formação em contexto*.
- Piscalho, I. A. (2021). *Observar, Refletir e Narrar: Ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças*.
- Reis, A. V. (2006). *Professores reflexivos : concepções dos supervisores de prática pedagógica : estudo exploratório*.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca enquadramento da ação da área das necessidades educativas especiais*. Salamanca.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Construção do pensamento e linguagem: as raízes genéticas do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.

## **A Coconstrução do Espaço Exterior: Fomentar Aprendizagens em Contexto de Jardim de Infância com crianças de 3 anos**

**Bárbara Simões**

JI Nossa Sra. da Piedade, Odemira  
barbaraadsimoes@gmail.com

**Carla Dionísio Gonçalves**

Universidade do Algarve  
cdionis@ualg.pt

### **Nota Introdutória**

O ambiente tem um impacto significativo no desenvolvimento da criança, influenciando as suas ações e a sua identidade. Por isso, é crucial que as crianças sejam criadas num ambiente seguro e enriquecedor que promova uma infância positiva e saudável. No entanto, a proteção excessiva impediu que as crianças experimentassem plenamente o mundo real, dificultando o seu crescimento e desenvolvimento. Considerando esta premissa, torna-se cada vez mais importante que a educação formal seja perfeitamente integrada no desenvolvimento holístico das crianças, oferecendo experiências dentro e fora da sala de atividades. Neste contexto, uma oferta educativa diversificada deve encorajar o envolvimento de múltiplos sentidos, tanto dentro como fora da sala de atividades, permitindo que as crianças sejam as protagonistas do seu próprio processo educativo.

Este estudo focou-se na colaboração entre crianças e adultos na organização do espaço educativo exterior, tendo como principal propósito compreender o comportamento de crianças de três anos após a introdução de novas *affordances* no seu ambiente educativo.

Neste estudo participaram 24 crianças de uma instituição de cariz pré-escolar do distrito de Faro. A metodologia qualitativa utilizada incluiu como técnicas e instrumentos de recolha de dados a análise documental, a observação participante, o inquérito por entrevistas e a análise das produções das crianças. Inicialmente, verificou-se que o espaço exterior não oferecia oportunidades significativas de aprendizagem. Para reverter essa situação, foram implementadas propostas holísticas para a coconstrução deste espaço. A avaliação do impacto deste estudo baseou-se na relação entre as novas produções das crianças e as observações resultantes da remodelação do espaço exterior.

O presente documento encontra-se estruturado da seguinte forma: um enquadramento teórico, no qual o estudo é contextualizado com base na revisão de literatura realizada sobre a problemática em questão, seguido pelo enquadramento metodológico, pela descrição da intervenção pedagógica, pela análise dos resultados e pelas conclusões.

### **Enquadramento teórico**

A compreensão da infância evoluiu, passando de uma visão tradicional, onde a criança era vista como moldável pelos adultos, para uma perspetiva que reconhece a criança como agente ativo no seu desenvolvimento. Silva e Sarmiento (2017) enfatizam a importância de se considerar as crianças como participantes do seu próprio crescimento, enquanto Zabalza (1998) destaca a valorização da racionalidade e da liberdade da primeira infância, afastando-se dos preconceitos adultos. No entanto, como assinalado por Edwards et al. (1999, p. 114), ainda é um desafio ver as crianças como “sujeitos únicos com direitos”.

A observação reflexiva das crianças no seu ambiente natural é vital para reconhecê-las como agentes ativos. Isto requer a criação de contextos de participação que respeitem as suas motivações e necessidades, permitindo-lhes desenvolver-se através de experiências significativas sem a necessidade de intervenção excessiva dos adultos (L’Ecuyer, 2017; Neto, 2020a).

Autores como Epstein e Hohmann (2019) defendem que a exploração é essencial para que as crianças respondam às suas próprias questões. Assim, uma pedagogia holística, que valorize a interligação de experiências, é crucial para um desenvolvimento equilibrado e completo, contemplando uma construção articulada do conhecimento e integrando diferentes dimensões do desenvolvimento da criança (Lopes da Silva et al., 2016; Mesquita, 2017).

O papel do adulto na educação da primeira infância evoluiu de uma função assistencialista para uma abordagem mais prática, reconhecendo e apoiando as capacidades individuais de cada criança (Epstein & Hohmann, 2019). Neste sentido, cabe ao educador estimular, mediar e orientar o processo educativo, criando um ambiente que permita à criança explorar e construir conhecimento de forma democrática e personalizada. Esta abordagem enfatiza a aprendizagem ativa, onde a criança assume um papel central na construção do

seu conhecimento, guiada pela curiosidade, pela imaginação e pela brincadeira (Edwards et al., 1999; Zabalza, 1998).

A importância do brincar no desenvolvimento das crianças é amplamente reconhecida, sendo considerada um aspeto fundamental do seu crescimento e aprendizagem (Neto & Lopes, 2018; Neto, 2020b). Apesar do reconhecimento científico dos benefícios da brincadeira desde a década de 70, (Ventura & Mestre, 2021), ainda existem debates sobre a sua eficácia. Em Portugal, no entanto, o contexto educativo permite o estabelecimento de situações que incentivam a brincadeira livre, o que é crucial para um desenvolvimento harmonioso (Neto, 2020a).

Brincar abrange uma vasta gama de significados, sendo descrito como uma manifestação de imaginação e de aprendizagem (Gopnik, 2010). O brincar pode assumir diversas formas, uma vez que é na particularidade da sua singularidade que os indivíduos vivenciam e experimentam a infância. No entanto, as suas características marcantes estarão sempre presentes no ato de brincar. De acordo com a perspetiva de Gray (2013), a brincadeira é automotivada, centrada no processo, imaginativa e exige constante avaliação, adaptando-se emocionalmente. Além disso, pode ser classificada em diversas categorias, como simbólica, física, ao ar livre e em grupo, contribuindo, cada uma, para o desenvolvimento integral da criança (Yogman et al., 2018).

Estudos, como "Portugal a Brincar" (Mendes et al., 2018), demonstram que os pais reconhecem a importância do brincar para o desenvolvimento emocional, mas nem sempre consideram o seu impacto para o futuro profissional. Isto realça a necessidade da integração do brincar nos contextos educativos para promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, o raciocínio e a resolução de problemas e a sensibilidade estética e artística, áreas de competências presentes no documento normativo PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).

Segundo Hanscom (2018) brincar é uma oportunidade para estimular os sentidos e desenvolver um sentido cinestésico. Além disso, o brincar promove a formação de conexões interpessoais, desenvolve a autonomia e promove uma compreensão profunda do mundo (Horta, 2016). Consequentemente, o brincar não deve ser visto como um privilégio, mas como um requisito fundamental para o desenvolvimento humano, promovendo a adaptabilidade e a resiliência (Neto, 2020a). No entanto, é fundamental que o ato de brincar

ocorra num ambiente que encoraje e possibilite a exploração livre e ativa. Neste sentido, o espaço exterior torna-se o ambiente perfeito para experiências autênticas.

Ao longo das últimas décadas, as preocupações acrescidas com o bem-estar das crianças levaram muitos adultos a adotarem uma abordagem excessivamente protetora, restringindo a exploração do mundo real (Hanscom, 2018; Neto, 2020b). Esta situação não é compatível com o objetivo de estabelecer ambientes educativos que promovam o desenvolvimento ativo das crianças, especialmente em espaços exteriores que estimulam a descoberta e a ação (Azevedo & Ferreira, 2017). Segundo Neto (2020b), é essencial uma consciência ecológica e comunitária e isso pode ser alcançado através de espaços exteriores intencionalmente concebidos que proporcionem oportunidades educativas, em vez de ambientes idealizados.

A qualidade dos espaços exteriores influencia significativamente as brincadeiras e o desenvolvimento das crianças (Almeida et al., 2021). No entanto, a normalização e a atenção excessiva com a segurança podem prejudicar a capacidade das crianças para enfrentarem obstáculos reais.

Assim, os espaços exteriores devem ser uma componente essencial da educação pré-escolar, complementando as aprendizagens realizadas dentro da sala de atividades (Gopnik, 2010). Contudo, como aponta Neto (2020b), a ausência de elementos naturais nos espaços exteriores das escolas, devido à proteção excessiva, prejudica o pleno potencial de desenvolvimento das crianças. Neste contexto, a principal responsabilidade do educador é criar um ambiente seguro, mas estimulante para as crianças (L'Ecuyer, 2017).

A eficácia dos espaços exteriores depende de como são utilizados, sendo necessários tempo e oportunidades para que complementem as atividades mais dirigidas da sala (Azevedo & Ferreira, 2017). Estes espaços proporcionam uma experiência sensorial equilibrada, perfeita para avaliar riscos e abraçar desafios, o que é fundamental para o desenvolvimento holístico das crianças (Hanscom, 2018). Consequentemente, é essencial que os adultos reconheçam os benefícios do espaço exterior, pois este reconhecimento é o passo inicial para valorizar a sua utilização num ambiente educativo.

A utilização de espaços exteriores pode proporcionar um vasto conjunto de vantagens, incluindo o crescimento físico e motor, bem como a melhoria do bem-estar mental e social (Santos, 2018). Estes espaços auxiliam, também, na redução do uso excessivo de

tecnologias e incentivam a um estilo de vida mais ativo e saudável (Almeida et al., 2021). Logo, a educação ao ar livre não compromete as aprendizagens acadêmicas; pelo contrário, complementa-as, promovendo um desenvolvimento integral das crianças (Duque & Pinho, 2015).

Neto (2020b) resume os benefícios do espaço exterior em quatro áreas principais: (i) desenvolvimento da capacidade executiva e autorregulação; (ii) redução dos sintomas de déficit de atenção, stress e miopia; (iii) estimulação dos níveis de atividade física e diversificação das formas de brincar; e (iv) fortalecimento da capacidade de atenção, do sistema imunitário e da proteção contra alergias.

Apesar das evidências claras dos benefícios do espaço exterior, esta questão continua a receber pouca atenção nas políticas educativas. Contudo, existem sempre estratégias para ultrapassar estes obstáculos e assegurar a transparência e a eficácia da sua intenção educativa. Assim, é essencial alterar a perceção dos adultos e reconhecer a importância destes espaços para o desenvolvimento holístico das crianças.

Apesar de fazerem parte de inúmeras instituições, os espaços exteriores são frequentemente vistos como áreas recreativas e não como ambientes educativos. No entanto, estudos efetuados em diversas instituições de educação e ensino demonstram a importância do espaço exterior para práticas educativas alternativas (Ventura & Mestre, 2021), que tenham como foco a criança e promovam a atividade física, conforme destacado por Zabalza (1998). Neto (2020b) sugere uma mudança na forma como as escolas veem e utilizam os seus espaços interiores e exteriores, com o objetivo de torná-los mais apelativos para a participação em atividades de aprendizagem ao ar livre. Além disso, critica a restrição do tempo de “recreio”, afirmando que o espaço ao ar livre deve ser incorporado no processo educativo, permitindo às crianças a liberdade de explorar e aprender. Também Lopes da Silva et al. (2016) argumentam que o ambiente exterior proporciona experiências educativas tão valiosas quanto aquelas encontradas em ambientes fechados. Neste contexto, não seriam estas condições suficientes para erradicar pensamentos obsoletos e descontextualizados sobre o espaço exterior?

No que concerne aos materiais que devem existir no espaço exterior, estes devem ser escolhidos criteriosamente para estimular a criatividade e a imaginação das crianças,

garantindo, ao mesmo tempo, que as normas de segurança são cumpridas (Hanscom, 2018; Lopes da Silva et al., 2016).

Apesar das rígidas diretrizes estabelecidas para a brincadeira no espaço exterior, a criatividade dos educadores, em colaboração com as crianças, pode superar essas restrições, promovendo ambientes envolventes e estimulantes (Ventura & Mestre, 2021), pois tal como alertam Almeida et al. (2021) os espaços exteriores tendem a ser pobres em *affordances*, limitando as possibilidades de ação das crianças. Desta forma, é essencial que os adultos encontrem um equilíbrio entre o risco e a segurança, estabelecendo um ambiente que permita às crianças brincar livremente (Neto & Lopes, 2018).

### **Enquadramento metodológico**

Este estudo foi efetuado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), numa instituição particular de solidariedade social (IPSS), com valência de creche e de jardim de infância. Esta IPSS, localizada numa zona urbana e com capacidade para cerca de 130 crianças, oferece boas condições físicas, mas apresenta espaços exteriores com poucos materiais naturais, privilegiando superfícies de borracha e elementos de plástico.

Esta investigação decorreu entre outubro de 2021 e janeiro de 2022, envolvendo 24 crianças nascidas em 2018, uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e uma auxiliar de apoio. Todas as crianças são de classe média, com grande interesse pela brincadeira livre e com autonomia nas rotinas diárias.

Neste estudo, foi identificada uma situação-problema com o objetivo de averiguar como envolver crianças de três anos na organização do espaço exterior, permitindo que estas orientem, organizem e coconstruam esse ambiente. A partir desta situação, foram formuladas duas questões de investigação principais: (i) De que forma as crianças podem orientar, organizar e coconstruir o espaço educativo exterior?; e (ii) De que modo o envolvimento ativo das crianças, na organização do espaço exterior, proporciona aprendizagens mais significativas e holísticas?

Com base nestas questões, foram definidos objetivos que nortearam esta investigação, sendo os principais: averiguar de que forma as crianças podem orientar, organizar e coconstruir o espaço educativo exterior e auscultar de que modo o envolvimento ativo das crianças, na organização do espaço exterior, proporciona aprendizagens mais

significativas e holísticas. Além destes dois objetivos, podem ser identificados mais três, que estão principalmente alinhados com a perspectiva do educador-investigador, ou seja, do adulto facilitador: orientar o processo educativo atuando como educadora facilitadora; averiguar os elementos que devem constar no espaço exterior para que as crianças maximizem as potencialidades do seu desenvolvimento; e dinamizar o espaço educativo exterior enquanto promotor de construção de aprendizagens.

#### *Justificação das opções metodológicas*

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, considerada adequada para a compreensão do comportamento e das experiências humanas, especialmente no contexto das ciências sociais. A metodologia qualitativa permite ao investigador integrar-se no ambiente e entender o processo pelo qual os indivíduos constroem significados. Entre as diversas características desta abordagem, destacam-se a ênfase no ambiente natural, a natureza descritiva da investigação, o foco no processo, a análise indutiva e a importância do significado atribuído pelos participantes (Bogdan & Biklen, 1991; Lessard-Hérbet et al., 2010). Dentro desta metodologia, optou-se pela investigação-ação, cujo propósito é promover mudanças sociais através da recolha e análise de informação de forma sistemática (Fonseca, 2012).

Embora a metodologia utilizada neste estudo seja essencialmente qualitativa, recorreu-se, quando necessário, a elementos quantitativos, como gráficos, para organizar e sistematizar os dados. Além disso, o instrumento “GO-Exterior” que foi utilizado neste estudo, permitiu aumentar a fiabilidade e a credibilidade da investigação, alinhando-se aos princípios elencados por Bento (2020).

Para a recolha de dados para esta investigação, foram utilizadas diversas técnicas e instrumentos, conforme preconizado por Aires (2015), tais como: o inquérito por entrevista semiestruturada à equipa educativa, para compreender melhor as suas perceções sobre o espaço educativo, o espaço exterior e o brincar; a análise de documentos oficiais, como o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e o Projeto Educativo (PE); e a observação participante, que foi realizada de forma sistemática e intencional e acompanhada pela elaboração de notas de campo e de registos audiovisuais para documentar momentos significativos. A utilização de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados garantiu a objetividade desta investigação.

*Delineamento do estudo*

Este estudo seguiu três fases principais: (i) diagnóstico; (ii) intervenção pedagógica; e (iii) avaliação impactual. A fase de diagnóstico envolveu a análise documental do PCG e do PE; a realização de entrevistas semiestruturadas à equipa educativa; a análise das produções das crianças, para perspetivar as perceções das crianças sobre o espaço exterior; e a observação participante que permitiu averiguar o envolvimento criança-adulto- espaço exterior. Na fase de intervenção pedagógica, as propostas planeadas foram desenvolvidas em colaboração com as crianças, garantindo o seu assentimento voluntário e a sua segurança. Na avaliação impactual, última fase, que decorreu após a implementação das propostas, recorreu-se aos desenhos das crianças para analisar as suas perceções sobre o espaço exterior, bem como à observação participante para averiguar o envolvimento criança-adulto- espaço exterior e avaliar as competências que este espaço permitiu desenvolver nas crianças. O desenho das crianças foi escolhido como método de avaliação para este estudo porque permite captar tanto os aspetos conscientes quanto os inconscientes das crianças, focando-se nas simbologias e mensagens transmitidas (Bédard, 1998). Além disso, as atividades de desenho promovem a interação social e o desenvolvimento socioemocional das crianças (Zakaria et al., 2021).

O processo metodológico incluiu a organização e análise dos dados através da análise de conteúdo (Bardin, 2011), da codificação e da triangulação dos dados (Denzin, 2009), para a obtenção de uma compreensão mais completa e robusta dos resultados.

**Intervenção pedagógica**

A intervenção pedagógica deste estudo envolveu várias etapas e propostas coconstruídas com as crianças, com base nos seus interesses e necessidades, com o objetivo de promover um ambiente educativo rico e participativo. As principais atividades realizadas foram: (i) *Captando perceções através do desenho*: As crianças desenharam o espaço exterior em dois momentos, permitindo aceder às suas perceções para expressar elementos do ambiente. Esta atividade foi realizada num ambiente preparado no próprio espaço exterior; (ii) *O que queremos no nosso recreio?*: As ideias das crianças sobre o espaço exterior foram recolhidas e registadas numa teia de ideias; (iii) *Ideias no papel: mãos à obra!*: As

sugestões das crianças foram organizadas numa tabela de tarefas, onde escolheram as atividades em que queriam participar (figura 1); (iv) *Casa do jardim*: As crianças construíram e decoraram uma casa de cartão para o recreio, integrando-a no espaço exterior; (v) *Escadas e escadinhas*: foram colocados troncos de madeira no recreio e as crianças exploraram-nos, criando as suas próprias regras; (v) *Arco-Íris*: Esta proposta envolveu a criação de uma área segura e estética no espaço exterior, usando quatro pneus de carro pintados pelas crianças. A atividade foi dividida em duas fases: na primeira, as crianças decidiram como posicionar os pneus ao redor de uma árvore, sendo desafiadas a resolver um problema matemático: decidir como posicionar quatro pneus ao redor de uma árvore; na segunda, pintaram os quatro pneus; (vi) *Árvore mágica*: Com o objetivo de adicionar um elemento lúdico ao espaço exterior, foram pendurados numa árvore fitas de cetim coloridas e guizos, incentivando as crianças a explorar sons e movimentos; (vii) *Direitos de autor*: As crianças foram incentivadas a criar as suas garatujas (versões dos seus nomes) para substituir as identificações formais, reforçando a liberdade de expressão e a confidencialidade; (viii) *Praia no recreio*: As crianças participaram na construção de uma caixa de areia e num desafio de equipa para enchê-la, promovendo a cooperação e o respeito mútuo; (ix) *Por aí... Conhecendo os arredores do jardim de infância*: As crianças visitaram os jardins da Escola Superior de Educação e Comunicação do Algarve (ESEC), exploraram livremente a natureza e participaram em atividades como o reconto da história *O Leão que Temos Cá Dentro* (de Rachel Bright, 2020) e um jogo de esconde e acha; (x) *Baú dos tesouros*: Em colaboração com as famílias, foi criado um baú de materiais naturais e reutilizáveis para enriquecer o espaço exterior, proporcionando novas experiências sensoriais.

PROJETO: REPENSAR O RECREIO			
O QUE VAMOS FAZER?	COMO? (RECURSOS)	QUEM VAI FAZER?	QUANDO?
CASA DE CARTÃO			
CAIXA DE AREIA			
PNEU PARA SENTAR			
CAIXA DOS TESOUROS			

Figura 1 – Mapa de tarefas.

De salientar que todas estas propostas destacam a importância de uma abordagem educativa que incentiva a participação ativa das crianças, permitindo-lhes explorar, criar e aprender num ambiente adaptado às suas necessidades e interesses.

### **Análise e discussão dos resultados**

#### *Perspetivas iniciais das crianças e da equipa educativa*

Para recolher os dados relativos às perspetivas iniciais das crianças e da equipa educativa, foi utilizada a técnica de observação participante, acompanhadas de notas de campo, bem como a análise das produções das crianças sob a forma de desenho. Além disso, foram, ainda, efetuadas entrevistas semiestruturadas, individuais, à equipa educativa. Todas as informações recolhidas foram analisadas e interpretadas.

As observações iniciais revelaram que as crianças percecionavam o espaço exterior como uma libertação das atividades internas, embora o tempo de uso fosse limitado e regulado. A falta de recursos no espaço exterior gerou conflitos, e as crianças mostraram interesse pelos poucos elementos naturais, frequentemente retirados pelos adultos. Relativamente aos resultados das produções das crianças (desenhos), foi possível percecionar que 8 crianças representaram elementos do espaço exterior nos seus desenhos, enquanto 11 crianças desenharam elementos mais ligados às suas experiências pessoais, como a sua família ou carros ou tratores. Assim, estes desenhos revelam uma diversidade de perspetivas, pouco consolidadas e indicativas de uma relação instável e superficial com o espaço exterior, dificultando a identificação dos recursos lá existentes. Além disso, a escassez de recursos fez com que as crianças tivessem percecionado o espaço exterior como um todo, em vez de distinguirem os elementos que o compunha.

A equipa educativa demonstrou interesse pelo espaço exterior, mas também receios e conformismo, influenciados, em parte, pelas preocupações das famílias, quanto às condições meteorológicas, tal como relata a Educadora cooperante na sua entrevista inicial. A análise documental do PCG mostrou poucas referências ao brincar e ao uso do espaço exterior, focando-se principalmente no desenvolvimento de competências e na concretização de objetivos. As entrevistas realizadas às profissionais da equipa educativa revelaram diferentes perspetivas sobre o espaço exterior e o brincar. A educadora cooperante reconheceu a importância do espaço exterior, mas referiu que este espaço possuía poucos

recursos e que, embora as crianças sejam mais expressivas no espaço exterior, o tempo de uso é limitado pelas atividades programadas. A auxiliar de ação educativa valorizou a interação das crianças com elementos naturais no espaço exterior e estava disposta a colaborar na melhoria deste espaço. Em contraste, a auxiliar de apoio demonstrou uma compreensão mais restrita sobre práticas educativas ligadas ao brincar no espaço exterior, sem oferecer sugestões concretas para melhorias. Em suma, estas entrevistas revelaram que, embora a equipa reconhecesse a importância do brincar e do espaço exterior, a sua prática educativa nem sempre refletia essa consciência.

### *Intervenção pedagógica*

A intervenção pedagógica engloba todas as propostas e momentos de interação, tanto entre crianças como entre crianças e adultos, já que cada experiência na educação de infância contribui para a construção de aprendizagens holísticas, integradas e bem alicerçadas. A seguir, são apresentados os resultados obtidos aquando da implementação das diversas propostas desenvolvidas ao longo deste processo:

*O que queremos no nosso recreio:* Esta proposta permitiu que as crianças expressassem as suas ideias para melhorar o espaço exterior. Inicialmente, algumas mostraram pouco interesse, mas a colocação das suas sugestões em exposição despertou curiosidade e envolvimento (figura 2).



Figura 2 - Teia de ideias completa com as propostas das crianças.

*Ideias no papel: mãos à obra:* Inicialmente, esta proposta gerou alguma hesitação nas crianças, devido ao tempo que já tinham passado em atividades dirigidas. Para contornar

este facto, a atividade foi transferida para o espaço exterior e, posteriormente, para uma sala de arrumos. Durante o preenchimento do mapa de tarefas (figura 3), muitas crianças mostraram dificuldade em se expressar em grupo e em tomar decisões.



Figura 3 – Mapa de tarefas completo.

Este comportamento pode indicar uma falta de prática em atividades semelhantes no seu dia a dia. Apesar dessas dificuldades, o mapa de tarefas acabou por ser preenchido com várias ideias

*A Casa do jardim:* A construção da casa de cartão envolveu as crianças ativamente, que demonstraram uma boa compreensão das cores e dos materiais, partilhando-os entre si e seguindo as sugestões que haviam sido dado anteriormente. Deste modo, denotou-se a promoção da partilha e o respeito pelas escolhas efetuadas. A casa de cartão tornou-se um elemento central nas brincadeiras de faz-de-conta (figura 4).



Figuras 4 - Processo de pintura e interação das crianças com a casa de cartão.

*Escadas e escadinhas:* A introdução de troncos de madeira no espaço exterior foi recebida com entusiasmo, permitindo às crianças criar regras e explorar criativamente (figura 5).



Figuras 5 - Interação com os troncos de madeira.

*Arco-Íris:* A proposta de pintar pneus para criar um círculo em torno de uma árvore revelou dificuldades iniciais na expressão de ideias, mas destacou o trabalho em equipa e o controlo motor, por exemplo, ao utilizarem os pincéis (figura 6).



Figura 6 - Desafio matemático em grande grupo e controlo do pincel.

*Árvore mágica:* Esta proposta, sendo uma surpresa para as crianças, não envolveu a sua participação na preparação. Mesmo assim, confirmou-se que as crianças tiveram uma excelente perceção das cores e estavam fisicamente preparadas para a *affordance* salto. Rapidamente, usando os guizos, as crianças criaram jogos em pequenos grupos, o que demonstrou um forte espírito de partilha, de cooperação e de iniciativa criativa (figura 7).



Figura 7 - Interação com a árvore mágica.

*Direitos de autor:* Esta proposta teve como objetivo permitir que as crianças explorassem a linguagem escrita de forma livre e espontânea, sem avaliações rigorosas. As crianças tiveram total liberdade para reproduzir o que quisessem, sem pressão para seguir um modelo específico. No entanto, algumas mostraram frustração por não conseguirem reproduzir o seu nome, enquanto outras desenharam livremente ou tentaram escrever algumas letras sem ordem. Apenas uma criança conseguiu escrever o seu nome de acordo com o modelo fornecido. Embora esta proposta não estivesse diretamente ligada ao projeto de coconstrução do espaço exterior, ela foi útil para garantir a confidencialidade das crianças, assegurando o anonimato nas suas produções (figura 8).

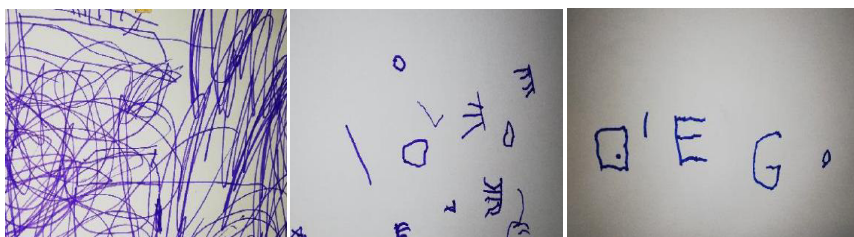


Figura 8 – Desenho de carácter livre, letras em espelho e garatuja do nome.

*Praia no recreio:* Esta proposta destacou-se como uma das mais entusiasmantes tanto para as crianças quanto para a equipa educativa. Criou-se uma caixa de areia em madeira, que podia ser tapada, proporcionando às crianças um espaço para brincadeiras contínuas e variadas. O processo de encher a caixa envolveu um desafio motor em equipa, que fomentou a cooperação e o respeito entre as crianças. A interação com a caixa de areia foi intensa e diversificada, permitindo-lhes desenvolver autonomia e responsabilidade ao

seguirem regras durante as brincadeiras. O envolvimento da equipa educativa na criação e transporte da caixa reforçou o entusiasmo das crianças, que celebraram a chegada deste novo recurso ao espaço exterior (figura 9).



Figura 9 – Brincadeira na caixa de areia.

*Por aí... Conhecendo os arredores do jardim de infância:* Esta proposta foi uma alternativa à rotina semanal, permitindo às crianças explorarem novos espaços ao ar livre, onde se sentiam mais livres e confiantes. Durante a caminhada, as crianças interagiram com a natureza, observando a paisagem e os animais. Um momento de tranquilidade foi proporcionado pela leitura de uma história, onde as crianças puderam relaxar e conectar-se com o ambiente. Posteriormente, enfrentaram desafios físicos, demonstrando grande destreza e trabalho em equipa, inclusive arriscando-se a subir às árvores. A atividade culminou com momentos de pura diversão, onde as crianças rebolaram na relva e correram alegremente, refletindo a sua felicidade e o impacto positivo da experiência, algo também notado pela equipa educativa, que reconheceram o valor das pequenas coisas e o benefício desta mudança de rotina (figura 10).



Figura 10 - Descontração e relaxamento no espaço exterior.

*Baú dos tesouros*: A última proposta incentivou as crianças a explorarem diversos sentidos (tato, olfato, audição e visão) através de materiais simples e comuns, como tubos de cartão e copos de plástico, que estimularam a criatividade em atividades como desafios de enfiamento ou a criação de "binóculos de princesas." O grupo de crianças pareceu muito interessado e empenhado, com especial destaque na forma como foi metucioso na arrumação dos materiais no baú, denotando um forte envolvimento na atividade.

Cada proposta desenvolvida no decurso da intervenção pedagógica foi estruturada de acordo com os quatro princípios fundamentais da pedagogia para a infância, garantindo uma consonância com as orientações estabelecidas para o jardim de infância (Lopes da Silva et al., 2016): (i) o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis: estes processos ocorrem num ambiente culturalmente rico e estimulante, sustentado por um processo pedagógico coerente e consistente, onde as diferentes experiências de aprendizagem têm sentido e ligação entre si; (ii) o reconhecimento da criança como sujeito e como agente do processo educativo: as crianças aprendem a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os envolvidos; (iii) a exigência de resposta a todas as crianças: um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança, respeitando a sua individualidade; e (iv) construção articulada do saber: fundamentada na ideia de que o brincar é a atividade natural da criança, revelando a sua forma holística de aprender.

Todas as propostas foram avaliadas com base na sua concordância com estes princípios. As propostas como *Arco-Íris* e *Por aí... conhecendo os arredores do jardim de infância* destacaram-se na vertente da construção articulada do saber. Outras, como *Ideias no papel: mãos à obra!* e *Casa do jardim*, enfatizaram o reconhecimento da criança como sujeito ativo. Algumas propostas, como *Escadas e escadinhas*, embora não tenham enfatizado fortemente um parâmetro específico, contribuíram significativamente para o desenvolvimento global das crianças, abordando várias áreas de conteúdo de forma integrada. A figura 11, pretende mostrar a análise comparativa entre as propostas, que foi efetuada.

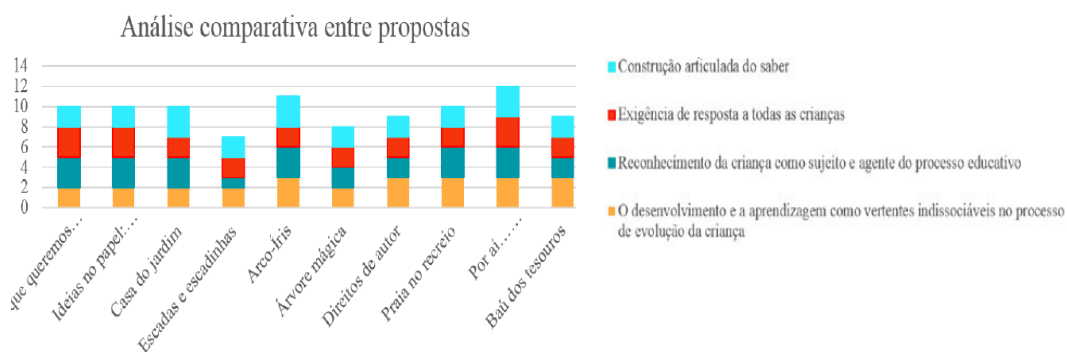


Figura 11 - Análise comparativa entre propostas.

### *Avaliação impactual*

A avaliação impactual de toda a investigação fundamentou-se na combinação das novas produções das crianças (desenhos) com as observações decorrentes da remodelação efetiva do espaço exterior.

Comparando os desenhos feitos pelas crianças na fase de diagnóstico e após a intervenção pedagógica, notou-se uma evolução significativa na capacidade das crianças para representar elementos do espaço exterior, refletindo o impacto dos novos recursos introduzidos, como a *Casa do Jardim*, a *Praia no Recreio* e o *Arco-Íris*, que foram idealizados e construídos com a participação das crianças. A análise dos desenhos mostrou, também, que a maioria das crianças reconheceu as mudanças que foram efetuadas no espaço exterior, evidenciando uma ligação mais forte com o espaço e uma melhor compreensão dos novos elementos (figura 12). Apenas algumas crianças não demonstraram essa percepção nos seus desenhos, o que pode estar relacionado com a falta de participação destas em alguma fase da implementação das propostas.

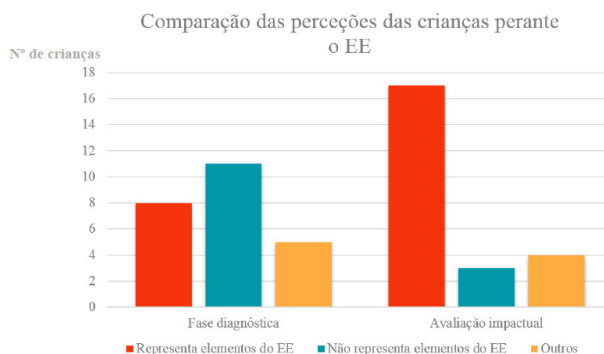


Figura 12 - Comparação das percepções das crianças perante o espaço exterior.

A avaliação da prática educativa revelou que, apesar das mudanças no espaço exterior, este continuou a ser utilizado principalmente como complemento das atividades dirigidas, apesar de as alterações efetuadas ao espaço exterior terem sido notáveis (figura 13).

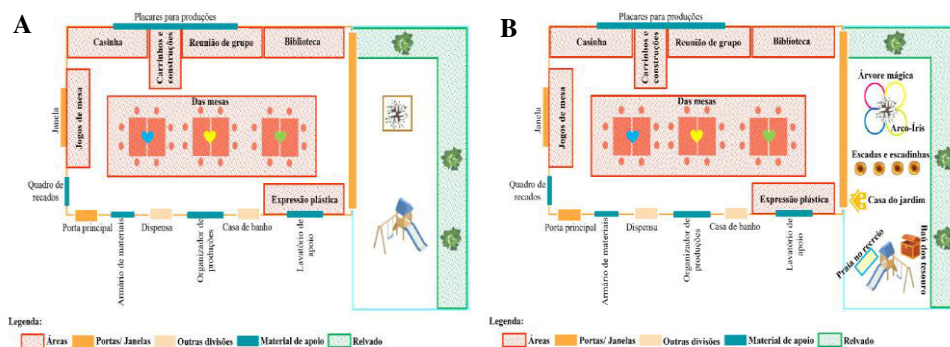


Figura 13 - Planta do espaço exterior antes (A) e após a intervenção pedagógica (B).

No entanto, a equipa educativa reconheceu a importância das alterações e observou um aumento na participação das crianças. O *feedback* positivo recebido das educadoras de outras salas e a sua intenção expressa de implementar o mesmo modelo utilizado neste estudo sublinha a eficácia desta intervenção pedagógica. Além disso, o envolvimento das famílias aumentou, pois algumas começaram a contribuir com materiais para o espaço exterior, mostrando uma valorização crescente deste espaço como parte do processo educativo.

Para consolidar o processo e permitir que as crianças expressassem a sua avaliação sobre o espaço exterior, a aluna estagiária solicitou à educadora cooperante que organizasse uma conversa em grande grupo com as crianças. Esta conversa foi gravada e, posteriormente, as palavras mencionadas pelas crianças foram analisadas e organizadas numa nuvem de palavras (figura 14). A dimensão de cada palavra na nuvem reflete o número de vezes que foi mencionada, indicando que as crianças tinham uma grande consciência dos novos elementos no espaço exterior, como areia, troncos, pneus e o barco balanço. Além disso, as crianças associaram este espaço a sentimentos positivos, como querer, gostar e brincar, o que demonstra a ligação afetiva desenvolvida com o espaço.



Figura 14 – Nuvem de palavras sobre “o nosso recreio”.

#### *Discussão dos resultados e Triangulação dos dados*

A discussão dos resultados e a triangulação dos dados desta investigação focaram-se em três aspetos principais: a construção ativa do conhecimento, a potencialidade do espaço exterior, e a atuação pedagógica da educadora cooperante. No que se refere à *construção ativa do conhecimento*, este estudo revelou que, inicialmente, o grupo de crianças apresentava pouca capacidade de escolha e de participação ativa no seu processo educativo, apesar das expectativas criadas pela educadora e do que estava referenciado no PCG e no PE, que ilustravam a importância da exploração de diferentes espaços e do diálogo. Ao longo do tempo, a prática educativa da educadora cooperante tornou-se mais flexível, permitindo uma maior autonomia às crianças e alinhando-se com o conceito de "aprendizagem participativa e ativa" defendido por Epstein e Hohmann (2019, p. 4). No que concerne às *potencialidades do espaço exterior*: inicialmente, o espaço exterior da instituição era pobre em desafios e oportunidades, contrariando os objetivos do PE e do PCG, que defendiam a exploração do mundo ao redor e a diversidade de aprendizagens. Após a intervenção pedagógica, o espaço exterior tornou-se mais rico e apropriado para o desenvolvimento educativo, integrando elementos construídos pelas próprias crianças, o que reforça a ideia de um processo educativo de qualidade, conforme proposto por Portugal e Bento (2020) e por Lopes da Silva et al. (2020). No que diz respeito à *atuação pedagógica da educadora cooperante*, apesar das mudanças efetuadas no espaço exterior, a atitude da educadora em relação ao uso deste espaço manteve-se praticamente inalterada. O espaço exterior continuou a ser utilizado como um complemento às atividades dirigidas, em vez de um espaço educativo pleno. Este comportamento pode ser reflexo da exigência de uma organização cuidadosa e da reflexão sobre as potencialidades do espaço exterior, como destacado por Lopes da Silva et al. (2016).

*Nortear a intervenção pedagógica: o instrumento GO-EXTERIOR*

O instrumento GO-EXTERIOR de Bento (2020) foi utilizado para avaliar o espaço exterior antes e após a intervenção pedagógica. Inicialmente, o espaço foi classificado com 44,8%, indicando a necessidade de melhorias. Após a intervenção, essa classificação aumentou para cerca de 67%, demonstrando um ambiente mais rico e diversificado, embora ainda com áreas a melhorar. A autora Bento (2020) enfatiza que a criação de um espaço exterior enriquecedor é um processo contínuo, exigindo reflexão, experimentação e adaptação constante dos profissionais.

Acredita-se que o principal objetivo deste estudo para modificar o espaço com a participação das crianças foi alcançado, mas a plena utilização educativa do espaço depende do compromisso contínuo de cada educador.

### **Conclusões**

As conclusões deste estudo indicam que os objetivos foram alcançados, especialmente no que diz respeito à modificação do espaço educativo exterior com a participação ativa das crianças. Deste modo, as respostas às duas questões de investigação colocadas no início do estudo podem agora ser apresentadas. Em resposta à primeira questão de investigação sobre como as crianças podem orientar, organizar e coconstruir o espaço exterior, o estudo parece indicar que este processo depende tanto da autonomia das crianças quanto do papel proativo e intencional do adulto. Assim, o educador deve criar as condições necessárias e facilitar a participação das crianças, enquanto cumpre o seu papel de mentor. Relativamente à segunda questão, que abordou como é que o envolvimento ativo das crianças no espaço exterior pode proporcionar aprendizagens mais significativas e holísticas, concluiu-se que a liberdade na brincadeira, aliada à capacidade das crianças para escolherem e organizarem o seu espaço, é crucial para o seu desenvolvimento. Esta autonomia permite que as crianças explorem todas as áreas de competência de forma natural e integrada.

Embora a investigação tenha atingido o seu objetivo, melhorar as condições de brincadeira ao ar livre, reconhece-se que ainda há um caminho a percorrer na implementação de práticas pedagógicas que aproveitem plenamente essas melhorias.

**Referências bibliográficas**

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Almeida, G., Guerreiro, D., Pomar, C., Santos, G., Marmeleira, J., Folque, A., & Veiga, G. (2021). “Affordances” no espaço exterior: O exemplo do Programa Out to In. *Cadernos de Educação de Infância*, 123, 10-15.
- Azevedo, S., & Ferreira, F. (2017). Uma escola com pedagogia Jenaplan, na Holanda: O jogo, a brincadeira e a celebração da vida. In T. Sarmento, F. Ferreira & R. Madeira, (Orgs), *Brincar e aprender na infância* (pp. 77-99). Porto Editora.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (3.<sup>a</sup> reimp). Edições 70.
- Bédard, N. (1998). *Como interpretar os desenhos das crianças*. Edições CETOP.
- Bento, G. (2020). *Grelha de observação de espaços exteriores em educação de infância: GO-Exterior*. Universidade de Aveiro.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bright, R. (2017). *O leão que temos cá dentro*. Editorial Presença.
- Denzin, N. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Taylor & Francis INC.
- Duque, I., & Pinho, L. (2015). Ambientes educativos ao ar livre na Dinamarca: Galochas e impermeáveis para brincar e aprender com a Natureza. *Cadernos de Educação de Infância*, 106, 12-15.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.
- Epstein, A.S., & Hohmann, M. (2019). *O currículo pré-escolar Highscope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: Um método para prática e reflexão docente. *Onis Ciência*, 1(2), 16-32. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Gopnik, A. (2010). *Bebé filósofo*. Círculo de Leitores.
- Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Basic Books.
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e felizes: Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Livros Horizonte.
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: Da intenção à prática*. Psicossoma.
- L’Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade: Como educar num mundo frenético e hiperexigente?*. Planeta.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (4.<sup>a</sup> ed.). Instituto Piaget.

- Lopes da Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M.M., Horta, M.J., Calçada, M.T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação.
- Mendes, R., Neves, L., Lourenço, A., & Diogo, M. (2018). *Portugal a brincar*. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Mesquita, C. (2017). A pedagogia holística em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (112), 59-63.
- Neto, C. (2020a). Aprender a mover o corpo na infância: Uma perspetiva ecológica do desenvolvimento. In A. Batista, M. Horta & S. Rodrigues, (Orgs), *Uma viagem à primeira infância: Um dia que vale a pena recordar* (pp. 117-129). Universidade do Algarve.
- Neto, C. (2020b). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais.
- Santos, M.A. (2018). O programa de outdoor training kids talentum no desenvolvimento das competências pessoais em crianças da educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 113, 10-15.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmiento, F.I. Ferreira & R. Madeira, (Orgs), *Brincar e aprender na infância* (pp.39-57). Porto Editora.

## **Efeito de materiais naturais e manufacturados afuncionais, em atividade não estruturada, no comportamento lúdico e social de crianças de 3-4 anos do pré-escolar**

**Beatriz Esteves<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação- Mestrado em Educação Básica,  
Instituto Politécnico de Santarém, Portugal  
190200171@ese.ipsantarem.pt

**Ana Serrão-Arrais<sup>1,2,3</sup>**

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação- Mestrado em Educação Básica,  
Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

<sup>2</sup> Centro de Investigação em Qualidade de Vida- Educação de  
Qualidade, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

<sup>3</sup> Escola Superior de Desporto de Rio Maior- Comportamento  
Motor, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal  
ana.arrais@ese.ipsantarem.pt

**David Catela<sup>1,2,3</sup>**

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação- Mestrado em Educação Básica,  
Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

<sup>2</sup> Centro de Investigação em Qualidade de Vida- Educação de  
Qualidade, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

<sup>3</sup> Escola Superior de Desporto de Rio Maior- Comportamento  
Motor, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal  
catela@esdrm.ipsantarem.pt

**Helena Luís<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação- Mestrado em Educação Básica,  
Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

<sup>2</sup> Centro de Investigação em Qualidade de Vida- Educação de  
Qualidade, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal  
helena.luis@ese.ipsantarem.pt

### **Nota Introdutória**

O conceito de “loose parts” reporta-se a materiais soltos, naturais ou manufacturados, que não estão completamente construídos e não têm uma função óbvia atribuível. A exploração de materiais soltos propicia combinações e experiências não formais, bem como interação e cooperação entre crianças. A implementação das “loose parts” como modelo didático, propicia o desenvolvimento de competências sociais e habilidades colaborativas. “Materiais soltos” também podem ser um meio para analisar como crianças pequenas, num contexto de sala de pré-escolar, evoluem no seu brincar exploratório e funcional, bem como no seu brincar social. A importância da utilização deste conceito

como modelo didático, também se reconhece porque não se focaliza no produto final da atividade da criança, mas sim em todo o processo da sua atividade.

Foi dito a 12 crianças, entre os 3 e 4 anos, da mesma sala, que podiam brincar livremente com vários objetos naturais ou manufaturados, ao longo de 3 sessões. A partir de análise vídeo, os comportamentos das crianças foram classificados por tipos de brincar, individual e social, e foi realizada a caracterização das interações sociais entre as crianças, através de sociogramas. Os resultados revelam no comportamento lúdico individual uma predominância do brincar funcional, seguido do brincar exploratório, mas também a presença esporádica de brincar de construção e brincar de agrupamento. No brincar social predomina o brincar paralelo simples e o paralelo consciente, com ocorrência esporádica de brincar de recíproco e de faz de conta. As crianças revelaram maior frequência de uso de materiais manufaturados que de materiais naturais, embora tenham participado na recolha destes últimos em contexto natural. Da 1.<sup>a</sup> para a 2.<sup>a</sup> sessões, houve um aumento da frequência de comportamentos lúdicos, tanto individuais como sociais, com um decréscimo para a 3.<sup>a</sup> sessão. Embora alguma flutuação do número de crianças entre sessões, da 1.<sup>a</sup> até à 3.<sup>a</sup> sessões, os sociogramas revelam um aumento em número e complexidade das interações sociais. O predomínio de determinados tipos de brincar está conforme a literatura para estas idades. Embora a quebra de comportamentos lúdicos na 3.<sup>a</sup> sessão, a diversidade destes, tanto individuais como sociais, pode ser revelador das propiciações naturalmente inerentes aos “materiais soltos”. A mesma suposição se pode fazer relativamente ao seu potencial em termos de interações sociais. A menor exploração de materiais naturais pode ser um indicador preocupante de reduzido contacto com contextos mais naturais e com objetos com um grau maior de aparente não funcionalidade. Talvez, alguma intervenção adulta divergente, centrada na criança, na 3.<sup>a</sup> sessão, tivesse potenciado a exploração de materiais naturais e manufaturados. Os materiais soltos podem ter propiciado desenvolvimento lúdico e social, sem a intervenção adulta, reforçando o potencial pedagógico do modelo “loose parts”. É fundamental incluir materiais naturais, em sintonia com o projeto de sustentabilidade 2030.

## **Introdução**

O conceito de “*loose parts*” reporta-se a materiais soltos naturais ou manufaturados, que não estão completamente construídos, sendo um material com um fim aberto, sem instruções de utilização que pode ser movido, transportado, combinado, redesenhado,

alinhado ou até mesmo desmontado (Kable, 2010). A implementação das “*loose parts*” como modelo didático, poderá propiciar o desenvolvimento de competências sociais e habilidades colaborativas. As propriedades potencialmente interativas de materiais soltos não só propiciam brincar solitário físico/exploratório e funcional, favorecendo ressonância entre período sensível ou crítico de competências variadas da criança e o seu envolvimento, bem como brincar social, desde o paralelo até ao dramático/faz-de-conta (Stoecklin & White, 1997). A importância da utilização deste conceito como modelo didático, também se reconhece porque não se focaliza no produto final, mas sim em todo o processo da atividade da criança, essencialmente autónoma. Na educação na infância a utilização dos materiais soltos já era mencionada em modelos pedagógicos clássicos (e.g., Gandini, 1999; Montessori, 1946; Piaget, 1970; Singer et al., 2006); com alguns casos mencionando incrementada atividade exploratória (e.g., Gandini, 2004; Hirsch-Pasek & Golinkoff, 2011; Montessori, 1946). Montessori (1946) realçou que através de um ambiente devidamente preparado e de materiais adequados, as crianças revelam autonomia para explorar e descobrir a nível sensorial e intelectual, sem que seja necessária a intervenção de um adulto. Nicholson (1972), autor do modelo conceptual “*loose parts*”, também observou que a exploração e inovação resultam da variedade disponibilizada do ambiente de atividade. Tal faz-nos considerar que a propiciação de atividade livre, comumente designada de atividade não estruturada, carece por parte da educadora de uma seleção e diversificação dos materiais soltos disponibilizados, para que tal atividade exploratória autónoma ocorra. Por exemplo, Santana et al. (2023), verificaram que bebés lactantes exploraram caixas grandes de cartão, de forma livre sem qualquer intervenção de um adulto, usando-as para se porem de pé, se deslocarem lateralmente apoiadas ou andarem para a frente, empurrando-as nelas apoiadas. Também usaram caixas pequenas agarráveis para colocar e bater sobre a face superior da caixa grande, por vezes aos pares (brincar paralelo). Cristo e Pomar (2021), também reportam em crianças de uma sala de 1-3 anos exploração livre de materiais soltos (caixas de cartão, jornal...) com evidência de interação entre pares; e, numa sala de 4-5 anos, com uma área “de materiais soltos”, ocorrência de interações de cooperação, diálogo, com construções e atribuições de significados ou características humanas. Kuh et al. (2013), num terreno com materiais soltos, com crianças de 4-8 anos, verificaram que após um período de seis meses de brincadeiras houve uma evolução significativa no comportamento cooperativo. Bundy et al. (2016), com crianças entre os 5-7 anos, numa intervenção lúdica com materiais soltos, não verificaram alteração no número de parceiros de brincadeiras, na

competência social, na aceitação dos pares, e nas habilidades sociais. No entanto, os professores expressaram melhorias no comportamento e nas habilidades sociais, no aumento da criatividade e da diversão. Naish et al. (2023) verificaram que no parque de recreio, durante a pandemia, oferecendo peças soltas, em atividade não estruturada as crianças brincaram em pequenos grupos, com interações sociais positivas. A questão de atividades envolvendo materiais naturais (e espaços exteriores), está em consonância com a problemática da sustentabilidade (UNESCO, 2016). A educação para a sustentabilidade (ECEFS) reconhece que as crianças desde cedo têm o potencial de serem agentes ativos de mudança tanto no presente quanto no futuro. Explorar e brincar com objetos é uma maneira significativa de conhecer o meio envolvente contribuindo para o aprimoramento das capacidades de desenvolvimento infantil e que pode ser reforçado através de diversos materiais e brinquedos (Shabazian & Li Soga, 2014). Durante a brincadeira, a utilização de materiais reutilizáveis e de fácil obtenção pode ser muito significativa. Valorizar a utilização de objetos que não são mais usados por outras pessoas, prolongamos o uso dos mesmos, contribuindo para a sustentabilidade e preservação do planeta, ao mesmo tempo, que incutimos e incentivamos as crianças a brincarem com materiais reaproveitados ou recuperados. Muitas das vezes, os brinquedos comprados apelam não só ao consumismo, mas também a uma utilização única e específica, enquanto que, os materiais recicláveis propiciam diversas formas de uso, estimulando a imaginação das crianças e promovendo a valorização da reutilização e do reaproveitamento de desperdícios (Daly & Begovlovsky, 2016). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, apesar de não apresentarem especificamente uma área relacionada com a sustentabilidade, mencionam aspetos que se enquadram na abordagem a este tema, nomeadamente, a utilização de material reutilizável, bem como material natural (pedras, folhas sementes, paus), podendo proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a imaginação (Silva et al., 2016, p.26). Esta é uma dimensão transversal e interdisciplinar, pois pode ser facilmente integrada em todas as áreas independentemente do ciclo ou faixa etária em que as crianças se encontrem (Cachinho, 2018).

As atividades não estruturadas caracterizam-se por serem geridas pelas próprias crianças, não sendo necessárias normas predefinidas, horários rígidos ou objetivos específicos que orientem a participação da criança, permitindo-lhe maior autonomia (Oliveira et al., 2019). As crianças envolvidas em atividades não estruturadas, revelam maior capacidade de concentração, de imaginação e de resolução de problemas; bem como o

desenvolvimento de várias habilidades sociais, incluindo o espírito de equipa, a cooperação, a ajuda, o diálogo, a tolerância e a autodisciplina (Webster, 2011). No contexto educativo, as atividades não estruturadas caracterizam-se pelo envolvimento em brincadeiras sem qualquer tipo de intervenção adulta (e.g., Dinkel et al., 2019), logo, enquadram-se em estratégias pedagógicas centradas na criança, divergentes (e.g., Lee et al., 2020). O brincar não estruturado é definido como qualquer atividade prazerosa realizada voluntariamente por uma criança, sem orientação de pessoa adulta, que se concentra na realização da tarefa e não no seu resultado (Harman & Harms, 2017). Fatores do envolvimento podem interferir na capacidade da criança se envolver em brincar não estruturado, as crianças que dormem mais, leem mais e veem menos televisão, são mais propensas a participar de brincar não estruturado (Harman & Harms, 2017). Entre os 3-5 anos, as crianças demonstram a capacidade de criar brincadeiras e jogos de forma independente. Escolhem objetos e materiais autonomamente explorando-os de acordo com as suas preferências. É ainda nesta fase que as crianças utilizam a sua imaginação e recriam situações de brincadeira com base nas suas experiências e vivências (Vygotsky, 1984). Numa revisão sistemática, Cankaya et al. (2023), verificaram que os tipos de brincar mais comuns com materiais soltos, eram o exploratório de objetos, o faz de conta, e o de construção. O brincar também propicia a expressão da sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e imaginação, o estabelecimento de relações entre aprendizagens, melhora capacidades relacionais, de iniciativa e de assunção de responsabilidades (Silva et al., 2016). A brincadeira permite um ambiente propício para a interação e o confronto de diferentes perspetivas, podendo existir momentos de conflito devido às diferenças e interesses individuais. Contudo, é através destes momentos que surge a oportunidade para as crianças resolverem problemas entre si (Wajskop, 1999). Por exemplo, o aumento do jogo cooperativo tem sido identificado em estudos sobre materiais soltos (Bundy et al., 2008; Kuh, et al., 2013; Mahony et al., 2017), bem como aumento de conexão no grupo expresso, pela diminuição de segregação sexual e aumento das oportunidades de colaboração para crianças marginalizadas (Heravi et al., 2018).

No entanto, os estudos sobre materiais soltos com crianças de creche e pré-escolar são muito escassos, com metodologias diversas, sendo que em alguns o tema não seja o principal ou a metodologia empregue tenha sido ineficaz (e.g., Kuh, et al., 2013). Nos estudos em que os materiais soltos eram objetivo exclusivo, o efeito revelou-se mais acentuado nas crianças de creche (e.g., Santana et al., 2023), que nas do pré-escolar (e.g.,

Bundy et al., 2016). Os estudos revelam a possibilidade de haver provável efeito em diferentes domínios do desenvolvimento da criança, principalmente a nível sociomotor e lúdico social (e.g., Kuh et al., 2013; Santana et al., 2023). São necessários mais estudos sobre o efeito dos materiais soltos no desenvolvimento lúdico e social de crianças de pré-escolar, com metodologias que permitam isolar esta atividade de outras, em contexto de atividades não estruturadas, com instrumentos de observação focalizados no brincar individual e no brincar social. Há vários sistemas clássicos e sistematicamente confirmados de classificação do brincar, destacando-se para o individual os de Pelz e Kidd (2020), Muentener et al. (2018), e Van der Kooij (1989, 2007); e, para o brincar social os de Howes (1980) e Howes e Matheson (1992).

Assim, foi objetivo deste estudo procurar compreender o efeito de atividades não estruturadas, com recurso a materiais soltos e desperdícios, numa sala do pré-escolar, no brincar individual e social. Trata-se de um estudo descritivo não experimental, sem grupo de controlo, longitudinal, numa amostra de conveniência; com nível de cegueira único. Foram formuladas as seguintes questões:

- i) Será que atividade não estruturada com materiais soltos e desperdícios propicia diferentes tipos de brincar?
- ii) Será que a repetição de atividade não estruturada com os mesmos materiais soltos e desperdícios propicia alteração na complexidade do brincar?

Neste estudo é variável fixa a idade das crianças, e variável dependente o tipo de brincar. Para as várias questões é variável independente a estratégia pedagógica (atividade não estruturada com materiais soltos e desperdícios). São variáveis dependentes a variedade e frequência de tipos de brincar individual; a variedade e frequência de tipos de brincar; e, a variedade e densidade de interações sociais. São variáveis de controlo o local da atividade, os materiais e desperdícios selecionados, porque serem iguais nas 3 sessões.

## **Metodologia**

### *Amostra*

A amostra é de conveniência, composta por 12 crianças, de uma sala de jardim de infância (IPSS), das quais oito meninas, de três anos (n=3) e 4 anos (n=9). Foi obtido o consentimento informado escrito dos encarregados de educação, assegurando o assentimento das crianças, pela sua livre adesão à atividade.

*Procedimentos e Protocolos*

O presente estudo decorreu ao longo de seis semanas, com três sessões, sempre no período da manhã, e um intervalo de duas a três semanas entre cada sessão. As recolhas foram realizadas num mesmo espaço interior, amplo e vazio. Prévio ao início das sessões, as crianças recolheram alguns materiais naturais no espaço exterior. Nas sessões foi disponibilizada sempre a mesma seleção de materiais soltos e desperdícios (Tabela 1), baseada na revisão de estudos realizada (Pereira et al., 2024).

Tabela 1. Materiais utilizados nas sessões e respetiva quantidade

<b>Materiais Naturais</b>	
<b>Materiais</b>	<b>Quantidade</b>
Cascas de frutos secos (Nozes)	30
Folhas distintas	Nespereira- 11 Figueira -10 Chuchu- 3 Jarro- 6 Magnólia- 3
Penas	12
Galhos de várias dimensões	Mais de 10
Pinhas	10
Conchas	10
Pedaços de cortiça	1
Bolotas	Mais de 10
Frutos de eucalipto	18
Casca de árvore	Eucalipto- 1 Pinheiro- 5
<b>Materiais Humanos/Manufaturados</b>	
<b>Materiais</b>	<b>Quantidade</b>
Tiras de cartão	16
Cápsulas de café	30
Rolhas de cortiça	21
Caixas de cartão de várias dimensões	13
Tubos de plástico flexível com menos de 80cm	10
Tecidos	20
Rolos de papel	14
Cordões com menos de 40cm	10
Papel de jornal e revista	Mais de 10
Aros de madeira	15
Botões	15
Caixas de ovos	16

Os materiais foram distribuídos em círculo pela sala, separados uns dos outros, sem uma ordem específica entre sessões, para facilitar a sua visualização, acesso e perceção da sua especificidade. Do espaço em que decorreram as sessões, foram retirados todos os materiais, objetos e equipamentos lúdicos, de forma que o foco das crianças fosse apenas para os materiais disponibilizados. As recolhas decorreram com a intervenção adulta mínima (por exemplo, em caso de risco físico, como introdução de objetos pequenos em orifícios corporais ou na boca), exclusivamente para envolver as crianças na atividade não estruturada livre, usando sempre o mesmo verbatim (e.g., “Agora, podem brincar à

vontade com o que vos trouxe.”), sem mais sugestões ou incentivos ao longo das sessões (Nicholson, 1972).

Para recolha de dados foi registado em vídeo contínuo, permitindo uma análise detalhada dos eventos, podendo os registos serem revistos diversas vezes, proporcionando uma riqueza de detalhes cruciais para a investigação (Heath et al., 2010). Procedeu-se também a registos anedóticos de acontecimentos ou diálogos, que podem não ser acessíveis através de outras técnicas de recolha de dados que pudessem ajudar na interpretação dos resultados (Angrosino, 2007).

Foram identificados e classificados os tipos de brincar com base nas seguintes categorias:

Brincar Individual (Pelz & Kidd, 2020; Muentener et al., 2018; van der Kooij, 1989, 2007): Estereotipado Corporal; Exploratório Corporal; Exploratório de Objeto ou Matéria; Funcional com Objeto ou Matéria/ Faz de Conta; De Construção; De Agrupamento.

Brincar Social (Howes, 1980; Howes & Matheson, 1992): Paralelo; Paralelo Consciente; Social Simples; Complementar e Recíproco; Faz de Conta Cooperativo; Faz de Conta Complexo;

Foi seguida uma metodologia de observação de comportamentos momento-a-momento, criança a criança. Registando a frequência com quem brincavam, os materiais que utilizavam e o que faziam com os mesmos. Posteriormente, procedeu-se à identificação do tipo de brincar com base nas descrições previamente recolhidas. Através da construção de um sociograma pormenorizado, usando o software *Creately*, analisamos as interações sociais das crianças. As crianças foram identificadas de acordo com o seu código, e uma distinção na forma entre os dois géneros (oval para meninas e retangular para meninos). As interações foram diferenciadas por cores de acordo com os tipos de brincar social observados. As setas foram usadas para representa o tipo de interação: duplas para interações mútuas, e simples para interações unidireccionais. A frequência das interações foi registada com numeração nas próprias linhas. Com os sociogramas por sessão analisamos a evolução das dinâmicas das crianças e ao longo do tempo (Scott, 2000).

#### *Tratamento Estatístico*

Os dados foram importados para o Programa IBM-SPSS, v.27 onde se verificou a normalidade da distribuição dos dados através do teste Shapiro-Wilk. Foi estimada a

estatística descritiva: média, mediana, desvio padrão, intervalo interquartilico, gráfico de barras duplas. Para avaliar a associação entre variáveis foi usado o teste de Spearman (rho). Para a comparação intragrupo foi utilizado o teste de Friedman, com correção Bonferroni, e em caso de significância, foi seguido o teste de Wilcoxon, com estimativa do *effect size* Cohen' d. A Probabilidade utilizada foi de 0,05, bicaude.

## Resultados

### *Brincar Individual*

Existiu um aumento de frequência de brincar exploratório ao longo das 3 sessões, principalmente da 1.<sup>a</sup> para a 2.<sup>a</sup> sessão. Relativamente ao brincar funcional, houve um aumento da frequência do brincar da 1.<sup>a</sup> para a 2.<sup>a</sup> sessão, mas com redução parcial na 3.<sup>a</sup> sessão. Para o de construção a maior frequência é na 1.<sup>a</sup> sessão, sendo residual nas duas seguintes. Por fim, o de agrupamento é ainda menos frequente e só é visível na 1.<sup>a</sup> sessão (Tabela 2).

Tabela 2. Frequência total (percentagem) de episódios por categoria de brincar individual, por sessão, para o conjunto das crianças presentes em cada sessão

Categoria de Brincar	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3
Exploratório de Objeto	5 (10,2%)	7 (12,96%)	8 (15,38%)
Funcional	38 (77,55%)	46 (85,19%)	43 (82,69%)
De Construção	5 (10,2%)	1 (1,85%)	1 (1,92%)
De Agrupamento	1 (2,04%)	0 (0%)	0 (0%)
Total de Episódios	49	54	52

No que diz respeito à soma de brincar individual, não houve grande alteração dos valores de tendência central (média e mediana); no entanto, ocorreu um aumento da 1.<sup>a</sup> para a 2.<sup>a</sup> sessão e um pequeno declínio da 2.<sup>a</sup> para a 3.<sup>a</sup> (Figura 1). Nas 1.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> sessões, ocorreram 4 a 5 comportamentos de brincar individual, enquanto que na 2.<sup>a</sup> sessão, 5 a 6 comportamentos. Ainda na 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> sessões, foi possível verificar que, se por um lado existiram crianças que nunca brincaram individualmente, houve crianças que chegaram a brincar 10 vezes individualmente. Já na 3.<sup>a</sup> sessão, houve um declínio para um máximo de 7 episódios de brincar individual.

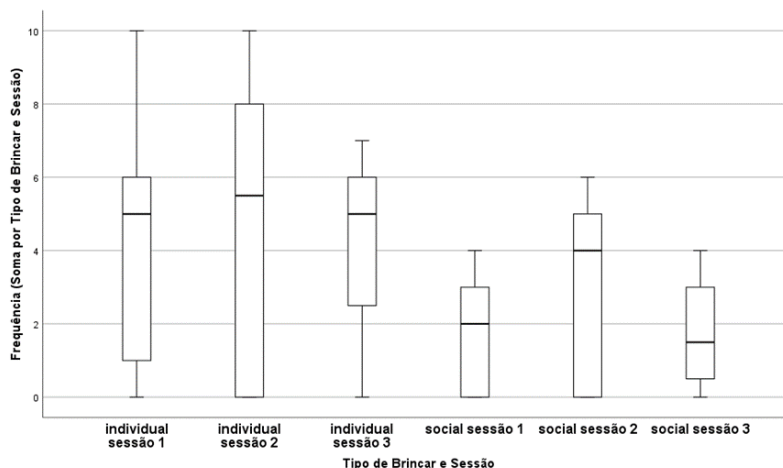


Figura 1. Evolução de frequência (mediana- barra horizontal grossa; intervalo interquartilico- caixa; mínimo e máximo- barras horizontais finas) de episódios de brincar individual e de brincar social, ao longo das três sessões, para as crianças presentes em cada.

Em termos gerais, o brincar individual mantém-se estável ao longo das três sessões. Ainda que fosse possível ver um declínio nos tipos de brincar individual entre as sessões, a média diz-nos que se manteve estável. No brincar individual, há associações positivas significativas entre as três sessões (Tabela 3), o que poderá significar uma consistência nas preferências das crianças, isto é, as que brincaram mais individualmente numa sessão também o fizeram nas outras, e as que o fizeram menos numa sessão também o fizeram menos nas outras.

Tabela 3. Associação (Spearman rho) entre sessões, para frequência de brincar individual.

Variáveis	rho	Significância (bilateral)	Intervalos de confiança (95%)	
			Inferior	Superior
idade - soma_brincar_social_sessão1	-0,666	0,018	-0,901	-0,130
soma_brincar_individual_sessão1 - soma-naturais-sessão1	0,855	0,000	0,539	0,960
soma_brincar_individual_sessão1 - soma_humanos_sessão1	0,920	0,000	0,725	0,979
soma_brincar_individual_sessão1 - soma_brincar_individual_sessão2	0,664	0,018	0,127	0,900
soma_brincar_individual_sessão1 - soma_brincar_social_sessão2	0,588	0,044	0,002	0,873
soma-naturais-sessão2 - soma_humanos_sessão2	0,963	0,000	0,866	0,990
soma_brincar_individual_sessão3 - soma-naturais-sessão3	0,603	0,038	0,024	0,879
soma_brincar_individual_sessão3 - soma_humanos_sessão3	0,793	0,002	0,385	0,941

### *Brincar Social*

No que respeita ao brincar social, pode-se verificar que existiu uma ligeira diminuição de frequência de brincar paralelo da 1.<sup>a</sup> para a 2.<sup>a</sup> sessão e depois um aumento parcial na 3.<sup>a</sup>

sessão. No que diz respeito ao brincar paralelo consciente, a frequência foi sempre constante não havendo alterações de uma sessão para a outra. Já no brincar social simples, existiu um aumento bastante significativo da 1.<sup>a</sup> sessão para a 2.<sup>a</sup>, no entanto, houve um declínio da 2.<sup>a</sup> para a 3.<sup>a</sup> sessão. Relativamente ao brincar complementar recíproco, foi possível verificar que existiu sempre um declínio de uma sessão para a outra ao longo das 3 sessões. O brincar faz de conta cooperativo não foi visível na 1.<sup>a</sup> sessão, no entanto existiu um aumento na 2.<sup>a</sup> sessão e um decréscimo na 3.<sup>a</sup>. Por fim, no brincar faz de conta complexo, apenas foi visível este tipo de brincar na 2.<sup>a</sup> sessão (Tabela 4).

Tabela 4. Frequência total (percentagem) de episódios por categoria de brincar social, por sessão, para o conjunto das crianças presentes em cada sessão.

Categoria de Brincar	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3
Paralelo	1 (4,76%)	0 (0%)	2 (9,52%)
Paralelo Consciente	1 (4,76%)	1 (2,78 %)	1 (4,76%)
Social Simples	12 (57,14 %)	22 (61,11%)	13 (61,90%)
Complementar Recíproco	7 (33,33%)	6 (16,67%)	3 (14,28%)
Faz de Conta Cooperativo	0 (0%)	3 (8,33%)	2 (9,52%)
Faz de Conta Complexo	0 (0%)	4 (11,11)	0 (0%)
Total de Episódios	21	36	21

Relativamente à soma de brincar social, foi possível verificar que da 1.<sup>a</sup> sessão para a 2.<sup>a</sup> houve um aumento significativo da média e da mediana. Ou seja, na 1.<sup>a</sup> sessão existiu um a dois comportamentos de brincar social enquanto na 2.<sup>a</sup> sessão houve entre três e quatro comportamentos de brincar social. Já na 3.<sup>a</sup> sessão houve um declínio comparativamente sessão anterior e, os valores da média e mediana foram praticamente idênticos à 1.<sup>a</sup> sessão visível na figura 12. Nas 1.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> sessões, houve crianças que nunca brincaram socialmente e que existiram crianças que brincaram quatro vezes socialmente. Na 2.<sup>a</sup> sessão o número máximo aumentou sendo que existiram crianças que chegaram a brincar seis vezes socialmente. A associação entre “idade” e “soma de brincar social” na sessão 1 é negativa e significativa ( $\rho = -0,666$ ,  $p = 0,018$ ) (Tabela 3), indicando que à medida que a idade das crianças era maior, menor era a soma de brincar social; ou seja, as crianças mais novas brincaram mais socialmente na 1.<sup>a</sup> sessão. De facto, na sessão 1 há diferença significativa entre os 3 ( $3,33 \pm 0,58$  episódios) e 4 anos ( $1,22 \pm 1,30$  episódios) no brincar social ( $Z = 2,209$ ,  $p = 0,027$ ). Tal pode dever-se ao facto de existirem duas crianças que são irmãs gémeas que longo das sessões brincaram muitas das vezes juntas (brincar social).

Adicionalmente, quem na 1.<sup>a</sup> sessão brincou mais individualmente foi quem mais brincou socialmente na 2.<sup>a</sup> sessão ( $\rho= 0,588$ ,  $p=0,044$ ) (Tabela 3). Este tipo de associação só ocorre entre a 1.<sup>a</sup> e a 2.<sup>a</sup> sessões, podendo indicar que a 1.<sup>a</sup> foi mais para exploração de materiais e a 2.<sup>a</sup> beneficiou dessa exploração com evolução dos comportamentos lúdicos para brincar social. Embora as flutuações médias de uso de determinado material e da frequência de determinado tipo de brincar ao longo das sessões, não há diferença significativa no uso, não há diferença significativa entre as sessões (Tabela 5).

Tabela 5. Comparação (Friedman) entre sessões para as variáveis estudadas.

Variável	Qui-Quadrado	p
Materiais Naturais	1,902	0,386
Materiais Humanos	4,136	0,126
Brincar Individual	0,762	0,683
Brincar Social	4,389	0,111

Portanto, os materiais mantiveram um potencial de propiciação de brincar similar entre sessões. Por sessão, há diferença significativa entre brincar individual e brincar social nas sessões 1 e 3, mas não na sessão 2 (Tabela 6).

Tabela 6. Comparação (Wilcoxon) entre brincar individual e brincar social, por sessão.

Sessão	Z	p
1	2,199	0,028
2	1,973	0,049
3	2,615	0,009

Houve predomínio do brincar individual nas sessões 1 e 3, mas não na sessão 2. O que sustenta a nossa hipótese de a sessão 2 ter sido a com maior diversidade e complexidade de tipo de brincar, com quebra posterior na sessão 3, sendo a 1, provavelmente, a que serviu de base para a 2. Não há diferença significativa entre gêneros na frequência de uso dos dois tipos de materiais, nem na frequência dos dois tipos de brincar, em qualquer das sessões.

### Sociogramas

Recorremos a sociogramas para analisar as interações entre as crianças, verificando-se uma evolução nas interações sociais entre as crianças presentes. No sociograma referente à 1.<sup>a</sup> sessão observa-se a predominância de interações mútuas e simples (Figura 2). Já no sociograma da 2.<sup>a</sup> sessão, há um aumento da frequência nas interações de faz de conta cooperativo e complexo (Figura 3). Por fim, no sociograma referente à 3.<sup>a</sup> sessão, observa-se uma estabilização do tipo de interações, mas um aumento e uma maior diversidade destas. (Figura 4).

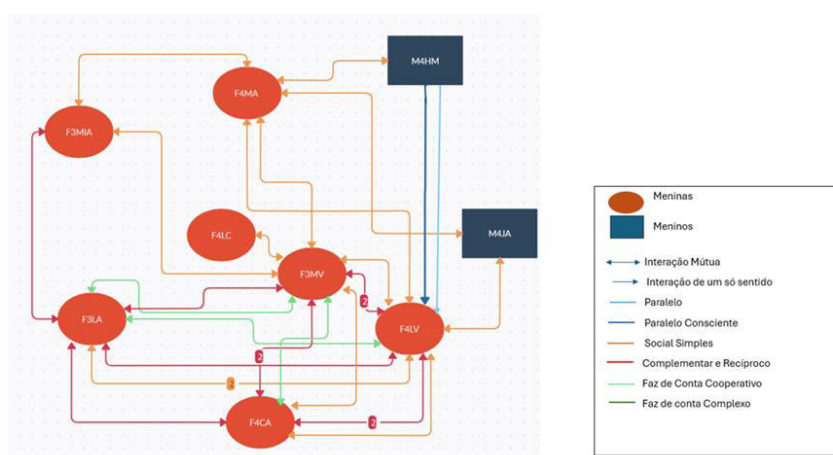


Figura 2. Sociograma de interações sociais entre crianças (1.<sup>a</sup> Sessão)

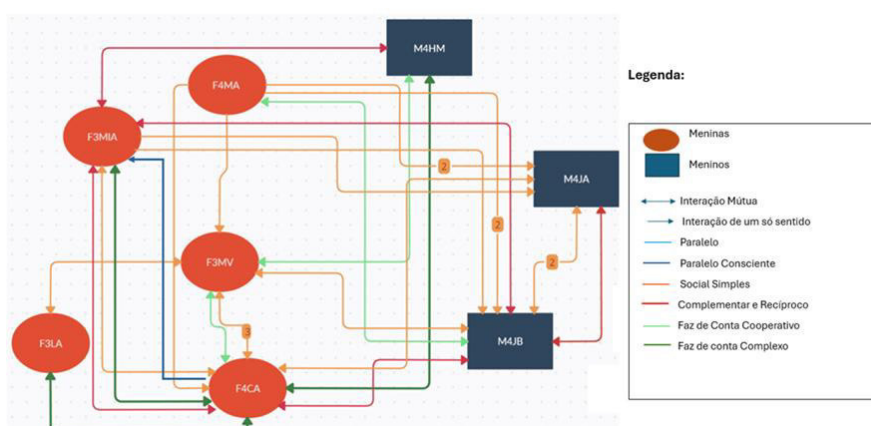


Figura 3. Sociograma de interações sociais entre crianças (2.<sup>a</sup> Sessão)

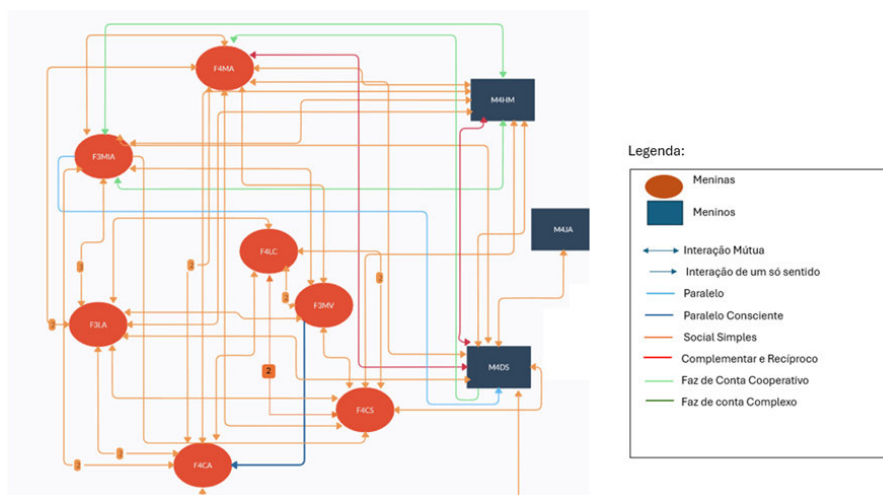


Figura 4. Sociograma de interações sociais entre crianças (3.ª Sessão)

As interações mútuas apesar de terem descido um pouco na 2.ª sessão, aumentaram significativamente na 3.ª sessão (Tabela 7). As interações num só sentido só se verificaram uma vez na 1.ª sessão, no entanto, na 2.ª sessão houve um aumento. Por fim, na 3.ª sessão houve um declínio neste tipo de interações.

Tabela 7. Total de interações tendo em conta os sociogramas

	Sessão 1		Sessão 2		Sessão 3	
	Interações mútuas	Interações num só sentido	Interações mútuas	Interações num só sentido	Interações mútuas	Interações num só sentido
M4HM	2	2	3	0	9	0
M4JA	2	0	4	0	1	0
F4LV	13	0	-	-	-	-
F3MV	12	0	7	0	6	1
F4CA	8	0	11	1	8	0
F3LA	7	0	2	0	12	0
F4LC	1	0	-	-	7	0
F3MIA	3	0	5	2	8	2
F4MA	5	0	0	5	9	0
M4JB	-	-	8	0	-	-
F4CS	-	-	-	-	9	0
M4DS	-	-	-	-	8	1
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>2</b>	<b>40</b>	<b>8</b>	<b>77</b>	<b>4</b>

Através dos sociogramas, verificamos que o brincar social (setas laranjas) tem sempre uma grande expressão e é predominante em todas as sessões. O brincar de faz de conta cooperativo (setas verdes claras) e de faz de conta complexo (setas verdes escuras) são menos frequentes ou por vezes não são visíveis em algumas sessões. O brincar paralelo (setas azuis claras) e paralelo consciente (setas azuis escuras) aparecem muito poucas

vezes. As meninas lideraram as interações complexas desde o início, com os meninos a aumentar a sua participação ao longo do tempo. As interações tendem a ser mais frequentes dentro do mesmo género. No entanto, há um aumento nas interações entre meninos e meninas.

Em suma, analisando os três sociogramas, é possível verificar uma progressão clara desde interações simples e paralelas até a interações complexas e cooperativas; com predomínio das meninas nas mais complexas, desde o início.

#### *Materiais naturais*

Relativamente à utilização dos materiais naturais, houve um aumento da 1.<sup>a</sup> sessão para a 2.<sup>a</sup> sessão, existindo um declínio da 2.<sup>a</sup> para a 3.<sup>a</sup> sessão (Figura 5), mas sem significância estatística. Nas 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> sessões os materiais naturais foram utilizados segundo a mediana 3 a 4 vezes e na 3.<sup>a</sup> sessão apesar no declínio visível, foram também utilizados tendo em conta a mediana 3 a 4 vezes estes materiais. Na 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> sessões existiram crianças que nunca brincaram com materiais naturais e houve crianças que brincaram 12 vezes com este tipo de materiais. Já na 3.<sup>a</sup> sessão, o número de utilização máxima diminuiu para dez.

#### *Materiais humanos/manufaturados*

No que diz respeito à utilização dos materiais humanos/manufaturados, existiu um aumento da 1.<sup>a</sup> para a 2.<sup>a</sup> sessão, no entanto, houve um declínio depois na 3.<sup>a</sup> sessão. Assim, é possível verificar que estes materiais foram utilizados 8 a 9 vezes nas 1.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> sessões e na 2.<sup>a</sup> sessão foram utilizados 12 a 13 vezes. Na 1.<sup>a</sup> sessão houve crianças que nunca brincaram com estes materiais, no entanto, algumas brincaram 15 vezes com este tipo de materiais; padrão que também já havia sido detetado para os materiais naturais, pelo que é provável haver crianças que, por algum motivo não identificável neste estudo, procuram preferencialmente um outro tipo de materiais. Já na 2.<sup>a</sup> sessão o número máximo aumentou havendo crianças que brincaram 31 vezes com materiais humanos/manufaturados. Na 3.<sup>a</sup> sessão este número voltou a diminuir sendo que existiram crianças que brincaram no máximo 14 vezes com estes materiais. De forma geral, foi possível verificar que existiu uma maior frequência de utilização dos materiais humanos/manufaturados, comparativamente aos materiais naturais. A utilização dos

materiais naturais manteve-se mais estável relativamente à utilização de materiais humanos/manufaturados, havendo uma maior variabilidade (Figura 5).

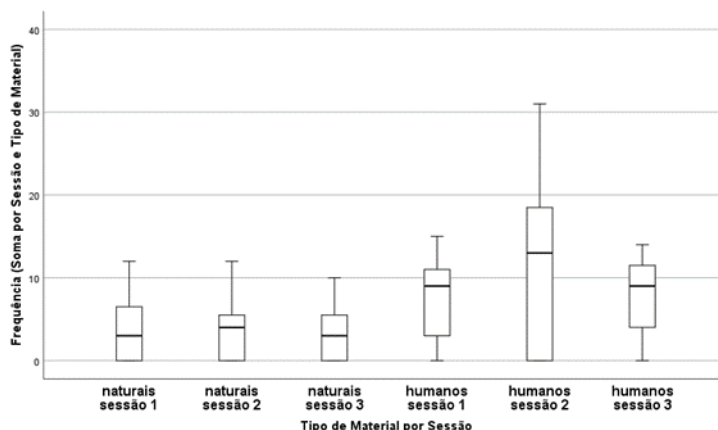


Figura 5. Soma de uso de materiais, por tipo (naturais, humanos) e por sessão

No entanto, as crianças que exploraram mais os materiais humanos/manufaturados, foram as que exploraram mais os materiais naturais; o que nos faz supor que há crianças com um interesse próprio em explorar materiais seja qual for a sua origem, provavelmente, o elemento essencial para estas crianças é explorar materiais.

## Conclusão

Este estudo revelou dinâmicas do brincar individual e social das crianças, ao longo de três sessões, disponibilizando materiais naturais e manufaturados, em contexto de atividades não estruturadas. Foi perceptível que existiram diferentes padrões de comportamentos, que acabaram por caracterizar os interesses das crianças e o potencial dos materiais utilizados. No que diz respeito ao brincar individual, no decorrer das três sessões, os brincar funcional e exploratório foram dominantes. Embora as crianças tenham manifestado diversos tipos de brincar individual, a maior predominância foi dos tipos menos complexos (exploratório e funcional), provavelmente porque as crianças procuravam encontrar nos objetos potenciais funcionalidades, porque eram objetos essencialmente afuncionais, conforme característico do modelo *loose parts*. No brincar social, o simples e o complementar recíproco tiveram maior expressão. Tipos de brincar social mais complexos (por exemplo, faz de conta cooperativo e faz de conta complexo) aumentaram na segunda sessão, provavelmente como expressão de reforço dos laços sociais entre estas crianças. O padrão de brincar observado reflete teorias clássicas de desenvolvimento

infantil. A predominância do brincar funcional e exploratório de objetos está em concordância com os estudos de Piaget, que destacam a importância da manipulação e exploração para a aprendizagem inicial. A evolução do brincar social reforça a teoria de desenvolvimento proximal de Vygotsky, que sublinha o papel das interações sociais na aprendizagem. A variação na utilização dos materiais sugere que a familiaridade e a funcionalidade dos objetos influenciam as preferências de brincadeira das crianças, conforme foi sugerido por Bruner. Relativamente aos materiais utilizados no estudo, foi possível observar que os materiais naturais e manufaturados foram explorados de diferentes formas e as crianças tiveram uma maior tendência para explorar os materiais manufaturados. A utilização de materiais naturais manteve-se estável, ao contrário dos materiais manufaturados que aumentaram sempre de sessão para sessão. Este padrão pode dever-se à falta de contacto e desconhecimento de uma funcionalidade aparente dos materiais naturais. No entanto, de uma das nossas experiências em estágio, com crianças, tal pode dever-se a falta de oportunidade de interagir com materiais naturais, pois quando tal acontece as crianças procuram encontrar funcionalidades para esses materiais, e de modo bastante individualizado, no sentido de diferenciado, como foi o caso de usar folhas como pincéis. Através dos sociogramas, foi possível observar uma evolução nas interações sociais entre as crianças, desde interações simples e paralelas até interações complexas e cooperativas. As meninas lideraram as interações desde o início, com os meninos a aumentarem a sua participação ao longo das sessões. As interações entre meninos e meninas também aumentaram, podendo ser um indicador de interação com base em empatia, hierarquização ou outros comportamentos sociais, indiferentemente do género, ou mesmo de dissolução de estereótipos (barreiras) associados ao género de cada criança.

Este estudo contribui para a compreensão do potencial e das limitações de materiais soltos nas brincadeiras infantis, em contexto de atividade não estruturada. Por exemplo, o declínio de categorias de brincar na última sessão, pode significar que o contexto de atividade não estruturada se tornou insuficiente, pelo que a introdução de novas estratégias, nomeadamente, atividade estruturada por descoberta guiada ou resolução de problemas, poderia alavancar as crianças a desenvolver o uso dos materiais e a complexificar e diversificar os tipos de brincar. Dos resultados deste estudo também se torna evidente a importância de proporcionar tempo às crianças, para que estas alcancem e evoluam nas suas interações sociais e explorem diferentes tipos de brincar. Os resultados

deste estudo, podem contribuir para dar a conhecer práticas pedagógicas menos formais e menos habituais, sublinhando o potencial da utilização de materiais soltos em contexto de atividade não estruturada, como propiciadores do desenvolvimento de comportamentos lúdicos e de interações sociais entre as crianças de uma sala do pré-escolar. Adicionalmente, ao observar o modo e a estrutura de interação das crianças, bem como a capacidade que tem na exploração autónoma de materiais (soltos), a educadora obtém informação para melhor conhecer cada uma das crianças e a dinâmica social do grupo, numa dimensão mais interdisciplinar. Em contextos em que o exterior se revela pouco potencializador para a exploração de materiais naturais, esta pode ser uma boa proposta, visto que algum do potencial do mundo exterior e natural é transportado para o interior, podendo as crianças ter contacto mesmo que indireto com algo dele, podendo explorá-lo de forma livre e espontânea.

Com este estudo, esperamos ter contribuído para a análise do potencial e das limitações de materiais soltos nas brincadeiras das crianças destas idades, em contexto de atividades não estruturadas. Nomeadamente, os limites da capacidade das crianças em explorarem por si materiais soltos, e do seu potencial para uma exploração diversificada de tipos de brincar. O facto de algumas crianças autorizadas terem faltado em algumas sessões provocou uma oscilação no número de crianças em cada sessão. Outro dos fatores foi a entrada de novas crianças na última sessão.

### **Financiamento**

Ana Serrão-Arrais, David Catela e Helena Luís foram apoiados por fundos nacionais através da FCT- Fundação Portuguesa para a Ciência e Tecnologia, sob o projeto Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV) (UIDP/04748/2020-UIDB/04748/2020).

### **Referências bibliográficas**

- Agrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research*. SAGE Publications.
- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American psychologist*, 27(8), 687-708. <https://doi.org/10.1037/h0033144>
- Bruner, J. S. (2000). *Cultura da educação*. Edições 70.
- Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J., & Spies, G. (2016). The risk is that there is 'no risk': A simple, innovative intervention to

- increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 342–358.
- Cachinho, H. (2018). *A EDS no Currículo Nacional. Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Conselho Nacional de Educação.
- Cankaya, O., Rohatyn-Martin, N., Leach, J., Taylor, K., & Bulut, O. (2023). Preschool children's loose parts play and the relationship to cognitive development: A review of the literature. *Journal of Intelligence*, 11(8), 151. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11080151>
- Cristo, C. & Pomar, C. (2022). *Promover o desenvolvimento da criança através do jogo de peças soltas na educação pré-escolar*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2016). *Loose parts: Inspiring play in young children*. Redleaf Press.
- Davis, J. (2009). Revealing the Research 'Hole' of Early Childhood Education for Sustainability: A Preliminary Survey of Literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227–241. doi:10.1080/13504620802710607
- Davis, J., & Gibson, M. (2006). Embracing complexity: Creating cultural change Through education for sustainability. *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 6(2), 92-102.
- Dinkel, D., Snyder, K., Patterson, T., Warehime, S., Kuhn, M., & Wisneski, D. (2019). An exploration of infant and toddler unstructured outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 257-271. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579550>
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artes Médicas, 145-158.
- Harman, B., & Harms, C. (2017). Predictors of unstructured play amongst preschool children in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(3), 31-37. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.3.04>
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in Qualitative Research: Analysing Social Interaction in Everyday Life*. SAGE Publications.
- Heravi, B. M., Gibson, J. L., Hailes, S., & Skuse, D. (2018). Playground social interaction analysis using bespoke wearable sensors for tracking and motion capture. *MOCO'18: Proceedings of the 5th international conference on movement and computing*, 21, 1-8. <https://doi.org/10.1145/3212721.3212818>
- Howes, C. (1980). Peer play scale as an index of complexity of peer interaction. *Developmental Psychology*, 16(4), 371–372. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.4.371>
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961. <https://psycnet.apa.org/buy/1993-01084-001>
- Kable, J. (2010). Theory of loose parts. *Let the children play*.

- Kahn Jr, P. H. (1997). Developmental psychology and the biophilia hypothesis: Children's affiliation with nature. *Developmental review*, 17(1), 1-61. <https://doi.org/10.1006/drev.1996.0430>.
- Kuh, L. P., Ponte, I., & Chau, C. (2013). The impact of a natural playscape installation on young children's play behaviors. *Children, Youth and Environments*, 23(2), 49–77. <https://doi.org/10.1353/cye.2013.0033>
- Lee, R. L. T., Lane, S., Brown, G., Leung, C., Kwok, S. W. H., & Chan, S. W. C. (2020). Systematic review of the impact of unstructured play interventions to improve young children's physical, social, and emotional wellbeing. *Nursing & Health Sciences*, 22(2), 184-196. <https://doi.org/10.1111/nhs.12732>
- Maccoby, E. E. (1998). *The Two Sexes: Growing Up Apart, Coming Together*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.1023/A:1018800416534>.
- Mahony, L., Hyndman, B., Nutton, G., Smith, S., & te Ava, A. (2017). Monkey bars, noodles and hay bales: A comparative analysis of social interaction in two school ground contexts. *Int J Play*, 6(2), 166–176. <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1348319>
- Martim, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*, 37(3), 431-446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.3.431>
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes\\_curriculares\\_pre\\_escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf)
- Montessori, M. (1946). *Education for a new world*. Kalakshetra.
- Muentener, P., Herrig, E., & Schulz, L. (2018). The efficiency of infants' exploratory play is related to longer-term cognitive development. *Frontiers in psychology*, 9, 635. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00635>
- Naish, C., McCormack, G. R., Blackstaffe, A., Frehlich, L., & Doyle-Baker, P. K. (2023). An observational study on play and physical activity associated with a recreational facility-led park-based “loose parts” play intervention during the COVID-19 pandemic. *Children*, 10(6), 1049. <https://doi.org/10.3390/children10061049>
- Nicholson, S. (1972). The theory of loose parts, an important principle for design methodology. *Studies in Design Education Craft & Technology*, 4(2), 5-14. <https://ojs.lboro.ac.uk/SDEC/article/view/1204>
- Oliveira, V. H., Martins, P. C., & Carvalho, G. S. (2019). Atividades quotidianas, bem-estar e funcionamento saudável de crianças em idade escolar: uma revisão da literatura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 117-126. <http://hdl.handle.net/10662/10570>
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Pelz, M., & Kidd, C. (2020). The elaboration of exploratory play. *Philosophical transactions of the royal society B*, 375(1803), 20190503. <https://doi.org/10.1098/rstb.2019.0503>

- Pereira, J. V., Vila-Nova, F., Veiga, G., Lopes, F., & Cordovil, R. (2024). Associations between outdoor play features and children's behavior and health: A systematic review. *Health & Place*, 87, 103235. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2024.103235>
- Peres, C., Serrano J., Cunha, A. (2009). *Desenvolvimento Infantil e Habilidades Motoras*. Vislis Editores.
- Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315009698>
- Piaget, J. (1962). The stages of the intellectual development of the child. *Bulletin of the Menninger clinic*, 26(3), 120.
- Santana, T., Domingos, B., Catela, D., Serrão-Arrais, A., Luís, H. (2023). Card boxes and peer play in infants: short report, II International Congress - CIEQV, february 23-24, 2023, Portugal (p.59) [https://www.cieqv.pt/congress-docs/II\\_International\\_congress\\_CIEQV\\_Book\\_of\\_abstracts.pdf](https://www.cieqv.pt/congress-docs/II_International_congress_CIEQV_Book_of_abstracts.pdf).
- Scott, J. (2000). *Social Network Analysis: A Handbook*. Sage Publication.
- Shabazian, A. N., & Soga, C. L. (2014). Infants and Toddlers: Making the Right Choice Simple: Selecting Materials for Infants and Toddlers. *YC Young Children*, 69(3), 60-65.
- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.
- Stoecklin, V. L., & White, R. (1997). *Designing Quality Child Care Facilities*.
- Van der Kooij, R. (1989). Play and behavioral disorders in schoolchildren. *Play & Culture*, 2(4), 328–339.
- Van der Kooij, R. (2007). Play in retro-and perspective. *Several Perspectives on Children's Play: Scientific Reflections for Practioners*, 11-28.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wajskop, G. (1999). *Brincar na pré-escola*. (3.<sup>a</sup> Edição). Cortez Editora.
- Webster, K. (2011). *Potential benefits from interacting with nature: a look at outdoor education for children*. Thesis for Bachelor Science Degree, Faculty of the Psychology and Child Development Department. San Luis Obispo: California Polytechnic State University.
- Wilson, E. O. (1986). *Biophilia*. Harvard University Press.

## **Exploração do Potencial das Entrevistas com Tarefa para a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar**

**Cátia Figueiredo**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém  
catiafigueiredo2009@hotmail.com

**Isabel Piscalho**

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

### **Nota Introdutória**

Um ambiente educativo bem organizado, que disponibiliza objetos estimulantes e oferece uma variedade de escolhas e desafios, encoraja a curiosidade e a exploração, permitindo que cada criança estabeleça a sua própria relação com o mundo ao seu ritmo, desempenha um papel crucial na promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças. É, portanto, essencial que o ambiente educativo atenda às necessidades, potencialidades, expectativas e interesses das crianças, contribuindo para o seu bem-estar, desenvolvimento e autonomia. Ao abordar a autorregulação da aprendizagem, reconhecemos as variações individuais que surgem no processo educativo, sublinhando a importância do papel ativo da criança, da presença do adulto enquanto facilitador e do ambiente como fatores cruciais que influenciam a aprendizagem.

A entrevista com tarefa tem-se revelado um instrumento valioso para os profissionais da educação pré-escolar, pois, através das interações entre os educadores e as crianças, podemos avaliar os processos e as estratégias que os pequenos aprendizes aplicam ao realizar atividades. O modelo que seguimos é baseado em Zimmerman (2000, 2013), adotando uma perspetiva sociocognitiva que é essencial para compreender a aprendizagem na infância. Assim, pretendemos averiguar se a entrevista com tarefa pode auxiliar os educadores de infância a identificar e potenciar os processos autorregulatórios nas crianças.

### **A aprendizagem autorregulada na educação**

A aprendizagem autorregulada (ARA) tem-se afirmado como um conceito fundamental nos estudos sobre educação e desenvolvimento infantil. Este processo refere-se à capacidade que a criança possui de gerir a sua própria aprendizagem, caracterizando-se por elementos como autoconsciência, autorreflexão e controle sobre comportamentos,

sentimentos e pensamentos. Ganda e Boruchovitch (2018) destacam que a ARA permite às crianças avaliar as suas forças e desafios ao longo do processo de aprendizagem. Zimmerman e Schunk (2011) definem a ARA como um constructo que se articula em quatro dimensões principais: cognitiva/metacognitiva, motivacional, emocional/afetiva e social. Esta abordagem abrangente ilustra como as crianças se tornam aprendentes eficazes e autónomas.

É importante sublinhar que a ARA não é uma característica inata, mas sim uma competência que se desenvolve ao longo do tempo, a partir de experiências, aprendizagens em grupo e interações contextuais. O uso de estratégias de autorregulação permite às crianças otimizar o seu processo de aprendizagem, melhorar a compreensão de conteúdos e adquirir novas competências. Este processo é dinâmico, envolvendo um ciclo contínuo que possibilita às crianças planear, organizar, executar e avaliar a sua aprendizagem (Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá, 2004).

Durante a infância, a autorregulação torna-se particularmente evidente quando as crianças enfrentam tarefas e aplicam várias estratégias para monitorizar o seu próprio progresso. A ARA é essencial para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, que são fundamentais para a interação e resolução de problemas em grupo. Embora existam ainda poucos estudos focados na ARA na infância (Piscalho, 2020), este constructo é considerado um elemento-chave para a adaptação da criança ao ambiente escolar e social, pois fornece as ferramentas necessárias para lidar com desafios de forma autónoma e responsável.

A educação pré-escolar desempenha um papel determinante na promoção da ARA de forma intencional e pedagógica, uma vez que é neste contexto que as crianças são incentivadas a desenvolver a sua independência e senso de responsabilidade (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016). Neste período, as crianças emergem como participantes ativas no seu processo de aprendizagem, tendo a oportunidade de construir e transformar a sua própria compreensão. É nesta fase que começam a estabelecer metas e a selecionar as estratégias que consideram mais eficazes para resolver problemas (Piscalho, 2020). A motivação para aprender, as interações com os pares e a presença do educador como facilitador criam condições favoráveis para um ambiente propício à promoção da ARA.

As interações sociais desempenham um papel crucial no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, corroborando a teoria de Vygotsky (1978), que defende que o desenvolvimento cognitivo ocorre através da interação com os outros. Assim, é primordial que os educadores de infância criem contextos de aprendizagem que estimulem a autorregulação e promovam uma cultura de colaboração, onde as crianças possam aprender umas com as outras enquanto trabalham em conjunto para alcançar objetivos comuns. Este ambiente deve incluir práticas como o "pensar em voz alta", onde o educador incentiva as crianças a verbalizarem os seus pensamentos e raciocínios, facilitando a reflexão sobre o processo de aprendizagem.

O papel do educador de infância na promoção da ARA é, assim, essencial. Este deve atuar como facilitador, estabelecendo ambientes de aprendizagem estimulantes que respeitem as características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças. Os ambientes educativos devem ser ricos e diversificados, permitindo que cada criança desenvolva os seus interesses e tome decisões informadas (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016). Ao envolver-se ativamente na tomada de decisões e na resolução de problemas, as crianças ganham autonomia e aprendem a autoavaliar-se.

Dessa forma, ao incentivar a ARA desde a educação pré-escolar, os educadores não promovem apenas a autonomia das crianças, mas também as preparam para enfrentar desafios futuros, tanto no contexto académico como na vida quotidiana. Tais práticas educativas, conforme observado por Piscalho (2020), contribuem significativamente para a formação de crianças motivadas, organizadas e resilientes. O desenvolvimento da ARA prepara as crianças para se tornarem adultos competentes e autónomos que são capazes de lidar com as exigências do mundo moderno.

Consequentemente, um ambiente educativo que favorece a aprendizagem autorregulada não só promove um aprendizado mais eficaz, mas também prepara as crianças para se tornarem adultos competentes e autónomos ao longo da vida. As competências adquiridas através da ARA têm um impacto que vai além do contexto escolar, proporcionando benefícios significativos no desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos. Os princípios que orientam a autorregulação, como monitorização, controle, reflexão e avaliação são aplicáveis em diversos contextos ao longo da vida, sustentando a importância da ARA não apenas na infância, mas também na adolescência e na vida adulta. O desenvolvimento

de competências autorregulatórias na educação pré-escolar cria uma base sólida, preparando as crianças para se tornarem adultos competentes, críticos e autónomos, capazes de enfrentar os desafios da sociedade.

### **Método**

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, exploratória e interpretativa, na qual a triangulação metodológica desempenhou um papel central na recolha de dados. Optámos por entrevistas individuais semiestruturadas, que constituíram o meio privilegiado para obter a opinião dos aprendentes sobre os seus processos de autorregulação na aprendizagem. Estas entrevistas integraram elementos como a observação e as verbalizações das crianças, além dos resultados das tarefas realizadas durante as entrevistas.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos distintos: no início e no final do estágio, com o objetivo de compreender os percursos autorregulatórios de quatro crianças da Educação pré-escolar ao realizarem tarefas específicas.

### **Contexto e participantes**

O estudo foi realizado durante um estágio com a duração de 2 meses, numa sala de jardim de infância pertencente a uma instituição de ensino público, com um total de 18 crianças. A amostra da pesquisa foi composta por 4 crianças, sendo duas com pontuações mais elevadas e duas com pontuações mais baixas, selecionadas com base na observação do grupo, utilizando a "Checklist of Independent Learning Development (CHILD)" (Whitebread et al., 2009; Piscalho, 2021). A CHILD é constituída por uma lista de 22 itens descritivos organizados em quatro dimensões de autorregulação propostas por Bronson (2000): controlo emocional e comportamental, atitudes pró-sociais, controlo cognitivo e motivação para a autorregulação. Essas dimensões fornecem diretrizes que permitem estruturar atividades e tarefas direcionadas ao desenvolvimento das competências de autorregulação das crianças em contextos educativos.

Os educadores de infância são convidados a avaliar cada item, selecionando um número que corresponda à descrição que melhor se ajusta à observação realizada (1 = sempre; 2 = geralmente; 3 = às vezes; 4 = nunca). Além disso, a lista possibilita a inclusão de comentários específicos para esclarecer observações pertinentes. No espaço "Outros

comentários", no final da lista, os educadores são incentivados a adicionar pontos adicionais e considerações relevantes.

Os participantes foram informados de que a sua participação era voluntária e anónima, exigindo-se a autorização prévia dos encarregados de educação. As entrevistas, realizadas com cada participante, foram gravadas e posteriormente transcritas. No início de cada entrevista, foi solicitado o consentimento livre e esclarecido de cada criança.

### **Entrevista com tarefa**

Conforme descrito por Silva e Veiga Simão (2016), a entrevista com tarefa insere-se no âmbito das entrevistas semiestruturadas, permitindo a interpretação dos significados dos fenómenos da realidade a partir da perspetiva dos entrevistados. Este tipo de entrevista concede aos investigadores a flexibilidade de selecionar questões que incentivam as crianças a refletirem sobre as estratégias utilizadas, bem como sobre os seus pensamentos e emoções.

O roteiro da entrevista é estruturado de forma a incluir questões principais mais abrangentes, assim como outras mais específicas, todas formuladas de modo a permitir respostas abertas. Este formato estimula os entrevistados a ponderar sobre como e por que determinada tarefa deve ser realizada, promovendo uma conscientização mais profunda dos processos envolvidos na aprendizagem. A entrevista com tarefa emerge, assim, como um instrumento capaz de aceder às dimensões cognitivas/metacognitivas e motivacionais das crianças, facilitando a compreensão da sua perceção acerca do trabalho proposto, dos seus planos de ação e das crenças motivacionais associadas.

Para esta investigação, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com cada uma das quatro crianças selecionadas, utilizando a mesma tarefa proposta. O roteiro da entrevista estava organizado em sete blocos, cada um com objetivos específicos e tópicos a serem abordados. As perguntas direcionadas às crianças visavam incentivá-las a refletir sobre a gestão das suas estratégias, bem como sobre os pensamentos e sentimentos que emergiram durante o processo (tabela 1).

Tabela 1. Roteiro de entrevista

Bloco	Objetivos específicos	Tópicos/questões (exemplos)
Introdução e Legitimação da Entrevista	Apresentar a entrevista assegurando aspectos éticos e deontológicos.  Motivar a criança a participar.	"Olá! Hoje vamos conversar sobre uma atividade divertida que fizeste?"  "Esta entrevista é apenas para nós, por isso, não te preocupes, o que disseres fica entre nós. És importante nesta conversa e a tua opinião conta muito!"
Apreciação da Tarefa	Compreender as estratégias utilizadas pelas crianças na realização da tarefa.  Fazer uma apreciação geral sobre como resolveram os desafios.	"Como pensaste em resolver o problema com o tangram?" "O que achaste que precisavas para completar a tarefa? Que passos seguiste?" "Conseguiste resolver a tarefa? Porquê?"
Planeamento da Tarefa	Conhecer o interesse da criança pela tarefa.  Compreender a forma como percebem os objetivos e avaliam o desempenho.	"Achaste que a tarefa era fácil ou difícil? Porquê?" "Qual era o teu plano para realizar a tarefa? O que pensaste fazer primeiro?" "Como soubeste que estavas a fazer a tarefa corretamente? O que te ajudou a saber isso?"
Observação da Realização da Tarefa	Registar as estratégias observáveis utilizadas pelas crianças.  Registar as verbalizações durante a execução da tarefa.	"O que fizeste para realizar a tarefa? Como foi?" "Houve alguma parte que te deu mais dificuldades? O que fizeste nessa altura?" "Pediste ajuda a alguém? O que te distraía durante a tarefa?"
Avaliação da Tarefa e Reflexão	Conhecer os critérios que a criança utiliza para avaliar o seu desempenho.  Promover a autoavaliação.	"O que fizeste bem na tarefa? O que poderias melhorar?" "Qual a figura que achaste mais fácil? E a mais difícil? Porquê?" "Se pudesses repetir a tarefa, mudarias alguma coisa? O que farias diferente?"
Generalização do Trabalho Desenvolvido	Co-construir estratégias de planificação, execução e avaliação da tarefa.	"Se tivesse que explicar a um amigo como resolver a tarefa do tangram, o que dirias?" "Como achas que o que aprendeste hoje pode ajudar-te na próxima vez que usares o tangram?" "Vais continuar a fazer atividades com o tangram? Se sim, como? O que gostaste mais de fazer hoje?"
Finalização da Entrevista	Promover a continuidade da utilização das estratégias aprendidas.	"Agradeço-te por estares aqui e por partilhares as tuas ideias com o teu amigo. Lembra-te de que, sempre que usares o tangram, podes usar o que aprendemos hoje!" "Se algum dia quiseres avaliar como estás a fazer com o tangram, pensa nas questões que conversámos hoje. O que é que te ajudaria?"

**Fonte:** Adaptado de Silva, J. & Veiga Simão (2016). Entrevista com tarefa na identificação de processos na aprendizagem autorregulada. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril de 2016: 89-100.

A investigadora teve a oportunidade de monitorizar o progresso das crianças em três fases distintas: antes, durante e após a resolução da tarefa, com algumas questões a serem discutidas apenas após a conclusão da primeira entrevista.

Este método não só enriquece a recolha de dados, mas também permite uma compreensão mais holística dos processos de autorregulação da aprendizagem nas crianças, proporcionando *insights* valiosos para a investigação.

### **Procedimento de recolha de dados**

No início do estágio, as crianças foram observadas utilizando a ferramenta CHILD. A tarefa proposta para as crianças selecionadas no âmbito da investigação foi a "Tarefa do *Tangram*", uma atividade cognitiva previamente testada e considerada apropriada para crianças com 5 anos de idade. Esta tarefa tinha como objetivo explorar conceitos geométricos, nomeadamente as figuras geométricas. Durante a execução da atividade, foram disponibilizados dois conjuntos de *tangrams*, um em papel e outro em madeira, acompanhados de instruções detalhadas, que foram fornecidas ao longo do processo. Todo o material necessário, incluindo os *tangrams* e os desenhos com formas geométricas, estava organizado na mesa de trabalho.

As entrevistas decorreram num ambiente tranquilo, equipado com mesas, cadeiras e alguns brinquedos, onde estavam presentes apenas a investigadora principal e o grupo de crianças. A investigadora iniciou o processo valorizando a participação ativa das crianças, proporcionando a oportunidade de observar a tarefa e explicando minuciosamente as instruções. O propósito da primeira entrevista foi estabelecer uma relação de confiança e compreensão entre o entrevistador e as crianças, bem como desenvolver as suas competências em planeamento, execução e avaliação da tarefa, além de observar as estratégias utilizadas e a familiarização com o *tangram*.

Na segunda entrevista, esperava-se que as crianças realizassem a tarefa de forma mais completa, eficaz e autónoma, aplicando as estratégias que haviam aprendido na primeira sessão. Após cada entrevista, a investigadora esclareceu as dúvidas das crianças e agradeceu sinceramente pela sua colaboração.

Ao finalizar o estágio, as observações foram novamente realizadas utilizando a ferramenta CHILD, com o intuito de avaliar o desenvolvimento dos processos de autorregulação nas crianças que participaram nas entrevistas com tarefa.

## **Procedimento tratamento de dados**

O tratamento dos dados seguiu uma abordagem qualitativa, conforme descrito por Piscallho (2020), e baseou-se em quatro pilares essenciais: redução, apresentação, organização e interpretação. O processo foi dividido em duas etapas distintas: análise dos dados provenientes da observação pela CHILD e análise dos dados da entrevista com tarefa.

### *Análise dos Dados da Observação pela CHILD*

Como já foi referido a observação do grupo de crianças foi efetuada na primeira semana e última semana de estágio. Para o tratamento dos dados da observação, utilizou-se o programa Excel. Esta ferramenta permitiu a apresentação dos dados em gráficos e tabelas de forma organizada e concisa, destacando as características mais relevantes e permitindo a visualização rápida de padrões e tendências. O principal objetivo desta abordagem foi fornecer informações visuais que facilitassem a compreensão dos dados observacionais.

### *Análise dos Dados da Entrevista com Tarefa*

As entrevistas foram gravadas em formato de áudio. No início de cada sessão, foi solicitado aos participantes que dessem o seu consentimento livre e esclarecido. A investigadora principal obteve previamente a autorização dos encarregados de educação e, após isso, questionou cada criança se desejava participar na tarefa. Para garantir o anonimato dos participantes, a cada um foi atribuído um código de identificação exclusivo.

A análise dos dados das entrevistas foi realizada utilizando o método de análise de conteúdo (Bardin, 1977), que permitiu uma categorização e interpretação sistemática das informações obtidas. Esta metodologia possibilitou uma compreensão mais profunda das estratégias de autorregulação utilizadas pelas crianças e das suas perceções em relação à tarefa proposta.

## **Apresentação e análise dos resultados**

Para analisar os dados das entrevistas, elaborou-se inicialmente um esquema que permitia visualizar de forma imediata as perguntas formuladas às crianças em cada fase, assim como o método de recolha dos dados. Para a análise, baseámo-nos numa tabela desenvolvida por Silva Moreira (2023), utilizando o método de análise de conteúdo proposto por

Bardin (1977). Este sistema de categorização foi dividido em três fases: Antevisão, Realização e Autorreflexão, e incluiu uma coluna adicional para registrar as verbalizações dos entrevistados, permitindo uma melhor compreensão das estratégias autorregulatórias utilizadas.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos (tabela 2), com um intervalo de dois meses entre elas. As crianças C1 e C2 apresentavam competências de autorregulação da aprendizagem mais elevadas, enquanto C3 e C4 demonstravam um nível inferior de autorregulação.

O tratamento dos dados das entrevistas incluiu a análise das verbalizações das crianças durante as três fases da tarefa. Em cada fase, foram recolhidas as seguintes informações:

Tabela 2 – Fases, sistemas de categorias, operacionalização e verbalizações

Fases	1. <sup>a</sup> Entrevista	2. <sup>a</sup> Entrevista
<b>Fase de Antevisão</b>		
Identificação do objeto	As crianças demonstraram a capacidade de identificar o tangram e antecipar os passos a seguir:	Na fase inicial, as crianças mostraram-se mais preparadas e confiantes na realização da tarefa:
Organização e transformação	<b>C1:</b> "Vamos começar pela cabeça!" <b>C4:</b> "Eu não consigo!" (indicando insegurança quanto à tarefa)	<b>C1:</b> "Tangram." <b>C2:</b> "Já utilizámos." (demonstrando familiaridade com a atividade)
Percepção e transformação		<b>C2:</b> "Precisamos do tangram e do papel com as imagens." <b>C4:</b> "Vamos ter que montar." (indicando um plano diferente desde o início)
Reação afetiva		
<b>Fase de Realização</b>		
Autoinstrução	Durante a execução da atividade, observou-se a autoinstrução e a colaboração entre os participantes. As crianças interagiam, apoiando-se mutuamente, o que era crucial para o sucesso da tarefa:	Durante a execução, as crianças continuaram a colaborar, mas agora com mais autonomia e iniciativa:
Gestão de recursos		<b>C2:</b> "Começa-se no bico, depois é o peçoço até ao médio e depois é os grandes." (demonstrando uma sequência lógica de pensamento)
Suporte social	<b>C2:</b> "Vamos colocar os triângulos por cima do quadrado." (sinalizando a estratégia a ser utilizada)	<b>C3:</b> "Ainda vais precisar de mim?" (mostrando a capacidade de ajudar e verificar a necessidade de apoio)
Monitorização e desempenho	<b>C3:</b> "Preciso de ajuda para colocar esta peça." (demonstrando a importância do apoio dos pares)	
Foco atencional		
<b>Fase de Autorreflexão</b>		
Avaliação descritiva	Ao final da atividade, as crianças avaliaram o seu desempenho e refletiram sobre as dificuldades que encontraram:	No final, as crianças refletiram sobre a sua experiência de forma mais crítica, avaliando a tarefa e as suas abordagens:
Autoavaliação	<b>C1 e C2:</b> "A atividade resultou bem." (expressando satisfação com o resultado)	<b>C1 e C2:</b> "A atividade resultou bem." (reafirmando a sua autoconfiança)
Crítérios de execução	<b>C4:</b> "Era difícil, porque não sei colocar as peças." (indicando uma dificuldade específica na tarefa)	<b>C4:</b> "Era difícil, mas agora sei como colocar as peças." (indicando uma evolução na compreensão da tarefa)
Percepção da dificuldade		
Reação afetiva		
Autorreação		
Interferência de adaptação/defesa		

Fonte: Dados da pesquisa

A comparação entre as duas entrevistas evidencia uma evolução significativa nas estratégias e no processo de autorregulação das crianças. Na primeira entrevista, foram notadas inseguranças e dependências em relação ao educador e aos pares. Em contraste, na segunda entrevista, as crianças demonstraram um aumento na confiança e na autonomia, refletindo um crescimento nas suas capacidades.

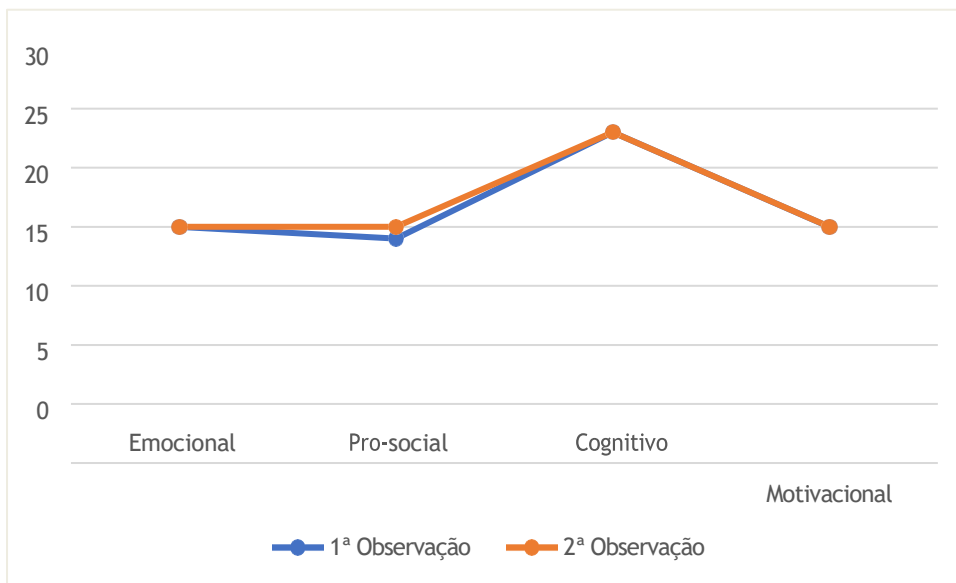
Durante a fase de Antevisão, as crianças apresentaram uma preparação mais robusta para a tarefa na segunda sessão, sugerindo que o tempo prévio de prática teve um impacto positivo. Na fase de Realização, observou-se uma colaboração mais espontânea, onde as crianças se sentiram mais à vontade para partilhar e aplicar a sua compreensão acerca do tangram.

Na fase de Autorreflexão, as crianças reconheceram as melhorias no seu desempenho de forma mais confiante e demonstraram uma capacidade crescente de autoavaliação e reflexão sobre o que poderiam fazer de diferente. Essa evolução reforça a importância de fomentar a aprendizagem autorregulada desde a educação pré-escolar.

Com apenas duas sessões de entrevistas com tarefa, as evidências parecem indicar que a prática contínua e o apoio pedagógico eficaz são fundamentais para expandir as competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças. Este processo de aquisição de competências prepara-as adequadamente para enfrentar desafios futuros, promovendo não apenas a autonomia, mas também a capacidade de resolução de problemas e a colaboração com os pares. A utilização regular de estratégias de autorregulação, aliada à orientação do educador, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de crianças mais confiantes e competentes, prontas para lidar com as exigências do ambiente escolar e da vida quotidiana. Portanto, é imprescindível que os educadores de infância implementem práticas educativas que estimulem estas competências desde a educação pré-escolar, garantindo uma formação sólida e abrangente.

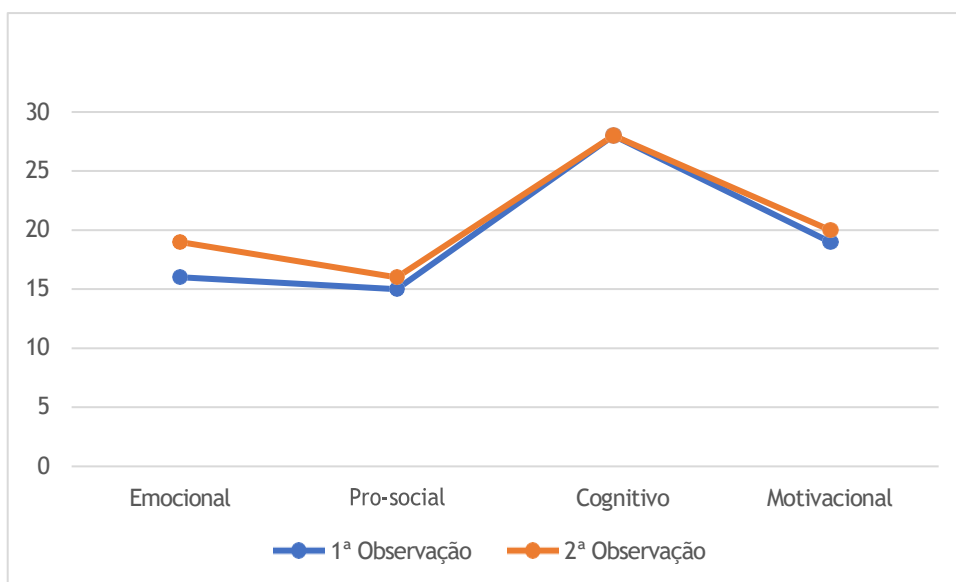
O tratamento dos dados obtidos com a CHILD permitiu visualizar as melhorias nas quatro dimensões da autorregulação: emocional, pró-social, cognitiva e motivacional. Esta análise reforçou a importância de implementar intervenções estratégicas na educação pré-escolar, como se ilustra nos gráficos seguintes (figuras 1, 2, 3 e 4), que apresentam as observações das crianças que participaram nos dois momentos das entrevistas.

**Figura 1 - Criança 1**



No gráfico correspondente à Criança 1, observa-se uma melhoria significativa na dimensão pró-social entre a primeira e a segunda entrevista, evidenciando um aumento na capacidade de interação e colaboração com os pares. As demais dimensões mantiveram-se estáveis, sugerindo que a criança está a desenvolver competências sociais mais robustas.

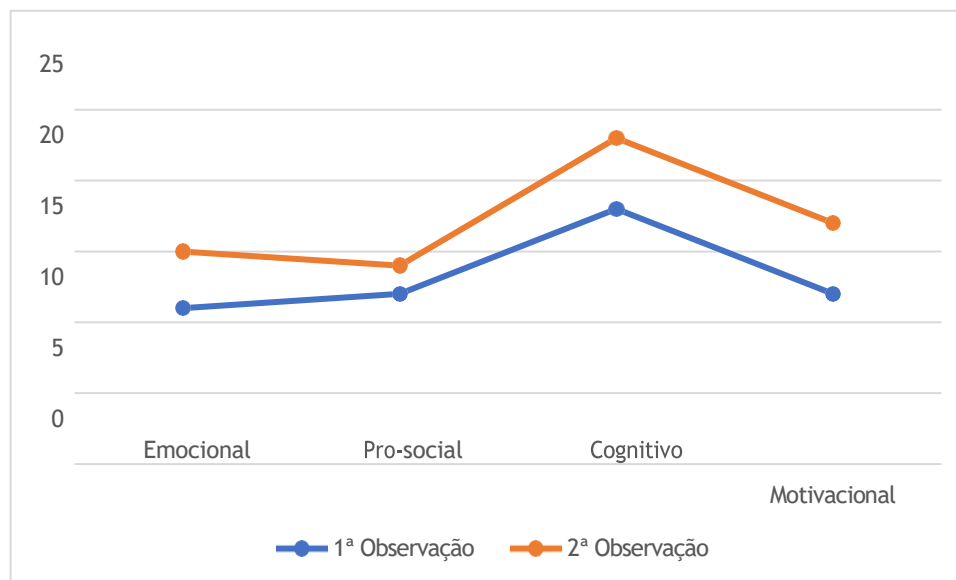
**Figura 2 - Criança 2**



O gráfico da Criança 2 revela uma evolução notável em várias dimensões, incluindo emocional, pró-social e motivacional. Esta criança mostrou-se mais confiante e empenhada

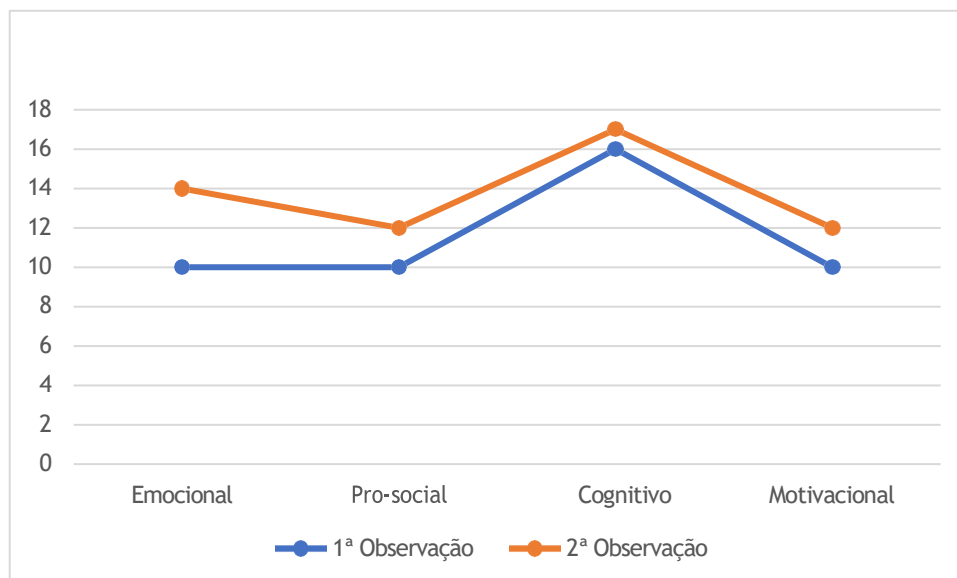
ao lidar com tarefas, enquanto a dimensão cognitiva se manteve constante. Essa evolução sugere um crescimento no envolvimento emocional e social das crianças durante a execução da tarefa proposta.

**Figura 3 - Criança 3**



No caso da Criança 3, a análise dos dados demonstra melhorias em todas as dimensões emocional, pró-social, cognitiva e motivacional, desde a primeira até à segunda entrevista. Este progresso abrangente indica um desenvolvimento equilibrado nas competências da criança, na medida em que consegue regular as suas emoções, colaborar eficientemente e aplicar estratégias cognitivas de forma eficaz.

De forma semelhante, ao observar o gráfico da Criança 4, podemos constatar uma evolução significativa em todas as dimensões: emocional, pró-social, cognitiva e motivacional. A criança mostrou-se mais autónoma e capaz de utilizar estratégias de autorregulação com maior eficácia ao longo do período analisado.

**Figura 4 - Criança 4**

### Conclusões

Os resultados obtidos através da ferramenta CHILD demonstraram que, entre a primeira e a segunda observação, todas as crianças apresentaram melhorias significativas nas suas competências autorregulatórias em diversas dimensões. Esta evolução não apenas indica a eficácia das intervenções pedagógicas implementadas, como também enfatiza a importância de um acompanhamento contínuo e estruturado no desenvolvimento dessas competências na educação pré-escolar.

A comparação entre as duas entrevistas revelou uma progressão clara nas estratégias de autorregulação. Na primeira entrevista, as crianças manifestaram insegurança e dependência do educador e dos pares. Em contrapartida, na segunda entrevista, observou-se um notável aumento da confiança e da autonomia na execução da tarefa. As verbalizações e comportamentos das crianças indicaram uma melhor preparação e colaboração, refletindo o impacto positivo da prática contínua e do ambiente de apoio que foi criado.

Adicionalmente, a abordagem qualitativa, que integrou a análise das entrevistas e a observação sistemática através da CHILD, proporcionou uma compreensão mais abrangente dos processos de aprendizagem autorregulada. A triangulação de dados permitiu corroborar as observações e obteve-se uma visão mais rica sobre as práticas autorregulatórias

das crianças, destacando a complexidade e a diversidade das suas experiências de aprendizagem.

Os resultados da investigação confirmam que a promoção da ARA deve ser uma prioridade nas práticas educativas. O papel dos educadores de infância é fundamental para a criação de ambientes de aprendizagem que estimulem a autorregulação, assegurando que as crianças se tornem mais autónomas, críticas, reflexivas e capacitadas para enfrentar desafios futuros. Nesse sentido, a utilização da ferramenta CHILD destaca-se como um recurso essencial para identificar as necessidades individuais de cada criança, bem como para implementar métodos que favoreçam o desenvolvimento das suas competências.

Para investigações futuras, espera-se que este estudo contribua para a promoção da aprendizagem autorregulada na segunda infância. A consolidação da pesquisa, por meio dos instrumentos desenvolvidos, representa um recurso valioso para a proposição de tarefas intencionais que estimulem as competências autorregulatórias, tornando as crianças mais autónomas e reflexivas e transferindo essas aquisições para o seu quotidiano.

Em conclusão, este exercício investigativo demonstrou ser fundamental para o desenvolvimento profissional da investigadora principal. A experiência adquirida na implementação de metodologias diversas confirmou a eficácia das estratégias utilizadas para apoiar a aprendizagem autorregulada, reforçando assim a importância de práticas pedagógicas estruturadas e intervenções contínuas na educação pré-escolar.

### Referências bibliográficas

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Ganda, D. & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, 46, 71-80. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20180008>
- Lopes da Silva, A., Simão, A. M. V., & Sá, I., (2004). A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *Revista do Mestrado em Educação*, 10(19), 58-74.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Piscalho, 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 Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/54672>

- Silva Moreira, J., & Veiga Simão, A.M. (2016). Entrevista com tarefa na identificação de processos na aprendizagem autorregulada. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20 (1), 89-100. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0201932>
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-64). Routledge/Taylor & Francis Group.

## **Impactos da Pandemia na Aprendizagem Infantil: Oportunidades para a Educação para a Saúde**

**Ana Gomes**

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém  
anagomes0701@gmail.com

**Elisabete Linhares**

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal;  
Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV), Instituto Politécnico de  
Santarém, Portugal  
elisabete.linhares@ese.ipsantarem.pt

### **Nota Introdutória**

A dimensão investigativa deste texto tem como foco a temática da educação para a saúde, com especial atenção à sua relevância no contexto pós-pandemia. O objetivo principal foi analisar as dificuldades e oportunidades de aprendizagem vivenciadas pelos participantes do estudo neste cenário, sendo esta pesquisa realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Através deste estudo, procurou-se entender de que forma a pandemia impactou o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, ao mesmo tempo que se exploraram as perceções dos adultos sobre a pandemia e a importância da promoção da educação para a saúde nas instituições educativas, especialmente no contexto do ensino Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo de natureza qualitativa e exploratória teve como propósito analisar a influência da pandemia no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças, além de explorar as perceções dos adultos sobre o impacto da pandemia e a relevância de uma educação para a saúde. Complementarmente, foi realizado um estudo de caso para investigar as perceções das crianças acerca da pandemia e compreender de que forma as práticas de educação para a saúde podem contribuir para o desenvolvimento de competências, atitudes e valores. O estudo revelou a existência de desafios no desenvolvimento das crianças, nomeadamente a nível social, afetivo e linguístico. Por outro lado, identificaram-se como oportunidades o reforço dos laços familiares e a adaptação a novas formas de trabalho. As atividades desenvolvidas permitiram às crianças compreender aspectos importantes sobre a propagação e prevenção de doenças, promovendo, assim, a aquisição de conhecimentos e comportamentos associados à saúde.

## **Enquadramento teórico**

### *Promoção e Educação para a Saúde*

O conceito de saúde começou a assumir um papel central nas preocupações globais, sendo definido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1946, na sua Carta Magna, como "Um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade" (OMS, 1946, p.1). Dessa forma, a OMS adota uma visão positiva da saúde, associando-a ao bem-estar geral dos indivíduos, e sublinha que a saúde é essencial para que os povos vivam em segurança, felicidade e paz. Considerando o contexto deste estudo, é relevante estabelecer a ligação entre saúde e o desenvolvimento das crianças. A OMS (1946, p.1) afirma que "O desenvolvimento saudável da criança é de importância basilar; a aptidão para viver harmoniosamente num meio variável é essencial a tal desenvolvimento", evidenciando a importância da saúde na infância. Esse foco no desenvolvimento infantil tem dado origem a uma crescente produção de documentos sobre a relevância da saúde na infância, com ênfase na promoção da saúde para esta faixa etária.

A promoção da saúde é uma estratégia que visa visibilizar os fatores de risco à saúde da população, centrando-se no cuidado do indivíduo e no desenvolvimento de mecanismos que ajudem a reduzir a exposição a tais riscos (Nunes et al., 2021). Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental como um ambiente seguro para as relações interpessoais e um espaço privilegiado para o desenvolvimento, contribuindo para a construção de valores pessoais, reflexões, conceitos e maneiras de compreender o mundo.

A OMS define a Educação para a Saúde como "qualquer combinação de experiências de aprendizagem que tenham por objetivo ajudar os indivíduos e as comunidades a melhorar a sua saúde, através do aumento dos conhecimentos ou influenciando as suas atitudes" (OMS, 2012, p.13). Assim, a Educação para a Saúde visa promover o bem-estar dos alunos, grupos ou comunidades, favorecendo processos internos de mudança que se originam da exploração e compreensão de comportamentos saudáveis, respeitando o estilo de vida e a cultura de cada indivíduo. Em resumo, a Educação para a Saúde oferece os alicerces necessários para compreender a importância de uma vida equilibrada e saudável. Contudo, a adoção de comportamentos saudáveis só será efetiva se as crianças e jovens entenderem genuinamente a relevância desses conceitos (Carvalho & Carvalho, 2006; DGE, 2014).

*Escolas Promotoras de Saúde*

A Educação para a Saúde tem o poder de incluir todas as crianças, independentemente de fatores como idade, gênero, cultura ou condição econômica, no processo de aprendizagem sobre saúde. Ao fornecer as condições necessárias para o desenvolvimento da Educação para a Saúde, as escolas conseguem abranger uma ampla diversidade de alunos, uma vez que todos passam pelo sistema educativo, promovendo, assim, a igualdade de oportunidades no que diz respeito à sensibilização para práticas saudáveis (Precioso, 2009). Além disso, desde a infância, os nossos comportamentos e estilos de vida começam a ser moldados. Portanto, é fundamental adotar as melhores estratégias e incentivar comportamentos responsáveis, para que as crianças os levem para o futuro. Neste contexto, os educadores e professores desempenham um papel crucial, sendo necessários para implementar práticas que conscientizem as crianças sobre a importância de hábitos de vida saudáveis (Ramos et al., 2020).

De acordo com a World Health Organization (WHO, 1996), uma Escola Promotora de Saúde é definida como:

Uma escola promotora de saúde é um local onde todos os membros da comunidade escolar trabalham em conjunto para proporcionar aos alunos experiências e estruturas integradas e positivas que promovam e protejam a sua saúde. Isto inclui os currículos formais e informais em saúde, a criação de um ambiente escolar seguro e saudável, a prestação de serviços de saúde adequados e o envolvimento da família e da comunidade em geral nos esforços para promover a saúde. (p. 5)

As escolas promotoras de saúde devem procurar constantemente adotar um estilo de vida, de aprendizagem e de trabalho que favoreça o desenvolvimento da saúde. Para isso, é essencial que se esforcem para melhorar a saúde das crianças, contextualizando esta temática nas diversas áreas de conteúdo e disciplinas. Além disso, devem convidar especialistas da área da saúde para realizar sessões educativas e implementar programas e projetos que visem promover práticas de saúde (Precioso, 2009).

Como afirmam Lopes et al. (2018), as políticas e programas de saúde pública, bem como as iniciativas educacionais, são fundamentais para a formação de cidadãos mais informados e para a melhoria da qualidade de vida e saúde da sociedade. As escolas, além de transmitir conhecimentos sobre saúde através das disciplinas, devem adotar estratégias que incentivem o pensamento crítico e a adoção de estilos de vida saudáveis, com o

objetivo de apoiar o desenvolvimento de habilidades que beneficiem o processo de aprendizagem.

*Educação para a Saúde nos Currículos de Pré-Escolar e 1.º CEB*

A Educação para a Saúde constitui um eixo fundamental na formação integral das crianças, sendo integrada nos currículos da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB em Portugal. No contexto da Educação Pré-Escolar, conforme as OCEPE, o tema é abordado através da formação pessoal e social com a promoção da autonomia e no conhecimento do mundo físico e natural. No 1.º CEB, o tema insere-se no domínio da Natureza da área de Estudo do Meio, nomeadamente em conteúdos ligados a práticas de higiene, prevenção de riscos e promoção de hábitos saudáveis, variando de acordo com os anos escolares. Enquanto os dois primeiros anos enfatizam a identificação de comportamentos de risco e medidas de proteção, com menção à vacinação e uso responsável de medicamentos no 2.º ano, no 3.º ano a abordagem foca-se na relação entre hábitos diários e estilos de vida saudáveis. No entanto, o 4.º ano não apresenta referências específicas à educação para a saúde, evidenciando uma lacuna curricular neste nível de ensino (tabela 1).

Tabela 1 - Educação para a saúde nos currículos de Pré-Escolar (OCEPE) e 1.º CEB (AE)

Educação Pré-Escolar (OCEPE)	Formação Pessoal e Social  Conhecimento do Mundo	Componente da independência e autonomia.  Tópico do Conhecimento do mundo físico e natural.
1.º Ano (AE)	Estudo do Meio: Domínio da Natureza	Dois objetivos relacionados à identificação de situações e comportamentos de risco para a saúde (individual e coletiva), além de propor medidas de proteção e desenvolver rotinas diárias de higiene pessoal.
2.º Ano (AE)	Estudo do Meio: Domínio da Natureza	Objetivos semelhantes aos do 1.º ano, relacionados à identificação de situações e comportamentos de risco para a saúde e de medidas de proteção e prevenção, além de reconhecer a importância da vacinação e do uso correto dos medicamentos.

3.º Ano (AE)	Estudo do Meio: Domínio da Natureza	Apenas um objetivo que determina uma relação entre hábitos quotidianos com estilos de vida saudáveis.
4.º Ano (AE)		Sem referência ao tema da educação para a saúde.

*As consequências da Pandemia por COVID-19 em instituições escolares*

Como é amplamente sabido, no final de 2019, começaram a surgir os primeiros casos de infecção pelo vírus responsável pela COVID-19. Este vírus rapidamente se tornou um dos maiores problemas de saúde pública global do último século, alastrando-se por todos os continentes e afetando pessoas em várias partes do mundo (Loureiro, 2020; WHO, 2020). No ano seguinte, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como uma Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, posteriormente, declarou-o como uma pandemia devido à sua rápida propagação e elevada taxa de infeção (UNICEF, 2020).

Em resposta a esta situação, diversas medidas preventivas foram adotadas no quotidiano, como o isolamento social, que consistia em reduzir ao máximo o contacto entre as pessoas para conter a disseminação do vírus. Essas restrições alteraram significativamente as rotinas diárias das pessoas, afetando não só as suas atividades económicas, mas também aumentando os níveis de ansiedade e de stress. Em consequência desse isolamento, as escolas foram encerradas, o que resultou numa alteração drástica das interações sociais das crianças, que deixaram de socializar com os seus pares, ficando restritas aos seus círculos familiares. Antes da pandemia, as crianças podiam contar com uma rede de apoio externa à família nuclear, mas, com o surto, esse contacto foi limitado (Sahu, 2020; Santos & Silva, 2021; Valasques & Santos, 2020).

Figueiredo (2020) aponta que os efeitos da pandemia na saúde mental das crianças foram causados por uma combinação de fatores, como o medo constante da doença, da contaminação e das medidas preventivas. A interrupção forçada das escolas e, conseqüentemente, o afastamento das interações entre pares, obrigou as crianças a adaptarem-se ao isolamento social e às novas regras impostas. Essa situação pode trazer impactos negativos no seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional, visto que as crianças são especialmente vulneráveis a essas mudanças.

Outro aspecto importante, conforme apontado por Scramingnon e Souza (2020), é a diversidade de experiências vividas pelas crianças durante a pandemia. Algumas crianças puderam estar mais próximas dos pais, promovendo momentos de descoberta e fortalecendo os vínculos familiares. Essa interação obrigatória pode ter tido efeitos positivos na relação familiar, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo da criança (Santos & Silva, 2021). No entanto, outras crianças, embora acompanhadas pelos encarregados de educação, não puderam partilhar momentos lúdicos, devido à falta de tempo dos pais, que estavam ocupados com o teletrabalho. Além disso, algumas crianças ficaram sozinhas, já que os pais continuaram a precisar sair para trabalhar. Os familiares tiveram que encontrar soluções para equilibrar as tarefas domésticas, profissionais e de apoio aos filhos, o que pode ter gerado conflitos familiares e negligência (Figueiredo, 2020; Imran et al., 2020; Santos & Silva, 2021). Sem a presença da escola, muitas crianças ficaram mais vulneráveis, e a igualdade de oportunidades não foi garantida para todos.

Para agravar as desigualdades, surge o ensino à distância, que deveria assegurar a continuidade do processo de aprendizagem. Contudo, nem todas as crianças tinham acesso a recursos adequados, como computadores, internet ou múltiplos dispositivos eletrônicos em casas com vários filhos ou pais em teletrabalho. Dessa forma, a aprendizagem não foi garantida de forma equitativa, evidenciando uma disparidade entre os alunos e aumentando as desigualdades no sistema escolar (Figueiredo, 2020; Rodrigues et al., 2021; Valasques & Santos, 2020). A Comissão Europeia (2020) confirmou essa desigualdade, demonstrando que nem todos os alunos tinham as mesmas condições para estudar devido à falta de acesso a dispositivos digitais e ao apoio limitado dos encarregados de educação. Imran et al. (2020) e Rodrigues et al. (2021) afirmam que este tipo de ensino causou impactos no desenvolvimento socioemocional e na saúde mental das crianças, uma vez que nem todas viveram o confinamento da mesma maneira, com algumas não tendo uma rede de apoio familiar estável e sem preocupações. Esses autores sugerem que o aumento do stress, a falta de motivação e autoconfiança, além da diminuição das oportunidades de socialização, foram algumas das consequências desse isolamento no bem-estar das crianças (Rodrigues et al., 2021, p. 34).

Em resposta a essas desigualdades, o Ministério da Educação implementou o programa Escola Digital, que visava reduzir a disparidade no acesso ao ensino, fornecendo computadores e hotspots aos alunos do Ensino Básico e Secundário, além de criar recursos

pedagógicos para apoiar o trabalho em ambiente digital. Esse programa garantiu que as crianças e jovens continuassem a ter acesso a um ensino de qualidade e inclusivo, adaptado ao mundo digital (Escola Digital, 2022). Este exemplo reforça o papel da escola como um espaço seguro e fundamental para o bem-estar dos alunos, promovendo a igualdade de oportunidades para todos.

Linhares e Enumo (2020) e Rocha (2021) destacam que, embora a contaminação por COVID-19 tenha sido menos evidente nas crianças, este grupo social foi um dos mais afetados no que diz respeito ao desenvolvimento psicológico. As alterações nas suas rotinas diárias e nos seus ambientes sociais, escolares e familiares tiveram implicações significativas no seu desenvolvimento e bem-estar.

A primeira infância é um período crucial para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, com repercussões para a vida adulta. Alterações na rotina e na convivência familiar, como as que ocorreram devido à pandemia, podem afetar este desenvolvimento, o que motiva a presente pesquisa a investigar possíveis alterações comportamentais e no desenvolvimento das crianças, com base nas opiniões de educadores, professores e encarregados de educação. A educação para a saúde, através de hábitos de higiene, torna-se uma das principais atividades educativas no contexto atual, uma vez que promove a conscientização crítica dos alunos, incentivando comportamentos saudáveis e a vida em comunidade (Nunes et al., 2021).

## **Metodologia**

Uma investigação envolve um conjunto de processos de seleção, nos quais se destaca a definição do tema, a formulação de objetivos relacionados com o objeto de estudo, bem como a escolha de técnicas adequadas à recolha de dados que atendam aos objetivos estabelecidos (Ventura, 2007). O presente estudo foi estruturado em duas fases distintas: uma fase exploratória e uma fase de estudo de caso, com objetivos específicos para cada uma.

Conforme indicado por Piovesan e Temporini (1995), o estudo exploratório serve como uma etapa preliminar, cujo intuito é compreender melhor uma determinada realidade, recolhendo informações relevantes sobre o contexto, de forma a ajustar os instrumentos necessários para encontrar as respostas desejadas. Por outro lado, um estudo de caso,

segundo Yin (2005, citado por Gomes, 2008), é um estudo intensivo e detalhado, focado em um tema específico, de interesse para o público, mas limitado ao tempo disponível (neste caso, o período de estágio), com o objetivo de recolher as informações necessárias.

Na primeira fase do estudo, a fase exploratória, os participantes foram os encarregados de educação (EE) das crianças das salas envolvidas nas Práticas de Ensino Supervisionadas (PES). No contexto do Jardim de Infância (JI), participaram seis EE, enquanto no 1.º ano do 1.º Ciclo, o questionário foi preenchido por 20 EE. Na fase de estudo de caso, os participantes incluíram os profissionais de educação que acompanharam as PES, nomeadamente a educadora (E) do JI e a professora titular (P) do 1.º ano do 1.º Ciclo, sendo realizada uma entrevista com cada um. Além disso, participaram as crianças desses mesmos contextos: no JI, 25 crianças, e no 1.º Ciclo, 24 alunos do 1.º ano.

### **Discussão dos resultados**

#### *A pandemia: consequências no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças*

Através das entrevistas realizadas, foi possível recolher as perceções dos profissionais de educação sobre o impacto da pandemia no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças. As respostas das entrevistadas à questão sobre os confinamentos e a sua relevância foram organizadas na categoria "confinamento", com as seguintes subcategorias emergentes: a) necessidade; b) prejudicial; e c) carências afetivas. Ambas as docentes reconheceram a importância dos confinamentos como medida para evitar a propagação do vírus responsável pela COVID-19, destacando que “necessários foram para não propagar tanto a doença” (P). No entanto, enfatizaram também os efeitos negativos do confinamento no processo de aprendizagem (“realmente não ajudou no processo de aprendizagem das crianças” – E) e no desenvolvimento afetivo das crianças (“veio prejudicar em termos (...) de comportamento afetivo, de tudo” – E). De acordo com as entrevistadas, durante os confinamentos, a maioria das crianças não teve o apoio necessário para aprender, como ilustrado pela seguinte citação: “foram extremamente maus para as crianças porque, por mais que se queira, e o estudo em casa (...) não é o mesmo” (P). Além disso, questionaram a viabilidade de ensinar letras em casa: “como é que se ensina as letras em casa, não é? É muito complicado. E esses meninos vão ter sempre algumas lacunas, há

sempre coisas que nunca dão para recuperar” (P). Esses resultados corroboram as conclusões de estudos realizados por Figueiredo (2020), Rodrigues et al. (2021) e Santos e Silva (2021), que também observaram que as aprendizagens foram significativamente afetadas pelos confinamentos.

Por outro lado, a proximidade familiar durante o período de confinamento pode ter fortalecido os laços familiares, originando um maior vínculo entre os membros da família, como apontado por Santos e Silva (2021). No entanto, uma das entrevistadas considerou que, em famílias onde o ambiente não era ideal, o confinamento teve um efeito negativo no bem-estar das crianças: “Nós podíamos pensar que eles estarem com a família seria benéfico e que ia ajudar, mas não achei isso. Achei o contrário porque eu acho que eles estiveram em famílias onde as pessoas estavam nervosas (...) refletiu-se neles também. Por isso, não, não foi uma ajuda em nada” – E. Isto revela que a vivência familiar pode ser tanto uma fonte de segurança quanto uma possível fonte de estresse, dependendo do contexto familiar (Scramingnon & Souza, 2020).

Os encarregados de educação (EE), ao responderem ao questionário sobre as oportunidades associadas à pandemia, apontaram um impacto positivo, particularmente no que diz respeito ao convívio familiar. Para muitos, a pandemia proporcionou um tempo de qualidade em família e favoreceu a aproximação entre os membros do núcleo familiar: “Para a maioria da população permitiu-lhes mais tempo para se reinventarem em núcleos familiares restritos, relacionando-se” (Q17).

Relativamente ao uso de máscara, tanto os profissionais de educação quanto os EE consideraram a sua utilização uma barreira para a aquisição linguística, com consequências nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças. A utilização da máscara foi, portanto, vista como um obstáculo à comunicação e ao progresso no desenvolvimento linguístico.

No que diz respeito ao desenvolvimento das crianças durante a pandemia, muitos dos inquiridos identificaram diferenças em várias áreas, incluindo a linguagem, motora, pessoal-social, raciocínio, afetiva e global. A principal diferença apontada foi o impacto no desenvolvimento pessoal-social, especialmente pela falta de convivência com outras crianças, o que dificultou a formação de novas amizades: “A falta de convívio com outras crianças (...) teve impacto na vida das crianças e no seu desenvolvimento” (Q7). Além

disso, os EE referiram preocupações com os constrangimentos enfrentados pelas crianças, como medos, ansiedades e crises de pânico, devido ao confinamento: “As crianças viram-se presas em casa, não podiam brincar com os amigos e houve também crises de pânico, raiva e desespero porque não podíamos sair para poderem brincar com os amigos” (Q13). No entanto, muitos EE destacaram a proximidade que o confinamento proporcionou entre os membros da família, valorizando o tempo de qualidade passado juntos: “Tempo com qualidade que conseguimos passar em família” (Q14).

Após análise, pode-se concluir que a maioria dos EE apresenta uma percepção negativa sobre as consequências da pandemia no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças, mencionando impactos em várias áreas, como o desenvolvimento social, pessoal, linguagem, afetivo e raciocínio. Contudo, 35% dos inquiridos reconheceram também vantagens, especialmente no que se refere ao aumento do tempo de lazer em família, além de alguns benefícios para o ambiente empresarial.

*Percepção de EE e de profissionais de educação em relação à importância da Educação para a Saúde (EPS)*

Ambas as docentes expressaram preocupação com a promoção da Educação para a Saúde (EPS), salientando a necessidade de inculcar desde cedo nos alunos os cuidados básicos. Como referiu uma das profissionais: “é extremamente importante reforçar sempre isso. A questão do COVID veio reforçar ainda mais isso, mas é extremamente importante eles terem noção (...) desde pequeninos do que têm que fazer” (P). As educadoras destacaram também que, em determinados momentos, surgem lapsos nos cuidados de higiene, sendo a pandemia da COVID-19 um fator que intensificou essa preocupação, especialmente no que diz respeito à higiene pessoal e dos espaços. Nesse contexto, enfatizaram que é essencial que os educadores e professores deem o exemplo, pois “somos um espelho para as crianças” (E).

Quanto à percepção dos EE sobre a importância de discutir com as crianças e jovens as questões relacionadas com a pandemia, todos os participantes do questionário, exceto um, afirmaram ser favoráveis a essas conversas. As razões apresentadas pelos EE para esta abordagem podem ser agrupadas nas seguintes categorias: a) conhecimento (N=12) – os EE reconhecem a importância de informar as crianças sobre o que estava a acontecer, para que tivessem plena consciência da situação vivida: “Porque as crianças devem ser

informadas” (Q6); b) medidas de proteção (N=4) – “Para saberem como é importante ter medidas de prevenção” (Q9); e c) explicação (N=2) – alguns afirmaram que “Devemos falar sempre a verdade com as crianças” (Q13) e “Explicar os perigos e justificar as alterações da nossa vida em termos sociais e de lazer” (Q14). Os EE destacaram, assim, a relevância dos conteúdos relacionados com a EPS, como o conhecimento necessário para que as crianças saibam como agir sem se alarmar, como referido: “Para aprenderem como agir perante a doença sem ficarem alarmados” (Q1p). Também realçaram a importância das medidas de proteção: “como é importante ter medidas de prevenção” (Q9) e “para incentivá-las a comportamentos saudáveis que ajudarão também na transmissão de outras doenças virais vulgares entre si” (Q17).

Em resumo, as perceções dos EE e dos profissionais de educação são alinhadas, com ambos a reconhecerem a importância da EPS. A pandemia de COVID-19, conforme destacado por todos, foi uma oportunidade para realçar os cuidados necessários à saúde, reforçando a relevância de uma abordagem educativa voltada para a saúde desde as primeiras idades.

*Aprendizagens promovidas nas crianças através de práticas promotoras de uma Educação para a Saúde*

Com o objetivo de promover aprendizagens voltadas para a prevenção e contenção da propagação da COVID-19 e de outros vírus, foram desenvolvidas diversas atividades durante as Práticas Educativas para a Saúde (PES). Em contexto de JI, realizaram-se seis atividades, das quais quatro foram também realizadas com a turma do 1.º ano do 1.º CEB. Na atividade "expressividade da rotina", as crianças do JI simularam ações diárias, destacando cuidados de saúde essenciais. Já no 1.º ano, foi encenada uma ida ao médico, abordando os principais aspetos para evitar a propagação de doenças. Observou-se que a grande maioria das crianças do JI identificou cuidados relacionados com a saúde corporal, como a higienização dos dentes. No 1.º ano, os alunos reforçaram práticas de prevenção, como o isolamento de doentes, o uso de lenço ou antebraço ao espirrar ou tossir e a importância da lavagem frequente das mãos para evitar o contágio.

A atividade experimental de higienização das mãos foi realizada em ambos os contextos e revelou-se bastante positiva, tendo-se verificado uma maior adoção deste comportamento em ambos os grupos. A atividade consistiu em compreender, através de folhas de

papel branco e guache, como as mãos ficavam mais limpas com o uso de sabão e água. Ambos os grupos concluíram que esse era o método mais eficaz de higienização. Como descreveu um dos participantes do JI: “O T. disse que agora vai lavar as mãos sempre com água e sabão” (Diário de bordo, 31/05/2021). Um aluno do 1.º ano compartilhou: “O S. mencionou as atividades realizadas em casa e disse que ia lavar as mãos com mais frequência e com sabão para não ficar doente nem contaminar ninguém” (Diário de bordo, 16/12/2022).

A atividade de pulverização, realizada igualmente nos dois contextos, envolveu as crianças simulando um espirro através de um pulverizador com água e guache. O objetivo era observar como as distâncias percorridas pelo "espirro" variavam conforme as ações preventivas adotadas (sem proteção, com mão, lenço e máscara). As crianças do JI compreenderam que, ao utilizarem certas medidas preventivas, a "distância do espirro" era menor. Já os alunos do 1.º ano mostraram grande envolvimento na atividade. Em grupo, compararam os resultados e refletiram sobre a importância das medidas de prevenção para reduzir o risco de transmissão de doenças: “Quando questionados sobre os valores, os alunos disseram que a máscara protege os outros, pois o 'vírus ficou preso” (Diário de bordo, 16/12/2022).

Em relação ao entendimento dos meios de proteção, a turma do 1.º ano demonstrou uma clara e entusiástica compreensão sobre como as medidas, como o uso de máscara e o lenço ao espirrar, ajudam a proteger os outros e as superfícies, prevenindo a propagação de vírus. Após essas atividades, os alunos passaram a usar esses meios de proteção com maior frequência e corrigiam-se mutuamente quando não o faziam, evidenciando as aprendizagens realizadas e a capacidade de aplicar o que tinham aprendido.

No contexto exclusivo do 1.º CEB, foi realizada uma atividade experimental sobre microrganismos, onde os alunos fizeram uma cultura de bactérias em recipientes com meio de cultivo (agar nutritivo) e, nos dias seguintes, contaram as colônias de microrganismos para determinar o grau de contaminação. Os alunos escolheram superfícies como canetas, borrachas, estojos, mochilas, chão, cadeiras e até a torneira da sala para esfregar com cotonetes e observar as colônias desenvolvidas. Após uma semana, todos os objetos sujeitos à exposição de microrganismos apresentaram colônias, muitas vezes em grande número. Como foi registrado: “No final da atividade, os alunos mencionaram que os

objetos tinham muitos microrganismos que não conseguimos ver, por isso deviam lavar as mãos com mais frequência para evitar doenças, pois, ao colocar as mãos na boca, poderiam ficar contaminados” (Diário de bordo, 14/12/2022).

Esses registos indicam que os alunos compreenderam que a presença de microrganismos nas superfícies estava diretamente ligada ao contacto com essas superfícies, reforçando a necessidade de práticas de higiene, como a lavagem das mãos. Essa conscientização foi observada na frequência aumentada de lavagem das mãos pelos alunos após a atividade.

#### *Ideias e sentimentos que as crianças têm em relação aos vírus*

Com base nos dados recolhidos através do questionário aplicado aos encarregados de educação, verificou-se que a maioria das crianças tinha conhecimento sobre o vírus SARS-CoV-2, reconhecendo-o como o agente causador da COVID-19. Este conhecimento foi adquirido sobretudo através de conversas no meio familiar e da exposição a notícias.

Observou-se que a maioria das crianças do Jardim de Infância e dos alunos do 1.º Ciclo encararam a pandemia com relativa tranquilidade. Contudo, alguns encarregados de educação de alunos do 1.º ano mencionaram dificuldades ou alterações comportamentais nos seus educandos. Algumas crianças iniciaram a pandemia sentindo medo, mas, ao longo do tempo, adaptaram-se à nova realidade vivida por toda a sociedade: “Medo e inseguranças inicialmente, mas adaptou-se gradualmente” (Q17). Por outro lado, houve crianças que, inicialmente, demonstraram estar bem, especialmente graças ao apoio e envolvimento familiar. No entanto, à medida que os meses passaram, começaram a sentir medo devido às mudanças significativas nas suas rotinas e pela perceção de que atividades simples, como ir ao supermercado, se tornaram arriscadas: “Início bem, mas aos poucos viu que isso alterou toda a sua vida e que ir até ao supermercado era perigoso” (Q5).

Para compreender as ideias das crianças sobre os vírus nos dois contextos de intervenção, foi-lhes solicitado que realizassem um desenho. As representações gráficas foram acompanhadas de explicações fornecidas pelas próprias crianças durante a apresentação dos seus trabalhos. Tal como defende Sarmiento (2011), a descrição e o acompanhamento das interpretações das crianças são essenciais para se compreender o significado atribuído aos seus desenhos. Nos desenhos do Pré-Escolar, predominam representações negativas sobre

os vírus, destacando-se a ideia de que estes causam doenças e tristeza. As crianças também mencionaram episódios relacionados com contacto físico, como abraços, que associaram à transmissão da COVID-19.

“Menina abraçou o vírus. Foi para casa doente. Quem chegasse perto dela ficava com COVID” (Desenho e comentário da R.).

“Menina doente com COVID. O vírus é mau! Não se pode oferecer doces aos amigos, senão apanhamos COVID” (Desenho e comentário da A).

Todavia, algumas crianças referiram formas e estratégias para evitar o vírus, como a utilização de máscara e o distanciamento social, nomeadamente:

“Vírus é mau. Deixa as pessoas doentes. Pudemos usar a máscara para prevenir” (Desenho e comentário da criança J. – Figura 1).

“Envenenou esta pessoa, a partir da tosse e espirros. Eles sabem que a pessoa está infetada, então afasta-se”. (Desenho e comentário da criança H. – Figura 2).

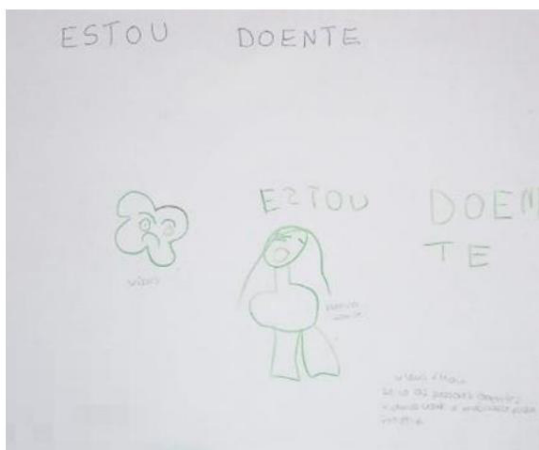


Figura 1 - Desenho da criança J.



Figura 2 - Desenho da criança H.

No que diz respeito aos desenhos realizados pelos alunos do 1.º ano, a representação do vírus foi, em grande parte, inspirada na imagem frequentemente exibida nos noticiários, com forma arredondada e espinhos (17 desenhos de um total de 24). Desses 17 desenhos,

a maioria apresentou expressões de tristeza (11 desenhos – Figuras 3 e 4); quatro não incluíam qualquer ilustração facial; e dois retrataram o vírus de forma feliz. Conforme registrado no diário de bordo (13/12/2022), "uma aluna desenhou apenas formas arredondadas verdes, mencionando que existiam muitos vírus no ar prontos para infectar as pessoas".

A análise dos desenhos realizados pelos dois grupos – crianças do JI e do 1.º ano – permite concluir que, neste estudo, os vírus foram representados de forma negativa, sendo associados a sentimentos de medo e desconforto. As crianças retrataram-nos como algo ameaçador, visível em ilustrações de rostos zangados, ou como algo doloroso, como evidenciado em desenhos com expressões de tristeza.



Figura 2 - Desenho do aluno A.

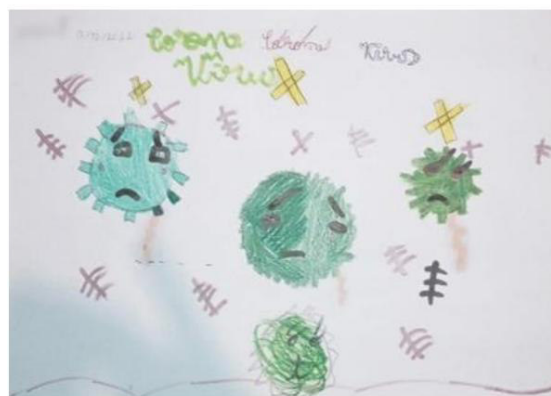


Figura 1 - Desenho do aluno D.

### Considerações finais

Relativamente às limitações do estudo, destacam-se principalmente o curto período em que foi realizado, o reduzido número de respostas obtidas ao questionário aplicado aos encarregados de educação em contexto de Jardim de Infância, o que dificultou uma visão mais abrangente deste grupo de participantes, e, por último, a inexperiência na condução de uma investigação que exige metodologias e estratégias específicas.

Os resultados obtidos permitiram perceber que a pandemia teve um impacto negativo no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças, particularmente no âmbito da linguagem, em que o uso da máscara foi apontado como uma barreira comunicativa. No domínio social e atitudinal, algumas crianças apresentaram sinais de medo e insegurança durante

o período de isolamento, manifestando receios e reserva no contacto com novas crianças, o que dificultou processos sociais anteriormente naturais. Este estudo revelou, assim, os desafios impostos pela pandemia, especialmente a nível social, emocional e linguístico, mas também destacou oportunidades, como o fortalecimento dos laços familiares e a adoção de novas formas de trabalho.

Durante o confinamento, as famílias estiveram mais próximas, promovendo um maior vínculo emocional e sublinhando a relevância do papel da família na vida das crianças e dos adultos. Adicionalmente, o trabalho remoto contribuiu para essa proximidade, ao mesmo tempo que ajudou a evitar a disseminação do vírus. O estudo também proporcionou insights valiosos sobre as perceções dos adultos (encarregados de educação e profissionais da área educativa) relativamente à pandemia e à importância de educar para a saúde. Ficou evidente que a maioria dos participantes valoriza uma abordagem educativa focada na saúde, defendendo que as crianças devem estar informadas sobre prevenção de doenças e cuidados com a sua saúde.

As representações simbólicas e negativas dos vírus, frequentemente associadas a sentimentos de medo e preocupação, foram observadas nos desenhos das crianças, que retrataram figuras infelizes ou ameaçadoras. Estes registos, juntamente com as atividades e diálogos realizados, permitiram compreender as ideias, receios e preocupações das crianças relativamente à pandemia e ao vírus da COVID-19. A maioria relatou medo de contrair a doença e receio em interagir com novos colegas, mas, com o tempo, passaram a ver a doença de forma mais compreensiva, como algo semelhante a uma gripe, e adotaram precauções para se protegerem. Por fim, as práticas de educação para a saúde tiveram um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Elas aprenderam sobre a importância da higienização frequente das mãos, do uso de lenços ou do antebraço ao tossir ou espirrar, da utilização da máscara e da limpeza regular de superfícies, reconhecendo que microrganismos podem ser patogénicos. Observou-se uma mudança comportamental à medida que as atividades educativas foram implementadas, evidenciando um aumento de consciência e adoção de atitudes preventivas. Estes comportamentos refletem aprendizagens significativas, assim como o desenvolvimento de atitudes e valores relacionados com a prevenção de doenças e a promoção de uma educação para a saúde.

**Referências bibliográficas**

- Carvalho, A., & Carvalho, G. (2006). *Educação para a saúde: conceitos, práticas e necessidade de formação*. Lusociência. <https://hdl.handle.net/1822/5396>
- Comissão Europeia (2020). *Education and training monitor 2020: Portugal*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/279895>
- Direção Geral da Educação (2014). *Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde*. Ministério da Educação/Departamento-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/papes\\_doc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/papes_doc.pdf)
- Figueiredo, C. (2020, novembro 02). *COVID-19: o impacto no desenvolvimento infantil*. CUF. <https://www.cuf.pt/mais-saude/covid-19-o-impacto-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil>
- Gomes, A. (2008). Estudo de caso - planejamento e métodos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 15(16), 215-221. <https://doi.org/10.14572/nuances.v15i16.187>
- Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan journal of medical sciences*, 36, 67–72. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759>
- Linhares, M., & Enumo, S. (2020). *Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil*. Estudo de Psicologia: contribuições da psicologia no contexto da pandemia da covid-19. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CrYD84R5ywKWBqwbRzLzd8C/>
- Lopes, I., Nogueira, J., & Rocha, D. (2018). Eixos de ação do Programa Saúde na Escola e Promoção da Saúde: revisão integrativa. *Saúde Debate*, 42(118). <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/SNsdFnbvBdfdhn76GQYGDtM/?format=pdf&lang=pt>
- Loureiro, M. (2020). *O impacto da pandemia pela COVID-19 nos Adolescentes e Jovens: revisão crítica da literatura*. [Dissertação de Mestrado, ISPA – Instituto Universitário]. Repositório do ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/8013>
- Nunes, M., Santos, V., Moreira, D., Rosa, K., Sedano, L., & Costa, V. (2021). A importância da abordagem da saúde nas escolas após a pandemia de COVID-19: uma revisão bibliográfica. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 13(8). <https://doi.org/10.25248/reas.e7877.2021>
- Organização Mundial de Saúde [OMS] (1946). *Constituição da Organização Mundial da Saúde*. Organização Mundial de Saúde. [http://bibliobase.sermais.pt:8008/Bibliobase/Upload/PDF2/0902\\_Constituic%20da%20OrganizacaoMundial%20da%20Saude.pdf](http://bibliobase.sermais.pt:8008/Bibliobase/Upload/PDF2/0902_Constituic%20da%20OrganizacaoMundial%20da%20Saude.pdf)
- Organização Mundial de Saúde [OMS] (2012). *Health Education: Theoretical Concepts, Effective Strategies and Core Competencies*. Organização Mundial de Saúde. [https://applications.emro.who.int/dsaf/EMRPUB\\_2012\\_EN\\_1362.pdf](https://applications.emro.who.int/dsaf/EMRPUB_2012_EN_1362.pdf)
- Piovesan, A., & Temporini E. (1995). Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista Saúde Pública*, 29(4), 318-325. <https://doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>

- Portugal Digital (2022, junho 21). *Conhecer a escola digital*. <https://portugaldigital.gov.pt/formar-pessoas-para-o-digital/conhecer-a-escola-digital/>
- Precioso, J. (2009). As Escolas Promotoras de Saúde: uma via para promover a saúde e a educação para a saúde da comunidade escolar. *Educação*, 32(1), 84-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812709012>
- Ramos, L., Gomes, H., Aguiar, T., Soares, R., Correa, M., Morgan, L., Mota, J., Mota, C., Queiroz, K., & Cotta, A. (2020). Instruções de higiene na escola e na sociedade como ação de saúde e prevenção de doenças: uma revisão bibliográfica. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 12(10). <https://doi.org/10.25248/reas.e4558.2020>
- Rocha, P. (2021). *A pandemia de Covid-19 e suas possíveis consequências para o desenvolvimento e atraso da linguagem e da fala em crianças: uma questão urgente*. Audiology Communication Reserch. ISSN 2317-6431
- Rodrigues, A., Canelas, A., Dias, A., Gregório, C., Gonçalves, C., Faria, E., Bertinetti, F., Miguéns, M., Félix, P., Perdigão, R., & Lourenço, V. (2021). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. Conselho Nacional de Educação. (pp. 1-151). ISBN: 978-989-8841-38-4 <https://www.dgae.medu.pt/download/institucional/estudo-assembleiarepublica-efeitos-da-pandemia-covid-19.pdf>
- Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Open Journal of Nursing*, 10(12). 10.7759/cureus.7541
- Santos, A., & Silva, J. (2021). O impacto do isolamento social no desenvolvimento cognitivo e comportamental infantil. *Research, Society and Development*, 10(9). <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.18218>
- Sarmiento, M. (2011). *Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância. Campinas, Autores Associados. <https://hdl.handle.net/1822/79684>
- Scramingnon, G., & Souza, M. (2020). Crianças, tecnologias e atividades não presenciais no contexto da covid-19. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale de São Francisco*, 10(22). <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1257>
- UNICEF (2020). *Prevenção e contenção do COVID-19: Como proteger as crianças na escola, em casa e na comunidade*. [https://www.unicef.pt/media/2847/unicef\\_covid-19\\_crianças.pdf](https://www.unicef.pt/media/2847/unicef_covid-19_crianças.pdf)
- Valasques, D., & Santos, H. (2020). Impactos do covid-19: as visões e experiências de crianças e jovens portugueses em situação de acolhimento residencial. *Revista Artes de Educar*, 6. <https://doi.org/10.12957/riae.2020.52242>
- Ventura, M. (2007). O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Rev. SOCERJ*, 20(5). 383-386. <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/lil485754>
- World Health Organization. (1996). *Regional guidelines: development of health promoting schools - a framework for action*. WHO Regional Office for the Western Pacific. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/206847>

World Health Organization. (2020). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report* – 78. [http://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200407-sitrep-78-covid-19.pdf?sfvrsn=bc43e1b\\_2](http://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200407-sitrep-78-covid-19.pdf?sfvrsn=bc43e1b_2)

## **Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Beatriz Antunes**

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém  
bea-m-5@hotmail.com

**Maria João Cardona**

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém  
mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt

### **Nota Introdutória**

O presente texto centra-se no exercício investigativo desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular “Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II”, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e que incidiu sobre a transição entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Com o intuito de compreender a perceção dos intervenientes diretos face ao processo em questão, efetuou-se um estudo de natureza qualitativa, sendo realizadas entrevistas semiestruturadas a alunos do 1.º CEB, bem como a docentes da EPE e do 1.º CEB. A análise dos dados recolhidos revelou a necessidade de refletir sobre o processo de transição, assegurando, assim, percursos educativos assentes nos princípios da articulação curricular e da continuidade educativa.

O texto encontra-se organizado nas seguintes secções e respetivas subsecções: enquadramento teórico, que contextualiza o exercício investigativo; metodologia, que apresenta e justifica as opções metodológicas; apresentação e análise dos resultados e, por último, considerações finais, que transparecem as principais conclusões do exercício investigativo.

### **Enquadramento teórico**

#### *Transição*

Uma transição compreende um período em que ocorre uma passagem, no decurso de um processo evolutivo, marcado por transformações progressivas – afirmação suportada pelas definições apresentadas no Dicionário da Porto Editora (versão online), “ato ou efeito de passar de um lugar, de um estado ou de um assunto para outro; passagem que comporta

uma transformação progressiva; evolução” (Dicionário infopédia da Língua Portuguesa, 2024), e no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001), “passagem de um local, estado, sentimento, assunto, para outro; fase ou período intermédio numa evolução ou processo evolutivo” (p. 3611). Ocorrem naturalmente ao longo do ciclo de vida de cada indivíduo, sendo desencadeadas de forma programada ou espontânea (Teixeira, 2021) – independentemente do modo como surgem, verifica-se “uma mudança nas asunções que os indivíduos têm de si próprios e do mundo que os rodeia provocando alterações ao nível do comportamento e das relações” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, citados por Oliveira, 2016, p. 119). Durante a infância, as crianças interiorizam as emoções associadas aos períodos de transição, exercendo as mesmas, posteriormente, influência nos processos subsequentes (Fabian & Dunlop, 2007; Oliveira, 2016).

#### *Articulação curricular*

O termo “articulação” remete-nos para a idealização de um ponto de conexão entre partes de um sistema, que garante a continuidade do seu funcionamento – o Dicionário da Porto Editora (versão online) reforça a afirmação, definindo o conceito como o “encadeamento de diferentes elementos com vista ao eficaz funcionamento de um sistema” (Dicionário infopédia da Língua Portuguesa, 2024). Considerando o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB, a articulação curricular compreende a reunião entre os projetos desenvolvidos, os procedimentos adotados e as relações estabelecidas entre todos os intervenientes, com o objetivo de otimizar a transição (Oliveira, 2017). A articulação curricular reparte-se, segundo Serra (2004) citado por Cardona (2014), em: espontânea, “que se estabelece naturalmente, fruto da proximidade geográfica entre as instituições (...)” (p. 314); regulamentada, “que surge em consequência de imposições legais” (pp. 314-315) e, por último, efetiva, “que acontece de modo consciente e assumido entre os docentes (...)” (p. 315). A Lei de Bases do Sistema Educativo prevê que a articulação entre ciclos de ensino respeite uma sequencialidade progressiva, atribuindo a cada ciclo a responsabilidade de completar, aprofundar e expandir o ciclo antecedente (Lei n.º 46/86, 1986).

#### *Continuidade educativa*

Qualquer percurso educativo exige continuidade. A continuidade educativa engloba as relações estabelecidas “entre os diversos agentes de formação e os sucessivos momentos formativos que marcam a ação educativa (...)” (Zabalza, 2004, citado por Oliveira, 2016,

p. 42), conferindo-lhe coerência e progressividade, e reforçando a sua visão de globalidade (Zabalza, 2004, citado por Oliveira, 2016) – pressupõe que cada criança consiga desenvolver um leque de competências que as impulsiona perante o ciclo seguinte, através de experiências e oportunidades de aprendizagem estimulantes (Silva et al., 2016). A continuidade educativa divide-se em horizontal, verificando-se a organização entre todos os agentes educativos, e vertical, centrando-se nas conexões entre os níveis de ensino envolvidos nos processos de transição em que colaboram os respetivos docentes (Zabalza, 2004, citado por Oliveira, 2016). Um percurso educativo assente na descontinuidade resulta num processo de ensino-aprendizagem superficial, descartando a “aprendizagem enraizada na evolução e numa dinâmica ao longo da vida.” (Vasconcelos, 2002, p. 5).

*A transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico*

A transição entre a EPE e o 1.º CEB constitui-se como um marco na vida da criança e respetiva família (Fabian & Dunlop, 2007). Compreende um período de “mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida” (Silva et al., 2016, p. 97), o que implica alterações na organização do ambiente educativo, da metodologia de ensino-aprendizagem, do currículo e da cultura da instituição (Fabian & Dunlop, 2007). Requer, ainda, a aceitação e aprendizagem de um novo papel, o de “aluno” – associam-se à criança novas expectativas como “aprender de formas diferentes, concentrar-se durante períodos mais longos e comportar-se de forma mais responsável (...)” (Fabian & Dunlop, 2007, pp. 5-6), entre outros. Neste sentido, podemos considerar as transições como ocasiões “de crescimento e aprendizagem ou (...) de paragem, regressão, insucesso.” (Oliveira-Formosinho et al., 2016, p. 36), consoante a preparação prévia e o apoio prestado no decurso do processo.

Enquadrando a transição numa perspetiva por sistemas ecológicos, baseada no Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner (1979), presume-se que exista “uma estreita ligação entre os vários contextos e situações que integram a vida da criança” (Oliveira, 2016, p. 33) e, conseqüentemente, a adoção de estratégias facilitadoras que incluam todos os intervenientes, atribuindo-lhes responsabilidade no sucesso do processo de transição – apresentam-se como exemplos de estratégias a articulação entre docentes, o envolvimento das crianças, a facilitação da transição a nível organizacional e, ainda, a participação da família (Silva et al., 2016). A articulação entre docentes engloba o trabalho conjunto entre educadores de infância e educadores de infância e professores do 1.º CEB, bem como a

análise conjunta dos documentos orientadores em vigor e o diálogo sobre o leque de competências desenvolvidas no decorrer da EPE (Silva et al., 2016). O envolvimento das crianças implica comunicação e escuta ativas face ao processo de transição, assim como a familiarização com o novo contexto educativo (Silva et al., 2016). As instituições contribuem positivamente no sucesso da transição através da implementação de estratégias globais centradas na transição (Silva et al., 2016). A participação das famílias baseia-se numa relação de parceria ativa com o educador de infância e o professor do 1.º CEB, sustentada no respeito e apoio mútuos (Silva et al., 2016).

## **Metodologia**

### *Contextos e participantes*

Desenvolvemos o exercício investigativo nas valências de EPE e 1.º CEB, em instituições públicas pertencentes a Agrupamentos de Escolas do distrito de Santarém. Participaram um total de 13 alunos – 8 do 1.º ano de escolaridade e 5 do 2.º ano de escolaridade –, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, e de ambos os sexos. O leque de participantes contou, ainda, com um total de 4 docentes – 2 educadoras de infância de salas multietárias e 2 professores do 1.º CEB (1 professor do 1.º ano de escolaridade e 1 professora do 2.º ano de escolaridade).

### *Metodologia de recolha e análise de dados*

O exercício investigativo inseriu-se numa abordagem qualitativa, caracterizada pelo contributo face à perceção e análise do sentido de fenómenos sociais (Alves & Azevedo, 2010), através da recolha cuidada de dados credíveis, com recurso a procedimentos empíricos (Afonso, 2014).

A metodologia de recolha de dados consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas – em contexto educativo, constituem-se como “uma técnica adequada para a obtenção de informações dos diversos atores envolvidos nos [fenómenos] educativos, fornecendo dados para a compreensão das relações entre os sujeitos e o recorte analisado.” (Oliveira et al., 2023, p. 217). Embora requeiram a construção de guiões, as questões caracterizam-se como abertas, conferindo aos entrevistados liberdade para se expressarem, e ao entrevistador a possibilidade de formular novas questões, caso considere necessário (Oliveira

et al., 2023). Neste sentido, construíram-se guiões de entrevista direcionados aos alunos do 1.º CEB e aos docentes, segundo os objetivos do exercício investigativo, e divididos em blocos temáticos. Salvaguardaram-se as questões éticas e, após consentimento dos participantes, todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

A análise dos dados recolhidos – o processo “de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas (...), com o objetivo de aumentar a (...) compreensão desses mesmos materiais e de (...) apresentar aos outros (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205) os dados recolhidos – centrou-se na análise de conteúdo. Transformaram-se os blocos temáticos em categorias de análise e, posteriormente, organizou-se o conteúdo das transcrições segundo as categorias e subcategorias de análise.

## **Apresentação e análise dos resultados**

### *Alunos do 1.º CEB*

Apurámos a perceção dos alunos face à EPE e ao 1.º CEB através de um diálogo centrado nas suas preferências associadas ao jardim de infância e à escola, assim como às aprendizagens que consideravam ter adquirido durante a frequência de ambos os níveis de ensino (no caso do 1.º CEB, até à data da entrevista).

Grande parte dos alunos mencionou o brincar como preferência no jardim de infância, salientando a diversidade de brincadeiras livres possíveis, “(...) e nós podíamos criar, fazer espetáculos (...)” (AA – aluno A) “(...) porque depois podíamos ouvir música e dançar todos juntos.” (AB) “(...) gostava de brincar dentro da casinha de bonecas.” (AL) – denotou-se, no discurso dos alunos, a liberdade concedida às crianças no jardim de infância, “Gostava de desenhar, porque podia desenhar o que eu queria.” (AC) “Quando podíamos brincar no sítio que escolhíamos dentro da sala.” (AM). Os tempos para brincar eram considerados como tempos propícios à socialização, “O que eu gostava mesmo era de brincar, porque estava com os outros meninos.” (AG). Referiram, ainda, uma multiplicidade de espaços onde desenvolviam as suas brincadeiras como, por exemplo, a sala de atividades, o espaço exterior e os parques que frequentavam nas saídas em passeio, “(...) principalmente quando saímos da escola para ir a um parque que tinha escorregas muito grandes e túneis (...)” (AI). Poucos alunos mencionaram o trabalhar como preferência, e não especificaram as atividades realizadas.

As preferências relativamente às aprendizagens adquiridas abrangiam todas as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), como podemos constatar:

- Área de Formação Pessoal e Social – “Quando aprendi a atar os atacadores dos sapatos.” (AK);
- Área de Expressão e Comunicação – “Lembro-me de aprender letras também e os números (...)” (AB) “Gostei de aprender a desenhar e de pintar com diferentes materiais.” (AH);
- Área do Conhecimento do Mundo – “Gostava muito de fazer experiências (...)” (AL).

Focando a atenção no 1.º CEB, os alunos apontaram, de igual modo, o brincar como uma preferência na escola – surgiu, novamente, a identificação do brincar como um momento de socialização (embora os tempos fossem mais reduzidos neste contexto), “Brincar, porque consigo estar com os meus amigos.” (AB). As brincadeiras livres desenvolviam-se unicamente no espaço exterior, durante os períodos de intervalo. Mencionaram como preferência, ainda, o ato de aprender, interligado aos interesses pessoais, “Gosto de aprender porque gosto de fazer números, escrever e ler.” (AA) “Gosto muito de Matemática, porque gosto de trabalhar com os números.” (AG).

As preferências dos alunos face às aprendizagens adquiridas englobavam quase todas as componentes do currículo sendo, contudo, relevante destacar a capacidade de atribuição de significado às mesmas, “Estou a gostar de aprender as letras, porque assim aprendo palavras novas e depois posso fazer frases.” (AC).

#### *Educadoras de infância e professores do 1.º CEB*

O diálogo com as educadoras de infância e os professores do 1.º CEB dividiu-se em diferentes momentos – num primeiro momento, procurámos entender a perceção dos docentes em relação ao processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB. As educadoras de infância afirmaram centrarem as respetivas práticas na promoção do desenvolvimento de competências próprias da faixa etária, “(...) eu procuro desenvolver nas crianças as competências próprias para a sua idade (...)” (EA – educadora de infância A) “São mais os grafismos e as competências de motricidade fina (...). São estas as competências que considero

que têm de ser mais trabalhadas no pré-escolar, para além de todas as outras autonomias (...)” (EB), da predisposição para a aprendizagem e da evolução global de cada criança, “(...) abrir-lhes horizontes para que elas tenham vontade de aprender mais, para que elas possam progredir.” (EA). Enquanto a educadora de infância EA atribuía valor próprio à EPE (sem desvalorizar as necessidades e os interesses das crianças), “Eu dantes dizia que no pré-escolar preparava as crianças para irem para o 1.º ciclo. Neste momento, já não digo isso. Porquê? O pré-escolar é, por si só, o pré-escolar.” (EA), a educadora de infância EB demonstrava preocupação com o desenvolvimento de competências que considerava essenciais à entrada do 1.º ano de escolaridade (sem desvalorizar os objetivos primordiais da EPE), “(...) o permanecer mais tempo sentado em atividade, ter maior tempo em atividades mais orientadas, para poderem trabalhar a atenção e a concentração, que são competências que depois são necessárias para o 1.º ciclo.” (EB). Na visão da educadora de infância EB, a frequência da EPE descomplexifica a transição para o 1.º CEB, “(...) eles tiveram de cumprir horários, de cumprir regras, de ter professoras, de estar em contacto com outras crianças (...) – portanto, o pré-escolar facilita muito o início, a integração no 1.º ciclo.” (EB).

Os professores do 1.º CEB focavam-se no leque de competências dos alunos no início do novo ciclo, “(...) eles quando chegam ao 1.º ciclo, ao 1.º ano, muitas competências já têm.” (PA – professor A), centrando-se o discurso numa perspectiva de prontidão, “Há grupos que são trabalhados, já com uma preparação prévia para ingressarem no 1.º ciclo, enquanto outros não.” (PB). Enquanto o professor PA considerava que a frequência da EPE contribuiu positivamente na adaptação ao 1.º CEB, “E mesmo o contacto que eles depois têm connosco, eu suponho que se nunca tivessem tido nenhum educador seria mais difícil, porque já conhecem as dinâmicas.” (PA), a professora PB considerava que as dificuldades associadas à transição advinham da ausência de certos pré-requisitos, “(...) tenho alunos que têm imensas dificuldades em tudo aquilo que nós queremos que se faça no 1.º ciclo.” (PB).

Num segundo momento, questionámos os docentes sobre o modo de organização do processo de transição – tanto as educadoras de infância como os professores partilharam que incluíam a transição entre ciclos de ensino nos Projetos Curriculares de Grupo/Turma, respetivamente. No caso dos professores do 1.º CEB, a 1.ª semana após o início das atividades letivas destinava-se à realização de avaliações diagnósticas, “É uma semana de

primeiros contactos, para ver os conhecimentos que eles trazem.” (PA) “Nós, no início do 1.º ano, fazemos uma avaliação diagnóstica (...) para nós nos apercebermos como é que os alunos estão.” (PB).

Num terceiro momento, explorámos um conjunto de estratégias consideradas pelos docentes como facilitadoras ou condicionantes do processo de transição. As educadoras de infância consideravam como estratégias facilitadoras o desenvolvimento de competências com base nas necessidades e interesses das crianças, “Eles já estão a pedir leitura – porque já têm muita vontade –, já eles próprios querem escrever o nome deles (...), e querem compreender como todo o processo funciona.” (EA); a comunicação ativa e a inclusão das crianças no processo de ensino-aprendizagem, “O que eu acho é que temos de explicar às crianças o sentido das coisas. (...) Quando as crianças dão uma intencionalidade àquilo que vão aprender e se faz a transferência entre aquilo que estão a aprender e a parte prática (...)” (EB) e, igualmente, a realização de jogos lúdicos, “Eu faço jogos com eles (...). (...) tem intencionalidade de lhes ensinar algumas coisas que eu acho que são necessárias para o 1.º ciclo (...)” (EB). Os professores do 1.º CEB consideravam como estratégias facilitadoras o estabelecimento de ligações emocionais, fomentando o sentimento de segurança por parte dos alunos, “(...) conversamos (...), para conhecê-los e eles sentirem-se à vontade para falar, sentirem-se à vontade para se exporem.” (PA); a planificação de tarefas de natureza prática e que conectem os alunos com a sua realidade próxima, “Eu apelo muito à manipulação, gosto muito que eles contactem com as coisas.” (PB) “Gosto muito de ir buscar coisas que os consigam situar na escola, parto de realidades muito próximas deles.” (PB) e, ainda, o reconhecimento e a validação dos conhecimentos prévios dos alunos, “Parto muito do concreto, daquilo que eles sabem, dos conhecimentos prévios.” (PB).

Numa perspetiva contrária, as educadoras de infância organizaram os fatores condicionantes segundo fatores intrínsecos e extrínsecos às crianças – como fator intrínseco apontaram a diferença entre as preferências pessoais e a realidade da sala de aula, “Se há crianças que gostam mais de brincar e explorar o espaço lúdico e as atividades lúdicas, quando vão depois estar sentados numa sala em que têm de estar em silêncio e a ouvir o professor, vão ter mais dificuldade.” (EB), e como fatores extrínsecos mencionaram a diminuição da quantidade e, sobretudo, da qualidade de tempo em família, “As crianças cada vez menos têm um desenvolvimento com a família.” (EA), assim como a distância

geográfica entre instituições, “(...) se estivessem numa instituição apenas com pré-escolar, eu acho que a transição seria diferente.” (EB). Seguindo o mesmo raciocínio, no decurso do diálogo, os professores do 1.º CEB identificaram como fator intrínseco condicionante o nível de maturidade dos alunos, “A maturidade de muitas crianças, porque às vezes nem é o trabalho que é realizado no pré-escolar, depende também muito da maturidade das crianças.” (PB), e como fatores extrínsecos referiram as dificuldades vivenciadas no contexto sociofamiliar, “Há alunos que se retraem, às vezes, a nível emocional, mas isso é porque já trazem dificuldades de casa ou dificuldades do meio onde vivem.” (PA), bem como as particularidades da componente letiva, “É a carga horária, o estar muito tempo sentado, a duração das disciplinas, os trabalhos a realizar.” (PB).

Num último momento, procurámos compreender o grau de articulação entre os docentes e de interação entre as crianças da EPE e os alunos do 1.º CEB, centrando-nos no conhecimento face aos ciclos de ensino implicados, no contacto entre educadores de infância e professores, nas oportunidades para trabalho conjunto e na preparação do processo de transição.

O conhecimento de cada docente relativamente ao ciclo de ensino consequente ou antecedente caracterizava-se como informal. O conhecimento das educadoras de infância originava-se no apoio educativo prestado em contexto de 1.º CEB, “Sim, de forma geral. Já dei apoio no 1.º ciclo, o que ajudou a criar uma nova visão e uma nova perspetiva de continuidade.” (EA) “Um bocadinho, como eu estive na Educação Especial já passei pelo 1.º ciclo.” (EB). O conhecimento do professor PA provinha do contacto com as educadoras de infância da sua instituição e de observações ocasionais das suas práticas, “O que eu conheço vem do contacto que tenho com as educadoras na sala de professores (...). Conheço de entrar lá e ver o que é que estão a fazer, mas não há assim um conhecimento formal.” (PA).

O contacto entre docentes, na visão das educadoras de infância, derivava da partilha de espaços comuns, “Aqui existe porque o espaço é o mesmo. (...) nós fazemos questão de ir à sala de professores às 11h00m para também termos esses momentos (...)” (EB), proporcionando, simultaneamente, o acompanhamento do percurso educativo das crianças, “E há seguimento das crianças. (...) Nestas escolas grandes, um dos aspetos positivos é esse acompanhamento das crianças.” (EA). Numa perspetiva oposta, a professora PB

afirmou não manter qualquer contacto com educadores de infância, visto a sua instituição possuir apenas a valência de 1.º CEB, “Neste agrupamento costuma haver sempre reuniões entre educadores do pré-escolar e professores do 1.º ciclo, mas nas escolas onde existem ambos. Nesta escola, não.” (PB).

As educadoras de infância afirmaram que as oportunidades para trabalho conjunto surgiam pontualmente e “(...) de uma forma muito natural.” (EA). A educadora de infância EB acrescentou que, embora realizassem atividades conjuntas, não existia continuidade educativa, “Agora, trabalhar assim em conjunto no sentido de uma continuidade, (...) se calhar não há.” (EB). Na perspetiva do professor PA, as atividades realizadas possuíam, de igual modo, uma natureza ocasional, “(...) faz-se sempre uma atividade ou outra pontual. (...) Vão visitar a sala, estão lá um bocado e fazem uma atividade em conjunto.” (PA). Para a professora PB não existiam oportunidades para trabalho conjunto, nem de contacto prévio com os alunos que iriam transitar para o 1.º CEB.

No contexto de cada docente, a preparação do processo de transição ocorria de modo individualizado – a educadora de infância EB referiu que, “Havendo necessidade, havendo situações que fogem ao comum, casos mais específicos faz sentido [os docentes reunirem].” (EB), e o professor PA acrescentou, “Há escolas em que há reuniões no início do ano letivo, em que o professor do 1.º ciclo reúne com a educadora de infância e esta explica quem são as crianças que vai receber (...)” (PA), reconhecendo, no entanto, que essa realidade não se verificava na sua instituição.

A partilha de informação entre docentes processava-se por duas vias: oral e escrita – a educadora de infância EA afirmou que transmitia a informação informalmente, “Como a escola é grande, e nos conhecemos todos uns aos outros, umas vezes faz-se de uma forma formal e outras vezes de uma forma informal.” (EA), enquanto a educadora de infância EB optava pela elaboração de documentos escritos, “O pré-escolar tem de fazer uma avaliação das crianças. Essa avaliação segue no processo da criança (...)” (EB). Na ótica dos docentes do 1.º CEB, no caso do professor PA, o próprio questionava diretamente as educadoras de infância, em busca das informações que considerava pertinentes, “Eu preciso de saber quem são as crianças que vou receber, pergunto como é que eles são, o que é que eles fazem, o que é que eles já conhecem.” (PA), enquanto a professora PB recebia pastas com documentos, embora não fosse prática comum a todos os alunos – as pastas

continham “(...) as avaliações que são feitas e entregues aos pais, se há alguns relatórios médicos. (...) Há crianças que trazem alguns trabalhos que fizeram.” (PB). A informação transmitida consistia numa descrição das aprendizagens adquiridas pela criança no âmbito das áreas de conteúdo das OCEPE, “(...) falo do desenvolvimento da criança nas áreas curriculares, apesar de termos um currículo muito próprio (...)” (EA), bem como outros pormenores relevantes, “Posso dizer também que a criança foi assídua, teve uma frequência regular no jardim de infância, correspondeu às atividades (...)” (EB).

### **Considerações finais**

A concretização do exercício investigativo possibilitou a compreensão da perceção dos alunos face à EPE e ao 1.º CEB, assim como a perceção dos docentes de cada ciclo de ensino face ao processo de transição, ao modo de organização e às estratégias identificadas como facilitadoras ou condicionantes da transição.

Analisando e comparando as preferências dos alunos tanto na EPE como no 1.º CEB, verificámos que o brincar permaneceu como constante, sendo associado ao fator socialização. Poucos alunos referiram o trabalhar como preferência no contexto de EPE, contudo, salientamos a capacidade de diferenciação entre momentos de atividade orientada e momentos de atividade livre. Interligado ao contexto de 1.º CEB emergiu o ato de aprender como preferência, relacionado com os interesses pessoais de cada aluno. As preferências face às aprendizagens adquiridas revelaram um conjunto diversificado para cada nível de ensino.

As educadoras de infância e os professores do 1.º CEB baseavam a sua perceção do processo de transição nas competências das crianças e dos alunos. No contexto de EPE surgia a preocupação com o desenvolvimento de competências consideradas como fundamentais à entrada do 1.º ano de escolaridade, enquanto no contexto de 1.º CEB os discursos centravam-se numa perspetiva de prontidão.

Todos os docentes afirmaram incluírem a organização do processo de transição nos respetivos Projetos Curriculares de Grupo/Turma, mesmo que implicitamente.

As estratégias facilitadoras ou condicionantes da transição nomeadas pelos docentes provinham das respetivas experiências profissionais – a título de exemplo, salientamos a comunicação ativa e a inclusão das/os crianças/alunos no processo de ensino-aprendizagem

como estratégia facilitadora e, contrariamente, a diferença entre a experiência na sala de atividades (EPE) e na sala de aula (1.º CEB) como fator condicionante.

Aprofundámos a articulação entre docentes e concluímos que todos possuíam um conhecimento informal face ao ciclo de ensino consequente ou antecedente. O contacto existente entre educadores de infância e professores do 1.º CEB derivava da partilha de espaços comuns na mesma instituição – a inexistência dessa proximidade igualava a inexistência de contacto. O trabalho conjunto ocorria ocasionalmente, com maior frequência em instituições com ambas as valências. A preparação do processo de transição efetuava-se individualmente, verificando-se reuniões planeadas entre docentes apenas em situações específicas. A informação transmitida, oralmente ou via documento, abrangia tanto aspetos específicos como gerais.

Embora representem parte da realidade dos participantes e dos contextos visados no exercício investigativo, a análise da totalidade dos dados recolhidos permitiu-nos concluir a imprescindibilidade de “cuidar das transições” (Vasconcelos, 2007, p. 45), viabilizando, assim, percursos educativos construídos na base da articulação curricular e da continuidade educativa.

### Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Edições ASA.
- Alves, M. G. & Azevedo, N. R. (2010). Introdução: (Re)Pensando a Investigação em Educação. In Alves, M. G. & Azevedo, N. R. (Eds.), *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 1-30). <http://hdl.handle.net/10362/5287>.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2014). Falando de transições: entre a educação de infância e a escola. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(2), 311-322. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2772>.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. (2001). Editorial Verbo.
- Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. *Articulação*. Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/articulação>.
- Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. *Transição*. Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/transição>.

- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*. Working Papers in Early Childhood Development, No. 42. Bernard van Leer Foundation. PO Box 82334, 2508 EH, The Hague, The Netherlands. <https://eric.ed.gov/?id=ED522698>.
- Oliveira, L. M. G. (2016). *Entre o jardim de infância e a escola do 1.º ciclo do ensino básico: Diferentes olhares sobre as competências das crianças na transição para a escolaridade obrigatória* [Tese de Doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Repositório Institucional. <https://repositorio.utad.pt/entities/publication/0563143a-d224-4e1a-aa52-781882bbbf5e>.
- Oliveira, L. M. G. (2017). Estratégias de transição entre a educação pré-escolar eo 1.º CEB: articulação e continuidade educativa. *Revista San Gregorio*, (16), 50-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6132787>.
- Oliveira, S., Guimarães, O. M., & de Lima Ferreira, J. (2023). As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, 24(55), 210-236. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In Formosinho, J., Monge, G. & Oliveira-Formosinho, J. (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. ISBN 978-972-742-404-7. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf).
- Teixeira, S. M. D. (2021). *A transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico de crianças com perturbação do espectro do autismo* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Biblioteca da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/77486>.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo: um campo de possibilidades. *Cadernos de educação de infância*, 81, 44-46. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-81>.

### **Legislação Consultada**

- Lei n.º 48/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República - 1.ª Série, N.º 237. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>.

## **A Gestão da Diversidade Cultural na Escola: Perceções e Práticas de Educadores e Professores**

**Jéssica Santos**

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém  
jessica\_godinho2@hotmail.com

**Lia Pappámikail**

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, CIEQV  
Lia.pappamikail@ese.ipsantarem.pt

### **Nota Introdutória**

Com o objetivo de contribuir para compreender como está a ser gerida a diversidade cultural nas escolas portuguesas, foi realizada uma investigação sobre as perceções e práticas de educadores e professores de 1.º CEB relativamente a esta temática. A investigação, de natureza qualitativa (com recurso à técnica da entrevista semi-diretiva), envolveu a participação de 8 docentes: 4 educadores de infância e 4 professores de 1.º CEB e procurou captar as perceções dos docentes relativamente a temas como diversidade cultural, racismo e desigualdades sociais na escola, bem como as dificuldades e necessidades associadas a estas e às práticas pedagógicas adotadas em sala.

Neste capítulo apresentar-se-á, em primeiro lugar o enquadramento teórico que orientou o estudo, seguindo-se a metodologia – onde se descreve e justifica as opções metodológicas seguidas no trabalho e apresenta os participantes. Num terceiro momento apresentam-se sinteticamente os principais resultados, em particular os obtidos com a técnica da entrevista-semi-diretiva, tendo sempre em mente os objetivos de investigação traçados. Terminamos com as considerações finais, nas quais se explanam as principais conclusões do trabalho.

### **Enquadramento teórico**

Desde os anos 80 que Portugal deixou de ser um país sobretudo de emigração e passou a ser caracterizado por sucessivos fluxos de imigração. Segundo a AIMA, estes fluxos são causados, principalmente, por motivos económicos, familiares, profissionais e pela violação dos Direitos Humanos no país de origem (Barros & Ribeiro, 2024). Assim, Portugal assistiu a reconfigurações sistemáticas da sua população migrante: desde os imigrantes oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e do Brasil até, nos últimos anos, à chegada de um contingente expressivo de alunos de países asiáticos, passando pela chegada, nos anos 90 e 2000, de um número significativo de imigrantes do leste europeu. Necessariamente, a chegada de famílias de outros países a Portugal tem exigido esforços de integração dos seus filhos nas escolas portuguesas e desafiando a instituição a processos de ajustamento a esta nova realidade.

A existência de um ambiente educativo que tenha como base a compreensão de uma sociedade intercultural, apesar do consenso político e social, não foi, e continua a não ser um processo fácil ou isento de tensões e controvérsia. De facto, segundo Araújo (2018), foi nos anos de 1990 que a diversidade cultural começou a ser um elemento da vida política e académica de Portugal. De um modo geral, as escolas receberam alunos imigrantes – na época sobretudo dos PALOP, e interpretaram o desígnio da integração sobretudo celebrando a diversidade “em festivais e outros eventos comemorativos, permitindo aos estudantes das *minorias* melhorar a sua *auto-estima*; os professores passaram a prestar apoio adicional para ajudá-los com as suas *dificuldades linguísticas*.” (Araújo, 2018, p.11), fazendo de Portugal um país, aparentemente, exemplar no tipo de atitudes perante a diversidade cultural. No entanto, a realidade empírica dista muito deste retrato harmonioso, uma vez que ainda são muitos os casos de desigualdade e discriminação, como é o caso da “segregação dos estudantes negros” ou de “alunos ciganos ocasionalmente colocados em contentores ou em salas de aula separadas sob o pretexto das suas idiossincrasias culturais e necessidades educacionais especiais” (Araújo, 2016, citado por Araújo, 2018, p.12). Adicionalmente, foram sendo reconhecidos problemas ao nível do sucesso educativo destes estudantes em particular, por apresentarem sistematicamente percursos escolares mais curtos e menos bem-sucedidos, para além de orientados mais frequentemente para vias profissionalizantes (Abrantes & Roldão, 2019).

De facto, a escola é, depois da família, um dos principais agentes sociais na vida da criança, uma vez que, na escola, as crianças não só desenvolvem as suas competências académicas, como também aprendem sobre a sua própria cultura. Como referem Brander et al. (2016), “Este código cultural tem de ser aberto a outras culturas, religiões e estilos de vida. Assim, sem o apoio ativo da escola, o esforço para apresentar uma educação intercultural está destinado a ver resultados descartados, senão mesmo a falhar” (p.43). Assim, a escola é desafiada a concretizar a complexa tarefa de “garantir a inclusão em todas as circunstâncias e ambientes educativos, quer através de procedimentos pedagógicos adequados, quer através de processos de socialização e qualificação escolar que, em conjunto, possibilitem realizar o potencial de cada aluno, seguindo as suas necessidades, experiências e realidades diversas e garantindo o seu bem-estar.” (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022, p.28).

#### *A interculturalidade como solução*

Segundo Romero (2010), a diferença entre a escola multicultural e a escola intercultural é que “enquanto a escola multicultural está centrada no respeito e valorização positiva das culturas presentes na sala de aula e na diversidade do meio ambiente (o que, por si só, já tem mérito), na escola intercultural – além disso – enfatiza-se a aprendizagem cooperativa da convivência, a superação do culturalismo e a exacerbação das diferenças envolvidas.” (Romero, 2010, p. 62). A abordagem intercultural nas escolas enquanto estratégia de gestão da diversidade cultural é então relevante pois torna-se uma “ferramenta para: a) – trabalhar pela unidade escolar na diversidade (no plano institucional), unir a pedagogia da liberdade com a pedagogia da igualdade e da solidariedade (no plano pedagógico) e enriquecer a prática educativa e o desenvolvimento pessoal do educador (no plano profissional)” (Romero, 2010, p. 63).

Brander et al. (2016) expõem que, para que uma sociedade se torne intercultural, é necessário que todos nela presentes, independentemente da sua cultura, estilo de vida ou origem vivam em equidade. Ora, infelizmente, a nossa sociedade é atravessada por desigualdades sociais, culturais e económicas de base étnico-racial, de género, assentes na orientação sexual, entre outras. De forma que, para que se desenvolva a interculturalidade, é necessário pois “repensar não só a forma como interagimos com outras culturas que nos sejam estranhas, mas também como interagimos com minorias, como homossexuais ou pessoas com deficiências, que enfrentam muitas formas de

intolerância e discriminação” (p.41). Para tal, o desenvolvimento de competências interculturais na escola torna-se fundamental, uma vez que as crianças e jovens de hoje serão os futuros cidadãos que poderão construir uma sociedade verdadeiramente intercultural pois só esta será, também, a sociedade justa que de forma consensual se almeja. Para além disso, a urgência em começar por desenvolver esta competência nas crianças e jovens passa pelo facto de estes serem “um importante meio de comunicação com os adultos e ajudá-los, por exemplo, a ver a necessidade da mudança” (Brander et al., 2016, p.43).

Em suma, um educador/professor que assuma este ponto de vista no que ao trabalho educativo diz respeito, reconhecendo sempre que à diversidade estão associadas desigualdades e assimetrias que não se resolvem apenas com reconhecimento recíproco da igualdade na dignidade, trabalha a tolerância ativa, favorece a superação do etnocentrismo, promove o escutar mais atentamente o outro e querer saber mais, e desfruta da diversidade presente na sala de aula, na escola e no mundo, mesmo que esta diversidade tenha complicações como as dificuldades na comunicação, a falta de tempo e recursos, entre outros (Romero, 2010).

#### *Diversidade cultural em ambiente escolar*

A diversidade cultural é, como argumentámos, uma constante nas escolas portuguesas, sendo que a esta estão muitas vezes associadas assimetrias assinaláveis do ponto de vista territorial, de acesso a recursos económicos, sociais e culturais. Os grupos e turmas são, também eles, cada vez mais plurais, tanto a nível étnico-racial, como no que à religião, alimentação, entre muitas outras características culturais diz respeito. Sendo a escola um dos principais espaços em que são formados os futuros cidadãos de um país, há que perceber que “a educação é cada vez mais uma ferramenta de defesa contra o aumento da violência, racismo, extremismo, xenofobia, discriminação e intolerância” (Menezes, Brocardo & Malhó, 2020, p.4). As crianças de hoje serão os adultos de amanhã e, ao frequentarem um ambiente escolar mais intercultural, desenvolverão, em princípio, competências essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade aberta à diferença. No entanto, a influência das atitudes e comportamentos desrespeitosos por parte dos adultos que rodeiam estas crianças, pode levá-las a comportamentos de exclusão perante os colegas. Alguns destes comportamentos são muitas vezes invisíveis aos discriminados e socialmente tolerados como normais, sendo que quem discrimina fá-lo muitas vezes de

forma inconsciente (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022). Esta realidade tem, em Portugal, características particulares.

Segundo Almeida (2005), “Em Portugal, a constante promoção da ideologia lusotropicalista tem reconstruído a nação em bases universalistas e não-racista, pelo que os portugueses têm, de si próprios, uma imagem de exceção, e a escola tem sido um recurso fortemente usado para transmitir as ideias dominantes em torno da portugalidade, nomeadamente esta de uma cultura humanista, universalista e não-racista.” (Almeida, 2005, p.1). Esta desvalorização e discriminação perante as crenças e a cultura do outro por parte da comunidade recetora, que se vê a si mesma como tolerante a aberta, pode ser, segundo Neto (2002), uma das principais causas da dificuldade de adaptação das pessoas recém-chegadas ao país (Neto, 2002, citado por Araújo, 2008). A forma como a diversidade é abordada na escola, ao invés de cumprir os objetivos pode ser até um dos principais fatores para este tipo de agressões (por vezes inconscientes) perante as comunidades recebidas, bem como por pessoas não-brancas em geral (descendentes de imigrantes, por exemplo).

A verdade é que vários autores, como Pappámikail, Beirante & Cardoso (2022) alertam para o facto de que no nosso país, na prática “a diversidade é, muitas vezes, percecionada como “dificuldade” acrescida ao trabalho que é desenvolvido, e é suposto ser desenvolvido, na escola.” (p.25), levando a esta ideia de que o aluno [diferente] deve ser formatado para se adequar ao à cultura maioritária, o que se torna de certa forma uma agressão à diversidade e à identidade da criança. Assim, “das políticas e práticas educativas que podem promover a equidade na educação e a mobilidade social, toda a fórmula que aplique mecanismos de inclusão fundados na procura do ideal-tipo de estudante, como meio de desfazer a diferença, é criticável, e contrária ao princípio inalienável da equidade educativa” (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022, p.37).

Araújo (2008) sublinha ainda que “a diversidade cultural presente na instituição escolar deve ser compreendida e avaliada num quadro de respeito mútuo. Trata-se de praticar uma autonomia cultural, um modo partilhado de resolver conflitos e de se pensar sobre problemas comuns no sentido de uma verdadeira convivência intercultural, e não apenas ensinar a manter e a respeitar identidades culturais diferentes.” (Araújo, 2008, p.22), ou seja, como explica Almeida (2005), tem de ser algo que ultrapassa a transmissão de informação sobre os estilos de vida das minorias. O autor realça, também, que é importante ter em atenção a forma como é promovida esta harmonia, para que não se

passa a salientar “quão diferentes e estranhos «eles», os «outros» são, como acontece quando se criam guetos escolares, ou sublinhando algumas práticas que muitas pessoas podem não aceitar, como a matança de animais ou outras práticas defendidas em nome da cultura como a circuncisão feminina.” (Almeida, 2005).

Brander et al. (2016) sumarizam o esforço que a escola deve aplicar perante o constante aumento da diversidade nas escolas em quatro pontos: “tentar criar oportunidades sociais e educativas iguais para as crianças de grupos culturais minoritários; sensibilizar para as diferenças culturais como forma de combater a discriminação; defender e desenvolver o pluralismo cultural na sociedade; e ajudar as crianças a lidarem de forma construtiva com os conflitos, esclarecendo os diferentes interesses e procurando objetivos em comum” (Brander et al., 2016, p.44).

#### *Estratégias utilizadas por educadores e professores para trabalhar este tema*

A figura do educador/professor é, sem dúvida, um dos adultos de referência das crianças que se encontram a frequentar os estabelecimentos de ensino portugueses. Para cumprir o mandato que lhe é conferido, este deverá ter a capacidade de acolher, acompanhar e auxiliar todas as crianças, adotando uma atitude de mediador de conflitos, de esclarecedor de dúvidas que possam surgir sobre as diferenças de cada um e de promotor da vontade de conhecer o outro. Ora isto pressupõe que o docente esteja em sintonia com este desígnio.

Esta atitude é de facto fundamental para uma boa integração dos alunos e para que haja harmonia entre as crianças, mas não é tudo. As principais dificuldades apresentadas por diferentes grupos étnico-culturais relativamente à adaptação à vida escolar passam pela dificuldade linguística, pelas estratégias inadequadas por parte dos docentes e pela incompreensão, por parte dos docentes e dos restantes alunos, da sua cultura (Ferreira, 2003, citado por Araújo, 2008). Para além disto, há também outro aspeto a ter em consideração em relação às atitudes adotadas pelo docente: ao querer encaminhar os seus alunos a encarar a diversidade presente na sala, o docente pode cair na tentação de discriminar o aluno, através da invocação de estereótipos, que levam a que as “minorias” não consigam sair daquilo que lhes é expectado como forma de estar ou agir (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022).

Como foi possível perceber anteriormente, festividades multiculturais pontuais ou partilhas de hábitos culturais em contexto escolar são insuficientes, e até

contraproducentes em alguns casos, para uma perspectiva de escola intercultural inclusiva e integradora de todos os alunos. De facto, “Iniciativas de encontro intercultural através da música ou da gastronomia de pouco servirão se não houver uma vontade e uma prática firmes contra o tratamento desigual, a separação física dos diferentes ou a aculturação forçada do outro.” (Romero, 2010, p.61). Este é, então, um desafio colocado ao docente, que deve seguir “uma filosofia da educação que não ignore nem deprecie a cultura das minorias presentes na escola, frequentemente apreciada apenas nos domínios da dança, da música ou dos costumes sociais, mas que considere claramente as estruturas epistemológicas e as indicações de cariz ideológico próprias” (Araújo, 2008, p.22).

É perceptível, então, que desafios como a diversidade linguística, religiosa, alimentar, de dinâmicas familiares e de género, entre outros, “tornam urgente a presença dos contributos socioantropológicos, essenciais para uma postura e intervenção pedagógica não etnocêntrica, capaz de reconhecer e valorizar as diferenças culturais sem cair no pluralismo cultural benigno (Stoer, 2008, citado por Tomás & Trevisan, 2021, p. 18) e que, para realmente “compreender o “outro” não só é necessário falar a sua língua para o ouvir e perceber, mas é também conhecer a sua cultura, o seu contexto, a sua mentalidade, porque existem significados que ficam subjacentes ao discurso verbal, tão ou mais importantes para a descodificação da mensagem.” (Araújo, 2008, p.45). O docente torna-se, então, um bom elo de ligação entre os alunos de diferentes culturas e deve adotar estratégias que levem a esta compreensão e exploração.

Apesar de haver um espaço dedicado à educação para a cidadania no currículo, que é integrado transversalmente no 1.º CEB, sendo um dos eixos a Interculturalidade, é necessário entender que esta temática não é ensinável numa perspectiva curricular, mas sim desenvolvida (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022). O professor, tem, então o importante papel de encaminhar os seus alunos à perceção desta temática, ao esclarecimento de questões, à busca pelo conhecimento do outro e à reflexão de atitudes, baseando-se numa atitude intercultural “que não só viabiliza a motivação para participar, mas também incita ao conhecimento, à aquisição e interiorização de valores que permitem o desenvolvimento harmonioso da criança que será o futuro cidadão.” (Araújo, 2008, p.22)

Como frisam Tomás e Trevisan (2021), para que isto aconteça, “é preciso repensar as relações entre crianças e adultos/os, entre intencionalidade pedagógica e culturas pré-escolares versus culturas infantis e o brincar das crianças enquanto mediadores

interculturais, expressões culturais infantis e um direito seu, e reconhecê-los como contextos de aprendizagens informais holísticas, essenciais à sua formação multirreferenciada (pessoal, social, cultural, ética, etc.) e de práticas de participação essenciais à construção e vivências da cidadania.” (Tomás & Trevisan, 2021, p.21).

Em suma, como figura de referência das crianças e jovens que frequentam o ensino pré-escolar e o 1.º CEB, o docente tem um papel fundamental no que ao desenvolvimento de competências interculturais diz respeito. Para isso, mediante um processo de desenvolvimento de competências de diálogo intercultural, deve adotar uma atitude de partilha, de esclarecimento de dúvidas e de promoção de conhecimento sobre as diferentes culturas, valorizando as necessidades de cada um e dando liberdade para que os alunos se conheçam.

### **Metodologia, apresentação e análise de resultados**

A investigação realizada teve como principal objetivo entender como é que a questão da diversidade cultural nas escolas é percebida por educadores de infância e professores do 1.º CEB, aferindo em primeiro lugar se esta é uma temática presente e trabalhada nas salas em que estes efetuam a sua prática pedagógica e de que modo é concretizada ou não. O desenvolvimento desta pesquisa apoia-se nas ideias de Beillerot (2001), que argumenta que é necessário compreender que a pesquisa é um componente necessário ao trabalho e à formação de professores, distinguindo as atividades de pesquisa das atividades de ensino, uma vez que estas promovem diferentes tipos de conhecimento, habilidades e disposições. Este autor defende, ainda, que uma investigação deve ter em conta três pressupostos: ser produtora de novos conhecimentos; seguir uma metodologia rigorosa; e ser pública (Beillerot, 2001, citado por Pinsson, Iône, Lopes, Anjos, Castilho & Berticelli, 2012).

Este estudo contou com a participação de oito docentes, sendo que quatro são educadores de infância em jardins de infância públicos na zona de Santarém e os restantes quatro são professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em escolas públicas nas zonas de Santarém e Torres Vedras. Dos oito participantes, um é do sexo masculino e os restantes sete são do sexo feminino. Foram escolhidos, maioritariamente, profissionais de educação que efetuam as suas práticas educativas em ambientes que a primeira autora conhecia, tornando esta amostra uma de conveniência.

As entrevistas, com duração média de 30 minutos, foram integralmente transcritas e analisadas com recurso à técnica de análise de conteúdo temática/categorial, considerando-se as dimensões construídas a partir da revisão de literatura, mas mantendo espaço para novas temáticas emergentes do trabalho de campo.

Para facilitar uma leitura comparativa entre ciclos, assegurando simultaneamente o anonimato e confidencialidade, todos os sujeitos envolvidos no estudo foram identificados com um código, composto por uma letra maiúscula (P – professor/a ou E – educador/a) e um número, uma vez que a identidade do entrevistado deve ser protegida, para que não lhe seja causado qualquer transtorno ou prejuízo (Bogdan & Biklen, 1994).

### *A Diversidade cultural nas escolas: perspetivas e representações*

Enquadrar as práticas pedagógicas no que concerne à gestão da diversidade passa, em primeiro lugar, por perceber o sistema de representações e crenças em relação a este tema. Para isso, a primeira parte do guião de entrevista continha perguntas que procuraram captar estas representações, de forma a melhor compreender as suas ideias e relacioná-las com as perceções sobre as suas práticas e com as práticas observadas.

A análise aos discursos dos docentes mostra que, sumariamente, estes vêem o tema da diversidade cultural nas escolas como algo que pode ser assustador e desafiante, sobretudo para a classe docente: *“pode assustar um pouco, porque nós pensamos “tenho aqui tantos alunos, cada um vem de uma área diferente, de uma área não, mas de uma família diferente, duma etnia diferente. Depois, pode constituir e acima de tudo constitui um desafio”* (P1), mas também como um tema muito atual e que continuará presente nas escolas portuguesas, uma vez que vivemos numa “aldeia global”. De facto, E1, por exemplo, situa a problemática em determinados contextos geográficos. Refere que

Eu acho que, acho que, parece-me que, e sobretudo em meios mais urbanos, parece-me que é uma realidade muito // cada vez mais casual. Cada vez vai haver mais esta integração sociocultural e linguística. Eu acho que, como eu te disse, eu acho que as crianças têm muito menos barreiras do que nós adultos e, portanto, se calhar, o principal desafio vai ser para os professores. (E1)

Para além disto, mostrou pensar neste tema como uma oportunidade enriquecedora no que às propostas educativas diz respeito, como oportunidade para esclarecer preconceitos e incitar a vontade de conhecer “o outro”. Tal é observável ao analisar o próximo excerto da sua entrevista:

penso que essa diversidade é muito enriquecedora, porque de facto o mundo é cada vez mais uma pequenina casa onde todos temos que nos entender e, portanto, essa diversidade é muito, muito, muito rica do ponto de vista educativo e, na minha perspectiva, deve ser trabalhada mesmo nos grupos em que não há tantas crianças. (E1)

Em concordância com o testemunho dado por E1, Rodrigues (2013) cita Salomão (2007), que defende que, sendo a escola um local de sociabilização, o professor deve assumir o papel de mediador, dando aos alunos a oportunidade de construir as suas aprendizagens, ao fomentar uma formação reflexiva, que busca “criar uma atmosfera de confiança e negociação, partindo das necessidades dos interagentes e utilizando-se de estratégias que envolvam o oferecimento de alternativas, colaboração e provimento de teoria de acordo com as necessidades. (Salomão, 2007, p.93, citado por Rodrigues, 2013, p.29).

P2, por sua vez, remete para a importância da temática numa perspectiva de construção de uma cidadania global, ao perceber a diversidade cultural como uma temática em que é incentivada a participação de todos os alunos, para “*que sejam bem integrados, para... que haja a inclusão de todos os alunos*”, uma vez que quando está a ser trabalhada, os alunos “*estão a aprender outras culturas. Vão conhecendo outros hábitos, costumes*” (P2).

De facto, Ramos (2007) defende que a implementação de uma sociedade intercultural que desenvolva estes valores é fundamental: “Se a existência de quadros legais que promovam a integração dos imigrantes em Portugal é fundamental, é igualmente necessário implantar uma educação que promova a integração de todos os grupos, minoritários e majoritários e susceptível de desenvolver na sociedade, em geral, a capacidade de aceitarem e valorizarem as diferenças e contribuir para uma sociedade onde todos participem e dialoguem e favoreça uma concepção cosmopolita da nação” (Ramos, 2007, pp.234-235).

Olhando globalmente para os testemunhos, é perceptível que os docentes encaram a diversidade cultural como um tema atual e que não pode ser ignorado nas suas práticas, mesmo que se trate de um assunto sensível e desafiante, que necessita de cuidado ao ser trabalhado com os alunos. Colocam, ainda assim, a questão ao nível das manifestações culturais (usos e costumes), não fazendo referência a dimensões mais complexas da diversidade. Mas porque será que consideram esta uma temática desafiante?

Ao analisar os discursos de educadores e professores sobre as dificuldades perante a diversidade cultural presente nos seus contextos escolares, foram identificados dois eixos analíticos principais: a diversidade linguística e o racismo/comunidade.

***Diversidade linguística:***

Observe-se este testemunho relativo à diversidade linguística:

falo português, paquistanês (risos). Não, a linguagem gestual é tudo, primeiro. Temos que começar pelos gestos”; “alguns alunos paquistaneses que têm mais conhecimentos de inglês e através do inglês vamos ajudando os outros e depois vamos começando a trabalhar o português lentamente e as crianças têm uma capacidade para aprender... a falar, principalmente, de um dia para o outro. Começam a aprender vocabulário, depois a construção das frases é diferente, mas o vocabulário aprendem com muita facilidade. E têm muita vontade também de aprender embora // apesar de entre eles, entre eles falarem sempre em urdu, mas depois vão aprendendo. Agora, é um desafio. (P2)

A dificuldade de comunicação com alunos cuja origem não é de um país em que se fale português é facilmente percebida neste excerto exemplificativo e é identificada como um desafio particularmente significativo, tendo em conta as alterações nos padrões migratórios, sendo uma experiência recente para muitos docentes. As docentes entrevistadas apresentaram, ao longo do seu discurso, exemplos concretos de situações em sala em que esta dificuldade é apresentada e até estratégias que utilizam para as ultrapassar. Referem, sobretudo, estratégias individuais de superação imediata, ressaltando a falta de recursos e apoios institucionais para mitigar o problema. É importante referir que a entrevistada P2 dá aulas num contexto em que os alunos paquistaneses não tinham acesso a aulas preparatórias ou acompanhamento de Português Língua Não Materna.

Efetivamente, está previsto que este tipo de acompanhamento deva ser disponibilizado nas escolas, de forma a facilitar a integração dos alunos e acompanhá-los na aprendizagem da língua, no entanto, na prática, não é isso que acontece, pois o apoio nem sempre existe, nem sempre é suficiente ou nem sempre é eficaz, uma vez que não há em número suficiente docentes com esta especialidade. De facto, com o crescimento exponencial de alunos falantes de línguas estrangeiras há dificuldades de concretização do que aqui se afirma: “Em Portugal, todos os alunos da primeira e segunda geração de migrantes cujas competências em língua portuguesa correspondem aos níveis B2 ou C1

são integrados em turmas regulares, para todas as aulas. Os alunos com níveis de proficiência inferiores aos indicados frequentam turmas regulares, mas em vez de aulas de Português (para alunos nativos), participam em aulas de “Português Língua Não Materna”. (Eurydice, 2019, p.84).

**Racismo/Comunidade:** O outro tópico bastante referido quando foram questionadas as dificuldades e necessidades perante a diversidade cultural, foi o racismo e a comunidade envolvente – os problemas chegam à escola de fora, sendo que esta última é apresentada em dois sentidos.

Por um lado, a dificuldade surge das circunstâncias da comunidade migrante, que, por vezes, também ainda não aprendeu português, o que leva a uma maior dificuldade na comunicação, como é observável pelo excerto da entrevista de P4:

Eu acho que a dificuldade está mais no núcleo paquistanês, pronto, porque os pais não falam português, os miúdos são integrados numa escola portuguesa, mas onde não há uma Língua Não Materna para ajudar e depois aí há essas dificuldades de eles entenderem // pronto e integrar os de etnia cigana, o que eu sinto é que os pais foi uma geração muito marcada e com uma instrução muito básica e às vezes noto que essa nova geração quer que os filhos vão mais longe, mas depois não conseguem por causa de não terem as bases essenciais e nós, pelo menos eu tento na minha sala, pelo menos construir essas bases. (P4)

Por outro, são identificáveis barreiras na comunidade recetora, que apresenta comportamentos racistas e estereotipados, como se pode ver no testemunho de P3:

O meu agrupamento está situado num bairro social, muitas vezes foi destrutado como agrupamento porque “Ah é o agrupamento dos ciganos, é o agrupamento dos ciganos” e por uma questão racial as pessoas da cidade nem vinham trazer as crianças para este agrupamento, porque era o agrupamento onde havia pretos e ciganos e blá blá blá. (P3)

Como refere Rodrigues (2013), o facto de não haver respeito pelas diferentes culturas por parte de cidadãos(ãs) adultos(as), supostamente conscientes, pode repercutir-se em contexto educativo, dado que as crianças reproduzem aquilo que veem e ouvem em casa. Tal situação acontece visto que, além das crianças e jovens passarem maior parte do seu tempo na escola, não são, por vezes, devidamente preparados(as) para aceitar a diferença e integrar novos costumes (Rodrigues, 2013, citado por Fonseca, 2021, p.11).

Uma das formas de combater estas dificuldades e de perceber como se pode abordar as temáticas, acolher os alunos e adotar práticas interculturais é ao pesquisar sobre a educação intercultural e ao procurar formação nesta área. Assim, perguntou-se se os docentes entrevistados já tinham tido alguma formação ou se sentiam necessidade de aprofundar o seu conhecimento sobre a temática da diversidade cultural em ambiente escolar e da educação intercultural.

Nenhum dos docentes entrevistados referiu que não achavam importante terem formação na área, e alguns já tinham realizado formações e manifestavam interesse. Quanto aos restantes, mencionaram que, caso sentissem necessidade ou lhes aparecesse uma oportunidade, apostariam na expansão do seu conhecimento, embora com níveis variáveis de prioridade: *“Eu acho que sim, porque é assim, tudo o que contribua para aumentar o nosso conhecimento, não é, nós devemos ter abertura para isso, portanto é assim, se surgir alguma... oportunidade de frequentar alguma formação ou algum... pronto alguma coisa, lá estarei!”* (P1). Os motivos apresentados para a falta destas formações foram, então, a necessidade de adaptar as suas práticas à chegada de novos alunos e a própria expansão da diversidade cultural no país, *“Sim, eu gosto. Gosto bastante até porque...porque é como aquilo que nós dissemos há bocado... é o mundo global, hoje estamos num sítio, amanhã estamos no outro e...e temos que abrir os horizontes e temos que conhecer um pouco de tudo. O mundo já não é o mundo fechado como era antigamente.”* (P2).

Ramos (2007) defende justamente que a formação é uma ferramenta importante para que os docentes desenvolvam conhecimentos e competências que poderão contribuir para uma melhor intervenção no âmbito da educação intercultural e na mediação das relações entre os intervenientes, salientando, dentro destas competências, por exemplo: a compreensão da diversidade cultural e dos preconceitos e estereótipos associados às minorias, para que possam desconstruir os mesmos e favorecer expectativas positivas relativamente a essas minorias; o desenvolvimento de competências linguísticas e relacionais, de forma a melhorar a comunicação com os alunos e a comunidade; o conhecimento psicossocial e cultural de variados grupos culturais e das suas representações e estilos de aprendizagem; ou até mesmo a compreensão dos fatores sócio-políticos e psicossociais que podem levar originar a intolerância, a rejeição e o racismo (Ramos, 2007). Ainda assim, verifica-se que para alguns docentes entrevistados a

multiculturalidade, entendida como um problema, só se torna um objetivo de formação quando e se estiver presente na sala de aula.

*Como promover a compreensão e respeito?*

Tendo em conta os contextos em que os docentes entrevistados realizam a sua prática, ou realizaram anteriormente, chegamos à última parte da análise, em que se procura responder ao segundo objetivo desta pesquisa: explorar de que forma se pode promover a compreensão e respeito entre crianças de diferentes culturas e face à diversidade em geral. Assim, considera-se importante começar esta última parte por apresentar as motivações dos docentes entrevistados para trabalharem este tema com os seus discentes.

A questão proposta aos entrevistados responderem foi se costumam abordar esta temática ao longo das suas práticas letivas e, independentemente da sua resposta, o porquê. De todas as respostas relativamente à relevância de trabalhar o tema, apenas uma foi negativa evidenciando justamente que a diversidade só é tema se for um problema presente no contexto:

Não me é muito relevante, mas eu procuro incluir (...) Talvez mais agora, porque isto nos últimos anos é que é mais evidente. Eu já trabalhei em aldeias que não era muito necessário (...) mas acabamos sempre por trabalhar, não de uma forma tão evidente e não de uma forma tão consciente e tão necessária naquele momento, mas acabamos sempre por trabalhar isso. (E4)

No entanto, e como é possível observar no excerto anterior, todos os docentes abordam a temática. As motivações mencionadas, por sua vez, já são diferentes. Os docentes abordam a temática por fazer parte das temáticas incluídas em Estudo do Meio e Conhecimento do Mundo, para desconstruir preconceitos, esclarecer dúvidas que surgem às crianças pela presença de diversidade cultural e religiosa na sala ou na comunidade, para sensibilizar os alunos para as oportunidades que têm e levá-los a compreender as diferenças de oportunidades, embora nem sempre introduzam a dimensão socio-linguística ou étnico-racial de forma explícita, o que pode ter um efeito contrário de reduzir o diferente à eterna condição de estrangeiro.

(...) eu acho que acaba sempre, ao longo do ano, num momento ou outro, ela entrar (...) muitas vezes, como eu te digo, entra também através da literatura para a criança e dos livros que nós trabalhamos e há muitos livros que abordam estas questões e, portanto, eu acabo por quase sempre, num momento ou noutra, ou às vezes pode surgir a partir

de alguma situação concreta que as crianças tragam. Eu não tenho tido muito essa experiência, tenho tido mais a experiência de ser a partir de filmes, de livros que se leem, que depois se acaba por discutir... (E1)

Agora que as principais motivações dos educadores e professores foram mencionadas, impôs-se uma outra questão: ***“Faz sentido trabalhar com grupos/turmas que não apresentem diversidade étnico-racial/sociolinguística?”*** Como resposta a esta pergunta, todos os entrevistados me responderam de forma positiva, apresentando diversas justificações, como a tolerância, a empatia, o respeito pelo outro, o aumento de alunos migrantes nas escolas, a globalização, e como forma de informação sobre temas como racismo e discriminação.

Acho que mesmo eles, nós às vezes temos a noção que não veem televisão ou veem pouca televisão, que não veem notícias e não sei quê, pronto, também depende das classes, mas eles às vezes têm informação que precisam de serem limadas, que eles às vezes, eles próprios, // conceitos sem tabu, sem estarem por desinformação daquilo que acontece, por isso, mesmo que seja uma turma em que sejam todos da mesma etnia, acho que é sempre valorizado falar de outras realidades. (P4)

ter ou não ter essas crianças não é a situação necessária para se trabalhar, mas em contextos do currículo, de abrangermos o leque diversificado de músicas, de danças, de... muito abrangentes a nível das várias culturas é um enriquecimento para as crianças que frequentem o Jardim, seja qual for // e penso que, lá está, a parte das artes e das expressões é um meio muito importante e um veículo muito de linguagem universal e que é necessário fazer. (E2)

Como já foi referido anteriormente, a adoção de uma perspectiva intercultural na sala de aula promove o respeito ativo, o escutar mais atentamente o outro e querer saber mais, desfrutando da diversidade presente na sala de aula, na escola e no mundo, mesmo que esta diversidade represente complicações e problemas como as dificuldades na comunicação, a falta de tempo e recursos (Romero, 2010).

Já vimos que os docentes entrevistados consideram a temática da diversidade cultural importante e que, de uma forma ou outra, consideram incluí-la nas suas práticas, embora nem sempre de forma explícita. Mas como é que isto acontece? E a escola, enquanto instituição, apoia uma abordagem intercultural?. No tópico seguinte será, então, possível perceber as estratégias, materiais e recursos utilizados pelos professores, bem como o apoio, ou falta dele, evidenciado nas diferentes instituições escolares em que exercem a sua prática profissional.

*Estratégias, materiais e recursos para uma educação intercultural*

No que diz respeito às estratégias, os recursos e materiais utilizados pelos docentes entrevistados, a análise revela o que as estratégias utilizadas para facilitar a comunicação entre docente e discentes passa pela mímica, por desenhos, imagens, utilização do *Google Tradutor*, como é o caso de E2, que leciona numa instituição com alunos sem acompanhamento de PLNM.

mas como recurso utilizo colegas que têm essa experiência, também utilizamos o Google Tradutor, as mensagens que trocamos no Whatsapp, eu escrevo em português e os pais põem na língua que quiserem para fazerem a leitura da mensagem e isto facilita muito. No contexto de sala, não sinto muita dificuldade, porquê? Porque há a imagem, há o gesto, há a mímica, há a expressão dramática, há as linguagens, há as linguagens universais, desde a música, o teatro, a dança, e essas linguagens universais ajudam muito a comunicação e depois os nossos recursos que temos, que é através da imagem, para crianças que ainda não sabem ler, através depois dos gestos e de...concretizar tudo, não se torna uma barreira muito grande, rapidamente as crianças começam a verbalizar o português e é fácil e interagem. O brincar também é uma linguagem universal, portanto, há um bem-estar das crianças nessa linguagem universal que têm umas com as outras, na identificação e na situação que se adaptam a uma sala de pré-escolar muito facilmente, acham as rotinas e não há barreiras.  
(E2)

De acordo com Cortesão (2001), “nem sempre a Escola tem em conta que, para crianças, oriundas de outros países, fazerem aprendizagens numa língua que não a sua, é tarefa bem difícil e que dificulta a obtenção de resultados de excelência, colocando-as em desvantagem, relativamente aos(às) colegas e levando-as, eventualmente, ao fracasso escolar” (Cortesão, 2001, citado por Fonseca, 2021, p.16). É, então, importante valorizar os esforços apresentados nos testemunhos previamente apresentados para fortalecer a comunicação entre partes. No entanto, há que observar diferenças entre o Ensino pré-escolar e o 1.º Ciclo, pois é neste ciclo que a dimensão curricular e o recurso à língua se torna determinante para a fluidez do processo de ensino aprendizagem, sendo menos eficaz o recurso às “linguagens universais” referidas por E1. Já os materiais e recursos mencionados para a concretização de atividades planeadas e para a organização da sala passam por livros, imagens, lápis de cor, brinquedos e jogos, sublinhando que uma abordagem intercultural não tem de ser sempre explícita, mas deve estar presente no ambiente educativo, de forma natural.

Agora que eles possam também, nos jogos, hoje em dia há muitos mesmo a nível dos legos, dos jogos de construções, há muitos bonecos que são de raças diferentes. Também na casinha das bonecas temos os bebês de raças diferentes. (E1)

Olha, deixa-me dizer-te, os recursos passam até pelos lápis de cor.” “eu tenho muitos cartazes na sala de aula, a minha sala é muito dinâmica e...eu não faço sempre a cor de pele dita normal, pronto. Eles têm, sim, temos muito recurso a isso. Por exemplo, não há aquela coisinha de fazer “Ah vamos fazer um recado para os pais e só” // podemos utilizar um menino asiático. Então, se ele está lá, se ele faz parte da nossa sala de aula, porque não colocar um menino asiático? Olha, por exemplo, agora as miúdas o ano passado pediram-nos se podiam ter umas bonecas, então nós comprámos aquelas bonecas que são as Newborn e então só têm duas ou três bonecas: uma é asiática, outra é síndrome de Down, a outra...pronto.” “os recursos visuais são muito importantes no 1.º Ciclo e nós, na nossa escola, os recursos visuais não têm todos a mesma cor de pele branca, não. Existem várias dinâmicas de cor, assim como até os próprios brinquedos que eles utilizam. Tivemos esse cuidado em, com a associação de pais, para comprarmos efetivamente e para termos a acesso a materiais que façam efetivamente essa interculturalidade. (P3)

Os livros, jogos também, a área do faz-de-conta tem crianças até, tem crianças com outra cor de pele, com várias cores de pele, portanto, mais escuras, tem. (E3)

E1, por exemplo, alerta também para uma outra forma de incluir a diversidade na sala, ao procurar apresentar a diversidade através da iconografia:

Sim, por exemplo, imagens. Muitas imagens. Os livros e outras imagens. Às vezes quando trabalhamos as coisas da arte, eu trago também arte de outros países, africanos, indianos, para eles verem também a diversidade que existe no campo da arte. Há certas características também que no fundo também nos remetem para contextos diversificados. (E1)

Um dos locais onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada, não tinha o apoio de um professor de PLN para acompanhar os alunos migrantes que não sabiam falar português, cabendo esse papel à professora titular, que tinha de adaptar as suas aulas de forma a responder a todas as necessidades dos seus alunos. Quando questionada, a professora cooperante sobre os recursos que tinha mobilizado, esta referiu que há que ser pro-ativo na procura de respostas e soluções, rejeitando uma postura de resignação face à ausência de recursos, neste caso, humanos.

quando foi a apresentação dos manuais perguntámos logo// este ano como vamos adotar manuais para o 3.º ano perguntámos às editoras

quem é que tinha da língua – do Português como Língua Não Materna.” (P2), acrescentando que “temos também no nosso agrupamento, no site do nosso agrupamento temos uma pasta – uma pasta com... muitos documentos da língua não materna, porque como já tivemos uma colega vários anos a trabalhar no projeto da língua não materna, portanto temos também esses materiais que podemos utilizar. (P2)

Outro recurso referido como fundamental é a existência de técnicos especializados e mediadores, como referido por outra das professoras entrevistadas, ao falar do agrupamento em que está inserida, ainda que o seu discurso sublinhe simultaneamente as fronteiras entre o nós-eles que justamente esta abordagem pretende mitigar:

nós temos a tempo inteiro dois mediadores ciganos, um mediador cigano do sexo masculino e um mediador cigano do sexo feminino. Isto porque também sabes que a partir do 2.º ciclo, as meninas ciganas deixam, muitas vezes de ir à escola. É uma questão cultural. Então o que é que acontece? Para que elas consigam fazer até ao 9.º ano, nós integramos mediadores dessas culturas lá dentro da escola, estás a ver, para que os miúdos // para já para que os miúdos que façam parte dessas etnias se sintam acompanhados, não se sintam uma minoria, mas sim fazendo parte e depois porque também queremos dar // que os outros percebam que o eu estar em maioria não significa não aceitar a diferença, pronto, e muitas vezes esses problemas racistas acabam por não acontecer por isso mesmo, porque temos sempre mediadores ou ciganos.

De facto, a mediação surge como uma ferramenta importante porque “a montante do conflito, há, tantas vezes, rotulagem de diversidades que são classificadas como problema quando, na verdade, o que se passa é a ausência de diálogo entre as partes, que, por ser difícil, poderá ser facilitado quer por professores quer por profissionais sociais quer mesmo por alunos mediadores.” (RESMI, 2016, p. 107).

P3 continua o seu discurso, ao explicar que uma abordagem holística e sistémica do ponto de vista da organização escolar, em que todos se constituem como recursos de inclusão é fundamental. A interculturalidade não pode, pois, ficar reduzida ao espaço da sala de aula:

Nós temos sempre duas assistentes sociais a trabalhar com estes miúdos, temos sempre três psicólogas a tempo inteiro, para além dos mediadores, que fazem a ponte para que não haja problemas lá no agrupamento com esses miúdos. Sem problemas, nem com eles, nem para eles.”. “No gabinete de apoio ao aluno há uma professora que tem formação em coach, não é, e tem um saco de boxe, para tu veres, tem um saco de boxe e tem um espaço de meditação”. “as assistentes sociais funcionam muito bem porque temos um acompanhamento em termos de refeitório e de cantina. Todos têm direito a lanche, todos têm direito

a almoço, todos têm direito a levar qualquer ‘coisinha’ depois para o jantar, aqueles que necessitam, pronto.” “Obviamente há aqui outra pontinha que é muito importante, que é a Escola Segura. Nós trabalhamos muito em paralelo com a Escola Segura no 2.º e 3.º ciclo. Depois também há outra coisa muito importante. Elas não são vistas como fazendo parte da equipa da escola, porque são vistas como mulheres de limpeza, mas são as auxiliares. As auxiliares de ação educativa não estão sentadas. Elas andam pela escola, elas andam pelo agrupamento, elas sabem o nome de todos os alunos do agrupamento e isso é muito importante porque vai fazer uma prevenção para que não haja disparates maiores, não é? (P3)

De facto, este é um ambiente escolar que conta com vários apoios e que, na perspetiva da docente, luta pela inclusão e pela distribuição das oportunidades de forma equitativa, não obstante os resultados nem sempre serem os desejados, uma vez que as situações de diversidade e desigualdade são muito complexas. A perspetiva adotada, porém, é a de que “Estar incluído é muito mais do que uma presença física. É o aluno sentir que pertence a escola e a escola sentir que é responsável por ele. A adaptação do currículo, a pedagogia diferenciada e a utilização de estratégias como a aprendizagem cooperativa (centrada na colaboração de todos os intervenientes) são medidas que permitem dar resposta aos alunos no contexto grupo turma (Silva, 2009, citado por Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013, p.56), uma vez que, como frisa Ramos (2007), “A integração e o sucesso educativo dos alunos originários de outras culturas e/ou descendentes de imigrantes é um importante indicador de integração social, de desenvolvimento e de coesão social” (p.225). Sem esta perspetiva, concluímos, quaisquer esforços de introduzir uma dimensão intercultural na prática pedagógica será, necessariamente, incompleta e ineficaz, ficando-se por uma inclusão retórica (visível em intervenções efémeras e de natureza celebratória) que não se reflete nas práticas quotidianas e na ultrapassagem dos problemas escolares concretos dos alunos, famílias e docentes.

### **Considerações finais**

De forma a encerrar este capítulo retomamos os principais objetivos que traçámos: averiguar se e como o tema da diversidade cultural é abordado em diferentes contextos escolares, bem como explorar de que forma se pode promover a compreensão e respeito entre crianças de diferentes culturas e face à diversidade em geral, na perspetiva de docentes do Ensino Pré-Escolar e do 1.º CEB.

No que se refere ao primeiro objetivo definido, foi possível perceber que o tema da diversidade cultural é trabalhado pelos docentes embora de forma diferenciada em termos das suas implicações. Os contextos escolares são cada vez mais caracterizados pela crescente diversidade cultural e a maioria dos professores e educadores manifestam abertura para incluir momentos relacionados com esta diversidade no planeamento anual, ressalvando que esta inclusão deve ser feita de forma significativa.

No entanto, é também notável uma falta de formação nesta área, mencionada pelos próprios docentes, verificando-se que ao analisar algumas das atividades neste âmbito referidas pelos entrevistados e apesar de aspetos positivos relacionados com a escolha de materiais e recursos didáticos, que estas são muitas vezes pontuais e não realmente integradas no currículo. Assim, esta análise remete para a importância da abordagem desta temática na formação inicial e contínua de professores onde esta temática não está muitas vezes presente. Torna-se urgente a plena integração do facto de que as escolas portuguesas não são, nem nunca foram compostas apenas por alunos portugueses, brancos, provenientes de famílias tradicionais e homogêneas do ponto de vista socioeconómico. Construir o saber-fazer profissional por referência a modelos ou alunos-ideais pode resultar num défice de competências para trabalhar nos contextos reais, crescentemente plurais, desiguais e complexos, como se argumentou.

No que ao segundo objetivo diz respeito, a análise das entrevistas e a limitação ao nível de recursos e espaços curriculares para o trabalho explícito neste domínio, reforça o argumento de que o desenvolvimento da compreensão e respeito entre crianças de diferentes culturas e face à diversidade em geral é promovida, principalmente, pelo exemplo dado pelo professor, que deve adotar uma atitude proactivamente anti-racista, intercultural e sem preconceitos acerca dos seus alunos, o que implica sempre um trabalho de desenvolvimento profissional e pessoal constante e desafiante. Para além disso, o esclarecimento de dúvidas, a partilha de experiências e hábitos, a partilha com a comunidade a promoção do conhecimento sobre diferentes culturas, a valorização das necessidades de cada um e a utilização de recursos que promovam a discussão destas problemáticas que, simultaneamente, valorizem a diferença, a igualdade e a interação positiva (Romero, 2010), são boas estratégias para o desenvolvimento de competências interculturais. Como refere Carneiro (2009), “a educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres

humanos do Planeta” (Carneiro, 2009, p.153), o que demonstra a importante função do educador/professor em promover a compreensão, o respeito e a empatia pelo “outro”.

No que concerne às principais dificuldades sentidas pelos docentes relativamente a esta problemática, as respostas focaram-se em dois pontos fulcrais: a comunicação e o racismo/comunidade, embora este tenha sido referido sobretudo por referência às pessoas ciganas. Diversidades linguísticas foram das dificuldades mais apresentadas pelos docentes entrevistados, a que não será alheia a mais recente chegada às escolas portuguesas de um número significativo de crianças oriundas de países que não têm o português como língua, revelando que estes adotam diferentes estratégias para conseguirem comunicar com os seus alunos migrantes, tais como, a mímica, tradutores *online* e o desenho/rotulagem, mas sempre numa lógica de improviso.

Também o racismo e os estereótipos foram um tema analisado, sendo uma das dificuldades associadas à crescente diversidade cultural nas escolas portuguesas. No entanto, por norma as pessoas têm dificuldade em se reconhecer como agentes reprodutores do racismo sistémico, alterizando o problema, para os outros, esses sim, racistas e/ou discriminadores.

Em suma, destacamos da análise apresentada que a criação de um ambiente intercultural nas escolas poderá partir da ação pelo exemplo por parte dos docentes e pela atribuição de (mais) apoios à comunidade escolar, devendo a abordagem aos problemas relacionados com a diversidade ser trabalhados de forma holística por todos os atores envolvidos. Ainda assim, um educador/ professor pode, na sua sala, promover um ambiente seguro e inclusivo para todos os seus alunos e promover atitudes de respeito e empatia para com o “outro” na sua prática quotidiana, ou seja, nas práticas pedagógicas, nos recursos didáticos, na relação com alunos e famílias, salientando a importância que as comunidades têm e a vantagem de viver num ambiente plural, diverso e intercultural.

### **Referências bibliográficas**

- Abrantes, P., & Roldão, C. (2019) The (mis) education of African descendants in Portugal: Towards vocational traps?, *Portuguese Journal of Social Science*, 18(1),27-55.
- Almeida, J. C. (2005). *A escola e a diversidade cultural. Respeito pelas Culturas ou Culturas de Respeito?*. A Página da Educação – Edição Nº142.

- Araújo, M. (2018). As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): Desafios para a educação e as lutas anti-racistas. *Investigar em Educação – II<sup>a</sup> Série*, 7,1-27.
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania. Professores e alunos em contexto intercultural*. – (Teses:17). Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).
- Barros, R., & Ribeiro, M. S.(2024). *O que sabemos sobre os imigrantes?* Jornal Público. <https://www.publico.pt/interactivos/o-que-sabemos-e-nao-sabemos-sobre-imigrantes-em-portugal/>
- Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brander, P., Cardenas, C., Abad, J. V., Gomes, R., & Taylor, M. (2016). *Education Pack All Different - All Equal. Ideas, resources, methods and activities for non-formal intercultural education with young people and adults*. Council of Europe.
- Carneiro, R. (2009). A Educação Intercultural. *Povos e Culturas: Portugal Intercultural*, n<sup>o</sup>13, 129-188. Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa: Universidade Católica Portuguesa.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2019). *A Integração de Alunos de Origem Migrante nas Escolas da Europa: Políticas e Medidas Nacionais*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Fonseca, R. (2021). *Diversidade Cultural em Contexto Educativo* [Relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico]. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Menezes, I., Brocardo, J., & Malhó, L. (2020). *Recomendação sobre Cidadania e Educação Antirracista*. Conselho Nacional de Educação.
- Pappámikail, L., Beirante, D., & Cardoso, I. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 2: Diversidade, Equidade e Inclusão*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Pinsson, S., Iône, I., Lopes V., Anjos, M., Castilho, N., & Berticelli, I. (2012). Pesquisa e formação de professores: um intrincado e instigante desafio. *Revista Diálogo Educacional*, 12(37), 719-741.
- Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturais e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 41- 3, 223-244.
- Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural. (2016). *Entre Iguais e Diferentes: A Mediação Intercultural. Atas das I Jornadas da Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural*. Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.).
- Rodrigues, P. C. (2013). *Multiculturalismo - A diversidade cultural na Escola*. [Relatório Final de Estágio apresentado na Escola Superior de Educação João de Deus]. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Romero, C. (2010). *Interculturalidade e Mediação*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, IP). Lisboa.

- Silva, M. D. O., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 47- I, 53-73.
- Tomás, C., & Trevisan, G. (2021). *Sociologia da Infância em Portugal. Memórias, Encontros e Percursos*. APS – Associação Portuguesa de Sociologia.

## **A Literatura Infantil e a Interdisciplinaridade na Aprendizagem: Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Maria da Nazaré da Silva Marques**  
Escola Superior de Educação de Santarém  
190200229@ese.ipsantarem.pt

**Ana Margarida Gonçalves Martins Gabriel Mourato**  
Escola Superior de Educação de Santarém  
ana.mourato@ese.ipsantarem.pt

**Maria Inês Almeida Cardoso**  
Escola Superior de Educação de Santarém  
mines.cardoso@ese.ipsantarem.pt

### **Nota Introdutória**

Na pesquisa que apresentaremos, pretendemos estudar as potencialidades que o livro literário infantil pode ter enquanto promotor da interdisciplinaridade nas áreas do currículo nos primeiros anos, procurando, assim, compreender como é que as atividades motivadas pelo livro literário para a infância podem afetar o envolvimento e a aprendizagem dos alunos, incidindo sobre um grupo de pré-escolar e duas turmas de 1.º ciclo do ensino básico (CEB).

Este estudo colocará em perspetiva a importância da presença do livro na rotina escolar, orientando-nos pelas seguintes questões: i) Qual o contributo do livro literário para a infância no envolvimento das crianças nas atividades e nas suas aprendizagens em contexto de pré-escolar?; ii) Qual a diferença entre o nível de envolvimento das crianças em atividades interdisciplinares com o uso do livro, comparando com aquelas em que o livro não foi usado?; iii) Qual a diferença entre o nível de ampliação de aprendizagens proporcionadas por atividades interdisciplinares com o uso do livro e proporcionadas por atividades interdisciplinares sem o uso do livro?

No âmbito metodológico, a investigação realizada é de natureza qualitativa, tendo havido lugar a notas de campo, grelhas de observação, rubricas de avaliação dos aspetos em análise – níveis de envolvimento, seguindo a escala de Laevers, e de aprendizagem das crianças – e videogravação das atividades interdisciplinares estudadas. Nesta investigação

participaram: duas estagiárias; uma sala de jardim de infância; duas turmas de 1.º ano do 1.º CEB, sendo uma o grupo experimental (atividades interdisciplinares com recurso ao livro) e outra, o de controlo (atividades interdisciplinares sem recurso ao livro).

A análise dos dados obtidos permitiu obter uma visão mais clara e segura acerca do uso da literatura para a infância, a par das atividades interdisciplinares, no âmbito pedagógico, nomeadamente em contexto de pré-escolar e 1.º CEB. Efetivamente, foi possível compreender que o livro literário pode contribuir de forma positiva para o envolvimento e para a aprendizagem dos alunos, destacando-se os bons resultados obtidos na área de Português.

### **Enquadramento teórico**

#### *Literatura para a Infância*

Inicialmente, é crucial definir o conceito de literatura para a infância, sendo que o mesmo é provocador de alguma discussão. Desta forma, por literatura para a infância, Ramos (2007) compreende toda a produção literária que apresente como destinatário prioritário a criança, sendo definida uma faixa etária específica. Já o autor Rodari (2006, citado por Abenta, 2015) aborda a literatura para a infância como um auxílio para o desenvolvimento das estruturas mentais infantis, sendo aquela uma contribuição positiva para a evolução das relações sociais, assim como das relações com objetos e até com algo abstrato. Concordando com esta perspetiva que enaltece o potencial da literatura, Franco e Balça (2018, p. 80, citando Colomer, 2015), defendem que o contacto frequente entre a criança e a obra de literatura infantil fomenta e promove a sua educação literária e a sua aptidão para compreender e empregar de modo flexível e fluente a comunicação e o texto literário, estabelecendo uma relação individual, emotiva e afetiva que permitirá uma leitura plena e significativa.

#### *A interdisciplinaridade*

Atentemos, também, na caracterização do conceito de interdisciplinaridade que nos permitirá uma melhor compreensão da pesquisa efetuada. Este conceito baseia-se numa “colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogéneos de uma mesma ciência que conduz a integrações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade de trocas

tendo como resultado final o enriquecimento recíproco” (Pombo, 2004, p. 32). Nesta ótica, Monteiro e colaboradores (2015) afirmam que a interdisciplinaridade se define como um encontro entre várias disciplinas em que cada uma emprega os seus esquemas conceituais, tanto no âmbito teórico como investigativo, definindo os seus próprios problemas e métodos de investigação. Compreende-se, assim, que a abordagem interdisciplinar consiste no enriquecimento de saberes, resultantes do recurso a conceitos concretos, numa articulação entre estes.

#### *A literatura para a infância e a interdisciplinaridade*

A vertente lúdica presente nas histórias infantis é a grande promotora do gosto pela leitura. O contacto literário nas suas variadas formas estimula o interesse em descobrir novas histórias, o que forma cada vez mais leitores ativos (Barone, 2020). No mesmo seguimento, já Mesquita (1999) apresentava a literatura para a infância como um meio propício à fruição estética, que “(...) pretende promover na criança o gosto pela beleza da palavra, o deleite pela criação de mundos de ficção (...)” (1999, p. 3). Ferreira (2013) defende que se assume como inquestionável que a literatura para a infância contribua para o desenvolvimento global da criança, apesar do seu foco na fruição estética e no prazer de ler ou ouvir ler.

Machado e colaboradores (2021), na esteira de Cunha e Montoito (2020), defendem que o domínio linguístico é apresentado como um dos beneficiados pela literatura para a infância. Mesmo no âmbito da Matemática, estes afirmam que a literatura para a infância pode complementar a sua compreensão, através da promoção da imaginação dos alunos ou da perceção dos problemas matemáticos, quando se recorre ao livro mais apropriado. Por exemplo, pode ser utilizado o livro “A que sabe a lua?” para explorar os números ordinais, visto que o livro aborda a chegada à lua por vários animais que se vão sobrepondo em cima uns dos outros, por uma determinada ordem. Por conseguinte, observamos que a literatura para a infância pode ser o complemento ideal para qualquer área curricular.

Deste modo, como defendem Machado e colaboradores (2021), as histórias infantis constituem grandes ferramentas para o desenvolvimento cognitivo, para além da formação da identidade e de valores. Consequentemente, abordam a literatura para a infância como

uma ferramenta pedagógica essencial para a execução de ações interdisciplinares que permitam diversas possibilidades de práticas pedagógicas. Destacam-se, nestas práticas, os projetos com conteúdos matemáticos, a abordagem da língua portuguesa, a exploração da música, da história ou das artes, entre outros conteúdos que compõem os currículos escolares. Os autores destacam o papel do professor enquanto criador de práticas e metodologias atrativas, que proporcionem uma compreensão e um entendimento acessível por parte dos alunos.

O papel do professor enquanto mediador de histórias é, pois, de extrema importância, pois é a sua capacidade para integrar a leitura literária na sala de aula que irá exponenciar o seu potencial. A literatura para a infância permite a obtenção de prazer e promove o desenvolvimento da imaginação, devendo a literatura, também por isso, segundo Cunha e Montoito (2020), ser relacionada com os conteúdos curriculares. Esta relação permite a contribuição das histórias para o ensino, sem comprometer o reconhecimento do seu valor estético e artístico - que, de resto, também constituem objetivos curriculares da educação literária no 1.º CEB, conduzindo os alunos a uma aprendizagem significativa.

Nesta ótica também se alicerça o programa de leitura fundamentado na literatura, “Literature-based reading activities”, que apresenta uma visão integral e holística do processo de aprendizagem. As suas criadoras, Yopp e Yopp (2006), defendem que o envolvimento da criança com a literatura possibilita conexões e resultados enriquecedores, através de variadas atividades. Este programa foca-se nas oportunidades de um projeto sobre o texto literário, visto que considera o trabalho sobre a literatura para a infância como um todo nas suas diversas relações com o mundo (Balça e Bento, 2016).

O programa Literature-based reading activities defende que a literatura deve ser o centro dos programas de alfabetização e que a sua implementação em sala de aula permite o recurso a estratégias e atividades que inspiram os alunos a incorporarem a literatura e a envolverem-se com as ideias dos livros, expandindo a sua compreensão e as suas respostas através da interação com os pares. Este programa divide-se em três fases: a pré-leitura, a leitura e a pós leitura. Na primeira, as crianças partem dos dados paratextuais para desenvolverem competências de compreensão e para apresentarem ideias que consideram importantes para a leitura do livro; é nesta fase que se fomenta a curiosidade e a motivação para a que se segue. Quanto às atividades na fase de leitura, esta pretende, principalmente,

que os alunos compreendam o texto e que estabeleçam uma relação com o mesmo. Por fim, as atividades no pós-leitura dirigem os alunos a uma reflexão ideológica sobre as ideias presentes nas obras, formando-se uma ligação entre a literatura e o mundo real (Franco & Balça, 2018).

Atualmente, é verificada a importância desta conexão entre a aprendizagem e o mundo da literatura, por exemplo através dos resultados obtidos no PISA (Programme for International Student Assessment) (2022), em 2022, que acentuam a urgência de um investimento numa leitura plena e significativa. Estes resultados indicam que o desempenho dos alunos foi inferior ao de 2018, no âmbito da leitura. Este relatório aponta que, em Portugal, apesar de 77% dos estudantes alcançarem o nível 2 (capacidade de identificar a ideia principal num texto, encontrar informação e refletir sobre a sua finalidade e forma) ou superior, apenas 5% atingiram o nível 5 ou superior em leitura, quando a média da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) é de 7%, nível este que remete para a capacidade de compreensão de textos longos e de conceitos 45 abstratos, para além da habilidade de distinguir factos de opiniões tendo por base notas respeitantes ao seu conteúdo ou fonte.

Efetivamente, o ato de ler é, na ótica de Mourato (2016), um facilitador do questionamento, da consciencialização e da liberdade mental, se for executado de modo a promover o desenvolvimento crítico e reflexivo. A autora refere que o livro assume uma extrema importância enquanto condutor de uma “leitura interna”, realçando a ligação entre o mundo e o livro, apresentando a leitura como um ler do próprio mundo, antes da leitura de si mesmo, defendendo que a criança lê primeiro o mundo e, de seguida, os livros. Apoiado na mesma perspetiva, Cabrejo-Parra (2001) relaciona a origem da atividade do pensamento com o ato da leitura, justificando-se com o facto de o bebé estar sob uma atividade interpretativa quando sujeito à ação de ouvir ler, despoletando esta atividade o início da criação de um sentido para o psíquico humano. Por conseguinte, Mourato (2016), nesta mesma linha, evidencia a importância da convivência e da ligação do sujeito a si e ao mundo, nestes momentos de leitura.

Em modo de conclusão, e segundo Franco e Balça (2018), a literatura para a infância permite obter um genuíno prazer de ler. Esta tem o poder de fomentar o imaginário e a curiosidade infantil, facilitando a compreensão do mundo através das histórias, de modo

lúdico, construindo-se, assim, uma ponte para a formação não só emocional e social, mas também cognitiva da criança nas mais variadas áreas do saber, pois, segundo Cunha e Montoito (2020), a literatura infantil permite a obtenção de uma visão e compreensão do mundo mais abrangente por parte da criança.

## **Metodologia da Investigação**

### *Opções Metodológicas*

A pesquisa realizada no âmbito deste relatório é de natureza qualitativa, visto que, segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas e de complexo tratamento estatístico” (p.16). A mesma consiste em um estudo de caso, sendo que, segundo Merriam (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994, p. 89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. No que concerne à característica comparativa que o estudo abarca, Bogdan e Biklen (1994) apontam ainda como uma possibilidade os estudos de caso múltiplos que podem surgir em diversas formas.

Tendo o propósito de compreender o papel do livro, a par das atividades interdisciplinares por ele induzidas, no envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem e na efetiva ampliação de aprendizagens em contexto de ensino pré-escolar e do 1.º CEB, foram desenvolvidas três questões orientadoras, sendo estas: Qual o contributo do livro no envolvimento das crianças nas atividades e nas suas aprendizagens em contexto de pré-escolar?; Qual a diferença entre o nível de envolvimento das crianças em atividades interdisciplinares com o uso do livro, comparando com aquelas em que o livro não foi usado?; Qual a diferença entre o nível de ampliação de aprendizagens proporcionadas por atividades interdisciplinares com o uso do livro e proporcionadas por atividades interdisciplinares sem o uso do livro?

De modo a avaliar os níveis de envolvimento e a ampliação da aprendizagem demonstrados pelas crianças, tendo como base a exploração de conteúdos proporcionada pelo livro de literatura infantil quando comparada com a exploração de conteúdos sem recurso à literatura infantil, foram utilizadas diversas/os técnicas/instrumentos de recolha de dados, tais como: a autoscopia dos vídeos referentes às atividades interdisciplinares

concretizadas no GE; a descrição exaustiva de cada atividade executada no GE; notas de campo; grelhas de observação; rubricas de avaliação.

Quando nos referimos à autoscopia, na ótica de Sandalla e Larocca (2004, p. 421), “pode ser utilizada tanto em situações de pesquisa como nas de aprendizagem e formação de diferentes profissionais. O sujeito é o próprio objeto de feedback visual (...)”, neste caso, a professora estagiária, em formação.

Com efeito, as notas de campo têm um papel de extrema relevância no decorrer deste documento, visto que, na ótica de Bogdan e Biklen (1994):

O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais. (p. 150)

No que concerne às grelhas de observação, estas permitem uma comparação entre os dados, tendo sempre como base a escala de envolvimento de Laevers. O envolvimento, segundo Laevers (2008), divide-se em cinco níveis e “pressupõe uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total” (p. 19). O primeiro nível distingue-se pela ausência de atividade, ou seja, corresponde aos momentos em que as crianças estão inativas, distraídas e ausentes. Já no nível mais elevado, o quinto, a atividade intensa é mantida e existe o maior envolvimento possível; a criança está obviamente absorvida na atividade, as suas ações são realizadas de imediato e de forma natural.

Por outro lado, as rubricas de avaliação consistem numa avaliação formativa que, segundo Cosme (2018), “prevê a melhoria contínua das aprendizagens dos alunos através da forma como permite ajustar as estratégias e tarefas a cada um dos alunos e que por isso permite a regulação das aprendizagens” (p. 66). Adequa-se a este tipo de avaliação um referencial criterial em que “o desempenho dos alunos é comparado com critérios ou com níveis de aprendizagem preestabelecidos” (Cosme, 2018, p. 33). Quanto à análise de dados, esta divide-se por níveis de aprendizagem, no caso: Nível A - Excelente trabalho; Nível B - No bom caminho; Nível C - A precisar de melhorar; Nível D - Não conseguiu.

*Contexto e participantes do estudo*

Concebemos projetos de intervenção em torno do livro literário para a infância, explorando-o de forma holística e analisando a forma como tornamos o livro presente, as atividades que com ele desenvolvemos e o impacto que têm nas crianças em função dos objetivos de aprendizagem que delineamos. Contribuí para a investigação a comparação do grupo experimental com um grupo de controlo, no qual não se recorreu ao livro infantil como método pedagógico. Assim sendo, os participantes da nossa investigação serão a investigadora (professora estagiária) e o respetivo grupo experimental, para além da colega de curso e do seu respetivo grupo de crianças (grupo de controlo), ambos do 1.º ano do 1.º CEB. A turma na qual é feita a intervenção com o livro literário toma a designação de grupo experimental (GE). O grupo de controlo (GC) consiste numa turma também de 1.º ano, numa zona igualmente urbana, que estava a abordar os mesmos conteúdos, porém, sem recurso à estratégia em estudo (indução de conteúdos através do livro e de atividades interdisciplinares). Seguimos, pois, a perspetiva de Carmo e Ferreira (2008): “ao grupo experimental será administrado o tratamento cujos efeitos se quer medir, enquanto ao grupo de controlo não será administrado nenhum novo tratamento e mantem-se como até aí” (p. 243). Contou-se, ainda, com uma pequena participação da colega de estágio para o preenchimento de grelhas de envolvimento.

De forma mais específica, o contexto estudado irá ser constituído por uma sala de pré-escolar e duas salas de 1.º ciclo (1.º ano), sendo que devido à impossibilidade de gerir uma panóplia tão vasta de dados, selecionamos uma amostra de 10 crianças de cada grupo, totalizando-se 30 crianças. Convém esclarecer que, apesar de todos os alunos de cada turma terem participado nas atividades desenvolvidas, foi utilizada uma amostra de dez alunos em cada instrumento de recolha de dados, avaliando-se desta forma os dados do envolvimento e da aprendizagem destas dez crianças do pré-escolar e das vinte crianças de 1.º CEB (dez do GE e dez do GC). Relativamente à amostra utilizada, consequência da impossibilidade de gestão de dados de um número tão elevado de crianças, recorreremos a dois tipos de amostras: um método de amostragem de conveniência e outro de amostragem aleatória.

*Procedimentos investigativos e éticos*

No que respeita à recolha e análise de dados, de modo a responder às questões orientadoras, privilegiam-se a observação participante, a realização de autoscopias a registos audiovisuais, as rubricas de avaliação, a descrição exaustiva de cada atividade a analisar e grelhas de envolvimento, tal como é visível na tabela seguinte:

Tabela 1 - Recolha e análise de dados

<b>Técnicas e Instrumentos (código)</b>	<b>Período de realização do trabalho de campo</b>	<b>Participantes</b>	<b>Dados Recolhidos</b>
Autoscopia a registos audiovisuais (JI) - <b>AJI</b>			Análise e reflexão acerca de cinco atividades interdisciplinares realizadas em contexto de JI, sendo que cada atividade estará codificada como AJI e o número correspondente, por exemplo, AJI1.
Descrição exaustiva das atividades (JI) - <b>DJI</b>	26 de abril de 2023 até 2 de junho de 2023	21 alunos	Notas de campo com descrições exaustivas de cinco atividades interdisciplinares realizadas em contexto de JI.
Rubricas de avaliação (JI) – <b>RJI</b>			Avaliação do grau de aprendizagem, por níveis, no domínio do Português, da Matemática e na área do conhecimento do mundo.
Grelhas de observação do envolvimento (JI) - <b>GJI</b>			Avaliação do nível de envolvimento dos alunos em cinco atividades interdisciplinares realizadas em contexto de JI.
Grelhas de observação do envolvimento (Professora estagiária auxiliar) - <b>GPA</b>	26 de abril de 2023 até 2 de junho de 2023; 6 de novembro de 2023 até 22 de dezembro de 2023	45 alunos	Avaliação do nível de envolvimento dos alunos em cinco atividades interdisciplinares realizadas num grupo de JI e numa turma de 1.º ano do 1.º CEB, do ponto de vista exterior (de uma professora estagiária auxiliar não interveniente).
Autoscopia a registos audiovisuais (1.º ano, 1.º CEB - GE) – <b>A1C</b>	6 de novembro de 2023 até	24 alunos	Análise e reflexão acerca de cinco atividades interdisciplinares realizadas numa turma de 1.º ano do 1.º CEB, grupo experimental (GE), sendo que cada atividade estará codificada como A1C e o número correspondente, por exemplo, A1C1.
Descrição exaustiva das atividades (1.º ano 1.º CEB - GE) – <b>D1C</b>	22 de dezembro de 2023		Notas de campo com descrições exaustivas de cinco atividades interdisciplinares realizadas numa turma de 1.º ano do 1.º CEB (GE).
Rubricas de avaliação (1.º ano, 1.º CEB - GE) - <b>RGE</b>			Avaliação do grau de aprendizagem, por níveis, na área do Português, da Matemática e do Estudo do Meio (GE).

Grelhas de observação do envolvimento (1.º ano, 1.º CEB - GE) - <b>GGE</b>		Avaliação do nível de envolvimento dos alunos (GE) em cinco atividades interdisciplinares realizadas numa turma de 1.º ano do 1.º CEB.
Rubricas de avaliação (1.º ano 1.º CEB - GC) - <b>RGC</b>	19 alunos	Avaliação do grau de aprendizagem, por níveis, na área do Português, da Matemática e do Estudo do Meio – grupo de controlo (GC).
Grelhas de observação do envolvimento (1.º ano, 1.º CEB - GC) - <b>GGC</b>	19 alunos	Avaliação do nível de envolvimento dos alunos (GC) em cinco atividades interdisciplinares realizadas numa turma de 1.º ano do 1.º CEB.

### **Apresentação e análise dos resultados**

Inicialmente importa contemplar os dados recolhidos no contexto de Jardim de Infância, que nos permitem descobrir um caminho a seguir para obter a resposta à questão central deste artigo, através de uma análise quantitativa e qualitativa do envolvimento das crianças nas atividades realizadas e da análise da aprendizagem das mesmas nas diversas áreas. Posteriormente esta análise será aplicada, também, aos alunos de 1.º CEB, nomeadamente do GE e do GC, sendo esta complementada com uma apresentação da evolução do grupo entre a atividade inicial, que incide sobre as conceções prévias dos alunos, e as atividades finais, ocorridas após a leitura do livro e a execução das atividades interdisciplinares por ele induzidas. Convém mencionar que a apresentação destes dados será organizada através das questões orientadoras, tentando obter resposta para as mesmas.

*Qual o contributo do livro no envolvimento das crianças nas atividades e nas suas aprendizagens em contexto de pré-escolar?*

Enquanto forma de dar resposta à questão acima descrita, pretendemos, através da autoscopia a partir dos vídeos gravados, em contexto de pré-escolar, realizar uma análise que descreva as reações das crianças perante o livro e perante as atividades. Desejamos recorrer à autoscopia permitida pelo vídeo quanto às diferentes etapas de atuação, comparando a evolução das crianças no que diz respeito à ampliação da aprendizagem, no contexto de pré-escolar. Pretendemos, ainda, comparar esta evolução com a evolução do nível de envolvimento das crianças, analisada através de grelhas de envolvimento, segundo a escala de envolvimento de *Laevers*, preenchidas pela professora estagiária interveniente e pela

professora estagiária auxiliar (observação participante), procurando perceber se existe uma relação entre o livro, o envolvimento e as aprendizagens.

No que concerne ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, os dados obtidos demonstram que todas as crianças da amostra se encontravam acima do nível 2 (negativo), sendo que duas das crianças apresentaram características de envolvimento correspondentes ao nível 5, o nível máximo. Os dados recolhidos quanto ao envolvimento foram também analisados de forma qualitativa, sendo que foram organizados em oito subcategorias que podem caracterizar mais pormenorizadamente o envolvimento das crianças em cada nível. Neste caso, as crianças do nível 3 demonstram sinais de satisfação, como é exemplificado no excerto retirado da tabela em anexo, porém, demonstram uma grande falta de atenção e empenho.

Satisfação	E – Todos fizeram bingo! Gostaram? Criança 1 – Sim! Podemos fazer outra vez? Criança 5- Outra vez! (AJI2)
------------	--

Figura 1 - Excerto retirado da Tabela Qualitativa de Envolvimento do JI (satisfação)

Relativamente aos alunos que se encontram no nível 4, é notável um maior empenho e atenção, apesar de se encontrarem momentos em que o foco das crianças desapareceu, para além de uma participação pertinente tanto ao nível da participação solicitada como da voluntária. No que concerne aos alunos enquadrados no nível 5 na escala de envolvimento de Laevers, destaca-se um ritmo de trabalho bastante rápido e eficaz, que permite uma panóplia de respostas rápidas e coerentes, assente numa participação pertinente e concisa, que acrescenta conteúdo ao diálogo. Releva-se, ainda, uma satisfação elevada demonstrada por afirmações assertivas, assim como exemplos de muito empenho e interesse.

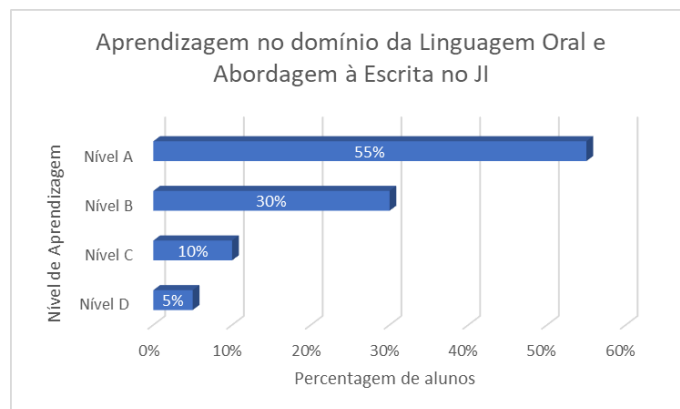


Figura 2 - Aprendizagem no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita no JI

No âmbito da aprendizagem, podemos observar o gráfico da Figura 2 no qual verificamos que apenas 5% dos alunos não conseguiram fazer o que era solicitado, encontrando-se assim no nível D. É visível, porém, que a maioria das crianças se encontra no nível A (55%), o que é um excelente indicador no que respeita à aprendizagem alcançada pelas crianças. Comparando com o envolvimento, podemos constatar que, tanto no que respeita ao envolvimento como à aprendizagem, o envolvimento das crianças foi positivo.

No que respeita ao envolvimento das crianças da amostra utilizada, dentro do domínio da Matemática, existe um envolvimento consideravelmente positivo, visto que todos os alunos se encontram no nível 3 ou noutra acima. Consideramos relevante mencionar que, nesta análise, o maior número de crianças incide-se no nível 4, o que revela que “a atividade possui uma importância real para a criança, evidenciada pela sua concentração, persistência, energia ou satisfação” (Formosinho & Araújo, 2004, p. 88).

Consideramos, assim, relevante observar o comportamento apresentado pelo aluno enquadrado no nível 3. Neste sentido, apesar de a criança demonstrar alguns sinais de empenho e de envolvimento, não demonstrou interesse ou atenção e acabou por ter uma participação somente solicitada, bastante fraca e pouco pertinente no âmbito da atividade. No que concerne às crianças a que fora atribuído o nível 4, podemos considerar que, apesar de demonstrarem perder o foco e o interesse em determinados momentos da atividade, acabam por apresentar comportamentos de grande empenho na maioria do período da sua execução. Quanto à criança incluída no nível 5 da escala de envolvimento, é demonstrado um elevado nível de empenho e atenção que resultam numa previsão correta, o que leva

a um, também, elevado nível de satisfação e a uma participação pertinente e bem justificada que demonstra o seu envolvimento total na atividade.

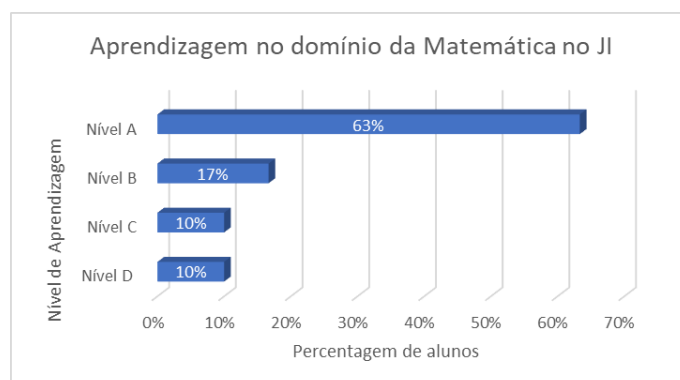


Figura 3 - Gráfico da Aprendizagem no domínio da Matemática no JI

Analisando o gráfico anterior, é possível visualizar que a grande maioria das crianças se encontra no nível A (Excelente), porém, existe uma distribuição equitativa entre o nível D e o nível C (10% em cada), o que representa que existiram mais crianças com dificuldades quando comparamos, por exemplo, com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Ao comparar com o envolvimento é possível verificar que, em ambos, a maioria dos alunos se encontrou acima de um nível médio/alto, ou seja, acima ou no nível 4 e acima ou no nível B, o que é um resultado consideravelmente positivo.

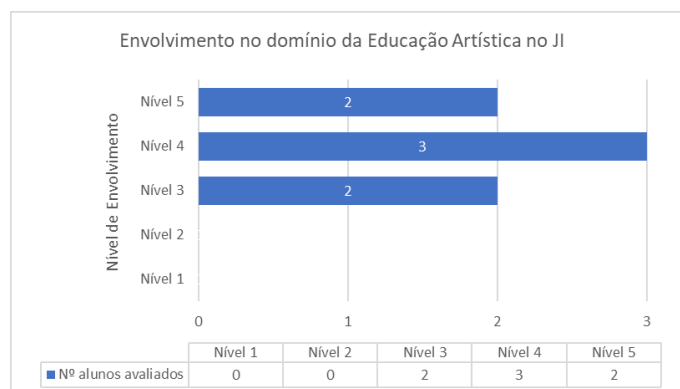


Figura 4 - Gráfico do Envolvimento no domínio da Educação Artística no JI

De modo semelhante aos outros domínios analisados, também neste domínio encontramos um conjunto de resultados positivos, sendo que todas as crianças se encontram no nível 3 ou superior, o que indica um envolvimento nas atividades de forma relativamente

constante (Formosinho & Araújo, 2004). Consideramos interessante o facto de o nível de envolvimento com mais crianças ser o nível 4, à semelhança do que aconteceu com o domínio da Matemática.

Começando pelos dados correspondentes às crianças no nível 3 da escala de envolvimento de Laevers, destacam-se comportamentos que permitem identificar um ritmo de trabalho lento, apesar de terem sido encontrados exemplos de satisfação e de participação durante a atividade. Relativamente às crianças identificadas no nível 4 da escala de envolvimento, apesar de existir uma demonstração de foco e empenho durante grande parte das atividades, existem momentos em que perdem o foco, acabando por não conseguir responder quando lhes é solicitada a sua participação. Por outro lado, são demonstrados diversos exemplos de satisfação e interesse no decorrer das atividades. No que respeita ao nível máximo de envolvimento, o nível 5, destacam-se as subcategorias de interesse, empenho e atenção. As crianças apresentam exemplos de foco ao longo do decorrer de toda a atividade, sendo que comprovam esta atenção através de uma participação constante e pertinente, tanto solicitada como voluntária, são ainda apresentados exemplos de respeito e interajuda para com o próximo.

Quanto aos níveis de aprendizagem resultantes das atividades efetuadas neste domínio é demonstrado um sucesso, visto que a grande maioria dos alunos se encontra no nível A (83%) e que não foi indicada nenhuma criança como pertencente ao nível D (Não conseguiu). Relativamente aos níveis intermédios, podemos observar que os alunos se enquadram mais no nível B do que no nível C, o que é também um indicador positivo. Quando comparamos estes resultados com os do gráfico de envolvimento (Figura 5), podemos verificar que em ambos os alunos se encontram maioritariamente nos dois níveis mais elevados, sendo que neste domínio existe um grande destaque no que respeita ao nível A de aprendizagem, quando comparado com os outros domínios.

*Qual a diferença entre o nível de envolvimento das crianças em atividades interdisciplinares com o uso do livro, comparando com aquelas em que o livro não foi usado?*

A resposta a esta questão será possível pela comparação de dois grupos de características similares em termos socioculturais e de desempenho académico: duas turmas de 1.º ano, localizadas na mesma região. Analisaremos de modo comparativo os dados relativos ao envolvimento do GE e do GC, conhecendo que no primeiro fora aplicada a estratégia em estudo, ao contrário de no segundo.

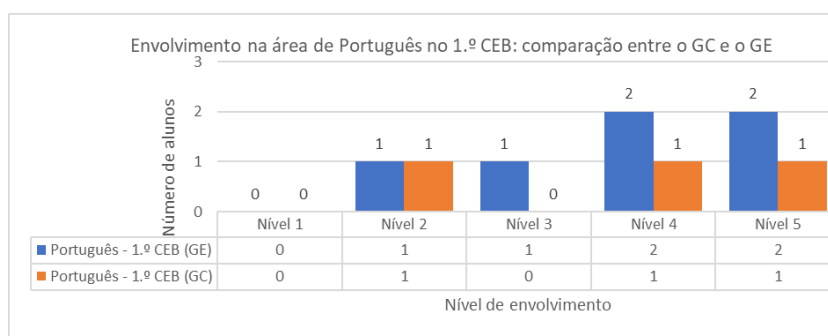


Figura 5 - Gráfico do Envolvimento na área de Português no 1.º CEB: comparação entre o GC e o GE

Como podemos observar no gráfico superior, constata-se uma grande semelhança entre o nível de envolvimento do GC e o nível de envolvimento do GE, sendo que os alunos se encontram numa escala entre o nível 2 e o nível 5, tendo sido detetado o nível máximo nos dois casos, e não se tendo detetado em nenhum o nível mínimo. A única diferença que podemos apontar foca-se na presença de um aluno no nível 3, no GE, ao contrário do que acontece no GC, em que os alunos estão ou nos dois níveis superiores ou no nível 2 (um dos níveis inferiores).

No que concerne aos alunos do GE cujo nível de envolvimento diagnosticado fora o 3, o seu comportamento fora caracterizado por momentos de atenção, interesse, empenho e participação intensos, mas simultaneamente por momentos de distração própria e também dos colegas, prejudicando a pertinência das suas respostas. Quando observamos a descrição comportamental dos alunos caracterizados como pertencentes ao nível 4 da escala de envolvimento, apesar de existirem momentos em que o seu ritmo de trabalho é lento e a sua atenção se desfoca da atividade, denotamos uma diferença face aos restantes, o que se prende com a importância real da atividade para a criança que é demonstrada tanto no

nível de atenção, como no empenho ou interesse. Por outro lado, os alunos enquadrados no nível máximo da escala de envolvimento de *Laevers* demonstram um rápido ritmo de trabalho, um alto nível de satisfação, um ótimo empenho e um grande interesse no decorrer das atividades.

Relativamente aos alunos do GC, o aluno enquadrado no nível 4 demonstra algumas dificuldades na aprendizagem, o que afeta o seu ritmo de trabalho, porém, demonstra-se interessado e empenhado para ultrapassar as suas dificuldades, focando-se na atividade, colocando o dedo no ar sempre que tem dúvidas e evidenciando que a atividade não é uma brincadeira. No que concerne ao aluno que a colega identificou como pertencente ao nível máximo (5), podemos destacar um ritmo de trabalho focado e equilibrado e uma participação intensa, pertinente e coerente, para além das demonstrações de interesse, empenho e satisfação.

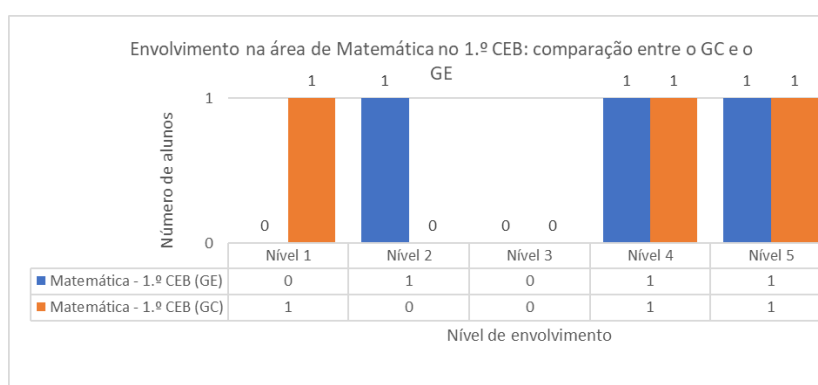


Figura 6 - Gráfico do Envolvimento na área de Matemática no 1.º CEB: comparação entre o GC e o GE

Neste gráfico é possível verificar que no que respeita à área de Matemática, no GE, os alunos se encontram numa escala entre o nível 2 e o nível 5, estando mais alunos nos dois níveis de envolvimento mais elevados, porém, quando observamos o nível de envolvimento do GC, podemos denotar uma presença no nível mínimo (nível 1), o que faz com que o resultado quanto ao envolvimento na área da Matemática seja menos positivo neste grupo, apesar de estar, também, a maior parte dos alunos da amostra nos dois níveis superiores.

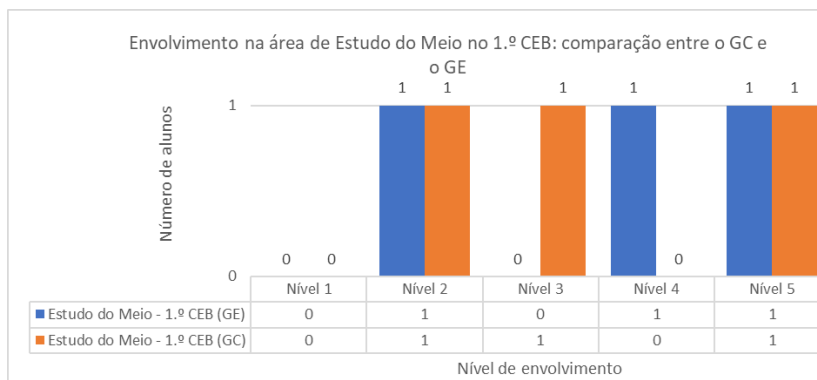


Figura 7 - Gráfico do Envolvimento na área de Estudo do Meio no 1.º CEB: comparação entre o GC e o GE

O gráfico acima apresenta uma figuração dos dados recolhidos no GC e no GE; esta síntese dos dados demonstra-nos que, em ambos os grupos, foram registados níveis entre o 2 e o 5, porém, é possível constatar que, no GC, os alunos se encontram maioritariamente nos níveis considerados médio/baixo (3/2) e, no GE, nos níveis médio/alto (4/5). Desta forma, apesar de ambos os resultados serem positivos quanto ao envolvimento, é possível denotar que, no GE, grande parte dos alunos se encontra em níveis mais altos de envolvimento, demonstrando envolvimento significativo na atividade.

*Qual a diferença entre o nível de ampliação de aprendizagens proporcionadas por atividades interdisciplinares com o uso do livro e proporcionadas por atividades interdisciplinares sem o uso do livro?*

De modo a responder a esta questão, pretendemos analisar as rubricas de avaliação recolhidas no estágio de 1.º CEB com o GE, elaboradas através da autoscopia, que foi possível a partir de um vídeo gravado em cada atividade e pretende-se comparar estes resultados com os que foram recolhidos no GC.

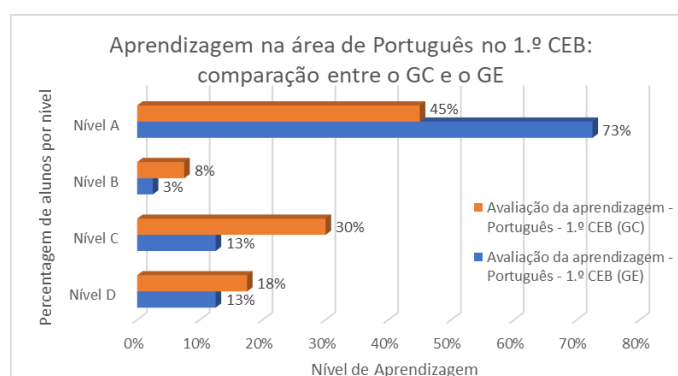


Figura 8 - Gráfico da Aprendizagem na área de Português no 1.º CEB: comparação entre o GC e o GE

Visualizando o gráfico representado na acima, podemos comparar os resultados no que concerne à aprendizagem no GC e no GE. Primeiramente, destacam-se o nível A e o nível D, nos quais encontramos grandes disparidades entre os grupos. No GE, o nível A apresenta uma percentagem bastante superior àquela que é representada no GC; já no nível D, o GC obtém uma maior percentagem, apesar de a diferença não ser tão substancial como no nível A. Já nos níveis médios, realça-se o GC que apresenta uma maior percentagem de alunos tanto no nível B como no nível C.

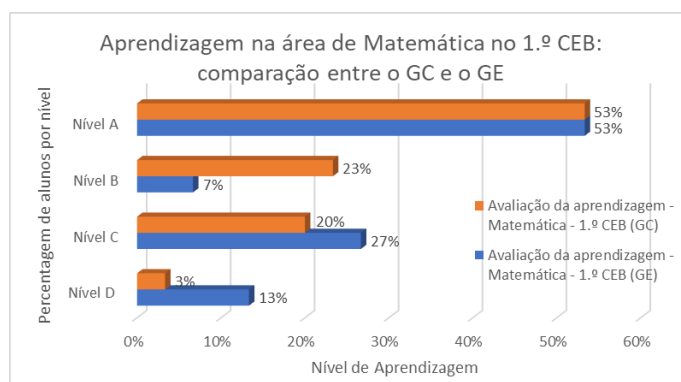


Figura 9 - Gráfico da Aprendizagem na área de Matemática no 1.º CEB: comparação entre o GC e o GE

Analisando o gráfico representado na figura acima é possível verificar que os resultados do GC e do GE foram ambos bastante positivos, tendo atingido a mesma percentagem de alunos no nível A. Por outro lado, quando observamos os restantes níveis, podemos constatar que o GC obteve resultados mais equilibrados, visto que os alunos, no que respeita aos níveis médios, se encontraram mais no nível B (No bom caminho) do que no nível C, ao contrário do que aconteceu com o GE. Outro fator a ter em conta é a percentagem de alunos registada no nível D (Não conseguiu) que foi superior no GE (13%) comparativamente com o GC (3%).

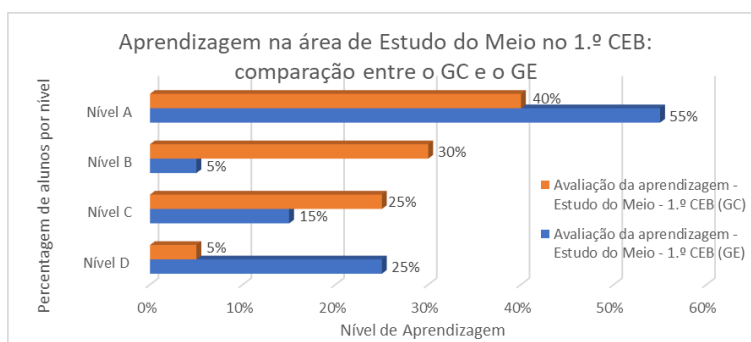


Figura 10 - Gráfico da Aprendizagem na área de Estudo do Meio no 1.º CEB: comparação entre o GC e o GE

Enquanto facilitador da comparação dos dados obtidos no GC e no GE, quanto aos níveis de aprendizagem registados nas atividades de Estudo do Meio, o gráfico da Figura 12 demonstra que foram registados no GE resultados superiores no que respeita ao nível máximo (Excelente trabalho). Por outro lado, no GC foram verificados melhores resultados no que concerne ao nível mínimo (5%). Já quanto aos níveis intermédios, o GC regista resultados mais equilibrados, encontrando-se mais alunos no nível B do que no nível C, oposto ao que acontece no GE.

*Qual a evolução dos alunos do GE entre a atividade inicial, que incide sobre as conceções prévias dos alunos, e as atividades finais, ocorridas após a leitura do livro e a execução das atividades interdisciplinares por ele induzidas?*

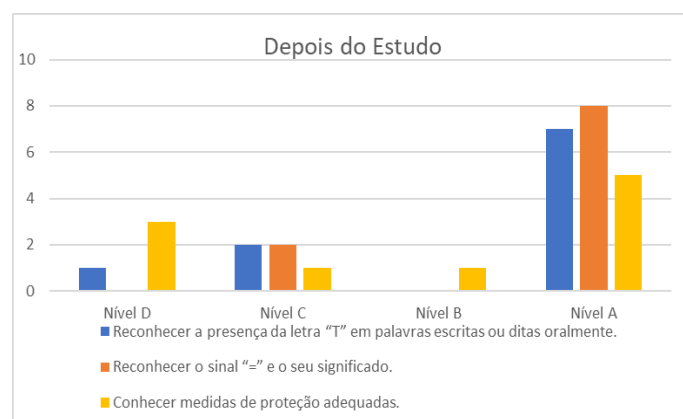
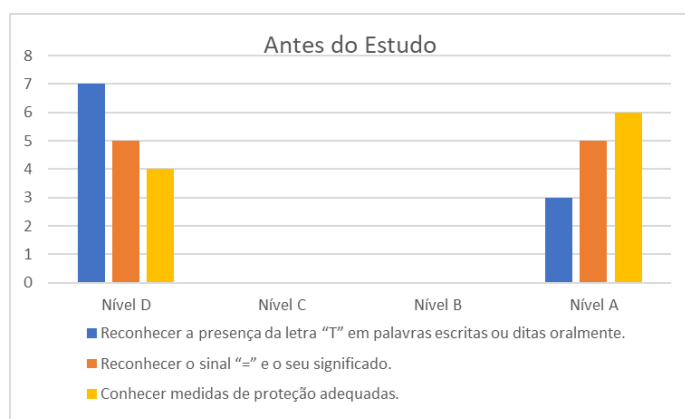


Figura 11 - Gráfico do número de alunos em cada nível de aprendizagem antes

Figura 12 - Gráfico do número de alunos em cada nível de aprendizagem depois

Nas figuras anteriores podemos visualizar os níveis de aprendizagem dos alunos antes e depois da leitura do livro e das atividades interdisciplinares terem sido executadas. Relativamente à área do Português, representada a azul, podemos verificar que na Figura 12 o nível mínimo está reduzido quase a zero, tendo apenas um aluno, enquanto o nível máximo aumentou para mais do dobro, o que é um indicador bastante positivo. No que respeita à disciplina de Matemática (laranja), podemos observar que deixaram de estar registados quaisquer alunos no nível mínimo, estando estes presentes apenas no nível C (2 alunos) e principalmente no nível máximo, com 8 alunos. A área do Estudo do Meio, figurada com o amarelo, é a que tem uma maior representação no nível mínimo, 3 alunos, apesar de ter diminuído quanto ao primeiro gráfico. Esta área apresenta ainda um registo

de 5 alunos no nível máximo, o que não é tão positivo, visto que significa que um dos alunos desceu para os outros níveis.

### **Considerações finais**

Com o propósito de concluir este artigo, é fundamental apresentar as considerações finais quanto à pesquisa elaborada, tendo como ponto de partida o objetivo principal da mesma: compreender o papel do livro, a par das atividades interdisciplinares por ele induzi das, no envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem e na efetiva ampliação de aprendizagens em contexto de ensino pré-escolar e do 1.º CEB. Quando analisamos os resultados numa visão global, podemos verificar que, apesar de o GE obter sempre resultados iguais ou superiores no que respeita à percentagem de alunos no nível máximo, isto não ocorre nos restantes, pois, por vezes, o nível intermédio acaba por ser mais equilibrado e com registos mais positivos no GC. Existe, no entanto, uma exceção na área do Português em que os resultados do GE foram claramente melhores em todos os níveis do que os do GC, obtendo o GE uma percentagem mais elevada nos níveis A e B e uma percentagem menor nos níveis C e D.

Não podemos deixar de concordar com a fundamentação teórica apresentada, mais especificamente o momento em que Machado e colaboradores (2021) defendem que as histórias infantis constituem grandes ferramentas para o desenvolvimento cognitivo, para além da formação da identidade e de valores. Os autores mencionam, ainda, que a literatura para a infância pode constituir uma ferramenta essencial para a execução de atividades interdisciplinares, devido às possibilidades que esta abrange. Esta perspetiva é em parte comprovada com este estudo em que o livro serve como ferramenta eficaz para introduzir uma panóplia de atividades interdisciplinares, porém é possível verificar que a diferença entre o uso desta estratégia e a sua ausência não provoca discrepâncias acentuadas ao nível da aprendizagem, o que contradiz a perceção desta estratégia como via única.

Esta investigação foi fulcral para que conseguíssemos compreender qual o possível papel do livro na educação, para além do seu papel tradicional que tanto valorizamos e admiramos. O que será uma mais-valia para a prática profissional, pois permitirá a utilização desta estratégia com uma maior segurança e conhecimento sobre a sua atuação, tanto no envolvimento como na aprendizagem. Sintetizando, o livro a par das atividades interdisciplinares podem ter um ótimo contributo no envolvimento e na ampliação da

aprendizagem dos alunos, sendo registados resultados ainda melhores na área de Português, o que talvez se relacione com a natureza do livro literário. Cremos, ainda, que o livro de literatura infantil é uma ferramenta essencial na sala de qualquer educador/professor, quer seja na sua vertente lúdica, como enquanto ferramenta para o desenvolvimento cognitivo.

### Referências bibliográficas

- Abenta, C. (2015). *Estimular a imaginação e a criatividade recorrendo à literatura para a infância*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Algarve, Faro, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.1/7902>
- Balça, A. & Bento, I, (2016). Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor*. 52,81-100. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/19445>
- Barone, L. M. C. (2020). *A literatura na primeira infância*. *Revista Psicopedagogia*, 37(113), 225-231. <http://dx.doi.org/10.5935/0103-8486.20200020>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Cabrejo-Parra, E. (2001). La lectura comienza antes de los textos escritos. *ACCES, Les cahiers*, 5, 3-19
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2.ª ed.) Universidade Aberta.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico, Ensino Secundário*. Porto Editora.
- Cunha, A. & Montoito, R. (2021). A construção do conceito de número através da Literatura Infantil, de acordo com as proposições da BNCC. *Research, Society and Development*, 10 (9), 1-13. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.18298>
- Ferreira, A. F. M. (2013). *Identidade e Alteridade: a Literatura Infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação Pré-Escolar* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, Portugal.
- Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (12), 81-93
- Franco, M. & Balça, A. (2018). Em busca da relação (im)possível: entre a educação literária e a educação artística. *Educar em Revista*, 34(72),77-93. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62762>

- Laevers, F. (2008). À conversa com Ferre Laevers (entrevista conduzida por Lúcia Santos, CEI, e Júlia Jau). Noesis. *Cadernos de Educação de Infância*, 84,16-21
- Machado, H., Silva, S., & Silva, J. (2021). Desenvolvimento infantil, educação e primeira infância: Histórias infantis como alternativa pedagógica. *Research, Society and Development*, 10(7), 1-21. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/16373/14516/207896>
- Mesquita, A. (1999). *A Estética da Recepção na Literatura Infantil*. UTAD.
- Mourato, A. (2016). *Perceção dos Educadores sobre as Potencialidades do Livro de Literatura para a Infância*. [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24342/1/ulsd072907\\_td\\_Ana\\_Mourato.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24342/1/ulsd072907_td_Ana_Mourato.pdf)
- OCDE (2023), *Resultados do PISA 2022 (Volume I): O estado da aprendizagem e da equidade na educação*, PISA, OECD <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Relógio d'Água.
- Ramos, A. (2007). *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Caminho.
- Sadalla, A., & Larocca, P. (2004). Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 419-433. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300003>

## **Educação Ambiental e ODS: Uma Abordagem Pedagógica para o JI e 1.º CEB**

**Márcia Pereira**

Escola Superior de Educação de Santarém  
marcia\_spereira99@hotmail.com

**Elisabete Linhares**

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal; Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV), Instituto Politécnico de Santarém, Portugal  
elisabete.linhares@ese.ipsantarem.pt

### **Nota Introdutória**

Com o objetivo de compreender as perceções dos profissionais de educação sobre a Educação Ambiental e a promoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) na sua prática pedagógica, bem como de analisar como a Educação Ambiental/Educação para o Desenvolvimento Sustentável é implementada nas escolas para promover os ODS e contribuir para a sua concretização, realizou-se um estudo qualitativo. Este estudo envolveu educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), bem como crianças de uma sala de Pré-Escolar e de uma turma de 4.º ano. As narrativas recolhidas permitiram identificar tanto o trabalho desenvolvido como as perceções dos participantes relativamente à prática e à promoção dos ODS. O documento organiza-se em quatro partes: o enquadramento teórico, onde se contextualiza o estudo à luz da revisão da literatura sobre a temática; a metodologia, com a descrição e fundamentação das opções metodológicas e caracterização dos participantes; os resultados, que apresentam os dados recolhidos através da triangulação dos instrumentos em alinhamento com os objetivos do estudo; e as considerações finais, onde se sintetizam as principais conclusões alcançadas.

### **Enquadramento teórico**

Nos dias de hoje, os temas do ambiente e do desenvolvimento sustentável são amplamente reconhecidos, e a preocupação com o futuro do Planeta Terra e da vida nele existente tem vindo a crescer devido aos impactos da ação humana. Para compreender melhor estas questões, é essencial abordar os conceitos de Educação Ambiental (EA) e

Desenvolvimento Sustentável (DS). A EA é entendida como um processo contínuo de aprendizagem que:

procura incrementar a informação e o conhecimento público sobre os problemas ambientais, promovendo, simultaneamente, o sentido crítico das populações e a sua capacidade para intervir nas decisões que, de uma forma ou de outra, afectam o ambiente e as suas condições de vida. (Guerra et al., 2008, p.3)

A EA deve ser desenvolvida tanto no contexto formal como no não formal. No âmbito da educação formal, a formação dos professores deve incluir a dimensão ambiental, não necessariamente para formar especialistas no meio ambiente, mas para capacitá-los a abordar questões ambientais nas suas práticas pedagógicas (Rodrigues, 2004). Quanto à educação não formal, esta deve ocorrer fora do ambiente escolar, sendo imprescindível que a família seja também ambientalmente educada para poder ensinar (Furlan et al., 2010).

O DS, por sua vez, tem sido central nos esforços para lidar com os problemas ambientais e promover mudanças positivas no Planeta e na sociedade. Este conceito ganhou relevância com a criação do Clube de Roma em 1968, que destacou os desafios de um crescimento descontrolado. Posteriormente, a Agenda 2030, aprovada em 2015, estabeleceu 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que incluem a erradicação da pobreza e da fome, o acesso universal à saúde e educação de qualidade, a promoção de energias renováveis e a redução das desigualdades, com o objetivo de transformar o mundo até 2030 (UNESCO, 2016).

A infância é um momento crucial para promover a sustentabilidade. Segundo Silva et al. (2016), "os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia" (p. 85). Crianças em contacto com a natureza desenvolvem maior curiosidade e respeito pelo meio ambiente, tornando-se mais conscientes dos problemas ambientais e da importância de preservar a natureza. Narcizo (2009) defende que a EA deve começar cedo, ainda no ambiente familiar, e ser continuada na escola, inserida de forma interdisciplinar nos conteúdos programáticos. Mais do que transmitir conceitos técnicos, cabe à escola ensinar as crianças a amar e respeitar o ambiente como um lar.

Para que as crianças compreendam e enfrentem os desafios ambientais, Effting (2007) sublinha que a escola deve adotar estratégias que envolvam as crianças de forma apelativa, promovendo comportamentos responsáveis e socialmente justos. É também

responsabilidade dos pais e cuidadores reforçar os valores ambientais, complementando o que é ensinado na escola através de atividades práticas e de contacto com a natureza, como sugere Almeida (2005).

Em Portugal, a EA está integrada nos currículos desde o Pré-Escolar, sendo orientada por documentos como o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Estas orientações visam promover atitudes de respeito pelo ambiente e valores sociais essenciais, sensibilizando as crianças para a preservação do meio ambiente (Silva et al., 2016). Além disso, a Comissão Europeia introduziu, em 2022, o *GreenComp*, um referencial de competências sustentáveis que apoia educadores na promoção da literacia ambiental e na construção de uma sociedade mais sustentável.

Neste contexto, a EA deve ser encarada como um projeto transversal e comunitário, integrando o currículo escolar e promovendo cidadania e participação ativa. Como afirmam Awan et al. (2014), é através da educação que se pode enfrentar os desafios ambientais, formando cidadãos conscientes e capazes de construir uma sociedade sustentável, baseada em valores de justiça, equidade e responsabilidade para com a natureza.

No âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), cabe ao docente dar continuidade ao trabalho desenvolvido no Pré-Escolar, partindo dos conhecimentos prévios das crianças sobre o ambiente e a sustentabilidade. Este processo deve ser promovido de forma interdisciplinar, tal como orientam as Aprendizagens Essenciais (AE) para o Estudo do Meio, especificamente nos domínios “Natureza” e “Sociedade/Natureza/Tecnologia”. A planificação, realização e avaliação das atividades de ensino-aprendizagem devem ser norteadas por estas diretrizes, bem como pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), documento que estabelece os referenciais pedagógicos essenciais (DGE, s.d.).

Outra dimensão curricular relevante é a de Cidadania e Desenvolvimento, transversal a todos os anos de escolaridade. Entre os domínios obrigatórios do 1.º Grupo, encontram-se áreas como “Direitos Humanos”, “Igualdade de Género”, “Interculturalidade”, “Desenvolvimento Sustentável”, “Educação Ambiental” e “Saúde” (ME, 2018, p. 4). Estas competências visam formar cidadãos conscientes e comprometidos com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a responsabilidade ambiental.

Para além das áreas acima mencionadas, é fundamental que o professor trabalhe estas competências de forma integrada e transversal, explorando-as em diferentes disciplinas, como Português, Matemática e Expressões Artísticas. Este processo deve ser guiado pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que tem como objetivo “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins et al., 2017, p. 5). O documento estrutura-se em cinco pilares – “Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência” – destacando a área de competência “bem-estar, saúde e ambiente” como uma prioridade educativa. Esta área incentiva os alunos a:

- compreender os equilíbrios e fragilidades do mundo natural, adotando comportamentos que enfrentem os grandes desafios ambientais globais;
- manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, contribuindo colaborativamente para o bem comum e para a construção de um futuro sustentável (Martins et al., 2017, p. 27).

Este conjunto de orientações reflete a importância de integrar a sustentabilidade e a consciência ambiental na formação dos alunos desde os primeiros anos de escolaridade.

## **Metodologia**

Os estudos de caso de natureza qualitativa realizados neste trabalho tiveram como objetivo compreender as perceções dos profissionais de educação relativamente à Educação Ambiental (EA) e à promoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nas suas práticas em sala de aula. Pretendeu-se igualmente investigar como se processa a EA/Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) no contexto da educação formal e de que forma estas práticas contribuem para a concretização dos ODS. A investigação fundamentou-se no método indutivo, já que o investigador procurou desvendar as intenções e os propósitos das ações analisadas, explorando-as no seu próprio contexto significativo, como afirma Pacheco (2003), adotando ainda uma postura que, segundo Mertens (1998, p. 160), consiste em “... tentar compreender a situação sem impor expectativas prévias ao fenómeno estudado”.

Este estudo exploratório contou com a participação de quatro profissionais de educação – dois educadores de infância e dois professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Os entrevistados, com idades entre 31 e 59 anos, desempenhavam funções no território

de Azambuja, sendo que um exercia atividade numa IPSS e os restantes no setor público. A investigação incluiu também crianças que participaram nas práticas de ensino supervisionado, nomeadamente 11 crianças do pré-escolar, com idades entre 3 e 7 anos, residentes no concelho de Santarém, e 20 alunos do 1.º CEB, com idades entre 9 e 11 anos, residentes no concelho de Azambuja.

Diversos instrumentos e técnicas foram utilizados na recolha e análise de dados, entre os quais: observação participante – com recurso a notas de campo, registos fotográficos e grelhas de observação; análise documental das produções dos alunos; e inquérito por entrevista semiestruturada com base num guião de entrevista. Relativamente à observação participante, Correia (2009) sublinha que esta “é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa” (p. 31). As notas de campo revelaram-se particularmente úteis para registar e recordar aspetos relevantes do estudo, tal como os registos fotográficos, que documentaram o processo e os resultados das atividades realizadas com os grupos de crianças. As grelhas de observação foram também fundamentais para identificar, registar e avaliar competências, conceções e progressos das crianças nas temáticas abordadas.

A análise documental desempenhou um papel crucial na recolha de dados significativos. Ludke e André (1986, p. 48) afirmam que esta “pode constituir uma técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos”. Já o inquérito por entrevista semiestruturada revelou-se igualmente indispensável, sendo definido por Amado (2014) como um conjunto de questões baseadas num guião, onde o entrevistador organiza e regista de forma lógica os aspetos essenciais a explorar, permitindo ainda liberdade de resposta ao entrevistado durante a interação.

## **Discussão dos resultados**

### *Perceções dos profissionais de educação (educadores e professores do 1.º CEB) em relação à Educação Ambiental e à promoção dos ODS na sua prática*

As perceções dos profissionais de educação, incluindo educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), sobre a abordagem da Educação Ambiental (EA) nos

níveis de Pré-Escolar e 1.º CEB foram organizadas em três categorias principais: tema fundamental (N=4), papel da escola (N=4) e educação a partir do meio familiar (N=2).

Na categoria tema fundamental, emergem respostas que sublinham a importância de abordar a EA nas escolas, com foco na consciencialização das crianças, conforme exemplifica o excerto: *“É sempre importante que eles tenham essa consciência”* (E2).

Relativamente ao papel da escola, os entrevistados destacaram-na como um espaço de prestígio, que não só ensina, mas também educa, promovendo o contacto das crianças com a EA e fornecendo conhecimentos muitas vezes ausentes no contexto familiar: *“Se muitas das vezes não for na escola, as crianças não têm este despertar para o cuidado do meio ambiente e não só o cuidado, mas também o conhecimento e a valorização”* (E3). Outro participante salientou: *“Estamos a formar futuros cidadãos”* (E4).

Já na categoria educação a partir do meio familiar, os entrevistados apontaram para a necessidade de práticas de EA no seio familiar, garantindo uma continuidade entre a escola e a casa, conforme referido: *“Temos logo desde muito pequenos, mas a educação começa em casa ... pode-se criar uma rotina aqui na sala, mas se não houver em casa há uma quebra”* (E3).

Os resultados estão alinhados com autores como Sousa e Ramos (2020), que defendem a relevância da EA desde a infância, para que as crianças aprendam a cuidar e preservar a natureza, promovendo um equilíbrio entre sociedade e recursos naturais. Assim, crianças bem informadas sobre questões ambientais tornam-se adultos conscientes e transmissores desses conhecimentos (Medeiros et al., 2011).

No que respeita à ligação entre EA e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), as respostas foram distribuídas em quatro categorias: sensibilizar as crianças (N=2), práticas sustentáveis (N=2), proteção do ambiente (N=1) e práticas que se complementam (N=1).

Na categoria sensibilizar as crianças, destacou-se a preocupação e o interesse das crianças pelos temas ambientais, sugerindo que a EA deve ser integrada nas rotinas diárias, especialmente na Educação Pré-Escolar: *“Deve-se sempre fomentar estas práticas de forma rotineira, porque no Jardim de Infância trabalhamos muito em função das rotinas”* (E3). Relativamente às práticas sustentáveis, os participantes mencionaram a importância de pequenos gestos diários, como a poupança de água e a separação do lixo, para desenvolver

uma consciência ambiental: “*Sermos sustentáveis é estarmos preocupados com o que está a acontecer no planeta*” (E3).

Os principais desafios apontados na implementação da EA foram: interesse pessoal e institucional (N=2), escassez de tempo (N=1), condições de trabalho (N=1) e sair da sala (N=1). A falta de abertura das instituições e o pouco interesse pessoal foram identificados como barreiras significativas: “*Ainda falta muita literacia ambiental e procurarmos mais informação, que já começa a existir bastante... Nada disto é dado, tem de haver mesmo interesse pessoal em explorar estas temáticas*” (E3).

Quanto às potencialidades, a transformação geracional (N=3) e a importância da educação (N=3) foram sublinhadas como aspetos-chave. As novas gerações mostram-se mais informadas e motivadas para enfrentar os problemas ambientais, promovendo sensibilização nas suas comunidades: “*Crianças motivadas e despertas levam outros ao redor a fazê-lo e a estarem sensíveis a fazê-lo*” (E4).

Concluindo, todos os entrevistados concordam que a promoção da EA e dos ODS é uma necessidade crescente. No entanto, reconhecem que ainda há entraves significativos para alcançar os objetivos desejados. Cabeleira et al. (2022) reforçam que “*a escola, como instituição responsável pelo ensino formal, tem o compromisso de promover ações educativas que possam contribuir no desenvolvimento desta temática e, conseqüentemente, auxiliar a romper os limites nela encontrados*” (p. 7).

*Compreensão do modo como se processa a EA/EDS no âmbito da educação formal e como contribui para a promoção dos ODS*

No que concerne às estratégias e recursos mais pertinentes para trabalhar as questões relacionadas com a Educação Ambiental (EA) e Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), os dados foram organizados em seis categorias principais: Pesquisa e discussão (N=3), Temáticas ambientais (N=2), Interesses da criança (N=1), Contacto com a natureza (N=1), Festividades (N=1) e Pensamento crítico (N=1).

Na categoria *Pesquisa e discussão*, os entrevistados destacaram a relevância de promover investigações e debates, tanto sobre temas sugeridos pelos alunos quanto por orientações dos docentes. Além disso, foi valorizada a vivência ao ar livre, que contribui para a sensibilização das crianças em relação à natureza e aos impactos das ações humanas. Como

expressa E3, "as crianças precisam de espaço e destas vivências para perceberem que a natureza precisa de ser respeitada e que precisam da natureza para viverem... pelas conversas às vezes percebo que eles também percebem e que já se conseguem expressar sobre estes assuntos".

Na categoria *Contacto com a natureza*, enfatiza-se a necessidade de proporcionar às crianças momentos de interação livre com o ambiente natural. Essas experiências fomentam a aprendizagem sobre respeito pela natureza e os cuidados necessários, conforme explica E3: "Enquanto escola é nosso dever permitir que as crianças brinquem ao ar livre e na natureza, deixar as crianças estarem livremente e aprenderem a respeitar as plantas, os animais, as árvores, porque são elas que nos dão sombra e oxigênio para respirar".

Ao abordar a forma como são trabalhadas as questões ambientais e a frequência dessas atividades, surgiram cinco subcategorias: Interdisciplinaridade (N=1), Trabalho investigativo (N=1), Conversas em grande grupo (N=1), Colaboração com a família (N=1) e Rotina (N=1). A interdisciplinaridade é apontada como uma estratégia integradora, tal como destaca E1: "sempre que é possível, essa ponte está sempre ligada, a qualquer momento". Na subcategoria Trabalho investigativo, E2 detalha a metodologia aplicada: "fazemos trabalhos de investigação, ou seja, é lançado o tema comum para toda a turma, eles investigam, recolhem (...) e quando acham que já têm todas as respostas necessárias, tentamos ver se é concretizável em sala de aula". Relativamente à *Rotina*, E4 ressalta a importância de incorporar as questões ambientais no quotidiano escolar: "mesmo a questão da água, pronto, há coisas tão fáceis que se pode incluir na rotina, e nós tentamos sempre fazê-lo". Quanto à frequência das atividades, a maioria dos entrevistados indicou que desenvolve estas temáticas de forma contínua, aproveitando as oportunidades do dia a dia: "dia a dia como qualquer outra matéria que necessita de uma prática, de um treino, de um reforço constante" (E1).

Sobre o tipo de atividades realizadas, as respostas foram agrupadas em três categorias principais: Temas (N=7), Abordagens didáticas (N=6) e Características (N=3). Entre os temas mais trabalhados, destacam-se Reciclagem (N=1), Germinação/plantação (N=3) e Animais de estimação (N=2). Na subcategoria Germinação/plantação, algumas práticas incluem a criação de hortas biológicas e a germinação de bolotas, como exemplificado por E2: "tentámos criar para além da horta um jardim no exterior, tivemos o morangueiro (...) temos a casinha das plantas".

Finalmente, na subcategoria *Interesse dos alunos*, evidencia-se a importância de valorizar os interesses das crianças, muitas vezes espontâneos e não planejados, como indica E3: "não é uma atividade específica para hoje, vai surgindo, vai acontecendo". Assim, observa-se que as práticas em EA e EDS não apenas promovem a consciência ambiental, mas também se alinham com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), integrando-se naturalmente no cotidiano escolar e atendendo às diretrizes curriculares.

#### *Estudo de caso em JI*

A atividade implementada neste estudo centrou-se na abordagem da EA e a EDS, de forma a compreender se as práticas de EA/EDS contribuem para atingir ODS e quais as aprendizagens realizadas pelas crianças com a atividades desenvolvidas.

#### Atividade - Reciclagem

Esta atividade permitiu trabalhar o tema da reciclagem e o ato de separar os resíduos nos respectivos ecopontos. Esta atividade envolveu a construção de uma roda da reciclagem, cujo objetivo era auxiliar o grupo no momento da reciclagem, ficando exposta na nova área existente na sala – a dos ecopontos (Figura 1).



Figura 1. Roda da reciclagem.

No decorrer da realização da roda da reciclagem foi pedido às crianças para identificar a cor a que corresponderia cada imagem, colocando-as em cima da cartolina com a cor respetiva. Os restantes colegas tinham de verificar se a correspondência do resíduo representado estava correta. As questões colocadas ao grupo foram, por exemplo: "*Quem sabe quais as imagens que pertencem ao ecoponto amarelo?*", "*E ao azul?*", "*Será que tudo o que eu uso pode ser reciclado?*", "*Quem vai começar a reciclar todos os dias e dizer*

*aos pais para reciclarem?*”. Algumas das respostas dadas pelas crianças evidenciam que a maioria das crianças do grupo está familiarizada com a prática da reciclagem, abordando também a reutilização de materiais. Nas mesmas, pode-se verificar que a partir das afirmações dadas pelas crianças, é possível introduzir-se o ODS 12 – Consumo e Produção responsáveis, através da consciencialização da necessidade da separação dos resíduos em ecopontos, reduzindo também o impacto ambiental das suas ações e das ações de quem as rodeia, que neste caso, é o meio familiar e escolar:

As garrafas de água são no amarelo!

O papel e cartão são no azul.

Não sei.

Nós temos coisas que não precisam de ir para a reciclagem, podem ser outras coisas (reutilização).

Eu acho que os lenços de papel podem ir para o azul”. Quando a criança respondeu, a educadora estagiária que os lenços de papel não usados vão para o ecoponto azul, mas os lenços de papel usado, por exemplo, aqueles que usamos para limpar o nariz, devem de ir para o caixote preto. (Notas de campo do dia 7 de outubro de 2020)

Em seguida, realizou-se um jogo, para trabalhar o tema da reciclagem de forma lúdica. Para tal, foram construídos três ecopontos com materiais reutilizáveis e o caixote do lixo indiferenciado (Figura 2).



Figura 2. Jogo lúdico "Vamos reciclar!"

No âmbito deste tema, foi criada uma área específica na sala, onde foram colocados ecopontos construídos pelas crianças utilizando caixas de cartão. As crianças propuseram transformar os ecopontos em "monstros" que "comem" os resíduos, decorando-os com características típicas de monstros. Para tornar o processo de reciclagem mais autêntico, o grupo deslocou-se aos ecopontos da comunidade local para depositar os resíduos recolhidos na sala. Durante esta atividade, foi-lhes perguntado quais resíduos deveriam ser

colocados em cada ecoponto. Todas as crianças participaram com entusiasmo, conseguindo identificar corretamente os ecopontos e associar os resíduos adequados a cada um. Esta atividade permitiu abordar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 – Educação de Qualidade e 12 – Consumo e Produção Responsáveis. Relativamente ao ODS 4, foram trabalhados diversos objetivos de aprendizagem: *cognitiva*, uma vez que as crianças compreenderam o papel essencial da educação na melhoria da qualidade de vida e na concretização dos ODS, consolidando conhecimentos sobre a importância e prática da reciclagem; *socioemocional*, através do envolvimento pessoal com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS); e *comportamental*, ao aplicarem os conhecimentos adquiridos no seu quotidiano, promovendo o Desenvolvimento Sustentável (DS). Em relação ao ODS 12, o objetivo de aprendizagem cognitiva destacou-se pela compreensão do impacto das escolhas individuais no desenvolvimento ambiental. Esta compreensão foi reforçada pela experiência prática, onde as crianças perceberam que a reciclagem é um ato simples que não requer muito tempo do dia a dia, conforme sublinhado pela educadora estagiária.

#### *Estudo de caso em 4.º ano – 1.º CEB*

À semelhança do contexto de JI, a atividade implementada centrou-se na abordagem da EA e a EDS, de forma a compreender se as práticas de EA/EDS contribuem para atingir ODS e quais as aprendizagens realizadas pelos alunos com as atividades desenvolvidas, considerando a dimensão – cognitiva, socioemocional e comportamental.

#### Atividade - Monopoly sobre a sustentabilidade: a reciclagem e a poluição

Para consolidar os conteúdos abordados sobre meio ambiente e sustentabilidade, a turma realizou uma atividade inspirada no jogo Monopoly (Figura 3). Os peões do jogo representavam ecopontos, e em cada casa os alunos retiravam um cartão, respondendo a uma questão ou cumprindo um desafio sobre temas como poluição, reciclagem e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). As questões e desafios foram desenvolvidos pelos alunos em colaboração com a professora estagiária e a professora titular. A turma foi organizada em quatro grupos de quatro elementos e um de três. Durante o jogo, os restantes alunos realizavam outras tarefas na sala para evitar acesso às respostas dos colegas.

Cada ronda durava entre 15 e 25 minutos, dependendo do número de respostas corretas e de paragens em casas como “Mundo”, onde o peão avançava três casas, ou “Lixeira”, onde o jogador tinha três tentativas para lançar um 6 e libertar-se. Em cada casa, o aluno retirava um cartão e, se respondesse corretamente, ganhava uma nova jogada; caso contrário, permanecia na mesma casa até à sua vez. O objetivo era que todos completassem o percurso, sendo classificados do 1.º ao 4.º lugar.

O jogo foi bem-sucedido, com os alunos a participarem ativamente no processo de pesquisa e elaboração das perguntas. Contudo, enfrentaram dificuldades no desafio “Desafio-te a falar e explicar um ODS à tua escolha”, demonstrando limitações em traduzir em palavras próprias os conceitos relacionados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, mesmo tendo discutido previamente alguns deles.

Durante a atividade, foram abordados os ODS 1 (Erradicação da Pobreza), 2 (Fome Zero e Agricultura Sustentável), 4 (Educação de Qualidade), 10 (Redução das Desigualdades), 12 (Consumo e Produção Responsáveis), 14 (Vida na Água) e 15 (Vida Terrestre). No ODS 1, os alunos desenvolveram competências socioemocionais, aumentando a consciência sobre a pobreza extrema e as desigualdades no acesso a alimentação, saúde e educação. No ODS 2, trabalharam competências cognitivas e socioemocionais, compreendendo a distribuição desigual de alimentos e sentindo empatia pelas vítimas de fome. O ODS 4 permitiu explorar aprendizagens cognitivas, como o direito universal à educação, e comportamentais, promovendo a igualdade de género. Relativamente ao ODS 10, os alunos compreenderam as consequências das desigualdades económicas e sociais, desenvolvendo uma maior consciência crítica. No ODS 12, destacaram-se práticas de consumo sustentável, abordando questões como a redução da biodiversidade marinha devido à poluição. Para o ODS 14, os alunos identificaram causas e consequências da poluição marinha e da sobrepesca, reconhecendo ameaças aos ecossistemas oceânicos. Finalmente, no ODS 15, questões como "Devo pisar e arrancar flores do jardim?" ajudaram os alunos a refletir sobre práticas destrutivas e a valorizar a proteção da natureza, fortalecendo a ligação com o ambiente e a visão de harmonia ecológica.

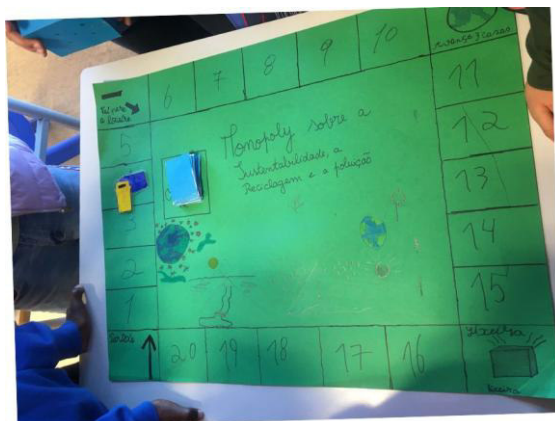


Figura 3. Jogo “Monopoly sobre a Sustentabilidade, Reciclagem e Poluição”.

### Considerações finais

O presente estudo emergiu da necessidade de valorizar a Educação Ambiental (EA), considerando a sua importância na promoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Apesar de estar contemplada nos documentos orientadores da prática pedagógica e nos currículos destes níveis de ensino, diversos fatores, como o interesse institucional, a escassez de tempo e a falta de condições de trabalho, condicionam a implementação efetiva destas práticas. Com o intuito de modificar esta realidade, foram realizadas diversas atividades nas Práticas Educativas Supervisionadas (PES), explorando como estas ações pedagógicas podem contribuir para a promoção dos ODS em articulação com o currículo atual.

As atividades desenvolvidas procuraram fomentar nos alunos objetivos de aprendizagem cognitiva, socioemocional e comportamental, partindo dos seus interesses e curiosidade. Estas iniciativas envolveram as crianças no seu próprio processo de aprendizagem, promovendo o espírito crítico, a cooperação e a responsabilidade tanto entre elas como para com o meio ambiente.

De acordo com os profissionais entrevistados, a escola desempenha um papel crucial na promoção de competências pessoais e sociais, preparando os alunos para intervir e provocar mudanças positivas no planeta (Cortesão, 2017). Estes profissionais reconhecem a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e a promoção dos ODS como práticas imprescindíveis, embora enfrentem obstáculos na sua implementação.

Nas atividades realizadas no contexto do Jardim de Infância (JI), foram promovidos comportamentos como o cuidado com os seres vivos, a reciclagem, e a sensibilização da comunidade envolvente, estimulando uma visão crítica sobre o mundo. No 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), as ações focaram-se nos problemas do meio envolvente, explorando os ODS e abordando questões ambientais como a poluição, a sustentabilidade e a reciclagem.

Embora os resultados tenham sido promissores, destaca-se a necessidade de ampliar os conhecimentos das crianças, integrando estas práticas na sua rotina diária, para que se tornem cidadãos participativos e conscientes numa sociedade em constante transformação.

Em síntese, a realização de atividades de EA e EDS permite trabalhar os ODS e os seus objetivos de aprendizagem, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e interventivos. A regularidade na implementação destas práticas é essencial para garantir aprendizagens significativas e duradouras.

### Referências bibliográficas

- Almeida, K. (2005). *Atividade física e desenvolvimento da independência de mobilidade em crianças de contextos sociais diferenciados*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Awan, U., Abbasi, A. S., & Humayon, A. A. (2014). The Concept of Civic Sustainability is Need of Hour. *Research Journal of Environmental and Earth Sciences*, 6(6), 347-352. <https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?DocID=20410492-201406-201503100026-201503100026-347-352>
- Cabeleira, S., Bianchi, V., & Cristina, M. (2022). Desafios de professores no desenvolvimento da Educação Ambiental no Currículo Escolar. *Revista Reamec*, 10(2). <https://doi.org/10.26571/reamec.v10i2.13342>
- Correia, M. (2009). Ciências Da Educação. A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*, 13(2), 30-36. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf)
- Cortesão, S. (2017). *A Importância da Educação Ambiental no Ensino Básico*. (Dissertação de mestrado). Coimbra: Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.26/20012>
- Efftting, T. R. (2007). *Educação ambiental nas escolas públicas: realidade e desafios*. Universidade Estadual do Oeste do Panamá. <http://ambiental.adv.br/ufvjm/ea2012-1monografia2.pdf>

- Guerra, J., Schmidt, & Nave, G. (2008). *Desenvolvimento Sustentável e Ambiente Educação Ambiental em Portugal: Fomentando uma Cidadania Responsável*. VI Congresso Português de Sociologia. <http://associacaoportuguesasociologia.pt/vi-congresso/pdfs/681.pdf>
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Medeiros, A., Mendonça, M., Sousa, G., & Oliveira, I. (2011). A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. *Revista Faculdade Montes Belos*, 4(1), 1-17. [a- importancia-da-educacao-ambiental-na-escola-nas-series-iniciais.pdf](http://www.terrabrasil.org.br/a-importancia-da-educacao-ambiental-na-escola-nas-series-iniciais.pdf) (terrabrasil.org.br)
- Narcizo, K. R. dos S. (2009). Uma análise sobre a importância de trabalhar educação ambiental nas escolas. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 22. <https://doi.org/10.14295/remea.v22i0.2807>
- United Nations (2019). *Regional Information Centre for Western Europe*. <https://unric.org/en/about-united-nations-regional-information-centre/>

## **Estudo das Alterações Climáticas numa Turma do 4.º ano de Escolaridade**

**Matilde Lima**

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação  
matildelima1105@gmail.com

**Sílvia Ferreira**

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação e UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa  
silvia.ferreira@ese.ips.pt

### **Nota introdutória**

O presente estudo foi realizado no âmbito da componente de investigação da prática de ensino supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Setúbal, durante o ano letivo 2022/23. A investigação decorreu num contexto de estágio de formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico e, focada no ensino das ciências, teve como propósito a promoção das aprendizagens de alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade sobre as alterações climáticas e os seus impactos ambientais.

No âmbito da intervenção didática, com a realização de atividades centradas no tema, recorreu-se a uma investigação de natureza qualitativa, nomeadamente a uma investigação sobre a prática. Os dados foram recolhidos através da observação participante, de inquéritos por questionário e entrevista e da análise documental das produções dos alunos.

Os resultados obtidos parecem evidenciar que, depois da realização das diferentes atividades, os alunos adquiriram conhecimentos, capacidades e atitudes relativamente aos temas que foram abordados. Revelam, ainda, que as atividades em que os alunos participaram de um modo mais ativo parecem ter promovido aprendizagens mais significativas, como é o caso da atividade prática de cariz experimental.

## Enquadramento teórico

### *Literacia ambiental e alterações climáticas*

As alterações climáticas constituem um dos desafios mais preocupantes da atualidade, sendo, por isso, fundamental incluir esta temática no ensino das ciências desde os primeiros anos de escolaridade. No entanto, sendo as alterações climáticas um fenómeno complexo, são inúmeras as conceções que existem sobre esse tema. O denominado “analfabetismo climático” surge associado a “(...) confusões, equívocos, teorias ingénuas, crenças e perceções distorcidas que conflituam com as explicações científicas sobre o tema” (Ramos et al., 2022, p. 4). É importante que os cidadãos “(...) sejam ativos e ambientalmente ‘letrados’, sendo que um cidadão ‘ambientalmente letrado’ é não só um cidadão mais informado, mas também com maior capacidade para, de forma consciente, resolver ou ajudar a resolver os problemas ambientais” (p. 3). Deste modo, de acordo com Ramos et al. (2022), é fundamental promover a literacia ambiental desde cedo, para, mais tarde, entender a literacia climática.

Assim, a promoção da literacia climática deve iniciar-se no seio familiar e continuar na escola. De acordo com a revisão da literatura realizada por Azevedo e Marques (2017, p. 9), para ter literacia climática, é necessário:

1. ter algum conhecimento da ciência do clima, nas suas componentes de conteúdo, processual e epistémica;
2. dominar, em algum grau, um conjunto de competências que lhe permitam aceder e avaliar informação relevante sobre esta temática, bem como comunicá-la de forma significativa;
3. revelar um conjunto de atitudes que conduzam ao seu contributo para a conceção e/ou implementação de estratégias de adaptação ou mitigação.  
(tradução das autoras)

O conhecimento científico sobre as alterações climáticas e a urgência de se atuar perante este desafio ambiental justificam o interesse na promoção da literacia climática. Para que as consequências drásticas que se preveem para o futuro sejam menos graves, “(...) teremos de desenvolver os dispositivos fomentadores da cidadania ativa, da administração pública atenta e eficiente, da cultura respeitadora dos patrimónios natural e construído que herdámos do passado e que deveremos legar às gerações futuras” (Soromenho-Marques, 2012, pp. 108–109).

Entendem-se por alterações climáticas as “mudanças com significado estatístico na média e variabilidade das variáveis meteorológicas que caracterizam o clima, tipicamente durante várias décadas ou mais tempo” (Santos, 2021, p. 37), podendo ter origem em causas antropogénicas ou naturais. Na verdade, de acordo com o mesmo autor, “as alterações climáticas antropogénicas constituem um dos maiores desafios com que a humanidade se confronta no século XXI e se confrontará nos seguintes (...)” (Santos, 2021, p. 45) pelas inúmeras implicações que terão não só no que se refere ao acesso a água e alimentos, como também ao nível dos serviços dos ecossistemas, saúde humana, segurança das populações, entre outros.

Devido à ação humana, que se intensificou a partir da Revolução Industrial com a utilização de combustíveis fósseis, a emissão dos gases com efeito de estufa (GEE) aumentou, alterando a composição da atmosfera (NASA, 2023a). Com o aumento da concentração de GEE, aumentou, simultaneamente, o efeito de estufa, provocando o aquecimento global (UNDP, 2023). O acréscimo da concentração, principalmente, de dióxido de carbono na atmosfera, provocado pela queima de combustíveis fósseis, tais como o carvão e o petróleo, pela poluição e pela desflorestação, tem vindo a aumentar a temperatura ao nível da superfície terrestre. Para fazer face a tal problema, há que, indubitavelmente, reduzir a emissão dos gases com efeito de estufa. No entanto, o aumento da temperatura média global não é, por si só, o efeito mais devastador da ação humana. O clima como um todo está a mudar, verificando-se, por exemplo, alterações a nível da precipitação, ocorrência de episódios extremos, aumento do nível médio da água do mar. Por isso, a expressão “alterações climáticas” é cientificamente mais correta para representar os fenómenos que estão a ocorrer no planeta Terra.

As alterações climáticas estão, assim, associadas a dois fenómenos: efeito de estufa e aquecimento global. O efeito de estufa consiste num mecanismo da atmosfera da Terra que possibilita o aquecimento da superfície do planeta devido à presença, na troposfera, de GEE. A temperatura média global do nosso planeta seria bastante reduzida, rondando os -18 °C, se não houvesse GEE, o que impossibilitaria a existência de vida na Terra (Santos, 2021).

O aquecimento global continua a ser uma das principais causas que estão associadas ao degelo de glaciares, como resultado do aumento das emissões de GEE, provocando o

aumento do nível médio global do mar. De acordo com a NASA (2023b), “A Antártida está a perder massa de gelo (a fundir) a uma taxa média de cerca de 150 mil milhões de toneladas por ano e a Gronelândia está a perder cerca de 270 mil milhões de toneladas por ano, contribuindo para a subida do nível do mar” (secção “Key Takeaway”, tradução das autoras).

A Comissão Europeia no âmbito das alterações climáticas refere que os anos compreendidos entre 2011 e 2020 foram os que apresentaram temperaturas mais elevadas. De facto, “as alterações climáticas antropogénicas já estão a afetar muitos extremos meteorológicos e climáticos em todas as regiões do globo” (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2023, p. 5, tradução das autoras).

#### *Alterações climáticas nos documentos curriculares*

Pela pertinência e urgência de se abordar esta temática nas escolas, tem-se vindo a incorporar a sustentabilidade ambiental nas políticas e currículos de educação e formação. Pretende-se, assim, promover uma consciencialização ambiental, associada a uma promoção de valores e mudança de atitudes e comportamentos, preparando os alunos para a adoção de uma postura consciente face à crise ambiental com que se depara a sociedade atual. O *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade* é um documento de referência do sistema educativo português que

(...) pode ser usado em contextos muito diversos, no seu todo ou em parte, no quadro da dimensão transversal da Educação para a Cidadania, através do desenvolvimento de projetos e iniciativas que tenham como objetivo contribuir para a formação pessoal e social dos alunos (Câmara et al., 2018, p. 5).

Neste referencial, o tema IV do 1.º ciclo do ensino básico denomina-se “Alterações Climáticas” e está organizado nos Subtemas “A - Causas das Alterações Climáticas”; “B - Impactes das Alterações Climáticas”; “C – Adaptação às Alterações Climáticas”; “D – Mitigação às Alterações Climáticas” (Câmara et al., 2018, pp. 38-39).

Em relação às Aprendizagens Essenciais para o 1.º ciclo do ensino básico, este tema está presente, embora nem sempre de forma explícita. Faz-se referência nas Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 3.º ano, no domínio “Sociedade/ Natureza/ Tecnologia”, no descritor “Reconhecer o modo como as modificações ambientais (...) provocam desequilíbrios nos ecossistemas e influenciam a vida dos seres vivos (...) e da sociedade”

(Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 9) e nas Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 4.º ano, no domínio “Sociedade/ Natureza/ Tecnologia”, no descritor “Relacionar o aumento da população mundial e do consumo de bens com alterações na qualidade do ambiente (...), reconhecendo a necessidade de adotar medidas individuais e coletivas que minimizem o impacto negativo” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 10).

No que concerne ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, os seus princípios podem associar-se, não só à investigação a partir da qual surgiu o presente estudo, como também à temática das alterações climáticas, nomeadamente “A – Base humanista”; “B – Saber”; “E. Coerência e flexibilidade” e “G – Sustentabilidade” (Martins et al., 2017, pp. 13–14). No que concerne às áreas de competências, apontam-se as seguintes: pensamento crítico e pensamento reflexivo; relacionamento interpessoal; bem-estar, saúde e ambiente; e saber científico, técnico e tecnológico.

Estudos realizados com alunos do 1.º ciclo do ensino básico, em diferentes países, evidenciam a importância da realização de atividades sobre alterações climáticas centradas nos alunos para a promoção das suas aprendizagens. Por exemplo, na Malásia, Karpudewan et al. (2015) implementaram atividades baseadas no modelo instrucional dos 5E de trabalho investigativo e os resultados evidenciam o contributo deste tipo de atividades para a compreensão dos alunos de aspetos relacionados com o aquecimento global, assim como para uma atitude ambiental mais positiva. No mesmo sentido, os resultados do estudo de Boaventura et al. (2020) realizado em Portugal, centrado em atividades investigativas sobre os efeitos das alterações climáticas nos ecossistemas marinhos, evidenciam um impacto positivo na aprendizagem científica dos alunos. O estudo de Taber e Taylor (2009) na Austrália também aponta para a eficácia de atividades práticas na compreensão desta temática por alunos deste nível de escolaridade.

## **Metodologia**

O presente estudo foi desenvolvido a partir de uma investigação sobre a prática, no âmbito da abordagem qualitativa. Partiu da seguinte questão de investigação: “Como promover as aprendizagens dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico sobre as alterações climáticas e os seus impactos ambientais?” (Lima, 2023). Os objetivos definidos foram os seguintes: (1) promover a aquisição de conhecimentos e mobilizar capacidades e atitudes sobre as

alterações climáticas; (2) analisar a possível mudança das conceções dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico sobre as alterações climáticas e os seus impactos ambientais; (3) conhecer as perceções dos alunos sobre as atividades realizadas sobre alterações climáticas.

A investigação não tem o mesmo significado em todas as áreas, sendo especialmente importante em educação devido às particularidades do fenómeno educativo (Amado, 2014). O docente assume-se, de acordo com o Perfil de desempenho profissional, consagrado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, como “(...) um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (...)” (p.3). A este respeito, Ponte (2002) afirma que a investigação sobre a prática é um fator determinante na identidade profissional dos docentes. Ponte e Boavida (2004) acrescentam que este tipo de investigação pode constituir-se como uma via de promoção do “desenvolvimento profissional e organizacional e como contributo para a produção de conhecimento relevante sobre a área em questão” (p.19).

#### *Caracterização do contexto e dos participantes*

O estudo foi realizado numa escola da rede pública do distrito de Setúbal. A instituição participa no programa “Eco-Escolas” e, neste âmbito, têm sido dinamizadas várias iniciativas de cariz ambiental com o intuito de contribuir para a educação ambiental para a sustentabilidade dos mais jovens.

Os participantes do estudo são 21 alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade dessa escola, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos e com onze alunos do género masculino.

#### *Técnicas e instrumentos de recolha de dados*

No decorrer da investigação a partir da qual surgiu o presente estudo, utilizaram-se várias técnicas de recolha de dados: observação; inquérito por questionário; e inquérito por entrevista. Na Figura 1 apresentam-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

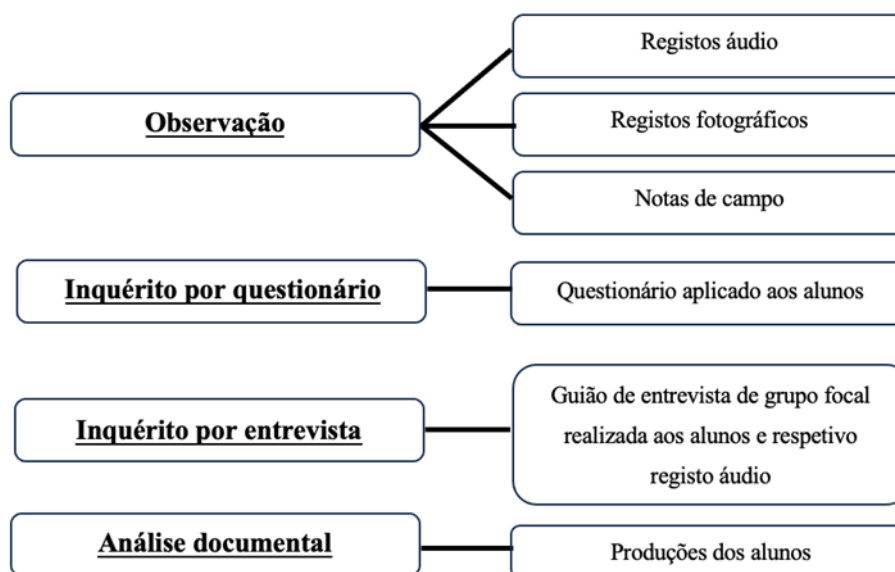


Figura 1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Neste estudo recorreu-se à observação, com elaboração de notas de campo, acompanhadas de registos áudio e fotográficos. Deste modo, pretendia-se recolher de forma mais pormenorizada possível informações sobre as aprendizagens dos alunos ao longo das atividades que foram realizadas. Embora existam duas formas de observação, direta e indireta, no caso desta investigação, utilizou-se a observação direta, em que é o próprio investigador que recolhe diretamente informações (Hortas et al., 2016). Para além disso, foi utilizada a observação participante, em que o investigador constitui o principal instrumento de observação, integrando o local em que ocorre a investigação e, assim, tendo “(...) acesso às perspetivas das pessoas com quem interage ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que a sua população/amostra em causa” (Hortas et al., 2016, p. 18).

Aliado ao momento de observação, foram elaboradas as notas de campo, em que se escreve sobre indivíduos, espaços, momentos, assim como reflexões e conclusões retiradas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo consistem no “(...) relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). De modo a completar a recolha de dados, recorreu-se ao registo fotográfico e em áudio, que, segundo Ponte e Boavida (2004), são excelentes estratégias a adotar quando se pretende obter mais fidelidade na recolha de dados.

Em dois momentos distintos da intervenção (fase inicial e fase final), foi aplicado um inquérito por questionário, que era estruturado e com perguntas fechadas, constituído por seis questões de escolha múltipla. A sua implementação, nos dois momentos distintos, teve como objetivo registar informações que permitissem avaliar a possível mudança das conceções dos alunos no que concerne aos temas abordados.

Após a intervenção, realizou-se um inquérito por entrevista, que possibilitou a recolha de dados a partir de um grupo focal de cinco alunos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), este método é utilizado para “(...) recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134). Recorreu-se a uma entrevista semiestruturada, para avaliar como se alteraram, ou não, as conceções dos alunos relativamente ao tema em estudo e a sua opinião sobre as diferentes atividades realizadas. Este tipo de entrevistas requer a utilização de um guião orientador constituído por questões a colocar ou tópicos a abordar durante o diálogo, sendo que existe liberdade para serem colocadas outras questões consideradas pertinentes (Amado, 2014; Baptista & Sousa, 2011).

A entrevista concretizada no projeto contou com a participação de grupos de referência (técnica do grupo focal), em que são envolvidos um determinado grupo de “(...) representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em ‘foco’” (Amado, 2014, p. 225). É a dinâmica gerada no grupo a principal fonte de produção de dados e é este aspeto que distingue este método de outras estratégias investigativas. De uma forma geral, não existe um critério de seleção dos participantes da entrevista de grupo focal, pelo que a escolha é feita aleatoriamente. Contudo, se o grupo for muito homogéneo (nomeadamente a nível das idades, estatuto social, entre outros), ou muito heterogéneo, podem ser os objetivos definidos pelo entrevistador os elementos orientadores para a seleção dos participantes na entrevista. Neste estudo, o critério de escolha dos cinco participantes teve como base a diversidade de respostas dos alunos da turma ao inquérito aplicado no início e no final da intervenção pedagógica.

Na entrevista foram colocadas aos alunos questões sobre as aprendizagens realizadas no âmbito da temática em estudo, assim como pedido que dessem *feedback* acerca das atividades realizadas. A sessão da entrevista em grupo focal foi audiogravada e transcrita pela primeira autora. Foi garantida a confidencialidade dos dados.

Para um melhor entendimento dos fenómenos em estudo, recorreu-se, igualmente, à análise documental das produções dos alunos, que resultaram das atividades propostas ao longo da intervenção, como as respostas ao guião da atividade prática e as pegadas ecológicas preenchidas. Esta técnica possibilita a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos (Kripka et al., 2015), sendo que implica uma escolha inicial dos documentos que possam ter relevância, seguindo-se a diferenciação desses mesmo documentos e a solicitação de autorização para a sua utilização (Hortas et al., 2016).

#### *Intervenção pedagógica*

A intervenção pedagógica foi pensada de modo a dar resposta à questão de investigação: “Como promover as aprendizagens dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico sobre as alterações climáticas e os seus impactos ambientais?”. A Figura 2 apresenta um esquema da sequência de atividades de cada etapa da intervenção pedagógica. Neste sentido, foi planificada e implementada uma sequência didática, organizada do seguinte modo:

- 1) Leitura e análise da obra “Carta aos Líderes do Mundo”, de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva (2022), e momento de discussão orientada sobre as alterações climáticas;
- 2) Atividade prática: O degelo e o aumento do nível do mar: Uma atividade prática para o 4.º ano;
- 3) Análise de notícias atuais: “Notícias, o Mundo e o Ambiente”;
- 4) Realização do *Quizz* – A Tua Pegada Ecológica.

A atividade 1 constituiu o ponto de partida da sequência didática, sendo que foi lida e analisada em grande grupo a obra referida (Almeida & Silva, 2022), cujo tema incidia na perspetiva de uma criança que estava preocupada com as mudanças que estavam a ocorrer no mundo. A utilização deste livro foi pertinente não só porque se relacionava com os temas em estudo, como também pelas inúmeras vantagens que a leitura de um livro pode ter no processo de desenvolvimento das crianças. Na perspetiva de Riscado (2003), a

literatura infantil pode ser considerada “um elemento fulcral para as modelagens e construção de futuros adultos empenhados, questionadores, imaginativos, interventivos” (p. 120). No momento de discussão orientada, recorreu-se a uma apresentação em formato *PowerPoint*, que incluía excertos da obra analisada (o que permitiu estabelecer uma relação entre ambas as etapas desta primeira atividade), assim como informações, gráficos ilustrativos e outras figuras.

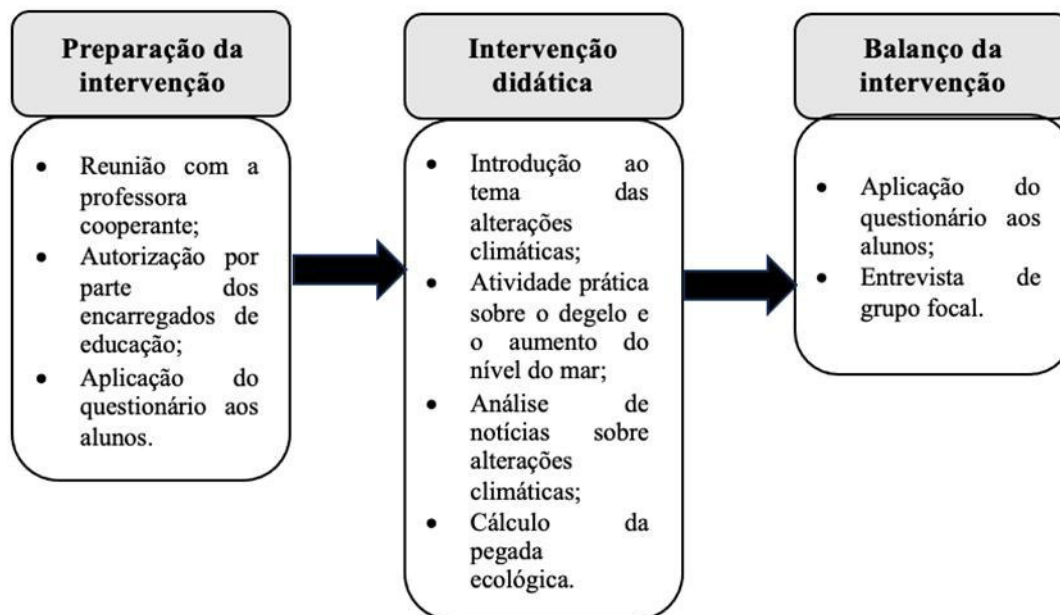


Figura 2. Esquema da sequência de atividades da intervenção pedagógica.

Na atividade 2, realizou-se uma atividade prática que permitiu estudar o efeito da fusão de glaciares e icebergs e a subida do nível médio da água do mar (Figura 3). Este tipo de atividades promove a aquisição de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de capacidades de processos científicos, podendo permitir, ainda, despertar o interesse e motivação dos alunos (e.g., Hofstein, 2017). Sendo que um dos intuitos era, igualmente, a promoção da entreatajuda e da cooperação, a atividade foi realizada em pequenos grupos de trabalho. Esta estratégia possibilita, de acordo com Sá e Varela (2004), a colaboração entre os alunos, influenciando o desenvolvimento de capacidades sociais, como o trabalho em equipa e a comunicação de ideias. Potencia, ainda, as relações interpessoais.

Ao longo da atividade 3, foram analisadas notícias de jornal cujos temas incidiam nos tópicos: alterações climáticas, problemas ambientais, degelo/fusão de glaciares e icebergs, aquecimento global, impactos do aquecimento global e refugiados ambientais.

Uma vez mais, recorreu-se à estratégia de trabalho em grupo não só na fase de leitura, análise e resposta a questões sobre as notícias, como também na etapa de preparação e apresentação das respetivas notícias à turma. Este tipo de atividades possibilita aos alunos conectarem-se com o mundo que os rodeia, dando credibilidade aos temas que são estudados em sala de aula e compreendendo que se aplicam ao mundo real (Wellington & Ireson, 1999). Na perspetiva de Mitgurukul (2023), “à medida que os alunos leem notícias, opiniões e críticas de especialistas nos jornais, a sua capacidade de analisar e refletir sobre o que leem também melhora” (parágrafo 3, tradução das autoras).



Figura 3. Atividade prática sobre o degelo e o aumento do nível médio do mar.

A atividade 4 consistiu no cálculo da pegada ecológica de cada um dos alunos da turma, pois pretendia-se que desenvolvessem uma maior consciência das interações entre os seres humanos e o ambiente. Para isso, a pegada ecológica desta atividade foi adaptada a partir da página Climate Change Connection (s.d) e ajustada tendo em conta os objetivos que foram definidos para este momento. Este tipo de atividades é pertinente, pois, de acordo com a Vanderbilt University (2023),

Os debates sobre a pegada ecológica conduzem frequentemente a questões alargadas, mas urgentes, por parte dos alunos sobre a forma de definir e construir uma sociedade sustentável. (...) Essas questões podem também abrir caminho para debates frutuosos sobre as formas como os alunos se podem envolver em novas áreas de investigação, política e liderança. (parágrafo 13, tradução das autoras)

Após o preenchimento das pegadas ecológicas, surgiu um momento de análise e discussão de resultados em grande grupo.

### **Apresentação e discussão de resultados**

No presente artigo, apresentam-se e discutem-se alguns dos resultados da investigação mais ampla (Lima, 2023), nomeadamente relacionados com os seguintes objetivos: analisar a possível mudança das concepções dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico sobre as alterações climáticas e os seus impactos ambientais; e conhecer as perceções dos alunos sobre as atividades realizadas sobre alterações climáticas.

#### *Concepções dos alunos sobre as alterações climáticas*

No que se refere ao objetivo “analisar a possível mudança das concepções dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico sobre as alterações climáticas e os seus impactos ambientais”, apresentam-se e discutem-se, sobretudo, alguns dos resultados do inquérito por questionário aplicado antes e após a intervenção didática, relativos a três das questões, mais diretamente relacionadas com as atividades da sequência didática implementada (questões 1, 4 e 6). Importa referir que nesta análise será feita somente a comparação das respostas dos alunos que estiveram presentes nos dois momentos de aplicação do questionário (19 alunos).

Os resultados relativos à questão 1, “O que são as alterações climáticas?”, são apresentados no gráfico da Figura 4. Pode verificar-se que, após a intervenção, a maioria dos alunos (17 alunos) selecionaram a resposta correta: as alterações climáticas são as mudanças do clima na Terra durante longos períodos de tempo.

A comparação das respostas dos alunos aponta para uma mudança nas suas concepções relativamente ao significado do conceito “alterações climáticas”, nomeadamente em relação aos alunos que inicialmente tinham selecionado opções incorretas. As atividades da sequência didática que podem ter contribuído para este aspeto foram sobretudo as seguintes: 1) leitura e análise da obra “Carta aos Líderes do Mundo” e momento de discussão orientada e 2) atividade prática: “O degelo e o aumento do nível do mar: Uma atividade prática para o 4.º ano”. Em ambas as atividades, foi abordado o fenómeno das alterações climáticas, embora de modo distinto. No entanto, os dois momentos

complementaram-se, o que pode ter contribuído para que a maioria dos alunos compreendesse em que consistem as alterações climáticas.

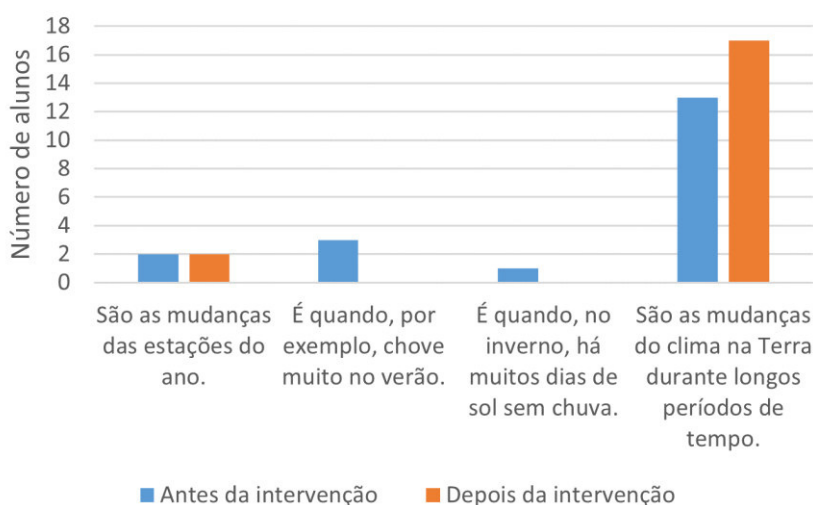


Figura 4. Respostas à questão 1. do questionário: “O que são as alterações climáticas?”

Relativamente à questão 4, “Quais os comportamentos que podemos adotar para diminuir a emissão de gases com efeito de estufa?”, na qual cada aluno podia selecionar mais do que uma opção, o gráfico da Figura 5 mostra os resultados obtidos, antes e depois da intervenção. Depois da intervenção, também foram selecionadas as quatro opções possíveis, tendo-se registado um aumento do número de alunos que selecionaram as opções corretas. Em ambas as aplicações do questionário, um aluno selecionou a opção “nunca desligar as luzes, mesmo quando não estão a ser utilizadas”. A resposta “andar menos de carro” foi a opção escolhida por mais alunos, tendo aumentado a escolha das restantes duas opções, que estavam igualmente corretas. Assim, no final da intervenção, os alunos parecem ter ficado mais conscientes relativamente aos comportamentos que podem ser adotados para diminuir a emissão de gases com efeito de estufa.

Este conteúdo foi abordado com maior profundidade durante a realização da atividade 4, Quizz – “A tua pegada ecológica”, uma vez que se estudou, através de exemplos específicos, de que modo esses comportamentos poderiam influenciar o meio ambiente. No gráfico da Figura 6 apresenta-se o exemplo dos resultados obtidos numa das questões da pegada ecológica: “Comes carne todos os dias?”. Pode verificar-se que as respostas dos alunos evidenciam que alguns deles têm comportamentos mais sustentáveis do que outros. No entanto, após a realização e discussão desta atividade, parecem ter ficado

alertados face ao impacto que determinados comportamentos podem ter diretamente no meio ambiente.

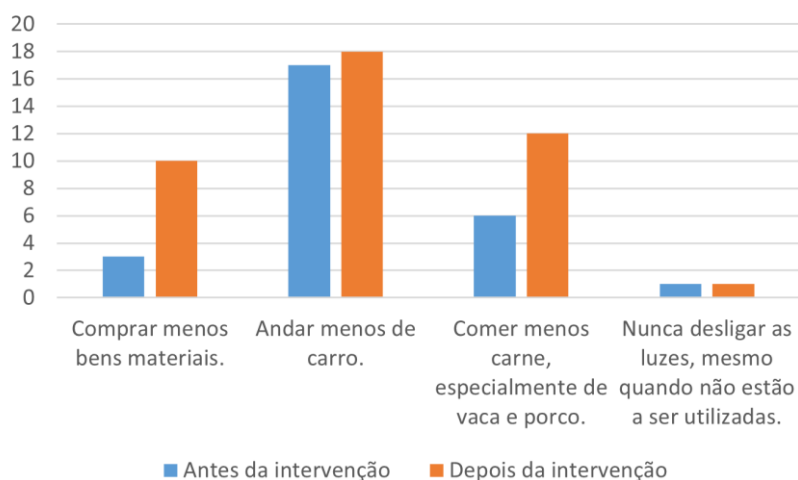


Figura 5. Respostas à questão 4. do questionário “Quais os comportamentos que podemos adotar para diminuir a emissão de gases com efeito de estufa?”

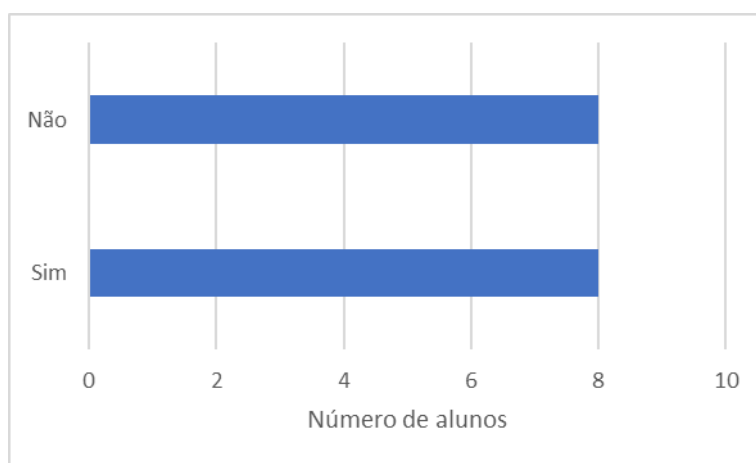
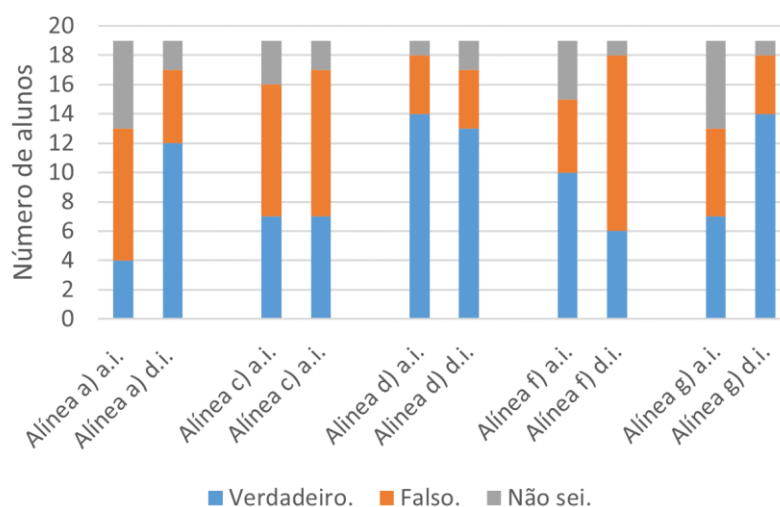


Figura 6. Respostas à questão 4 da pegada ecológica: “Comes carne todos os dias?”

Os resultados de cinco das afirmações da questão 6 do questionário são apresentados no gráfico da Figura 7. Nesta questão, composta por sete afirmações, era solicitado aos alunos que, para cada uma das frases, seleccionassem a opção que consideravam mais adequada: verdadeiro, falso ou não sei. Neste capítulo, apresentam-se os resultados relativos às alíneas a), c), d), f) e g).

Analisando as respostas relativas à frase a), “Se não existisse efeito de estufa, não haveria pessoas ou animais na Terra.”, é possível verificar que a maioria dos alunos parece ter

compreendido que, se não existisse efeito de estufa, não seria possível a existência de vida na Terra. Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos por Taber e Taylor (2009), na medida em que os autores também verificaram um aumento significativo de alunos que, posteriormente à intervenção, parecem ter compreendido que é necessário existir o efeito de estufa para permitir a existência de vida na Terra. Destaca-se ainda que foi durante a primeira atividade da sequência didática, 1) leitura e análise da obra “Carta aos Líderes do Mundo” e momento de discussão orientada, que se explorou a importância do efeito de estufa para a existência de vida na Terra.



*Notas.* a.i. – antes da intervenção; d.i. – depois da intervenção.

Alínea a) “Se não existisse efeito de estufa, não haveria pessoas ou animais na Terra.”

Alínea c) “Apenas é possível reduzir o aquecimento global através da proteção das florestas e da plantação de árvores.”

Alínea d) “A poluição causada pela utilização dos automóveis é um dos principais responsáveis pelo aquecimento global.”

Alínea f) “Se o gelo dos icebergs (massa de gelo que flutua nos mares) fundir, o nível médio das águas do mar subirá.”

Alínea g) “Se o gelo dos glaciares (massa de gelo na superfície terrestre) fundir, o nível médio das águas do mar subirá.”

Figura 7. Respostas a algumas afirmações da questão 6 do questionário.

Os resultados para a frase c), “Apenas é possível reduzir o aquecimento global através da proteção das florestas e da plantação de árvores.”, parecem indicar que os alunos não compreenderam que a plantação de árvores e a proteção das florestas não é o único comportamento a adotar para reduzir o aquecimento global. Os conteúdos presentes nesta

alínea não foram foco de estudo concreto em nenhuma das atividades, mas estavam relacionados com a atividade 4) Quiz “A tua pegada ecológica”, em que se analisou o impacto que determinados comportamentos podem ter no meio ambiente.

Na frase d), “A poluição causada pela utilização dos automóveis é um dos principais responsáveis pelo aquecimento global”, verificou-se que em ambos os questionários, a resposta correta foi a mais selecionada. No entanto, o facto de ainda haver alunos a selecionarem as restantes opções significa que para eles não ficou claro que a poluição proveniente da utilização de veículos próprios é um dos principais responsáveis pelo aquecimento global. Esta alínea está relacionada com a atividade 4) Quiz “A tua pegada ecológica”, concretamente com a questão 2 “Como te deslocas para a escola?”, que foi discutida em grande grupo.

Relativamente às afirmações f) e g), os resultados parecem evidenciar uma mudança nas conceções da maioria dos alunos relativamente às consequências do degelo de glaciares e icebergs e a subida do nível médio do mar. Embora na segunda aplicação do questionário tenha havido alunos a selecionarem opções que não estão cientificamente corretas, a grande maioria optou pelas respostas certas, revelando ter compreendido que somente o degelo de glaciares contribui para o aumento do nível médio da água do mar.

Os conteúdos abordados nestas duas afirmações do questionário foram alvo de estudo mais aprofundado na atividade 2), Atividade prática: “O degelo e o aumento do nível do mar: Uma atividade prática para o 4.º ano”. A realização desta atividade parece ter influenciado os resultados obtidos no questionário aplicado após a intervenção, sendo que houve mais alunos a selecionarem as opções corretas.

Ao longo da atividade, foi possível compreender que se verificavam lacunas a nível dos conhecimentos dos alunos sobre os temas em estudo. No entanto, ao longo da realização desta tarefa da sequência didática, os alunos parecem ter revelado compreender não só os fenómenos em estudo, como também alguns dos processos científicos que caracterizam uma atividade de cariz experimental, como o controlo e manipulação de variáveis (Afonso, 2008). Estes resultados corroboram os resultados obtidos por Boaventura et al. (2020), uma vez que os alunos envolvidos em atividades investigativas sobre os efeitos das alterações climáticas nos ecossistemas marinhos desenvolveram capacidades de processos científicos.

*Percepções dos alunos sobre as atividades realizadas sobre alterações climáticas*

Quanto ao objetivo “conhecer as percepções dos alunos sobre as atividades realizadas sobre alterações climáticas”, apresentam-se e discutem-se alguns dos resultados do inquérito por entrevista realizado após a intervenção didática, em grupo focal de cinco alunos da turma participante no estudo.

Analisando as respostas dos alunos às questões que lhes foram colocadas, é possível concluir que, para alguns deles, embora tivesse existido uma evolução ao nível das suas conceções sobre os fenómenos em estudo, para outros, o tempo dispensado para as atividades não foi suficiente para que ficassem esclarecidos relativamente aos conceitos abordados. Por exemplo, na definição do conceito de alterações climáticas, o aluno DV fez a seguinte intervenção: “*As alterações climáticas é quando está no verão e chove e quando está no verão e fica um bocadinho frio. Depois de estar frio, fica sol. O tempo baralha-se todo.*” A sua intervenção revela que não compreendeu que as alterações climáticas consistem em mudanças do clima na Terra durante longos períodos de tempo, confundindo a sua definição. Embora os resultados obtidos no questionário possam evidenciar a possível mudança nas conceções dos alunos relativamente à definição do conceito de “alterações climáticas”, as intervenções dos alunos durante a entrevista não corroboram esses dados.

Durante a entrevista, os alunos conseguiram apresentar algumas das consequências das alterações climáticas, tendo feito referência ao degelo de glaciares e icebergs; à extinção de espécies; e à ocorrência de secas, incêndios, inundações. Revelaram, ainda, que se sentiam tristes por saber que tais consequências podiam concretizar-se e fizeram referência ao facto de a cidade de Setúbal poder ficar submersa. O facto de os alunos terem feito, imediatamente, referência ao degelo de glaciares e icebergs como sendo uma das consequências das alterações climáticas pode relacionar-se com o estudo desses fenómenos na atividade prática da intervenção didática. Estes resultados apoiam os resultados obtidos nas respostas à questão 6 do questionário, alíneas f) e g), que revelam que a maioria dos alunos modificou as suas conceções relativamente às consequências do degelo de glaciares e icebergs e a subida do nível médio das águas do mar.

Quando lhes foi colocada a questão acerca dos comportamentos que poderiam ser adotados para atenuar as consequências das alterações climáticas, os alunos também

conseguiram apresentar respostas corretas. Referiram a utilização de transportes menos poluentes, fazer a separação de resíduos e ingerir carne com menor frequência. No final da intervenção, os alunos estavam, de facto, mais conscientes relativamente aos comportamentos que poderiam ser adotados para diminuir a emissão de gases com efeito de estufa, o que pode ser verificado não só pelas suas intervenções durante a entrevista de grupo focal, mas, também, pelas respostas dos alunos à questão 4 do questionário, em que somente um deles selecionou a opção incorreta.

Os alunos destacaram a importância de terem realizado as diferentes atividades que lhes foram propostas, tendo, a maioria dos alunos, indicado que a atividade prática foi a sua preferida e a análise de notícias a de que menos gostaram. No estudo de Taber e Taylor (2009), a maioria dos alunos referiu, também, que as atividades laboratoriais foram as suas preferidas e aquelas em que mais aprenderam. O seguinte excerto da entrevista evidencia essa preferência dos alunos:

Estagiária: “Como é que acham que ao fazerem todas estas atividades diferentes vos fez perceber melhor o que são as alterações climáticas e com que aprendizagens ficaram no final?”

Aluno DV: “Porque nós prestámos atenção e percebemos como é que se faz e como se estuda isso.”

Aluno CT: “Aprendemos várias coisas, mas eu acho que o que aprendemos mais foi a parte dos icebergs e glaciares.”

Aluno DN: “O que eu gostei mais de aprender foi mesmo os glaciares e os icebergs.”

### **Considerações finais**

O estudo que se apresenta neste capítulo pretendeu responder à seguinte questão de investigação: “Como promover as aprendizagens dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico sobre as alterações climáticas e os seus impactos ambientais?”. Tendo em conta os objetivos definidos no Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (Câmara et al., 2018), no tema das alterações climáticas, os resultados obtidos parecem evidenciar que, no final da intervenção didática, alguns alunos: (i) revelaram conhecer algumas das causas das alterações climáticas a diferentes escalas; (ii) compreenderam quais os diferentes impactos que as alterações climáticas podem provocar no meio; (iii) consciencializaram-se face à importância de adotar atitudes, comportamentos e práticas

que contribuam para a redução da emissão de gases com efeito de estufa. Destaca-se, no entanto, que as conclusões deste estudo não podem ser generalizadas, tendo em conta que a sequência didática foi implementada a um número limitado de alunos do 1.º ciclo do ensino básico.

Este estudo oferece um contributo relevante para a compreensão da educação ambiental no 1.º ciclo do ensino básico, evidenciando o papel essencial das metodologias participativas e experienciadas na sala de aula para a construção de conhecimento e consciencialização ambiental das crianças. Ao evidenciar que as atividades práticas, em que o aluno tem um papel ativo, potenciam a sua compreensão sobre temas complexos, como as alterações climáticas, sublinha-se a importância de práticas pedagógicas que transcendam a mera transmissão de conteúdos e que promovam uma aprendizagem ativa e significativa.

A formação de cidadãos conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente começa no contexto escolar, e a investigação em educação ambiental para crianças reforça o papel da escola na criação de uma base sólida para o desenvolvimento de comportamentos sustentáveis. Neste sentido, os resultados deste estudo sugerem que é crucial continuar a investir em estratégias pedagógicas que permitam aos alunos construir e transformar as suas perceções sobre as alterações climáticas de forma gradual, mas consistente. A realização de atividades que envolvam a componente prática e a reflexão sobre questões ambientais no currículo de forma regular poderia fortalecer a capacidade de análise crítica dos alunos e prepará-los melhor para lidar com os desafios ambientais. De acordo com Afonso (2008), “Os professores deverão ser capazes de levar os alunos a adquirirem conhecimentos, capacidades e atitudes apropriadas a um mundo em mudança” (p.28). A mesma autora acrescenta que

(...) os professores (...) devem atender a estas diversas dimensões simultaneamente e direcionar os seus esforços nesse sentido para que a educação científica não seja limitativa nem reprodutora, mas que assegure uma formação pessoal, social, científica e cultural significativas e assegure o desenvolvimento de uma cidadania individual e social das nossas crianças. (Afonso, 2008, p.28)

Considerando as limitações observadas, uma extensão futura do estudo que envolva uma intervenção didática mais longa e abrangente, pode permitir uma avaliação mais robusta dos impactos a longo prazo destas metodologias na promoção de atitudes e

comportamentos sustentáveis. Seria igualmente interessante explorar o envolvimento das famílias e da comunidade escolar, de modo a criar um ambiente de aprendizagem que favoreça a troca de conhecimentos e a prática de ações ecológicas fora do espaço escolar. Assim, o presente estudo não só contribui para o conhecimento científico na área da educação ambiental, como também abre caminho para novos percursos de investigação que poderão vir a consolidar práticas pedagógicas transformadoras no ensino básico.

### Referências bibliográficas

- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do ensino básico—Das teorias às práticas*. Porto Editora.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação—Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Almeida, M. I., & Silva, F. L. (2022). *Carta aos Líderes do Mundo*. Porto Editora.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J., & Marques, M. (2017). Climate literacy: A systematic review and model of integration. *International Journal of Global Warming*, 12(3-4), 414–430.
- Baptista, C., & Sousa, M. J. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios Segundo Bolonha*. Pactor.
- Boaventura, D., Faria, C., & Guilherme, E. (2020). Impact of an inquiry-based science activity about climate change on development of primary students' investigation skills and conceptual knowledge. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 16(4).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M., & Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade*. Ministério da Educação.
- Climate Change Connection. (s. d.). Carbon Footprint [School Resources]. *Climate Change Connection*. [climatechangeconnection.org](http://climatechangeconnection.org)
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, páginas 5572 - 5575. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais 3.º Ano - 1.º Ciclo do Ensino Básico - Estudo do Meio*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais 4.º Ano - 1.º Ciclo do Ensino Básico - Estudo do Meio*. Ministério da Educação.
- Hofstein, A. (2017). The role of laboratory in science teaching and learning. In K. S. Taber & B. Akpan (Eds.), *Science Education* (pp. 357–368). Sense Publishers.
- Hortas, M., Campos, J., Martins, C., Cruz, C., & Vohlgemuth, L. (2016). *Introdução às metodologias de investigação e intervenção: Recolha e análise de dados [Síntese de Conteúdos]*.

- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2023). *Climate Change 2023*. IPCC. <https://www.un.org/en/climatechange/reports>
- Karpudewan, M., Roth, W.-M., & Abdullah, M. N. (2015). Enhancing Primary School Students' Knowledge about Global Warming and Environmental Attitude Using Climate Change Activities. *International Journal of Science Education*, 37(1), 31–54.
- Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. (2015). Pesquisa Documental: Considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *Investigação Qualitativa em Educação*, 243–247.
- Lima, M. (2023). *As alterações climáticas no 1º ciclo do ensino básico: um estudo centrado no 4.º ano de escolaridade*. Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Instituto Politécnico de Setúbal.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Mitgurukul. (2023). Advantages of Reading Newspaper for Students & Tips to Cultivate the Habit. *Mit Pune's Vishwashanti Gurukul*. <https://www.mitgurukul.com/blog/advantages-of-reading-newspaper-for-students-tips-to-cultivate-the-habit/>
- NASA. (2023a). *How does the greenhouse effect work?* <https://climatekids.nasa.gov/greenhouse-effect/>
- NASA. (2023b). Ice Sheets [Vital Signs of the Planet]. *Global Climate Change*. <https://climate.nasa.gov/vital-signs/ice-sheets/>
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5–28). APM.
- Ponte, J. P., & Boavida, A. (2004). Investigar a nossa prática profissional: O percurso de um grupo de trabalho colaborativo. *Educação e Matemática*, 17–20.
- Ramos, R., Rodrigues, M., Crâmes, L., & Aluai, N. (2022). Promoção da literacia climática—Contributos da educação ambiental. *Eduser - Revista de Educação*, 14(2).
- Riscado, L. (2003). A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público. *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, Investigação e Prática Docente*, 2. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências: Uma abordagem interdisciplinar*. Porto Editora.
- Santos, F. (2021). *Alterações Climáticas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Soromenho-Marques, V. (2012). Enquadramento da EDS. Em *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (pp. 103–110). Conselho Nacional de Educação.
- Taber, F., & Taylor, N. (2009). Climate of Concern—A Search for Effective Strategies for Teaching Children about Global Warming. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(2), 97–116.
- UNDP. (2023). *The Climate Dictionary: An everyday guide to climate change*. <https://climatepromise.undp.org/news-and-stories/climate-dictionary-everyday-guide-climate-change>
- Vanderbilt University. (2023). Teaching with Ecological Footprints [Center for Teaching]. *Vanderbilt University*. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-with-ecological-footprints/>

Wellington, J., & Ireson, G. (1999). *Science Learning, Science Teaching*. Routledge.

## **A influência de fatores intrínsecos e extrínsecos na criatividade em crianças da Educação de Infância e do 1.º CEB**

**Ana Vitorino**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém  
acvitorino74@gmail.com

**Clara Brito**

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

### **Nota Introdutória**

O presente artigo resulta do trabalho realizado no âmbito da componente investigativa para o relatório final da prática pedagógica, e obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico da estudante Ana Carolina Vitorino. Teve como finalidade estudar os fatores de motivação intrínseca e extrínseca para o desenvolvimento da criatividade em contexto pré-escolar e 1º Ciclo do ensino básico, nos grupos/ turmas onde se realizaram os estágios.

Apresentam-se assim os principais aspetos tratados no estudo, nomeadamente:

1. Emergência e fundamentação da questão de partida
2. Revisão teórica em autores e fontes relevantes para a temática.
3. Metodologia da investigação
4. Tratamento dos dados e apresentação dos resultados

Palavras-chave: Ambiente educativo; Criatividade; Fatores intrínsecos e extrínsecos; Infância.

### **Emergência e fundamentação da questão de partida**

Ao longo dos estágios, a observação e o contacto com as crianças permitiu compreender variadíssimas personalidades, estilos de vida, contextos familiares e tudo o que torna cada criança única. Essa singularidade revelava-se no trabalho e no percurso escolar de cada aluno e muitas vezes era associada à sua capacidade criativa. O exercício investigativo e a temática escolhida começaram por surgir no contexto formativo e no decorrer das práticas de ensino supervisionadas, onde a mestranda identificou uma lacuna sua no conhecimento dos critérios necessários para avaliar e promover a

criatividade no contexto educativo. Nesse sentido começou por consultar as *Orientações Pedagógicas para a Educação Pré-Escolar* (2016), e para o 1º Ciclo do Ensino Básico, as *Aprendizagens Essenciais* (2018).

Em ambos os documentos, a *criatividade* é referida frequentemente, sendo destacada como uma competência transversal às diversas áreas do currículo, e no papel do educador para esta concretização, nomeadamente “na procura de soluções para os problemas que se colocam na vida do grupo e nas diferentes áreas de conteúdo” (OCEPE 2016: 39), e promovendo “um diálogo aberto e construtivo, que incentive a criança a encontrar formas criativas de representar aquilo que pretende” (Ibidem: 48). Nas *Aprendizagens Essenciais* para o 1º Ciclo da Educação Básica, a preocupação pelo desenvolvimento do pensamento criativo manifesta-se na redação dos objetivos em todas as áreas do currículo<sup>1</sup>, à exceção de Cidadania e Desenvolvimento<sup>2</sup>. As recomendações e objetivos mencionados articulam-se com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (,) onde se afirma a importância de “formar pessoas autónomas e responsáveis, e cidadãos ativos, através do conhecimento, da compreensão, da criatividade e do sentido crítico” (Martins et al., 2017: 5), indo ao encontro das recomendações emitidas pela Comissão Nacional da UNESCO que destaca a importância do desenvolvimento das capacidades criativas para o século XXI, afirmando que “todos os seres humanos têm potencial criativo (...), [as sociedades] necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos (...) e os sistemas educativos

---

<sup>1</sup> Língua portuguesa: Narração de situações vividas e reconto de histórias; leitura em voz alta, utilizando diversos tipos de expressão vocal. À saída do 1.º CEB, espera-se que um aluno consiga “ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo **criativo**”. (., negritos nossos)

Matemática: Resolução de problemas de modo a “**criar** e modificar sequências, usando materiais manipuláveis e outros recursos”, sendo que no final do 1.º CEB as crianças devem revelar criatividade e flexibilidade aquando dessa criação.”. (., negritos nossos)

Estudo do Meio: As crianças devem “manipular, **imaginar, criar ou transformar** objetos técnicos simples”. (., negritos nossos)

Educação Física: **Criação de** coreografias, resolução de problemas em situações de jogo e na exploração de materiais e espaços, ritmos, músicas, etc. (.)

Língua Estrangeira: Visa desenvolver a **criatividade em contexto**: “cantar, reproduzir rimas, lengalengas e participar em atividades dramáticas; ler e reproduzir histórias; desenvolver e participar em projetos e atividades interdisciplinares”. (.)

Tecnologias da Informação e Comunicação: Nesta área existe um domínio denominado “Criar e inovar” no qual é esperado que as crianças “desenvolvam competências associadas à **criação** de conteúdos, com recurso a aplicações digitais adequadas a cada situação”. (., negritos nossos)

Educação Artística: Mencionada nos vários subdomínios. Em Artes Visuais pretende-se que as crianças consigam “manifestar capacidades expressivas e **criativas** nas suas produções plásticas”. Na Expressão Dramática/Teatro, que sejam capazes de “explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades”, criando movimentos livres e personagens. Na Dança, que criem, de forma individual ou em grupo, “pequenas sequências de movimento e/ou composições coreográficas”, e na Música que sozinhas ou em grupo criem “ambientes sonoros, pequenas peças musicais, ligadas ao quotidiano e ao imaginário, utilizando diferentes fontes sonoras” (.,).

<sup>2</sup> Contudo, na nossa opinião, se olharmos para a criatividade como uma capacidade de resolução de problemas, as questões da cidadania também apresentam temas e problemáticas que requerem criatividade na sua abordagem

têm de evoluir de acordo com as novas necessidades” (*Roteiro para a Educação Artística*, 2006:6-7).

Além dos documentos supracitados, consultámos ademais para a realização deste estudo alguns outros, pretéritos, que representaram os principais momentos e paradigmas do sistema educativo português nas últimas quatro décadas, nomeadamente a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986), e o *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais* (2001), onde a referência à importância da criatividade no percurso pré-escolar e escolar de uma criança, é apresentada nos mesmos moldes que nos documentos posteriores.

A criatividade revela-se então uma competência essencial e transversal a todas as áreas da educação em Portugal. Os documentos orientadores apontam para o desenvolvimento dum perfil criativo, onde cada criança seja capaz de procurar soluções para problemas, criar narrativas, manipular, imaginar e transformar objetos e materiais. É esperado, ou deseja-se que no final do seu percurso escolar, um estudante seja capaz de utilizar a criatividade como um instrumento de transformação social e, para tal, a escola terá sido, provavelmente, o meio onde terá adquirido esta competência.

Contudo, a escola não é uma entidade abstrata, fria ou vazia. A escola, onde tudo acontece, nomeadamente a relação educativa entre professores e estudantes, é o espaço onde decorre o processo de ensino-aprendizagem e neste, o processo criativo para o qual dependem (para além de fatores intrínsecos, atinentes à personalidade de cada criança), os fatores extrínsecos, dos quais os mais salientes são a intervenção pedagógica e o ambiente educativo. Aqui chegados, quisemos analisar e compreender o que estimula a criatividade a fim de desenvolver uma prática que a promova em contexto pré-escolar e escolar, uma intenção que passa pela resposta à seguinte questão:

De que forma os fatores intrínsecos e extrínsecos influenciam a criatividade em crianças do jardim de infância e do 1.º CEB?

### **Revisão teórica em autores e fontes relevantes ao estudo**

Uma pesquisa teórica em obras e autores de referência – Mihaly Csikszentmihalyi, Teresa Amabile, Robert Sternberg e Todd Lubart – permitiu-nos concluir que o processo criativo envolve características intrinsecamente associadas ao indivíduo, como por exemplo a sua bagagem genética, inteligência, estilo de pensamento, e características associadas ao contexto exterior, como experiências e emoções e percepções que influenciam a motivação intrínseca, sintetizando-se assim, as principais perspectivas subjacentes ao desenvolvimento da criatividade:

- Habilidades relevantes para a criatividade: Estilos de pensamento, como o pensamento divergente, perspectivas e personalidades únicas, como a predisposição para o risco, autodisciplina, tolerância à ambiguidade, autoconfiança, resiliência, imaginação e flexibilidade.
- Habilidades relevantes para o domínio: Experiências e conhecimentos prévios que permitem criar conexões e gerar ideias inovadoras, inteligência e talento.
- Motivação intrínseca: Interesse ou prazer em determinada atividade, entusiasmo, curiosidade e vontade em explorar e descobrir coisas novas.
- Motivação extrínseca: Colaboração e partilha, disponibilização de tempo suficiente para pensar e criar, trabalho significativo, feedback imediato honesto e construtivo, equilíbrio entre desafios e capacidades/competências, reconhecimento do esforço criativo e clareza nos objetivos para cada tarefa.

Embora a motivação seja o elemento comum entre as diversas perspectivas analisadas existem diferentes leituras e entendimentos sobre a qualidade desta motivação. Csikszentmihalyi (1996:107) acredita que todas as pessoas com uma grande capacidade criativa amam o que fazem, considerando que o que as motiva é a oportunidade de fazerem o que gostam. No entanto, para Amabile e Pratt (2016:170), o processo criativo no decurso de um trabalho não tem de ser sempre prazeroso para gerar motivação, podendo envolver também sacrifícios e obrigações. A motivação, neste caso, vai depender da percepção de um trabalho mais ou menos significativo, que pode aumentar a motivação intrínseca, potenciando uma maior criatividade.

Tendo em conta a informação recolhida, considerou-se importante saber e compreender de que forma os fatores elencados acima atuam no quotidiano de crianças em idades pré-escolar e idade escolar. Para tal, formularam-se novas questões:

- Terão as crianças do jardim de infância e do 1.º CEB alguma percepção acerca do seu potencial criativo?
- Serão as crianças sensíveis a um ambiente criativo no contexto educativo?
- Em que medida os fatores identificados como potencializadores da criatividade estão presentes no quotidiano escolar das crianças do pré-escolar e do 1º CEB?
- Quais as percepções das Educadoras / Professoras acerca das suas práticas para o desenvolvimento da criatividade das crianças?

### **Metodologia da investigação**

A metodologia assente nos pressupostos das investigações mistas, com uma componente quantitativa e qualitativa, justifica a formulação de inquéritos destinados, separadamente, às crianças do último ano do ensino pré-escolar, às crianças do 1º CEB, 2ºs e 4ºs anos, e às respetivas Educadoras /Professoras.

Para a realização dos inquéritos com as crianças, foram contactadas, a direção e coordenação das escolas onde os mesmos foram aplicados, apresentando os objetivos do estudo, os instrumentos a aplicar, o processo de recolha e a garantia de anonimato e confidencialidade de todos os dados. Simultaneamente, solicitou-se aos encarregados de educação uma autorização para a participação dos seus educandos no estudo. Estas autorizações foram recolhidas pelos docentes responsáveis. Neste sentido, este estudo incide numa amostragem de conveniência, ou seja, numa amostra que resulta das disponibilidades dos contextos ao invés de uma seleção por meio de um critério estatístico.

Nesta investigação participaram 76 crianças entre os 5 e os 12 anos de idade. Do Ensino Pré-Escolar, 19 crianças, entre os cinco e os sete anos de idade; Do primeiro ciclo, participaram 28 alunos com idades compreendidas entre os sete e os dez anos de idade, frequentando o 2.º ano, e 29 alunos com idades compreendidas entre os nove e os doze anos de idade, frequentando o 4.º ano.

Participaram 7 docentes no total, três educadoras de infância responsáveis por cada grupo de crianças inquiridas e quatro professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, duas titulares das turmas de 2.º ano e duas titulares das turmas de 4.º ano.

Os instrumentos criados e utilizados para efeito de recolha de dados foram baseados nas Escalas sobre o *Clima para a Criatividade em Sala de Aula*, de Fleith & Alencar (2005), e Dias (2014), dos quais foi feita uma adaptação assente no estudo teórico realizado (Tabela 1.). Esta Tabela foi criada como modelo para o planeamento, organização e fundamentação das rubricas /itens que vieram a compor os três inquéritos realizados para esta investigação: Um inquérito para as crianças do Pré-Escolar (Tabela 2), outro para as crianças do 1º CEB (Tabela 3) e outro para as educadoras e docentes do ensino pré-escolar e 1º CEB (Tabela4), responsáveis pelos grupos de crianças inquiridas.

Com estes instrumentos pretendemos fazer o levantamento de informações nas três dimensões, sendo que a cada uma correspondeu um conjunto de itens, numerados de acordo com Tabela Modelo de modo a conseguir-se estabelecer uma correspondência entre as respostas aos três inquéritos. A escolha dos itens por tabela, não é uniforme tendo sido selecionados em função das características do público-alvo e dos objetivos de cada dimensão.

A Dimensão 1 diz respeito à influência (fator extrínseco) do educador / professor no desenvolvimento da criatividade. Esta é composta por 8 itens que visam identificar a perceção da criança relativamente à atitude do(a) professor(a) e dos colegas na promoção e vivência de atitudes criativas. Na adaptação aos inquéritos do público-alvo, o 1.º CEB mantém os 8 itens: para o inquérito no Pré-Escolar aplicam-se 6 itens.

No inquérito aos docentes, a redação dos 6 itens da Dimensão 1. tem como objetivo identificar aspetos da sua prática pedagógica que promovam estratégias e atitudes criativas com o seu grupo de crianças.

A Dimensão 2 está relacionada com a autoperceção da criança em relação à sua capacidade criativa. Esta dimensão é composta por 6 itens que procuram identificar a imagem que a criança tem de si mesma quanto a ser ou não criativa e ainda identificar traços de personalidade normalmente presentes em pessoas criativas. Os 6 itens estão

presentes nos inquéritos para o Pré-Escolar e para o 1.º CEB. Em ambos os casos introduziu-se uma estratégia para abordar a Dimensão 2. No caso do Pré-Escolar a mestranda ao conversar com a criança pergunta-lhe se ele(a) sabe o que é ser criativo? A resposta da criança pode condicionar a forma de abordar o item seguinte. No caso do 1º CEB, foi introduzido um item “Eu desenho”, na expectativa de que a criança desene, tendo em conta que esta lhe é uma atividade natural, a que ele poderá associar a imaginação, a arte, a criatividade, e os itens que tem a ver com a sua auto percepção da criatividade. No inquérito aos docentes, só existe um item relativo a esta Dimensão que tem por objetivo identificar percepção dos mesmos em relação à capacidade criativa do seu grupo de crianças.

A Dimensão 3 remete para o interesse e motivação (fator intrínseco), da criança pela aprendizagem. Esta dimensão é composta por 9 itens que visam identificar o nível de envolvimento da criança com o trabalho escolar. No 1º CEB são aplicados os 9 itens, e no pré-escolar, 7, tendo sido excluídos os itens 3.7. e 3.8., sendo que no primeiro caso não é suposto que uma criança no jardim de infância tenha presente os objetivos de aprendizagem de uma atividade dinamizada pelo(a) educador(a) e no segundo caso por ser uma questão mais complexa para essa faixa etária.

No inquérito aos docentes, os 7 itens presentes visam identificar a percepção dos mesmos em relação ao interesse e motivação do seu grupo de crianças, pela aprendizagem.

Finalmente quanto à estratégia da mestranda na distribuição e preenchimento dos inquéritos, aquele que foi direcionado ao contexto do 1.º CEB foi aplicado pela docente de cada grupo/ turma, uma vez que a sua estrutura possibilitava o preenchimento autónomo por parte dos alunos dos 2.º e 4.º anos.

No que concerne às crianças em contexto de jardim de infância, uma vez que as mesmas não tinham ainda adquiridas competências de leitura e escrita, o questionário foi realizado individualmente pela mestranda com uma criança de cada vez, lido em voz alta, esclarecido, se necessário, e preenchido de acordo com a resposta de cada criança.

Tabela 1. Planejamento do Inquérito (Tabela Modelo)

	Itens	Fundamentação dos itens
Dimensão 1	1.1. O/A professor/a dá atenção às minhas ideias.	A estimulação da criatividade, por via de fatores motivacionais extrínsecos, dá-se através do reconhecimento do trabalho criativo. (Amabile, 2012)
	1.2. O/A professor/a pede-me para pensar em novas ideias.	A estimulação da criatividade, por via de fatores motivacionais extrínsecos, dá-se através do incentivo a novas ideias. (Amabile, 2012)
	1.3. As minhas ideias são bem recebidas pelos meus colegas.	
	1.4. O/A professor/a diz-me quando estou a fazer um bom trabalho.	Feedback imediato - o indivíduo sabe se está a ter êxito ou não numa tarefa (Csikszentmihalyi, 1996); Existe uma relação entre a noção de progresso e o aumento da motivação intrínseca; (Amabile & Pratt, 2016)
	1.5. O/A professor/a dá-me tempo suficiente para pensar e realizar as minhas ideias.	Alguns bloqueadores podem passar pela pressão causada pelo escasso tempo de realização de uma tarefa. (Amabile, 2012)
	1.6. Percebo o que é pedido pelo/a professor/a.	Objetivos claros em todos os passos - o indivíduo sabe o que tem de fazer. (Csikszentmihalyi, 1996); objetivos claros e o equilíbrio entre desafios e capacidades/competências são aspetos promotores de um ambiente criativo. Amabile e Pratt (2016)
	1.7. O/A professor/a promove o trabalho em grupo.	A estimulação da criatividade, por via de fatores motivacionais extrínsecos, dá-se através do trabalho colaborativo diversificado. (Amabile, 2012)
	1.8. O/A professor/a promove a partilha de ideias entre os alunos.	A estimulação da criatividade, por via de fatores motivacionais extrínsecos, dá-se através da partilha de ideias. (Amabile, 2012)
Dimensão 2	2.1. Eu tenho muitas ideias.	Item original da versão de Fleith e Alencar (2005).
	2.2. Eu tento criar coisas novas.	Perspetivas e personalidades únicas e estilos de trabalho e de pensamento (Amabile, 1988, 1996, 2012).
	2.3. Eu penso e faço coisas diferentes dos meus colegas.	
	2.4. Gosto de arriscar e dar propostas que ainda não foram pensadas e realizadas.	<i>risk-taking</i> (Amabile, 1988, 1996, 2012).
	2.5. Eu uso a minha imaginação.	Item original da versão de Dias (2014)
	2.6. Eu sou criativo/a.	Item original da versão de Dias (2014)
Dimensão 3	3.1. Eu interessar-me pelo que me ensinam na escola.	Quaisquer fatores extrínsecos que possibilitem um maior envolvimento da pessoa com o trabalho aumentam positivamente a motivação e a criatividade intrínsecas. (Amabile & Pratt, 2016)
	3.2. Eu gosto das atividades que faço na escola.	A motivação intrínseca foi apresentada como um fator que continha elementos afetivos. (Amabile & Pratt, 2016);
	3.3. Eu sinto-me motivado/a na escola.	As pessoas criativas diferem umas das outras de várias maneiras, mas num aspeto são unânimes: todos amam o que fazem. O que os motiva é a oportunidade de fazer aquilo que gostam. (Csikszentmihalyi, 1996)
	3.4. Eu tenho curiosidade na matéria dada nas aulas.	A curiosidade é uma das características associadas ao indivíduo, sendo que a criatividade resulta da interação entre este fator (o indivíduo) e os restantes apresentados por Csikszentmihalyi (1996).
	3.5. As tarefas prendem-me tanto a atenção que não sei o que está a acontecer à minha volta.	Ligação entre a ação e a consciencialização - o indivíduo está presente de corpo e alma na atividade, com foco; Ausência de distrações - o indivíduo apenas se preocupa com o que está a fazer no momento. (Csikszentmihalyi, 1996)

3.6. Tenho facilidade em realizar as tarefas na escola.	Equilíbrio entre desafios e capacidades/competências - o indivíduo sente que as suas habilidades estão de acordo com o desafio. (Csikszentmihalyi, 1996)
3.7. Entendo para que serve uma atividade quando a realizo.	Para além da motivação, a perceção do trabalho significativo aumenta a persistência de um indivíduo na eventualidade de existirem contratempos e falhas. (Amabile & Pratt, 2016)
3.8. Eu sinto-me confiante.	O indivíduo tem as capacidades/competências para realizar a atividade e estas estão adequadas ao desafio. (Csikszentmihalyi, 1996)
3.9. Eu sinto orgulho em mim e nas minhas ideias.	Quaisquer fatores extrínsecos que apoiem o sentimento de competência pessoal aumentam positivamente a motivação e a criatividade intrínsecas. (Amabile & Pratt, 2016)

O Inquérito aplicado às crianças do 1.º CEB tem 23 itens cujas respostas são apresentadas em escala Likert de 5 pontos, entre “Nunca” (nível 1) e “Sempre” (nível 5).

Tabela 2. Inquérito destinado a crianças do Ensino Pré-Escolar

Contexto: JI		
Data: ___/___/____		
Idade: _____ anos		
Sexo: Feminino ( ) Masculino ( )		
ITENS	(1) Não	(2) Sim
1.1. O/A educador/a dá atenção às tuas ideias?		
1.2. O/A educador/a pede-te para pensares em novas ideias?		
1.3. Os teus colegas gostam das tuas ideias?		
1.4. O/A educador/ a diz-me quando estou a fazer um bom trabalho.		
1.5. O/A educador/a dá-te tempo suficiente para pensares e fazeres o que pensaste?		
1.6. Percebes o que é pedido pelo/a educador?		
1.7. Na tua sala fazem trabalhos em grupo?		
1.8. Tu e os teus colegas, ouvem as ideias uns dos outros?		
2.1. Tens muitas ideias?		
2.2. Tentas criar coisas novas?		
2.3. Pensas e fazes coisas diferentes dos teus colegas?		
Sabes o que é ser criativo?		
2.5. Costumas usar a tua imaginação?		
2.6. És criativo/a?		
3.1. Interessas-te pelo que o/a educador/a fala / ensina/ propõe?		
3.2. Gostas das atividades que fazes na escola?		
3.3. Sentes vontade em vir para a escola fazer as atividades?		
3.4. Tens curiosidade em saber mais sobre o que o/a educador/a fala na escola?		
3.5. Já aconteceu fazeres uma atividade que gostasses tanto que não sabias o que estava a acontecer à tua volta?		
3.6. Os trabalhos que fazes na sala são fáceis para ti?		
3.9. Tens orgulho em ti e nas tuas ideias?		

Para as crianças do ensino pré-escolar, o Inquérito tem 20 itens, considerando apenas 19 para dados estatísticos, uma vez que um dos itens serve apenas para perceber o entendimento das crianças acerca do conceito de criatividade para poderem responder à questão subsequente. Os níveis de resposta serão adaptados para apenas “Não” (nível 1) ou “Sim” (nível 2).

Tabela 3. Inquérito destinado a alunos do 2.º e 4.º ano do 1.º CEB

Data: ___/___/_____	Eu sou: ( ) menino ( ) menina				
Idade: _____ anos	Estou no: ( ) 2.º ano ( ) 4.º ano				
Marca com X a resposta que se aplica a ti:					
As frases que vais ler neste questionário estão relacionadas com o que acontece nas tuas aulas. Vais pintar a cara que responde melhor à questão. Escolhe apenas uma cara para cada frase e tem atenção para não deixares nenhuma frase sem resposta. Vamos treinar?					
ITENS	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1.1. O/A professor/a dá atenção às minhas ideias.	☺	☺	☺	☺	☺
1.2. O/A professor/a pede-me para pensar em novas ideias.	☺	☺	☺	☺	☺
1.3. As minhas ideias são bem recebidas pelos meus colegas.	☺	☺	☺	☺	☺
1.4. O/A professor/a diz-me quando estou a fazer um bom trabalho.	☺	☺	☺	☺	☺
1.5. O/A professor/a dá-me tempo suficiente para pensar e realizar as minhas ideias.	☺	☺	☺	☺	☺
1.6. Percebo o que é pedido pelo/a professor/a.					
1.7. O/A professor/a promove o trabalho em grupo.	☺	☺	☺	☺	☺
1.8. O/A professor/a promove a partilha de ideias entre os alunos.	☺	☺	☺	☺	☺
Eu desenho.	☺	☺	☺	☺	☺
2.1. Eu tenho muitas ideias.	☺	☺	☺	☺	☺
2.2. Eu tento criar coisas novas.	☺	☺	☺	☺	☺
2.3. Eu penso e faço coisas diferentes dos meus colegas.	☺	☺	☺	☺	☺
2.4. Gosto de arriscar e dar propostas que ainda não foram pensadas e realizadas.	☺	☺	☺	☺	☺
2.5. Eu uso a minha imaginação.	☺	☺	☺	☺	☺
2.6. Eu sou criativo/a.	☺	☺	☺	☺	☺
3.1. Eu interesso-me pelo que me ensinam na escola.	☺	☺	☺	☺	☺
3.2. Eu gosto das atividades que faço na escola.	☺	☺	☺	☺	☺
3.3. Eu sinto-me motivado/a na escola.	☺	☺	☺	☺	☺
3.4. Eu tenho curiosidade na matéria dada nas aulas.	☺	☺	☺	☺	☺
3.5. As tarefas prendem-me tanto a atenção que não sei o que está a acontecer à minha volta.	☺	☺	☺	☺	☺
3.6. Tenho facilidade em realizar as tarefas na escola.					

3.7. Entendo para que serve uma atividade quando a realizo.	☺	☺	☺	☺	☺
3.8. Eu sinto-me confiante.	☺	☺	☺	☺	☺
3.9. Eu sinto orgulho em mim e nas minhas ideias.	☺	☺	☺	☺	☺

O Inquérito aplicado a educadores e professores do 1º CEB, (Tabela 4), tem 14 itens cujas respostas são apresentadas em escala Likert de 5 níveis entre “Nunca” (nível 1) e “Sempre” (nível 5), e estão organizados nas três dimensões anteriormente caracterizadas, tendo sido excluídos alguns itens nomeadamente da Dimensão 2, uma vez que na sua maioria estes eram destinados às crianças. Os itens selecionados tiveram como objetivo, compreender quais as estratégias educativas utilizadas na promoção da criatividade, e a autoperceção dos educadores/ professores acerca da motivação e criatividade do seu grupo de crianças.

Tabela 4. Inquérito destinado aos Educadores e Professores

Data: ___/___/___					
Contexto: JI ( ) 2.º ano ( ) 4.º ano ( )					
ITENS	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1.1. Oiço atentamente as ideias das crianças.					
1.2. Incentivo o grupo a pensar em novas ideias.					
1.4. Dou feedback positivo às crianças.					
1.5. Dou tempo suficiente para as crianças pensarem e realizarem as suas ideias.					
1.7. Promovo o trabalho em grupo.					
1.8. Promovo a partilha de ideias entre as crianças					
2.6. O meu grupo, regra geral, é criativo.					
3.2. O grupo gosta das atividades realizadas.					
3.3. O grupo sente-se motivado.					
3.8. O meu grupo, regra geral, está confiante.					
3.4. O meu grupo, regra geral, é curioso.					
3.5. As crianças concentram-se na atividade e demonstram uma grande atenção e prazer na mesma.					
3.6. Proponho atividades exequíveis e adequadas às possibilidades das crianças.					

3.7. Converso com o grupo para que este entenda para que serve uma atividade quando a realizam.					
3.8. Proponho exercícios tendo em conta os pré-requisitos das crianças.					

### Tratamento dos dados e apresentação dos resultados

Para o tratamento dos dados realizou-se um modelo (Tabela 5), que ao ser aplicado para o levantamento estatístico das respostas obtidas em cada inquérito nos permitiu ter uma visão global dos resultados. N refere-se ao número de respondentes em cada grupo/turma, e M refere-se às médias, mínimas e máximas, a partir das respostas obtidas em cada dimensão.

Esta informação foi traduzida em representações gráficas que apresentam as distribuições das proporções de respostas positivas para cada uma das três dimensões do inquérito.

Tabela 5 – Modelo para a análise descritiva dos resultados

Dimensões	N	Mínimo	Máximo	M
1. Influência do fator extrínseco – O papel e atitude do educador / Professor na promoção da criatividade.				
2. Autoperceção da criança em relação à sua capacidade criativa.				
3. Influência do fator intrínseco - Interesse e motivação da criança pela aprendizagem				

Nos Inquéritos destinados às crianças do Pré-Escolar, a proporção de respostas afirmativas em cada uma das dimensões, considera apenas os níveis 4 (Muitas vezes) e 5 (Sempre) como respostas afirmativas e por sua vez positivas. Quando apresentado, o valor máximo de 1 significa que a criança respondeu favoravelmente a todos os itens em determinada dimensão.

Tabela 6 - Análise descritiva dos resultados no Pré-Escolar

<i>Amostra da Grupo A</i>				
<b>Dimensões</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>M</b>
1. Influência do educador / professor		0,33	1,00	0,61
2. Autoperceção da capacidade criativa	6	0,50	1,00	0,81
3. Interesse e motivação pela aprendizagem		0,57	1,00	0,83
<i>Amostra da Grupo B</i>				
<b>Dimensões</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>M</b>
1. Influência do educador / professor		0,50	1,00	0,86
2. Autoperceção da capacidade criativa	7	0,33	1,00	0,69
3. Interesse e motivação pela aprendizagem		0,57	1,00	0,78
<i>Amostra da Grupo C</i>				
<b>Dimensões</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>M</b>
1. Influência do educador / professor		0,83	1,00	0,94
2. Autoperceção da capacidade criativa	6	0,50	1,00	0,83
3. Interesse e motivação pela aprendizagem		1,00	1,00	1,00

O Gráfico 1 (abaixo), apresenta a distribuição das proporções de respostas afirmativas dos três grupos/salas das crianças do Pré-Escolar quanto às três dimensões em análise. A média das proporções de respostas afirmativas para todas as salas está representada pelo símbolo “x”, que nos indica que: na dimensão 1 a média é de 0,81; na dimensão 2 a média é de 0,77; e na dimensão 3 a média é de 0,87.

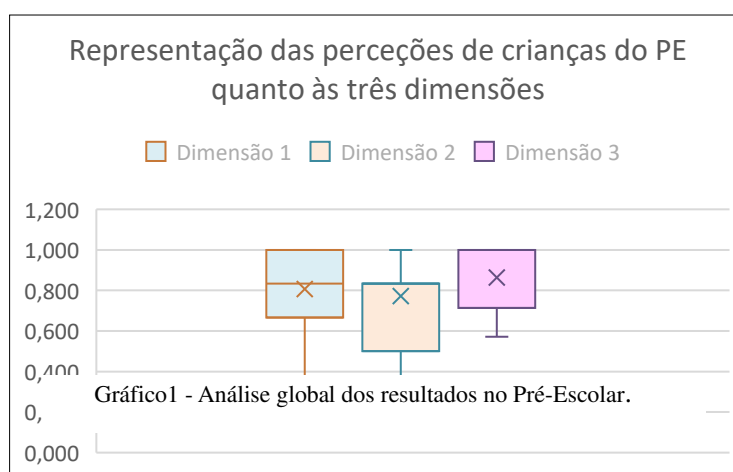


Tabela 7 – Análise descritiva dos resultados no 1º Ciclo do Ensino Básico

<i>Amostra do Grupo D – 2º ano</i>				
<b>Dimensões</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>M</b>
1. Influência do educador / professor	13	0,50	1,00	0,79
2. Autoperceção da capacidade criativa		0,17	1,00	0,69
3. Interesse e motivação da criança pela aprendizagem		0,67	1,00	0,91
<i>Amostra do Grupo E – 2º ano</i>				
<b>Dimensões</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>M</b>
1. Influência do educador / professor		0,25	0,75	0,49
2. Autoperceção da capacidade criativa	15	0,17	0,83	0,49
3. Interesse e motivação pela aprendizagem		0,44	1,00	0,73
<i>Amostra do Grupo F – 4º ano</i>				
<b>Dimensões</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>M</b>
1. Influência do professor / educador	18	0,38	1,00	0,78
2. Autoperceção da capacidade criativa		0,00	1,00	0,61
3. Interesse e motivação pela aprendizagem		0,00	1,00	0,77
<i>Amostra do Grupo G – 4º ano</i>				
<b>Dimensões</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>M</b>
1. Influência do educador / professor	11	0,25	0,88	0,69
2. Autoperceção da capacidade criativa		0,33	1,00	0,62
3. Interesse e motivação pela aprendizagem		0,22	1,00	0,78

O Gráfico 2 (abaixo), apresenta a distribuição das proporções de respostas afirmativas das crianças das duas salas de 2.º ano do ensino básico nas três dimensões em análise. A terceira dimensão apresenta percepções mais positivas do que as restantes, uma vez que o terceiro quartil está junto ao extremo do valor máximo e 75% das proporções de respostas afirmativas concentram-se entre 0,7 e 1. Ademais, o valor mínimo apresentado está bastante acima dos restantes, posicionado sensivelmente no valor de 0,45. Tanto a dimensão 1 como a dimensão 2 apresentam resultados muito semelhantes, ainda assim, é possível constatar que a dimensão 2 apresenta os valores menos positivos para este ano escolar. A média das proporções de respostas afirmativas para todas as salas está representada pelo símbolo “x”, que nos indica que: na dimensão 1 a média é de 0,62; na dimensão 2 a média é de 0,58; e na dimensão 3 a média é de 0,82.

O Gráfico 3. (abaixo), apresenta a distribuição das proporções de respostas afirmativas das crianças das duas salas de 4.º ano. A terceira dimensão apresenta percepções claramente mais positivas do que as restantes. A segunda dimensão demonstra uma percepção mais negativa por parte dos alunos, concentrando 50% dos valores sensivelmente entre 0,3 e 0,8. A média das proporções de respostas afirmativas para todas as

salas está representada pelo símbolo “x”, que nos indica que: na dimensão 1 a média é de 0,74; na dimensão 2 a média é de 0,61; e na dimensão 3 a média é de 0,78.

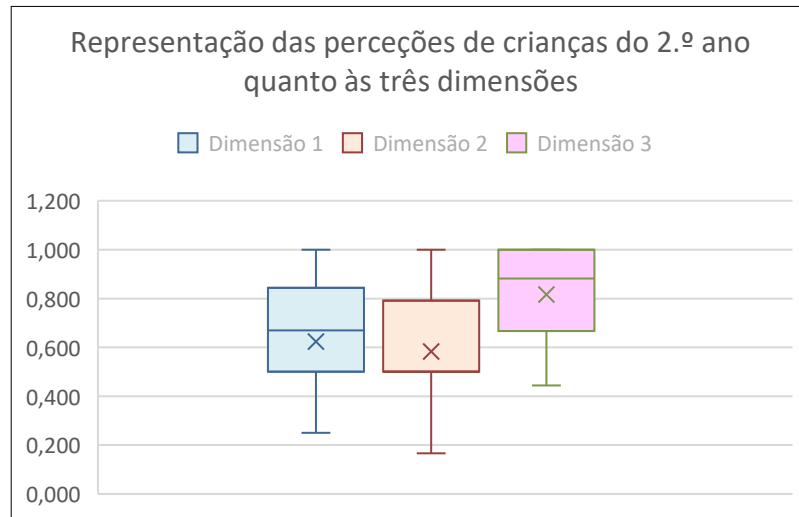


Gráfico 2. Análise global dos resultados no 2.º ano

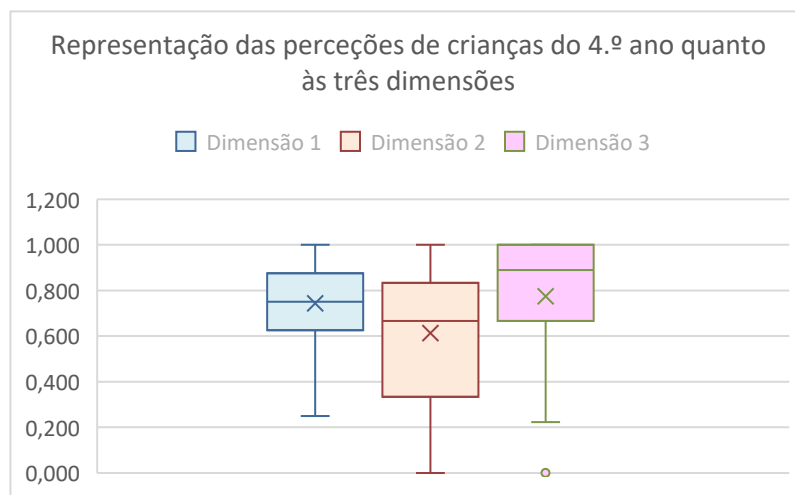


Gráfico 3. Análise global dos resultados no 4º ano

Relativamente à análise de respostas das educadoras / professoras em cada grupo /sala /turma, determinou-se a moda dos níveis de respostas dadas. Esta análise permite observar quais os níveis mais registados pelas docentes em cada item.

Tabela 8 - Mapa das respostas dos educadores /docentes inquiridos

Itens	Pre A	Pre B	Pre C	2.º D	2.º E	4.º F	4.º G
1.1.	4	4	5	5	5	5	5
1.2.	4	4	4	5	4	4	5
1.4.	4	5	4	5	5	5	5
1.5.	4	4	4	s/ resposta	4	5	5
1.7.	4	3	4	4	3	3	3
1.8.	4	4	4	5	5	5	5
2.6.	3	4	4	4	4	5	3
3.6.	3	4	2	4	4	4	3
3.2.	5	5	4	5	5	4	4
3.3.	4	5	4	5	5	4	4
3.4.	5	5	5	5	5	4	5
3.5.	4	4	4	5	3	4	4
3.7.	4	4	5	5	4	5	5
3.8.	4	5	4	5	5	4	4

### Análise dos resultados

Começando pelo Pré-Escolar, os resultados mostram que o grupo Pre C demonstrou ter uma perceção mais positiva a todas as dimensões em análise, comparada com os outros dois (Pre A e Pre B). Confrontando os resultados com os das docentes titulares de cada sala, percebe-se que a educadora da sala do Pre B tem uma perceção mais favorável acerca da sua prática educativa nomeadamente na promoção de estratégias conducentes à criatividade, ainda que as suas crianças sejam as que tem a autoperceção da criatividade, mais baixa. Este é um problema que surge e para o qual este estudo não pretende dar resposta, no entanto atrevemo-nos a sugerir que o trabalho da educadora com este grupo incidisse na melhoria da autoperceção das crianças em relação à sua capacidade criativa, de forma que o grupo ganhasse uma visão mais positiva acerca das suas capacidades. Além disso, o facto de a autoperceção do grupo ser mais negativa, poderá estar a influenciar a terceira dimensão, relacionada com o interesse da

criança pela aprendizagem e pela escola, uma vez que este grupo teve também os resultados menos positivos para a terceira dimensão, em comparação com os restantes grupos (Pre A e Pre C).

No que diz respeito ao 1.º CEB, e começando pelos grupos de 2.º ano, a dimensão com resultados mais positivos em ambos os grupos é a dimensão 3, o que poderá revelar que as turmas de 2.º ano desta escola têm uma grande motivação e interesse pela aprendizagem. No entanto, o grupo 2.º D demonstra claramente resultados mais favoráveis que o grupo 2.º E em todas as dimensões. A docente do grupo 2.º D, em concordância com o seu grupo, tem também uma visão mais favorável acerca da sua prática.

Relativamente ao 4.º ano, tanto o grupo 4.º F como o grupo 4.º G obtiveram resultados semelhantes para cada dimensão. No entanto, o 4.º F mostra uma visão mais favorável na dimensão 1, em concordância com a docente do respetivo grupo que também percebe a sua prática de forma mais positiva do que a docente do grupo 4.º G.

Comparando os diversos gráficos, observa-se um decréscimo geral da positividade nos resultados para cada dimensão após a saída do jardim de infância, contudo, a maior oscilação verifica-se na dimensão 1, o que significa que as práticas educativas em jardim de infância são percebidas de forma mais positiva pelas crianças, talvez por terem uma relação mais próxima e afetiva com a Educadora, de quem dependem dum modo maternal.

Relativamente às respostas das educadora e professoras, o item “Promovo o trabalho em grupo” foi o que obteve resultados menos positivos, o que reduz a possibilidade de as crianças conhecerem e se apropriarem de novas ideias, se sentirem motivadas, contribuírem para soluções encontradas em conjunto, e muitos mais fatores associados à criatividade.

Observamos de um modo geral que a Dimensão 2 é a que obtém resultados menos positivos o que poderá indicar que as crianças têm uma visão pouco positiva da sua própria capacidade criativa. Poder-se-ia especular acerca deste resultado, e em que medida é que o mesmo poderá estar relacionado com as estratégias utilizadas em sala de aula. Poder-se-á pensar se existe alguma relação entre a auto-estima e o auto-reconhecimento das suas competências. Ou, se o conceito de criatividade será estranho à criança, e a mesma não terá entendido as questões que lhe foram colocadas.

Neste sentido é interessante que o estudo realizado nos tenha deixado com mais perguntas e problemas do que certezas. Reconhecemos as suas limitações, uma vez que incidiu numa amostragem de conveniência, resultante das disponibilidades dos contextos ao invés de uma seleção por meio de um critério estatístico; outra das limitações prendeu-se com a falta de autonomia das crianças em contexto de jardim de infância, por não conseguirem ler as questões e também com a necessidade de adaptação dos níveis do questionário que foram restringidos a resposta de “sim” ou “não”, enquanto as crianças do 1.º CEB responderam aos itens com uma escala de *Likert* de 5 pontos, o que nos dá maior espaço para a interpretação.

Este estudo partiu do princípio de que o desenvolvimento da criatividade se deve a fatores intrínsecos ao sujeito, e extrínsecos, ou seja, do meio envolvente com todos os estímulos possíveis. O tema é vastíssimo, e limitámo-nos ao contexto do estágio e seus atores principais, mais propriamente os grupos de crianças e respetivos educadores /professores.

Podemos tirar algumas conclusões, nomeadamente que as práticas educativas em jardim de infância são percecionadas de forma mais positiva pelas crianças, em comparação com as crianças em contexto de 1.º CEB. Este facto dá-nos que pensar acerca do ambiente educativo e práticas pedagógicas nos contextos pré-escolar e primeiro ciclo, e na necessidade de os analisar e comparar na tentativa de perceber a razão para tal perceção.

As crianças inquiridas, no geral, revelam uma visão pouco positiva da sua própria capacidade criativa (Dimensão 2), levando-nos a crer que essa mesma perceção poderá estar a influenciar negativamente o seu interesse pela aprendizagem e pela escola, uma vez que o grupo que mostrou resultados menos positivos acerca da sua criatividade tem também resultados menos positivos nos restantes parâmetros. Contrariamente, o grupo que apresenta uma visão mais positiva acerca da sua capacidade criativa revela também perceções mais positivas nos restantes parâmetros.

Neste sentido, será importante fomentar a autoconfiança nas crianças em idade escolar e pré-escolar, através do reconhecimento do esforço criativo e do feedback imediato e construtivo, reconhecidos anteriormente como ações que promovem a motivação e, conseqüentemente, estimulam a criatividade. É também importante adequar os

desafios e tarefas propostas em contexto escolar e pré-escolar para que as crianças não sintam que as suas capacidades/competências não estão a ser suficientes para atingir o sucesso escolar.

## Referências

- Alencar, E & all (2005). *Criatividade no Ensino Fundamental: Fatores Inibidores e Facilitadores segundo Gestores Educacionais*
- Alencar, E. M. (1986). *Criatividade e ensino. Psicologia: Ciência e Profissão*, 6(1), 13-16.
- Amabile, T. M. (1988). *A model of creativity and innovation in organizations. Research in Organizational Behavior*, 10, 123-167.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity and innovation in organizations. Harvard Business School Note* 396-239.
- Amabile, T. M. (2012). *Componential theory of creativity. Harvard Business School Working Paper*, 12-096.
- Amabile, T. M. & Pratt, M. G. (2016). *The Dynamic Componential Model of Creativity and Innovation in Organizations: Making Progress, Making Meaning. Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183.
- UNESCO, Comissão Nacional da. (2006). *Roteiro para a educação artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. Conferência Mundial sobre Educação Artística, Lisboa.*
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper/Ccjlins.* 107-126.
- Dias, C. (2014). *Criatividade no Ensino Básico: um olhar sobre as representações de alunos e professores em escolas públicas e privadas. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho].*
- Direção Geral da Educação (DGE). (2018). *Aprendizagens essenciais: 1.º Ciclo do ensino básico.*
- Fleith, D. & Alencar, E. M. (2005). *Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1).
- Freitas, L. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa. Porto: ASA Editores.*
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação.*
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). *The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J., Sternberg (Ed.), The Cambridge Handbook of Creativity (pp. 3-15). Cambridge University Press.*

## **As Expressões Artísticas na Promoção Autorregulação da Aprendizagem das Crianças**

**Rita Caixinha**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém  
rita.o.caixinha@gmail.com

**Isabel Piscalho**

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

### **Nota Introdutória**

A promoção da autonomia nas crianças, especialmente no contexto escolar, é um tema de significativa relevância. A autonomia na aprendizagem, definida como a capacidade da criança de assumir responsabilidades e ter consciência do seu próprio processo educativo, é potenciada por estratégias de aprendizagem adequadas. Neste sentido, as expressões artísticas emergem como uma poderosa ferramenta para promover a autorregulação da aprendizagem (Veiga Simão, 2006).

O conceito de autorregulação da aprendizagem, conforme proposto por Zimmerman (2013), refere-se ao processo em que cognições, comportamentos e motivações se alinham para alcançar metas educativas, permitindo que as crianças monitorizem e avaliem a sua própria aprendizagem. As expressões artísticas não só trazem um valor intrínseco ao currículo, mas também possuem uma natureza multidisciplinar que interliga diferentes áreas do conhecimento.

Estas expressões estimulam a imaginação, a criatividade e a expressão pessoal, além de promoverem competências essenciais como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a colaboração. Proporcionam ainda às crianças um meio para explorar e compreender as suas emoções, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência emocional.

Num mundo cada vez mais digital e diversificado, as expressões artísticas assumem uma importância central, oferecendo uma linguagem universal que transcende barreiras culturais. Assim, a compreensão do impacto das expressões artísticas na autorregulação da aprendizagem torna-se crucial para formar cidadãos competentes e adaptáveis às exigências de um mundo em constante transformação. Este capítulo, portanto, investiga

as intersecções entre as expressões artísticas e a autorregulação da aprendizagem, revelando como estas podem potenciar o processo educativo e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

### **A autorregulação da aprendizagem como competência a desenvolver no século XXI desde a infância**

A autorregulação da aprendizagem é uma competência fundamental a ser desenvolvida desde a infância. Este conceito inicia-se desde os primeiros momentos de vida, uma vez que a criança já nasce com ferramentas intrínsecas que orientam o seu desenvolvimento e adaptação ao meio. À medida que cresce e ganha experiência, a criança assume cada vez mais o controle do seu ambiente (Bronson, 2000).

A aprendizagem, por sua vez, é entendida como um fenómeno complexo, que envolve diferentes representações e reflexões sobre o que é aprendido (Marton, Hounsell & Entwistle, 1984). A autorregulação envolve dimensões metacognitivas, motivacionais, volitivas e comportamentais, que interagem constantemente com o contexto educativo, influenciando o ato de aprender e definindo a eficácia na aplicação dos procedimentos de aprendizagem antes, durante e após a aquisição de conhecimentos (Veiga Simão, Frison & Abrahão, 2012; Piscalho, 2021).

Estabelecer metas, seleccionar estratégias para alcançá-las, monitorizar o progresso e reestruturar objetivos que não sejam atingidos são ações centrais da aprendizagem autorregulada. Veiga Simão (2006) enumera várias competências necessárias, como utilizar estratégias adequadas, autoavaliar o que se sabe e o que é necessário aprender, gerir o tempo efetivamente e resistir a distrações. Essas competências remetem a um ideal de autonomia, que pode ser definida como a “liberdade de determinar comportamentos, opções e valores” (Academia das Ciências de Lisboa, 2001).

Conforme relataram os documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), as crianças de hoje enfrentarão desafios futuros para os quais o ensino tradicional pode não estar preparado (OCDE, 2017). Assim, é vital que as escolas e professores contribuam para a formação de competências como curiosidade, resolução de problemas e pensamento crítico, preparando as crianças para um mundo em constante mudança. O Decreto de Lei n.º 55/2018 enfatiza a necessidade

urgente de desenvolver nos alunos capacidades que lhes permitam questionar saberes estabelecidos e integrar conhecimentos emergentes.

A educação, como demonstram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), reconhece a importância da construção da autonomia das crianças ao promover um ambiente onde elas possam fazer escolhas e assumir responsabilidades. Da mesma forma, o Princípio Geral da Lei n.º 5/97 reconhece a educação pré-escolar como a primeira etapa do desenvolvimento equilibrado da criança.

O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória também destaca a importância das competências de desenvolvimento pessoal e autonomia, que englobam a confiança, a motivação para aprender e a autorregulação. Assim, devido à volatilidade do mundo atual - caracterizada por desafios ambientais, humanos, éticos e tecnológicos - é fundamental que as escolas se esforcem para desenvolver as competências necessárias para preparar os alunos para um futuro incerto.

Por todas estas razões, a autorregulação da aprendizagem emerge como uma estratégia contemporânea essencial no ensino-aprendizagem, reforçando o papel ativo que o estudante assume neste processo. É crucial que os educadores se dediquem a ajudar as crianças a tornarem-se mais autónomas, estratégicas e motivadas, conforme salientado por Veiga Simão (2006).

### **As expressões artísticas como veículo para a promoção da autorregulação da aprendizagem na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

As expressões artísticas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, sendo definidas por Reis (2005) como um conjunto de fenómenos que ocorrem no corpo em resposta a estímulos internos e externos, além de serem formas de comunicação utilizadas pelo ser humano. Lowenfeld e Brittain (1947) enfatizam que a Educação Artística visa despertar sensibilidades criativas, enriquecendo a experiência de vida das crianças. Fróis, Marques e Gonçalves (2000) acrescentam que essas expressões possuem dimensões cognitivas, afetivas e expressivas, fundamentais para a construção da identidade pessoal e social.

A importância da Educação Artística é amplamente reconhecida em diversos documentos oficiais e por agentes ligados à educação. Por exemplo, Santos (1999) defende que as expressões artísticas contribuem para o desenvolvimento equilibrado da personalidade

autêntica da criança, promovendo sensibilidade, espontaneidade e criatividade. Conforme estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986), a Educação Artística está integrada em todos os anos da escolaridade obrigatória, estando alinhada com o objetivo de "proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e sensibilizar para as diversas formas de expressão estética".

A presença da Educação Artística é também evidenciada nas Orientações Pedagógicas para Creche, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nas Aprendizagens Essenciais e no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Em todos esses documentos, embora com terminologia variada, a Educação Artística é reconhecida como uma componente indispensável do currículo.

Estabelecendo uma conexão entre as expressões artísticas e a autorregulação da aprendizagem, ambas visam estimular a autonomia, a criatividade, o conhecimento e o desenvolvimento integral dos alunos. Desde a infância, as expressões artísticas manifestam-se através da curiosidade pelos sons (como na música), dos movimentos em resposta a esses sons (como na dança), e da exploração de formas visuais (como rabiscos e desenhos).

Apesar de cada forma de expressão artística ter seus próprios objetivos, elas contribuem para o desenvolvimento individual. Diversos autores, entre os quais Santos (1999) e Sousa (2017), confirmam o valor das práticas artísticas para aprimorar capacidades cognitivas e sociais, além de auxiliar na construção da personalidade autêntica da criança. Através de experiências coletivas, como criar arte em grupo ou realizar apresentações, as crianças aprendem a regular suas emoções, controlar impulsos e colaborar, todos elementos essenciais da autorregulação da aprendizagem.

Sousa (2017) menciona a importância da Educação Artística no desenvolvimento pessoal. Escolas que focam apenas em modelos cognitivos, como letras e ciências, tendem a apresentar mais problemas psicológicos e de aprendizagem, o que reforça a necessidade de uma abordagem holística à educação.

Adicionalmente, Gardner (1983) propôs a teoria das inteligências múltiplas, que destaca a relevância das competências artísticas, como a inteligência musical e a visual-espacial. As expressões artísticas permitem aos alunos explorar e desenvolver essas inteligências,

contribuindo para o autoconhecimento e autopercepção, fatores importantes para a autorregulação.

O conceito de "fluxo", desenvolvido por Csikszentmihalyi (1990), é igualmente pertinente. O estado de fluxo, caracterizado pela imersão total em uma atividade, é frequentemente alcançado durante atividades artísticas. Esse estado apoia a autorregulação, pois os alunos, ao estarem intrinsecamente motivados e envolvidos, conseguem maior controle e autonomia sobre sua aprendizagem.

Quanto à Expressão Dramática, Conceição (2015) defende que esta deve ser abordada através de dois tipos de jogos: o jogo livre, que surge da iniciativa das crianças e permite que exercitem a espontaneidade, e o jogo dirigido, que fomenta a participação em grupo e o respeito pelas regras. Através de atividades como a imitação e a dramatização, as crianças conseguem exteriorizar os seus sentimentos, usufruindo da sua imaginação criativa e desenvolvendo o raciocínio prático. Post e Hohmann (2011) afirmam que a representação criativa e os jogos de faz-de-conta permitem que as crianças se coloquem no lugar de outras pessoas, imaginando-se como elas ou explorando a sua própria ação por meio dos objetos com os quais estão a brincar.

Relativamente à Expressão Físico-Motora, Schiavo e Ribó (2007) sublinham a importância de proporcionar estímulos físicos que promovam o desenvolvimento de capacidades como movimentos, coordenação motora e lateralidade. Por meio dessas atividades, as crianças adquirirem conhecimento sobre o próprio corpo e o seu ritmo, exercitando-se de maneira ativa. Além de estimular a criatividade e a expressão, essas atividades contribuem para o fortalecimento da personalidade da criança. As autoras ressaltam que a expressão físico-motora facilita a interação social e está presente em diversas atividades do quotidiano, seja em casa, na escola ou durante os momentos de brincadeira.

## **Método**

O presente estudo qualitativo, de natureza exploratória e descritivo, tem como objetivo de papel das expressões artísticas na promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças. A partir das perspectivas de investigadores e docentes, procurou-se identificar as potencialidades dessas expressões na educação das crianças, respondendo à seguinte

questão de investigação: “De que forma podem as expressões artísticas ser integradas no ambiente educativo para promover a autorregulação da aprendizagem, considerando contextos como creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Com este intuito, foram definidos os seguintes objetivos:

- Conhecer as perspetivas de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a autorregulação da aprendizagem na infância;
- Investigar de que forma educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico podem promover a autorregulação da aprendizagem das crianças através da educação artística;
- Explorar as oportunidades de fomentar a autorregulação da aprendizagem nas crianças utilizando as expressões artísticas.

### **Participantes**

Os participantes deste exercício investigativo foram quatro docentes, considerados especialistas em diversas áreas da educação artística. A Especialista 1 possui formação em Psicologia Educacional e desempenha um papel ativo em projetos educativos associados ao Ministério da Educação, com foco em Teatro e Dramatização. Os outros três entrevistados exercem funções em Escolas Superiores de Educação: a Especialista 2 é professora especializada em Artes Visuais, a Especialista 3 leciona na área da Música e a Especialista 4 é professora especializada em Dança.

### **Instrumento**

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semidiretivas com especialistas em expressões artísticas, com o intuito de obter respostas abertas e aprofundar a compreensão da temática em estudo (Quivy e Campenhoudt, 1998). O principal objetivo das entrevistas foi compreender de que forma os diferentes domínios das expressões artísticas se inter-relacionam e como podem contribuir para a promoção da autorregulação da aprendizagem. As entrevistas foram estruturadas em torno de seis questões principais, abordando os seguintes tópicos:

1. O que entende por autorregulação da aprendizagem?

2. As crianças são capazes de autorregular a sua aprendizagem? A partir de que idade? Exemplifique.
3. Qual a importância das expressões artísticas (em cada domínio) na promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças?
4. Como pode o educador de infância promover as competências autorregulatórias nas crianças do Jardim de Infância através das expressões artísticas?
5. Como pode o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico fomentar as competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças através das expressões artísticas?
6. De que forma pode ser desenvolvida nos docentes a consciencialização para a promoção de competências autorregulatórias nas crianças na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Esta abordagem visa garantir uma análise rica e diversificada, permitindo uma compreensão mais aprofundada da relação entre as expressões artísticas e a autorregulação da aprendizagem nas primeiras idades.

### **Processo de recolha e tratamento dos dados**

A análise dos dados foi fundamentada nas respostas obtidas através de entrevistas semidiretivas. Antes da realização das entrevistas, foi solicitado o consentimento informado dos participantes, assegurando o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e tiveram a liberdade de retirar-se a qualquer momento, garantindo assim a sua autonomia e conforto.

O processo de análise teve início com a transcrição rigorosa de cada entrevista, seguida pela seleção de conteúdos relevantes. Após a transcrição, as entrevistas foram devolvidas aos participantes, permitindo-lhes rever as suas respostas e, se desejassem, modificar o conteúdo para certificar que as suas perspetivas estavam adequadamente representadas. Uma vez concluído este processo de devolução e confirmação, as gravações em áudio foram destruídas, respeitando o compromisso com a privacidade dos entrevistados.

Para a análise dos dados, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), que

permitiu organizar e categorizar as informações de acordo com as questões abordadas nas entrevistas. As categorias foram definidas com base nas dimensões identificadas nas respostas, permitindo uma apresentação sistemática das informações. Desta forma, foram delineadas três dimensões principais para a análise: perspectivas dos docentes sobre a autorregulação da aprendizagem nas crianças; as expressões artísticas como promotoras da autorregulação da aprendizagem das crianças; práticas promotoras da autorregulação da aprendizagem nas crianças através das expressões artísticas; o papel do docente como promotor da autorregulação da aprendizagem.

Esta abordagem sistemática não só facilitou a interpretação dos dados, mas também possibilitou uma compreensão mais aprofundada das perspectivas dos especialistas sobre a intersecção entre as expressões artísticas e a autorregulação na aprendizagem das crianças. A categorização permitiu, assim, destacar padrões emergentes e informações significativas que refletem as opiniões dos participantes sobre a temática em questão.

### **Apresentação e análise dos resultados**

#### *Perspetivas dos docentes sobre a autorregulação da aprendizagem nas crianças*

Relativamente ao tema da autorregulação da aprendizagem nas crianças, verificou-se que a maioria dos intervenientes (profissionais de educação) possui conhecimentos sólidos sobre este conceito e partilha visões semelhantes. Os docentes entendem a autorregulação como um processo que visa promover a autonomia na criança. A Professora 2 descreve a autorregulação como “um processo em que a criança ou o aluno se constitui como o agente principal da sua aprendizagem, sendo este o ator central. Assim, a criança está no centro da ação e da reflexão, permitindo uma apropriação verdadeira do conhecimento. Nesse contexto, o aluno é responsável por estruturar, organizar, acompanhar e avaliar a sua própria aprendizagem.”

Na mesma linha, a Professora 4 refere que “a autorregulação da aprendizagem é quando o aluno consegue ter consciência do que precisa, naquele momento, para a aprendizagem, e qual a estratégia a utilizar para alcançar o conhecimento.” Adicionalmente, sublinha que a autorregulação “deve começar não como algo remediativo, mas preventivo, ou seja, deve ser incentivada desde os primeiros anos de vida e, a nível escolar, desde a infância.”

A autorregulação abrange quatro dimensões importantes, e as profissionais de educação

mencionaram-nas, ainda que de forma implícita. A Professora 2 realça a dimensão emocional, afirmando que “a questão emocional implica a capacidade do aluno de controlar as suas emoções quando confrontado com o fracasso. Este trabalho desenvolve-se ao longo da vida e requer o conhecimento sobre autorreflexão, autoconhecimento e controlo emocional.” Ela acrescenta que a autorregulação está intimamente ligada à autoconfiança e ao sentido crítico: “para refletir, é preciso organizar o pensamento, e para isso, é necessário ter sentido crítico. Além disso, para me autoconhecer e ter a iniciativa de querer saber, preciso de autoconfiança. Uma criança precisa sentir-se confiante para ser autónoma e para realizar as actividades que necessita, sem esperar sempre pelos outros.”

De um modo geral, os profissionais de educação concordam que é fundamental utilizar reforço positivo, motivar as crianças, elogiá-las e contagiar-lhes a vontade de aprender. A Professora 4 enfatiza que, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, “é muito importante estabelecer objetivos claros, definidos e concretos, que podem ser discutidos em conjunto.” Desta forma, as crianças sentem-se mais confiantes, mais independentes nas suas escolhas e têm maior vontade de gerir os seus estudos e tarefas. Com isso, elas são preparadas para superar etapas futuras, pois começam a aplicar o conhecimento que vão adquirindo em novas situações.

*As expressões artísticas como promotoras da autorregulação da aprendizagem das crianças*

No que diz respeito às expressões artísticas, a Professora 3 afirma que “a arte, apesar de inicialmente não parecer ter uma utilidade prática, serve uma importante função a nível emocional, satisfazendo as nossas necessidades emocionais, de prazer e alegria.” Neste sentido, as expressões artísticas “são fundamentais para o nosso equilíbrio emocional e funcionam quase como uma terapia.” A Professora 2 complementa, afirmando que “as expressões artísticas têm a capacidade de ajudar a vencer medos, os quais prejudicam a autoconfiança. Portanto, tudo é válido na prática das expressões artísticas.”

As expressões artísticas “proporcionam territórios de liberdade, permitindo que o aluno escolha o objeto com que quer dançar ou a roupa que vai vestir para dramatizar. Essa liberdade é estimulante. Sem autoconfiança, capacidade de observação, autonomia e sentido de iniciativa, a autorregulação da aprendizagem torna-se difícil.” Desta forma,

articulação entre expressões artísticas e autorregulação é crucial para o sucesso educativo das crianças. Como refere a Professora 4, “as expressões artísticas são únicas no processo de aprendizagem, pois permitem aceder ao mundo interno de cada aluno e à sua realidade emocional. Elas permitem ao professor identificar as dificuldades de compreensão dos alunos, facilitando o trabalho emocional e possibilitando que os educadores tenham acesso a essa dimensão.”

A Professora 1 acrescenta que “a aquisição progressiva destas ferramentas de autorregulação da aprendizagem será responsável por uma autonomia nas escolhas, especialmente quando é proposto à criança que conceba individualmente uma criação ou representação criativa da realidade proposta. Isso será a base para que a criança desenvolva o gosto e o interesse por aprender através das artes, preparando-a para ser um apreciador e público de arte no futuro, e para que encontre benefícios na resolução criativa de problemas ao longo da vida.”

*Práticas promotoras da autorregulação da aprendizagem nas crianças através das expressões artísticas*

No que diz respeito às práticas promotoras da autorregulação da aprendizagem, as especialistas sugerem diversos exemplos. A Especialista 4 destaca que “ninguém nasce autorregulado. A autorregulação resulta de um processo de heterorregulação. É através desta heterorregulação que conseguimos aprender a autorregular-nos em todos os níveis; este processo deve vir de fora para dentro.”

Um dos fatores externos que contribuem para a prática da autorregulação é “a rotina, a organização do espaço e a organização de comportamentos nesse espaço,” conforme apontado pela Especialista 3.

Todas as entrevistadas concordam na importância da experimentação e da apropriação como elementos fundamentais para a autorregulação da aprendizagem. A Especialista 2 afirma: “as expressões artísticas proporcionam-nos a liberdade de escolher o que queremos fazer, incentivando a procura e o desejo de aprender mais. As expressões artísticas são territórios de liberdade, permitindo ao aluno escolher o objeto com o qual quer dançar ou a roupa que deseja vestir para dramatizar, e essa liberdade é extremamente estimulante.” Nesse sentido, sublinha que a postura do educador deve assentar na valorização dos interesses dos alunos e na promoção da exploração livre. “É fundamental

que as crianças explorem livremente os objetos, materiais e espaços. Sem essa exploração e experimentação, não posso criar.”

A Especialista 3 complementa, referindo que “é necessário haver duas vertentes complementares nas atividades: por um lado, as orientadas pela educadora, que ajudam os alunos a conhecer os materiais e os recursos da expressão plástica; por outro, atividades mais exploratórias. Deve existir um equilíbrio entre a experiência orientada e a experiência autonomizada.”

As especialistas também mencionaram exemplos práticos de aplicação dessas práticas. Um deles é um projeto de mentorias, onde “um aluno mais competente acompanha outro que apresenta algumas dificuldades.” Quanto à impulsão da experimentação, a Especialista 4 explica: “se eu fizer um movimento, os alunos podem não saber o que fazer, mas sentirão vontade de imitar e, depois, procurarão outras ações. Aqui inicia-se o processo criativo, a superação do medo e a autorregulação, permitindo que os alunos se conheçam melhor: ‘o que consigo fazer com o meu corpo?’; ‘o que posso fazer com uma fita?’”

A Especialista 4 acrescenta um exemplo prático: ao colocar um brinquedo à disposição da criança, ela pode decidir se quer brincar com aquele ou com outro. “Essa possibilidade de escolha permite o desenvolvimento inicial da autonomia.”

Além disso, reforça que é importante “refletir em conjunto com as crianças,” como por exemplo, “decidindo que história vão dramatizar.” Tanto os pais como os educadores e professores devem ser capacitados para “ajudar os alunos, não a fazerem por eles, mas a fazerem com eles, de modo que possam aprender como agir e, posteriormente, executar as tarefas de forma independente.”

Em síntese, verifica-se que “podemos começar a autorregular e a dar autonomia à criança desde muito cedo, adaptando à sua faixa etária,” conforme afirma a Especialista 4. É essencial “ver o aluno como um sujeito ativo na sua aprendizagem e proporcionar-lhe um ensino transparente, onde ele possa aprender, através da modelagem, as estratégias necessárias para desenvolver as suas aprendizagens, tanto atuais como futuras. Isso permitirá que adquira conhecimento estratégico sobre quando e porquê utilizar essas estratégias”.

*O papel do docente como promotor da autorregulação da aprendizagem.*

No que diz respeito ao papel dos docentes na promoção da autorregulação da aprendizagem, foram identificados alguns pontos centrais, como a flexibilidade, a abertura para a escolha, o diálogo, a discussão, as estratégias de ensino, a experimentação e o *feedback*. A Especialista 2 destaca que “a aprendizagem autorregulada exige um método de ensino diferenciado por parte do docente,” pois “a transmissão e o trabalho com a informação, assim como a avaliação, devem ser abordados de maneira articulada.” Ela exemplifica a necessidade de “permitir a escolha de tarefas e promover discussões sobre essas tarefas na sala de aula,” sugerindo ainda o desenvolvimento de “atividades que favoreçam a reflexão e a experimentação, levando os alunos a pensar nas atividades antes, durante e após a sua realização.” Um exemplo que menciona é o arrumamento da sala: “O que acabámos de fazer? O que temos de fazer para arrumar a sala de aula? O que fizemos agora?”

A Especialista 2 sublinha ainda a importância de “trabalhar as regras, desde as mais simples até às mais complexas,” assim como de “lançar desafios.” Para isso, acrescenta que o docente deve “oferecer aos alunos todos os recursos necessários, lançando especialmente desafios em grupo, pois isso fomenta a cooperação entre eles.” Momentos coletivos proporcionam “interações de qualidade em vez de conflitos,” uma vez que todos os envolvidos partilham um objetivo comum. Além disso, espera-se que o docente ajude “de forma discreta, onde o apoio não seja imediatamente reconhecido pelo aluno”, pois o objetivo é incentivar os alunos e suavizar pequenas frustrações.

A Especialista 4 reforça essa ideia, afirmando que “é muito importante que o docente conduza o ensino de forma guiada. Os alunos devem observar primeiro, para depois passarem à ação. É crucial que o docente forneça *feedback* concreto sobre o que os alunos estão a fazer.” Ela acrescenta que a prática metacognitiva—“pensar antes, durante e depois”—é essencial, pois permite avaliar o que é necessário para que tudo ocorra conforme o esperado. Outro pilar fundamental nas práticas pedagógicas é a reflexão constante sobre as atividades realizadas. Promover essa reflexão desenvolve “uma competência reflexiva” que, à medida que a criança adquire mais autonomia cognitiva, faz com que necessite progressivamente menos do apoio do adulto. A Especialista 4 menciona que “autorregular o comportamento é saber a quem recorrer quando surgem

dúvidas, seja a um docente, a um colega mais experiente na matéria ou a uma fonte bibliográfica.”

No que respeita às expressões artísticas, estas devem ser “extremamente estimulantes.” A Especialista 2 enfatiza que, “quando se trata de expressão, não devemos prever o que os alunos farão; precisamos orientá-los a procurar e dar sugestões que os ajudem a expressar-se, evitando que copiem.” Assim, as expressões artísticas permitem uma “liberdade de olhar para o aluno tal como ele é,” possibilitando ao docente descobrir o que o aluno tem de melhor para oferecer. Para tal, os educadores devem “refletir profundamente sobre a contribuição da área das expressões para a formação, abrangendo o que envolvem a nível pessoal, social e os conhecimentos que promovem, e integrá-las de forma regular no ensino.”

A Especialista 1 complementa ao afirmar que “é essencial que a formação de base dos educadores forneça uma clarificação sobre os benefícios da educação artística de forma abrangente e fundamentada.” Ela acredita que os educadores devem envolver-se em projetos artísticos “para adquirirem as ferramentas necessárias (boas práticas e experiências) que lhes permitam autorregular as suas próprias aprendizagens nas áreas artísticas.”

Para finalizar, a Especialista 4 refere que “os estudos demonstram que os alunos que aprenderam estas estratégias conseguem, ao longo do seu desenvolvimento, assumir a responsabilidade pelos seus trabalhos de casa e pelas tarefas a realizar, tornando-se mais conscientes e autónomos. Este processo de aprendizagem repercute-se na sua vida de forma mais abrangente”.

## **Conclusões**

O presente estudo conclui que as crianças conseguem autorregular-se em conformidade com as suas faixas etárias, começando a desenvolver competências de autorregulação da aprendizagem por volta dos 6 anos. No entanto, para que isso ocorra de maneira eficaz, é imprescindível que esta autorregulação seja intencionalmente promovida no contexto educativo. Além disso, as expressões artísticas, quando dinamizadas com esse objetivo, podem servir como um meio valioso para iniciar e desenvolver competências autorregulatórias.

Os futuros docentes, assim como os educadores em exercício, devem criar oportunidades que promovam a autorregulação da aprendizagem em crianças dos 2 aos 10 anos, abordando as dimensões correspondentes: emocional, controlo comportamental, atitudes pró-sociais e motivação para a autorregulação. As entrevistas realizadas nesta investigação abordaram de forma abrangente como as expressões artísticas podem potenciar a autorregulação da aprendizagem nas crianças. Diversas perspetivas foram partilhadas pelos entrevistados, sublinhando a importância das expressões artísticas no desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças, bem como o papel dos educadores na facilitação desse processo.

Dentre os principais pontos-chave identificados nas entrevistas, destaca-se que a autorregulação na aprendizagem é entendida como um processo que promove a autonomia, onde a criança se torna agente central da sua aprendizagem, capaz de estruturar, organizar, acompanhar e avaliar o seu próprio processo. As entrevistas também evidenciam que a autorregulação abrange várias dimensões, incluindo aspetos emocionais, autoconfiança, autoconhecimento, controlo emocional e capacidade de reflexão crítica. Essas dimensões são consideradas essenciais para capacitar as crianças a tornarem-se aprendizes autónomos.

As expressões artísticas foram vistas como um meio eficaz para promover a autorregulação da aprendizagem, proporcionando oportunidades para que as crianças explorem e expressem as suas ideias e emoções de forma criativa. Atividades como desenho, pintura, música e dança foram referidas como valiosas para o desenvolvimento de habilidades autorregulatórias. Os entrevistados também discutiram estratégias pedagógicas que podem ser implementadas para fomentar a autorregulação através das expressões artísticas, destacando a importância de um ambiente que encoraje a exploração, a experimentação e a reflexão, assim como a oferta de escolhas e desafios apropriados à idade, acompanhados de feedback construtivo.

Contudo, o estudo enfrenta algumas limitações comuns em investigações académicas, como o tempo restrito para observar e implementar projetos a longo prazo, o número limitado de participantes e a insuficiência de dados para conclusões definitivas. A escassez de literatura específica sobre o tema também representou um desafio que levou à necessidade de entrevistas com especialistas para aprofundar a pesquisa sobre a

autorregulação da aprendizagem. Futuras investigações poderiam expandir os resultados obtidos, aplicando estratégias de autorregulação em um acompanhamento longitudinal de crianças em diferentes fases educativas, como creche, pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Adicionalmente, para estudos futuros, recomenda-se a realização de pesquisas com um número mais significativo de participantes, permitindo assim uma maior diversidade de comportamentos. É também aconselhável que as atividades abranjam todas as áreas das expressões artísticas—Plástica, Musical, Motora e Dramática—o que não foi viável nesta investigação devido a limitações de tempo. A partir dos resultados obtidos neste estudo, espera-se que novas pesquisas possam aprofundar a exploração dos contributos das expressões artísticas para a autorregulação da aprendizagem.

Em síntese, é fundamental que as expressões artísticas sejam integradas no currículo de forma regular e bem fundamentada, uma vez que tal abordagem pode promover a autorregulação da aprendizagem e preparar as crianças para se tornarem aprendizes mais autónomos e conscientes. As expressões artísticas revelam-se como ferramentas valiosas para a promoção da autorregulação da aprendizagem. Através das atividades artísticas, as crianças desenvolvem competências cognitivas, metacognitivas e motivacionais, enquanto exploram e expressam as suas emoções e criatividade. Esses processos são essenciais para o autoconhecimento, o controlo emocional e a capacidade de definir e ajustar metas, constituindo elementos-chave da autorregulação da aprendizagem.

### **Referências bibliográficas**

- Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. 2 volumes. Editorial Verbo.
- Bardin, P. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood*. The Guilford Press.
- Conceição, R. (2015). *A arte na educação infantil - A importância para o desenvolvimento infantil*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Fróis, A., Marques, M., & Gonçalves, M. (2000). A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In J. P. Fróis (Coord.), *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

- Marton, F., Hounsell, D. J., & Entwistle, N. J. (Eds.). (1984). *The Experience of Learning*. Edinburgh: The Scottish Academic Press.
- OCDE (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. <https://www.rte.ie/documents/news/2017/09/oecd.pdf>
- Piscallo, I. (2021). Promoção da Autorregulação da Aprendizagem das Crianças: Proposta de Instrumento de Apoio à Prática Pedagógica. *Revista Nuances*, 25(3), 177-179
- Post, P., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reis, H. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Setecaminhos, Produções Editoriais, Lda.
- Santos, J. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Livros Horizonte.
- Schiavo, E., & Ribó, P. (2007). *Estimulando todos os sentidos de 0 a 6 anos*. Campinas: Seminário do 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil.
- Sousa, M. (2017). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (2ª ed.). Instituto Piaget.
- Veiga Simão, A. M. (2006). Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In R. Bizarra & F. Braga (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (p. 95). Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M., Frison, M., & Abrahão, T. (2012). Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas. *Coleção: Pesquisa (Auto)biográfica ∞ Educação, 10*, EDUFRN, EDIPUCRS, EDUNEB, Natal, Porto Alegre, Salvador.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*. (p.135-147). <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>.

## **Estereótipos de Género no 2.º CEB: Relato de uma Proposta Pedagógica**

**Carolina Fontes**

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal  
galcarolinatfontes@gmail.com

**Susana Alexandre dos Reis**

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CIEQV, Ci&DEI, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal  
susana.reis@ipleiria.pt

### **Nota Introdutória**

O presente artigo foca-se numa proposta pedagógica implementada no âmbito de uma investigação realizada na Prática Pedagógica em Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, centrada na (des)construção de estereótipos de género. Desenvolvido numa turma de 6.º ano, o estudo teve como principal objetivo identificar as representações de género manifestadas pelos alunos e alunas em diferentes momentos: antes, durante e após a implementação de uma proposta pedagógica.

A proposta pedagógica assume-se como o elemento central desta investigação, sendo concebida, implementada e avaliada de forma intencional para promover a igualdade de género e incentivar a reflexão crítica sobre esta temática. Com base no papel da professora como mediadora do processo, a proposta procurou (des)construir gradualmente estereótipos sociais de género, constituindo-se como um eixo transformador das práticas educativas e das dinâmicas de sala de aula.

### **Introdução**

A escola desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos, sendo um espaço de aprendizagem não apenas de conteúdos disciplinares, mas também de valores fundamentais para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. No contexto da promoção da igualdade de género, é essencial que a prática pedagógica não apenas identifique, mas também ativamente (des)construa os estereótipos de género, trabalhando para transformar conceções sociais enraizadas desde os primeiros anos de idade. Nesse sentido, a proposta pedagógica aqui apresentada visa promover uma reflexão crítica sobre os estereótipos de

género, alinhando-se com a ideia de que "promover a igualdade de género faz parte de um processo educativo, de normas e de valores socioculturais" (Marchão & Bento, 2012, p.3).

A conceção desta proposta pedagógica surgiu da observação de práticas educativas em contextos onde os estereótipos de género se manifestaram de maneira clara, como descrito por Vieira et al. (2012), que afirmam que "ensinar, orientar e promover ações no âmbito da educação para a cidadania implica, antes de tudo, ser-se genuinamente cidadão ou cidadã" (p.46). Durante a prática pedagógica em turmas do 1.º e 2.º CEB, compreendeu-se a necessidade de abordar a temática da igualdade de género, sobretudo nas interações que aconteciam no recreio, onde as divisões entre os géneros eram evidentes. Como resultado, os alunos e as alunas expressaram interesse em discutir e refletir sobre os papéis de género, o que se revelou uma oportunidade de intervenções pedagógicas mais direcionadas.

A proposta pedagógica foi, portanto, elaborada para refletir sobre estes estereótipos e proporcionar aos alunos e alunas momentos de reflexão, troca de ideias e vivências que permitam uma melhor compreensão das desigualdades de género. De acordo com a definição apresentada por Vieira et al. (2012), "o cidadão ou a cidadã deve ser capaz de exercer algum tipo de influência sobre o mundo; e deverá ser ativo/a nos seus grupos de pertença" (p.46). A proposta pedagógica que se apresenta procurou envolver os alunos e alunas de uma turma do 6.º ano, de forma a fomentar o desenvolvimento de uma cidadania ativa que reconheça e combata as desigualdades de género.

Com base nos princípios de Marchão e Bento (2012), que defendem que a promoção da igualdade de género deve ser parte integrante da educação, esta proposta pedagógica inclui atividades que permitem aos alunos refletirem e questionarem os estereótipos de género que condicionam as suas interações e conceções, criando um ambiente em que as desigualdades sejam identificadas e desconstruídas. A intervenção foi planeada de forma a promover uma aprendizagem que contribua para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a igualdade de género, tendo em vista a transformação gradual das práticas sociais e culturais que ainda segregam os géneros.

Assim, a proposta pedagógica é mais do que uma simples reflexão sobre estereótipos; ela visa, como sugerem Pomar et al. (2012), promover "aprendizagens transversais" que abrem espaço para que os alunos e alunas se tornem sujeitos de mudança dentro dos seus contextos sociais, dando-lhes as ferramentas necessárias para questionar e redefinir as normas que moldam as suas vidas.

### **Enquadramento teórico**

A construção social de género envolve um conjunto de normas, expectativas e estereótipos que são transmitidos e reforçados ao longo do desenvolvimento infantil. Esses estereótipos não se baseiam em diferenças biológicas, mas sim em construções sociais que determinam o que é considerado adequado para cada sexo. Segundo Pomar et al. (2012) e Pereira (2012), esses estereótipos começam a ser consciencializados pelas crianças desde muito cedo, através da socialização, onde os pais, professores e outros agentes sociais desempenham um papel crucial na formação das expectativas sobre o comportamento de rapazes e raparigas.

Por exemplo, as crianças aprendem, desde a infância, que existem atividades e comportamentos considerados apropriados para meninos e outros para meninas. Como destacam Pomar et al. (2012), os rapazes são frequentemente associados a jogos competitivos, físicos e agressivos, enquanto as raparigas são incentivadas a atividades mais cuidadoras e colaborativas. Essa divisão de comportamentos, além de influenciar o desenvolvimento de capacidades cognitivas e motoras, reforça as diferenças sociais e limita as possibilidades de expressão individual.

De acordo com Siegel e Bryson (2022), essas perceções sobre o comportamento masculino e feminino são frequentemente associadas a uma visão binária e simplificada do género, sendo que muitos dos estereótipos de género são justificados por diferenças cerebrais consideradas naturais. Por exemplo, é comum acreditar-se que os homens, por terem maior atividade no hemisfério esquerdo do cérebro, sejam mais racionais, enquanto as mulheres, com maior atividade no hemisfério direito, são vistas como mais emocionais e intuitivas.

A construção desses estereótipos não se restringe ao comportamento individual, mas também se reflete nas relações sociais, nas quais crianças e adolescentes, como afirmam

Pereira (2012) e Pomar et al. (2012), começam a reforçar e a classificar os outros com base nos padrões estabelecidos de género. Isso resulta numa polarização dos papéis de género, onde qualquer comportamento ou atitude fora dos padrões tradicionais é frequentemente visto como "não adequado".

No contexto da educação e do desenvolvimento infantil, esta segregação de papéis pode ser vista em muitas práticas diárias. Como referem Pomar et al. (2012), as crianças são frequentemente encorajadas a envolverem-se em atividades específicas que reforçam essas distinções. As meninas são incentivadas a explorar o cuidado, a colaboração e a empatia, enquanto os meninos são incentivados a competir, a liderar e a expressarem-se de forma mais assertiva. Estas normas de género estão presentes em muitas situações, como nas escolhas de brinquedos e nas atividades escolares, que frequentemente reforçam as noções de que os meninos devem ser mais "fortes" e as meninas mais "simpáticas" (Pereira, 2012; Pomar et al., 2012).

Estudos como o de Silva et al. (2004) sugerem que a adesão a estes estereótipos pode ter um impacto profundo no desenvolvimento das crianças. O ensino e as interações sociais que seguem estas divisões de género podem limitar as oportunidades e o potencial das crianças. O resultado dessa socialização é uma sociedade onde as expectativas de género estão profundamente enraizadas, influenciando a maneira como os indivíduos se percebem e como são percebidos pelos outros. Este cenário não só contribui para a perpetuação da desigualdade, como também pode dificultar a liberdade de escolha e expressão de meninos e meninas, ao restringir as possibilidades de comportamento e participação.

A desconstrução dos estereótipos de género é essencial para promover a igualdade e permitir que as crianças e adolescentes possam desenvolver-se de forma mais livre, sem as limitações impostas por normas de género rígidas. Como destacam Pomar et al. (2012), a educação deve desafiar essas normas, permitindo que crianças de ambos os sexos participem em atividades sem a pressão de conformidade com as expectativas predeterminadas. Este processo é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa, onde os indivíduos possam ser reconhecidos pelas suas competências e não pelos estereótipos de género existentes.

Neste cenário, a escola, surge como um dos principais contextos de socialização, desempenhando um papel crucial na (des)construção dos estereótipos de género. Através do

currículo, das interações entre colegas e dos comportamentos modelados pelos professores, a escola contribui significativamente para a reflexão crítica destas temáticas, no âmbito da Educação para a Cidadania, por exemplo. Como observa a Direção-Geral da Educação (DGE, 2013), a escola não só transmite saberes formais, mas também é um espaço fundamental para o desenvolvimento de identidades sociais, onde as crianças aprendem sobre as normas de género e as expectativas associadas a elas. Através das suas práticas pedagógicas, a escola pode oferecer oportunidades para que as crianças possam explorar uma gama mais ampla de comportamentos e identidades, sem as limitações impostas pelos estereótipos de género.

### **Metodologia**

Este estudo teve como objetivo investigar os estereótipos de género dos alunos e das alunas do 6.º ano de escolaridade, antes e após a implementação de uma proposta pedagógica destinada a identificar esses estereótipos e a desconstruí-los. A investigação seguiu o método de estudo de caso, conforme descrito por Fortin (1996), que permite uma análise aprofundada de uma situação específica, procurando entender as relações de causalidade entre um fenómeno e uma intervenção. Foi uma pesquisa qualitativa e descritiva, pois procurou explorar as perceções dos alunos sobre os estereótipos de género e compreender o papel do/a professor/a na (des)construção desses estereótipos, a partir da aplicação de uma proposta pedagógica.

A investigação envolveu 16 alunos (7 alunas e 9 alunos) de uma turma de 6.º ano de uma escola localizada numa vila costeira, onde a população é predominantemente envelhecida e o setor primário é preponderante. A turma era multicultural, com alunos de diferentes origens e alguns com dificuldades de aprendizagem e comunicação, incluindo um aluno sinalizado com um RTP (Relatório Técnico-Pedagógico). Apesar das dificuldades, os alunos e alunas demonstraram grande entusiasmo e participação ativa nas atividades propostas, revelando interesse pelas questões de género e uma vontade de partilhar as suas vivências.

O estudo decorreu durante a Prática Pedagógica II, no segundo semestre de 2022, nas disciplinas de Matemática e Ciências do 2.º CEB, no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB. A investigação foi dividida em três fases: a primeira fase consistiu na aplicação de um questionário antes da

implementação da proposta pedagógica, a segunda fase correspondeu à implementação da proposta pedagógica em si, e a terceira fase consistiu na aplicação de um questionário após a intervenção.

Neste artigo, apresenta-se a proposta pedagógica concebida e implementada, tendo-se recorrido à técnica da observação direta e análise documental. A observação direta, que foi realizada através de gravações em áudio para posterior transcrição e análise, permitiu observar as interações dos alunos e das alunas durante as aulas. Já a análise documental incidu sobre os registos dos alunos e alunas nos guiões das atividades propostas.

A seguir, apresenta-se a proposta pedagógica em si, com evidências da sua implementação e do trabalho desenvolvido pela professora, bem como dos guiões utilizados.

### **Descrição da proposta pedagógica e evidências do seu impacte**

A proposta pedagógica incluí três atividades, que foram implementadas em diferentes dias, realizadas em grupos de 4/5 elementos, privilegiando-se o trabalho colaborativo dos alunos, seguida de discussão em grupo turma.

1. Atividade “O almoço de aniversário da Anica com a sua família”;
2. Atividade “As bolas de cores diferentes”;
3. Atividade “As preferências e as escolhas individuais”.

Para cada uma das atividades, serão destacadas as perguntas e respostas dos alunos e das alunas do grupo, com as respetivas transcrições de diálogos, gravados por áudio, e respetiva articulação com a fundamentação teórica.

Na primeira atividade “*O almoço de aniversário da Anica com a sua família*” os alunos e alunas exploraram, em grupos de 4/5 elementos, a tarefa e em grupo turma, partilharam as suas ideias acerca dos estereótipos de género relativos às tarefas domésticas. Na Imagem 1 apresenta-se o guião desta atividade, adaptado do Guião de Educação, Género e Cidadania no 2.º CEB (Pomar et al., 2012).

Durante o momento de trabalho autónomo entre os grupos, a professora investigadora circulou e observou o trabalho desenvolvido e, sempre que necessário, esclarecia algumas dúvidas de interpretação, por exemplo, de modo a auxiliá-los, consciente de que não poderia dar respostas às questões. Após o momento de trabalho autónomo, a professora investigadora orientou os grupos para a partilha de ideias e discussão das mesmas, em

grande grupo, sobre as tarefas domésticas desempenhadas por ambos os géneros. Durante a partilha, os grupos podiam recorrer às “raquetes coloridas” (verde, amarela e vermelha) para evidenciarem a sua opinião face às ideias dos colegas. Sempre que algum grupo apresentava a raquete amarela ou vermelha, a professora investigadora dava a oportunidade de estes se justificarem, permitindo, assim, uma discussão de ideias organizada em grande grupo.

**O almoço de aniversário da Anica com a sua família**

Nesta ficha de trabalho apresento-vos um excerto adaptado do livro de Maria Teresa Maia Gonzalez e Maria o Rosário Pedreira, *O clube das Chaves* (pp. 16-22). Depois de completarem estas tarefas, apresentem e discutam as vossas opiniões com a professora e a turma.

1. Leiam, com atenção, o excerto que se segue.

Em cima da hora do almoço a mãe traria a gelatina de morango, o gelado e, claro, o bolo de anos que a Anica ajudara a enfeitar com raspas de chocolate e fios de ovos. (...) Sentaram-se todos, almoçaram e, por fim, cantaram-lhe os parabéns. Depois a Anica ajudou a mãe a arrumar a cozinha, enquanto o Pedro fazia companhia ao pai, que tomava café na sala.

1.1. Na vossa opinião, porque acham que o pai do Pedro e o próprio Pedro, não ajudaram a mãe e a Anica a arrumar a cozinha?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Reescrevam o excerto acima descrito, trocando algumas palavras: “mãe” pela palavra “pai” e vice-versa; e a palavra “Anica” pela palavra “Pedro” e vice-versa.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Leiam, com atenção, o excerto com as modificações introduzidas. Escrevam a vossa opinião em relação às tarefas agora desempenhadas pela mãe, pelo pai, pela Anica e pelo Pedro.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Figura 1 – Guião da Atividade 1

Relativamente à primeira questão “Na vossa opinião, porque acham que o pai do Pedro e o próprio Pedro, não ajudaram a mãe e a Anica a arrumar a cozinha?”, importa referir que o Grupo 3 não respondeu à questão.

Durante a realização da atividade, o Grupo 1 solicitou orientação, pois não estavam a conseguir chegar a uma conclusão e partilharam com a professora que não estavam a conseguir escrever uma resposta à pergunta, isto porque “o pai estava ocupado a beber o café na sala, mas elas (referem-se a outros elementos do grupo) dizem que é porque não pediram ajuda.”, tendo registado no guião a resposta “a mãe e a Anica não pediram ajuda”.

ao pai e ao Pedro.”. Desta forma, percebe-se que os alunos e as alunas não estavam de acordo e chegaram a um consenso e tomaram uma decisão.

O Grupo 4 indicou, na primeira questão que “o pai do Pedro e o Pedro estavam a tomar café na sala” o que, para o grupo, justifica tal ação. Por outro lado, na terceira questão, quando os papéis se invertem, o mesmo grupo responde que “A mãe deveria trabalhar mais. A Anica deveria ajudar mais”, parecendo demonstrar, assim, a evidência de este-reótipo de género.

Esta situação anterior, corrobora a ideia de Pereira (2012) quando este explica que a presença de estereótipo é evidente quando há uma categorização do «masculino» ou do «feminino» que é convocada de forma direta ou indireta, criando assim um critério de distinção. Tal evidência, durante a partilha de ideias, suscitou a discussão entre diversos elementos da turma:

Aluna (em tom de ironia): As mães trabalham muito pouco...

Aluno: Quer dizer, isso não me faz muito sentido. (...)

Professora: Porquê?

Aluno: (...) você tá numa casa sozinha, você não vai pedir à sua mãe “Ah mãe, tô mãe, olha vens aqui lavar-me a loiça?”

Alguns risos por parte dos alunos e das alunas

Outros(as): Então ele tá a dizer que o pai do Pedro e o Pedro não podem fazer... que não deviam...

Aluno (interrompe os colegas): Se o pai e o filho tão sozinhos em casa, comem e deixam aquilo que parece um chiqueiro, pois a mãe e a Anica quando chegam é que arrumam?

Outro: Toda a gente tem as mesmas obrigações! (...)

Professora: Ok. Então tenho outra questão para vocês. Quais são então os elementos da família que devem participar nas tarefas domésticas?

Outros(as): Todos!

Depois de algum tempo dedicado à continuação da partilha de ideias dos alunos, nomeadamente sobre as experiências vivenciadas, os alunos e as alunas escalaram para uma discussão que passa para ideias acerca das atividades de uma forma geral e, de seguida, para as profissões.

Tal como citado anteriormente, Eleanor Maccoby (1988) citada em Vieira et al., (2012) explicam que o modo como os adultos se comportam, influencia uma perspetiva da realidade futura, por parte das crianças, e Vieira et al., (2012) reiteram que os pontos de vista podem diversificar-se, quer seja ao nível da aparência física, mas também das preferências profissionais, conforme se pode verificar no diálogo abaixo, que se inicia de uma

forma abrangente, e termina nas concepções do papel da mulher e do homem, desencadeando para questões profissionais:

Aluno: Não são só as mulheres que têm de fazer tudo.

Aluna: Exato...

Outro: Apesar de haver gente que pensa isso... (...)

Professora: Qual acham ser a opinião geral da sociedade em relação a isto?

Aluna: É que, algumas pessoas acham que há atividades só para mulheres e outras pessoas acham que... (fica em silêncio e não termina a ideia)

A professora passa a palavra a outro aluno que diz:

Aluno: Mas também, na maioria das vezes é assim, mas...

Aluna: Sim, sim, também... sim, eu também disse isso...

Aluno: ... há mulheres que pensam que os homens têm de ser eles a fazer tudo.

Aluna: (...) há pessoas que dizem que as mulheres é que têm de fazer tudo, então essas mulheres dizem que têm de ser os homens a fazer.

(Ficam todos em silêncio)

Aluno: Por exemplo, o homem tem um emprego que ganha muito bem, então por causa disso a mulher não vai trabalhar?

Professora: Porquê? (...)

Aluno: (...) porque também não precisam de mais dinheiro. (Ficam todos em silêncio)

Portanto, observa-se uma tendência do grupo em direcionarem as discussões para questões alusivas às profissões.

Ao realizar a questão 2, alguns alunos e alunas arranjaram uma estratégia criativa de riscar e substituir as palavras diretamente no texto, ao invés de o reescreverem, que foi aceite pela investigadora e uniformizada para todos os grupos.

De seguida, seguiu-se a partilha de ideias acerca da questão 3:

Professora: Depois de lerem o excerto com as alterações que vos pedi para fazerem, o que é que mudou?

Vários(as): O sentido da frase.

Vários(as): De quem trabalha e de quem não trabalha.

Após a partilha da resposta do grupo 2, um aluno interrompe:

Aluno: Então mas o queque isso tem a ver? [Muitos risos]

(...)

Aluno: Atão e ninguém arrumou a mesa? Foram arrumar a cozinha...

Outros(as): Pooooooooois...

Aluno: E a mesa?

Professora: O que é que tem a mesa?

Aluno: Então, quando você come não come com pratos?

É importante ressaltar, também, que o Grupo 1 apresentou uma ideia no início da atividade que divergiu com o fim da mesma. Inicialmente, não houve registo de reflexão durante o momento de realização da primeira questão, onde o grupo decidiu responder "*Porque a mãe e a Anica não pediram ajuda ao pai e ao Pedro*". Por outro lado, na terceira questão, quando se invertem os papéis das personagens, durante o momento de realização

da mesma, um membro questiona-se “Porque é que elas não ajudam?”. A questão colocada pelo Grupo 1 evidencia, assim, um outro ponto de vista face ao novo contexto, que pode ser entendido, conforme Joel & Vikhanski (2020), uma estranheza inconsciente, como se aqueles papéis não fossem adequados ao género, pois a mesma questão de reflexão “Porque é que eles não ajudam?” não foi feita, pelo grupo, anteriormente. Embora, no momento do registo final, tenham colocado “Porque o pai e o Pedro não pediram ajuda ao [à] mãe e á Anica.”, não é perceptível uma mudança de opinião, tomada de consciência ou, se meramente, o grupo decidiu seguir a mesma lógica da situação anterior.

Na segunda atividade “Bolas de cores diferentes em Recipientes distintos”, os alunos e as alunas exploraram situações de desigualdade e igualdade de género, relacionados com o desempenho de tarefas. Após se organizarem nos seus grupos, a professora investigadora pediu que seguisse, a leitura do enunciado do documento, conforme Figura 2.

Bolas de cores diferentes em recipientes distintos	
1. Visualizem as diversas partes do vídeo e respondam às seguintes questões.	
	Após 6 segundos do vídeo...
1.1. Como são compostos os pares?	
	Após 36 segundos do vídeo...
1.2. Como é que caracterizam o tipo de trabalho desempenhado pelos pares?	
	Após 65 segundos do vídeo...
1.3. Como é que os elementos de cada par foram recompensados?	
1.4. Quem é que, nos pares, recebeu mais gomas?	
1.5. Porque é que acham que houve discrepância entre a quantidade de gomas?	
	1.6. As recompensas foram justas?
	_____
	1.7. Acham que ambos deveriam receber a mesma quantidade de gomas?
	Justifica a tua resposta.
	_____
	_____
	_____
	Após terminar o vídeo...
	1.8. Quais são as conclusões que retiram deste vídeo?
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____

Figura 2 – Guião da Atividade 2

De seguida, visualizaram cada parte do vídeo (disponível em: <https://edpuzzle.com/media/6297dad8e2988541158ba027>) e foram respondendo às questões cada vez que o vídeo parava, automaticamente, num determinado tempo previamente estipulado para a reflexão e resposta em pequenos grupos. Durante cada paragem do vídeo, os alunos e alunas

de cada grupo dialogavam e respondiam às questões. Implementou-se, assim, a mesma estratégia anterior, de partilha e discussão de ideias em grande grupo, para esta atividade. Nesta atividade houve uma maior interação por parte dos alunos e das alunas e, conseqüentemente, é onde se apresenta uma maior transcrição dos diálogos dos mesmos e das mesmas. Além disso, a proposta de dinâmica para esta atividade proporcionou uma análise constante da situação, através da observação, de um olhar crítico e tomada de consciência, o que originou inquietações nos elementos dos grupos, momentos de irritação, de disputa de narrativas e, também, de concordância com o que é dialogado. Durante a realização da atividade, foi captado no áudio a ideia de um elemento do Grupo 3, que “*Os pares são compostos por géneros opostos*”, verificando-se que, realmente, o Grupo 3 aceitou a ideia e registou-a, ao contrário dos outros grupos, que respondem que os pares são compostos por rapaz e rapariga ou menino e menina.

Esta evidência do Grupo 3 vai ao encontro daquilo que Jesus (2012) explica, que existem influências sociais, embora não sejam “totalmente visíveis, parece para nós que as diferenças entre homens e mulheres são “naturais”, totalmente biológicas, quando, na verdade, boa parte delas é influenciada pelo convívio social.” (p.8). Vieira et al., (2017) esclarecem que o conceito género é socialmente construído e não se refere apenas à definição do que é ser homem ou ser mulher, mas sim as relações que ocorrem entre ambos e como são construídas. Portanto, o conceito de género e sexo não têm a mesma definição (Jesus, 2012; Pomar et al., 2012; Marchão & Bento, 2012; Pereira, 2012).

Durante a realização da atividade, foi captado pelo áudio algumas intervenções dos grupos, tais como, “*os meninos separaram os azuis e as meninas os rosas e foi em trabalho de grupo*”. A professora apercebeu-se de que o grupo 2 estava a contrariar um pouco esta ideia e decide procurar registar as interpretações dos alunos e das alunas do grupo:

Aluna: É porque nós estávamos a ver que cada um pega uma cor, não é? Mas a maior parte deles, a menina pegou o rosa e o miúdo pegou o azul, mas eu vi... tem um miúdo que pegou o rosa e a menina o azul.

Professora: Ok. E o trabalho deles, como é que foi feito? Outros(as): Em conjunto. Eles apanharam as bolas juntos! Outros(as): Foi feito em equipa.

Já no momento da partilha de ideias entre os grupos, o aluno porta-voz do grupo 4 anunciou como resposta “*fizeram o trabalho em conjunto e os dois fizeram a mesma coisa*”, e

um elemento do Grupo 1, levanta o “semáforo” amarelo porque concorda, parcialmente, com o colega e interveio quando a professora lhe deu a palavra:

Aluno: A informação dele tá correta, só que eles não fizeram os dois a mema coisa... um deles separou as bolas rosa e outro as bolas azuis.

Aluno: É a mesma coisa... as bolas são iguais...

Aluno: Azul e rosa não são iguais.

Neste momento, uma aluna do Grupo 2 interveio:

Aluna: Nós também vimos ali num ou dois pares, um menino agarrava nas bolas cor-de-rosa e metia e a menina agarrava nas bolinhas azuis.

Aluno: Mas isso dependia, porque cada um agarrava o que queria, porque por exemplo, um tava a pôr as bolas rosa, o outro já tinha acabado os azuis e podia-o ajudar. (...) As bolas estavam todas misturadas e eles tinham que trabalhar em grupo para as separar.

Professora: Achas que eles não trabalharam (...) coletivamente?

Aluno: Eles trabalharam exatamente da mesma forma, só que não fizeram a mesma coisa.

Professora: Achas que alguém trabalhou mais do que o outro?

Outros(as): Não!

Aluno: Não! Um pôs as bolas azuis no pote e outro pôs as rosas.

Professora: Mas houve a observação de que, quem pôs azuis também pôs algumas cor-de-rosa.

Aluno: Sim. Quando acabou (...) podia ajudar...

Professora: Ajudaram-se?

Outros(as): Sim!

É possível verificar que alguns alunos e alunas se desviaram daquela que era a pergunta, onde relacionavam o tipo de trabalho desempenhado pelos pares com as cores respetivas das bolas e géneros (bolas cor-de-rosa = feminino e bolas azuis = masculino), havendo, por isso, estereótipo de género pelo facto de convocarem, ainda que de forma implícita, categorias que diferenciam o masculino do feminino e vice-versa (Pereira, 2012).

Após a visualização de outro excerto do vídeo, referente às questões 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7 e 1.8, ficou um ambiente de grande confusão onde todos queriam participar e falavam ao mesmo tempo, porque os alunos e as alunas queriam partilhar muitas interpretações ao mesmo tempo, o que dificultou a perceção de diálogos para uma transcrição mais rigorosa. Ainda assim, foi possível verificar que, durante a realização da resposta à questão “Como é que os elementos de cada par foram recompensados?”, os alunos e alunas partilhavam ideias, tais como:

Aluna: (...) só que um tem mais do que o outro...

Aluna: Os meninos tinham sempre mais.

Aluno: Não era não...

Aluna: Era sim...

Alunas: Não? Não eram sempre os meninos?

Aluno: Não era não... Aluno: Eram só algumas... (...)

Aluno: (...) apareceu uma menina que não tinha igual... (...)

A professora colocou a terceira parte do vídeo, de novo, devido às discussões e dúvidas evidenciadas pelos alunos, que se tornaram notórias e em ebulição, no decorrer da análise do vídeo:

Aluna (já irritada com alguns colegas): Calma! (...)

Aluno: Olha aí, vês?!

Aluna: Não é! É o menino!

Aluno: Mas eles recebem a mesma coisa!

Aluna (muito enervada): Não é nada a mesma coisaaaa!!! Ele não é uma menina!

Outra aluna: É sempre o miúdo! É o miúdo! Aluna: Ya. O miúdo tem sempre a mesma. (...)

Outro: Aquele porque tem muito cabelo é porque é um menino ou é uma menina?

Outros(as): É um menino!!

Importa referir que no vídeo, aparece uma criança do sexo masculino que tinha o cabelo comprido, o que, por sua vez, confundiu um aluno que evidenciou dúvidas se este era um menino ou uma menina. Tal como Jesus (2012) explica, tal situação deve-se ao facto das diferenças entre o homem e a mulher serem segmentadas por influência da sociedade, enquanto as crianças são logo ensinadas, desde cedo, a comportarem-se e a terem uma aparência consoante o seu sexo biológico.

Neste sentido, verifica-se, que as respostas de todos os grupos foram “*que os pares eram compostos por uma menina e por um menino*”. Assim sendo, o aluno que partilhou a sua dúvida anteriormente, concordou com os restantes.

Durante a resposta à questão “Porque é que acham que houve discrepância entre a quantidade de gomas?” os alunos e as alunas não evidenciaram estereótipo de género relativamente à recompensa ser diferente por serem menina ou menino, após todos verificarem que o menino recebia sempre mais do que a menina. Todos os grupos tiveram como premissa “*um teste à reação de ambos, para se verificar a presença ou ausência de partilha*”. Ainda assim, três dos quatro elementos do Grupo 2 refletiam:

Aluna: Para ver a reação deles...

Aluno: e para ver se o menino ia partilhar um bocado das gomas.

Aluna (em tom de chateada): se iam ser simpáticos...

Por isso, é possível verificar que uma das alunas demonstra uma expectativa de que os meninos pudessem ser simpáticos, o que remete para um estereótipo alusivo ao comportamento do homem, considerando o tom de chateada utilizado quando se expressou

(Pomar et al., 2012). Entretanto, o Grupo 1 também se evidenciou durante a realização da atividade, onde dois alunos/alunas dialogam:

Aluno: Era para ver a reação deles, se partilhavam...

Aluna: Ainda há bocado disseste que era para ver se elas pediam! E agora tás a dizer isso... já não entendo...

O diálogo entre ambos, evidencia uma reflexão do aluno entre o que ele tivera dito anteriormente à colega e aquilo que disse após uma reflexão. Assim, é possível verificar, também, que a aluna esteve atenta ao colega e não deixou passar a situação. Seguidamente, ambos continuam, pois, o aluno quis explicar melhor a sua reflexão:

Aluno: Ó professora, se calhar o objetivo deles, além de ver a reação deles, se calhar também era para ver se o menino via a menina com poucas gomas e dizia “ah, daí o teu copo” e pegava e punha lá um molho de gomas para ficar igual!

Aluna: Exatamente!

Aluno: Isso também é uma reação...

Neste caso, o que é citado por Pomar et al. (2012), corrobora este diálogo apresentado, pois ambos procuraram refletir sobre o que tivera sido dito, percebendo as atitudes e os comportamentos evidenciados e, posteriormente, o aluno procurou contextualizar a situação, o que, por sua vez, esclareceu a colega. Portanto, esta situação tornou-se importante e crucial para caracterizar um momento de tomada de consciência através da comunicação de opiniões entre dois alunos/alunas, onde ambos acabam por concordar um com o outro. Após este momento de partilha de ideias entre os elementos dos grupos, a professora colocou o último excerto para os alunos e alunas visualizarem e, após isso, construírem, em pequenos grupos, a resposta à questão “Quais as conclusões que retiram deste vídeo?”. Durante esse momento, a professora questionava os grupos “Que mensagem vos transmitiu este vídeo?” e o Grupo 2 e o Grupo 3 responderam, respetivamente:

Aluna: Que as meninas e os meninos são iguais...

Aluno: Sim, que são iguais e que devem receber a mesma coisa. Outros(as): Que meninas e meninos não têm diferenças. São iguais.

Aluna: Depende porque se são rapazes... (riso tímido)

Nesta situação, entende-se que, ao contrário dos elementos do Grupo 2 que afirmam que “*as meninas e os meninos são iguais*”, a aluna do Grupo 3 compreende que há diferenças, não mencionando que tais diferenças se relacionam com características biológicas entre um rapaz e uma rapariga, mas sendo que houve uma aula de Ciências Naturais onde se exploraram conceitos alusivos aos caracteres sexuais masculinos e femininos, e, por isso,

pensa-se que a aluna poderia estar a referir-se aos conhecimentos adquiridos sobre o tema. Assim sendo, esta evidência que a mulher e o homem (quando nos referimos ao sexo), não se podem igualar (Marchão & Bento, 2012; Pereira et al., 2012; Vieira et al., 2012).

Já no Grupo 1, há a intervenção de uma aluna, que se mostrou bastante participativa durante as atividades, e responde prontamente:

Aluna: Igualdade de género!

Aluno: Quer dizer que os meninos também não ficaram a favor...

Aluna: Exato (...) acharam uma injustiça terem recebido mais do que as meninas.

Neste grupo, compreende-se que, pelo menos dois alunos/alunas, entendem que deve haver igualdade entre os géneros, pois verificaram que as meninas não tiveram igual recompensa pelo trabalho realizado com o colega e que, embora o menino tivesse recebido mais, perceberam, também, este não concordou com isso. Portanto, tal como espalhado pela CIG (2012), o aluno e a aluna defendem a igualdade entre a menina e o menino na equidade de pertença dos recursos (recompensa) e de distribuição (gomas), pois valorizaram, igualmente, o papel que cada um desempenhou.

É importante referir que, logo ter-se iniciado a partilha de ideias entre os grupos, a aluna do Grupo 1 imediatamente, responde em voz alta “Igualdade de género!”. Posteriormente, a professora decidiu escrever a expressão, dada pela aluna, no quadro branco e provocou os restantes alunos e alunas:

Professora: O que é que poderá significar esta expressão?

Aluno: Não importa se é rapaz ou rapariga. Devem receber todos a mesma coisa porque fizeram tudo igual.

Outro: Que as raparigas e os rapazes devem merecer ganhar o mesmo se trabalharem da mesma forma.

Outro: Por exemplo, se o rapaz ficasse sentado e a mulher fizesse tudo?

Vários alunos e alunas intervieram simultaneamente:

Outros(as): Aí ela merecia ganhar mais!

Outro aluno: Aí o rapaz nem devia ter uma goma no copo!

Outros(as): Pois!!

Nesta fase de diálogo, um aluno coloca a questão anterior, e este incentiva a discussão de um outro tema. Então, a professora procurar recolher evidências sobre a situação:

Professora: Se tivermos uma mulher e um homem que trabalham...

Outros(as): construção civil!

Professora: (...) trabalham na construção civil. Acham que tanto a mulher como o homem, podem trabalhar na construção civil?

Outros(as): Sim!

Aluno: Depende (...) pode sim trabalhar para lá, mas se tiver mais habilidades em alguma coisa... ou não seja tão forte, pra... (e não consegue concluir)

Outro: Se ela não conseguir fazer... por causa do esforço! (...)

Professora: E se a tarefa for exatamente a mesma, independentemente da maneira como a desempenham? Ou seja, vocês dizem que o homem tem mais força do que a mulher, mas eles são uma dupla de trabalho. Portanto, se o homem vai acartar pedra, a mulher vai acartar pedra, se o homem vai partir uma parede agarrando num martelo ou numa picareta, a mulher também o vai fazer...

E o aluno interrompe:

Outro aluno: Pode fazer outra coisa...

Professora: Mas as tarefas são estas e não outras, para os dois. A questão é, a recompensa, merece ser a mesma?

Outros(as): Sim!

Professora: Porquê?

Aluno: Porque eles fizeram a mesma coisa! Então eles devem receber a mesma quantidade.

Aluno: Só que se um trabalhar mais do que o outro, fica injusto se o outro receber a mesma quantidade.

Aluno: Não fica não...

Aluno: Sim!

Aluno: Fica sim! Oh (chama o colega pelo nome), (...) trabalhas mais do cá Joana (nome inventado pelo aluno que teve o cuidado de não querer se referir a ninguém da turma), e a Joana tem 5 e tu tens 3, tu também gostavas!?

Aluno: Sim!

Aluno: Sim... gostavas de ter 3 e a Joana tivesse 5 sendo que tu trabalhaste mais do que ela!

Aluno: Ah não, não...

A professora tenta levar a questão para o foco anterior:

Aluno: Depende da mulher! Pode haver mulheres que aguentam mais e outras que aguentam menos.

Outros(as): Sim! Pois! Claro! É isso... (...)

Aluno: Depende do trabalho... Se for um trabalho que exige mais músculos...

Professora: O trabalho requer força para acartar pedra, destruir paredes com martelos (...)

Aluno: Isso é os homens!

84

Outros(as): É mais os homens! As mulheres também conseguem, mas... com mais músculos sim!

Aluno: Sim! Se os homens ganham mais músculo, é mais recomendado para os rapazes. (...)

Professora: Mesmo que o nível de força seja diferente entre o homem e a mulher (...) e que o homem consiga levantar mais peso em comparação à mulher, tendo em conta que a tarefa é feita por ambos, a recompensa pelo trabalho feito pelos dois, deve ser a mesma?

Aluno: Não... como o homem tá a fazer mais força, tá a trabalhar mais, eu... na expressão que você deu que era “imagina, o homem alevantava não sei quantos quilos, a mulher não ia conseguir alevantar tanto”, nesse caso, o homem devia receber mais por ter conseguido... ajudado mais... ter conseguido alevantar mais...

Considerando este diálogo, verifica-se que os alunos e as alunas continuam a demonstrar o interesse em quererem dialogar sobre o papel e as funções que o homem e a mulher

poderão ter como profissionais na área da construção civil. Também é pertinente referir que o conceito “força” continua a ser, tal como Vieira et al., (2012) explicam, associado ao homem e não à mulher. Por isso, indicam que o homem terá de ter uma recompensa maior do que a mulher, porque carrega com maior peso, neste caso.

De seguida, após a intervenção do último aluno deste diálogo (que anteriormente já tivera sido interrompido pelo colega que, normalmente, o contraria), outro aluno que anteriormente considerou que “*se um trabalhar mais do que o outro, fica injusto se o outro receber a mesma quantidade*”, coloca um contraponto ao argumento do colega, direcionando-se para a professora:

Aluno: Mas oh professora, mas isso não é por causa da mulher não querer levantar tantos quilos, se calhar é porque...

Outros(as) (completam de imediato a ideia do aluno anterior): Ela não consegue!

Encontrou, assim, uma justificação para os níveis de desempenho serem diferentes, tendo em conta as características biológicas. De seguida, continua a explicar-se:

Aluno: Mesmo que você queira ser uma atleta muito boa (...) mas se a outra pessoa for melhor que você, não vai receber mais (...) a mulher pode querer acaritar 10 tijolos como o homem, só que por conta das capacidades físicas pode não conseguir.

Professora: E as capacidades dela? Foram utilizadas (...)

Outros(as) (interrompem prontamente): Foram!

Outro aluno: Ela quis se esforçar!

Aluno: Se calhar não consegui levantar dez, mas se calhar conseguiu sete ou oito!

Outro aluno: Pois...

Aluno: A mulher se calhar até queria fazer mais como o homem, só que não conseguia... portanto, a culpa não era dela!

(...)

Professora: A mulher deve, ou não deve receber a mesma recompensa que a do homem?

85

Outros(as): Sim!

Outro: Não...

Outro: Sim, mas depende... porque se a mulher

Uma aluna interrompe:

Aluna: Se se esforçar mais do que o homem...

Aluno: porque se a mulher não fizer porque não consegue, ela tem de receber o mesmo. Mas se ela não fizer porque não quer, aí é que não pode receber o mesmo!

Outros(as): Ya!

Portanto, a partilha de opiniões favoreceu a reflexão dos alunos e das alunas, relativamente ao que antes diziam e com o que foi dito depois.

No momento de síntese, a professora-investigadora procurou recolher as principais ideias dos alunos relativamente à atividade. Foram várias as intervenções que, reunidas para a construção da síntese em grande grupo, resultaram no seguinte: “*O trabalho que é desempenhado é que é merecedor, ou não, da recompensa que temos, independentemente do género. Não é por só ser homem ou por só ser mulher! Não é por ele ser homem que vai receber mais, porque se a mulher trabalhar mais do que o homem num sítio, ela até pode ser a funcionária do mês! E também para o homem!*”

Posto isto, compreende-se que houve um processo de tomada de consciência por parte dos alunos e das alunas, relativamente à igualdade de género na equidade financeira e social. Pomar et al., (2012) referem que, independentemente de se ser homem ou mulher pois, como enquadrado anteriormente, a igualdade de género não é única e exclusivamente para as mulheres (Louro, 2001), apesar destes serem as mais visíveis nas batalhas pela igualdade de direitos e oportunidades, deve haver, também, “a consciência do impacto que estas desigualdades acarretam para o sexo masculino” (Pomar et al., 2012, p.8).

Na terceira atividade “*As preferências e as escolhas individuais*”, os alunos e as alunas exploraram estereótipos de género relativos a objetos, cores, características e atividades lúdico-desportivas. Após se organizarem nos seus grupos, a professora investigadora pediu que seguissem a leitura do enunciado do guião, conforme a Figura 3.

Após a leitura do enunciado, os elementos de cada grupo dialogaram e responderam às perguntas. Durante este momento de trabalho autónomo entre os grupos, a professora investigadora circulava e observava o trabalho desenvolvido e, sempre que necessário, esclarecia algumas dúvidas de interpretação, por exemplo, de modo a auxiliá-los, consciente de que não poderia dar respostas às questões. Para a realização desta atividade, implementou-se a mesma estratégia anteriormente referida, de partilha e discussão de ideias em grande grupo.

As preferências e as escolhas individuais	1.3. Acham que os rapazes e as raparigas podem ter as mesmas atividades? Porquê?
<p>Nesta ficha de trabalho apresento-vos um excerto adaptado da obra de António Mota, <i>Cortei as tranças</i><sup>6</sup>. Depois de lerem este excerto, anotem a vossa opinião sobre as realidades de que ele nos fala para que, depois, apresentem e discutam as vossas opiniões com a professora e a turma.</p> <p>Leiam, com atenção, o excerto que se segue.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>A minha mãe adorava pentear os meus cabelos e fazer-me tranças. E, invariavelmente, aproveitava a ocasião para também me pentear o miolo com uma conversa que eu conhecia de cor:</p> <p>- Não sei a quem saíste, rapariga!... Francamente! Uma menina deve comportar-se como se comportam as meninas. Tu não tens vergonha de seres Maria-rapaz?!... Jogas à bola, andas à luta e às caneladas, andar de pezinhos no ar e jogar à macaca, nada... só usas cores de rapazes e nada de vestidos cor-de-rosa que é tão bonito de se ver numa menina. Laços nessas tranças, nem os vês... já para não falar que só te interessas por carros e tudo o que eram</p> </div> <p>1.1. Por que razão a mãe lhe chama de “Maria-rapaz”?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>1.2. Acham que a mãe da menina devia deixar de criticá-la? Porquê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><small><sup>6</sup> Mota, António (1998), <i>Cortei as tranças</i>, 4.ª ed. Edinter Jovem.</small></p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Figura 3 – Guião da Atividade 3

Interessante referir que, à medida que os alunos foram fazendo parte dos diversos momentos planeados, o envolvimento com as atividades foi-se tornando notório quer pelas intervenções que foram tendo, quer pela vontade em participar e de partilhar as suas ideias. Duas alunas decidiram fazer tranças no cabelo, pois lembraram-se do título do livro de António Mota, apresentado no primeiro dia da investigação, que contem o excerto da atividade planeada para o dia. Durante o momento de leitura do excerto, alguns alunos e alunas dialogavam:

Aluna do grupo 3: A minha mãe já me chamou isso também. (referindo-se à expressão “Maria-rapaz”)

(...)

Aluno do grupo 4: Ó professora! A ela a mãe chamou-lhe “maria-rapaz”, a mim chamou-me uma menina!

Outro: Eiiiiiaaaa...

Aluno do grupo 4: Ya! Porque tenho o cabelo grande.

Neste caso, entende-se que, pelo menos, um aluno e uma aluna se identificam com a situação espelhada no excerto que foi lido e que, no caso do aluno, o facto de ter “cabelo

grande” é uma característica que, para a sua mãe, está relacionada com o sexo feminino, o que corrobora a ideia de Jesus (2012).

Durante a construção de resposta à questão 1.1, pelos grupos, foi possível captar um diálogo entre os elementos do Grupo 3:

Aluno: Porque ela apenas faz atividades masculinas e, por exemplo, não brinca com as bonecas, joga futebol...

Aluna: Eu também não gosto muito de bonecas...

Outro: Gosta de carros!

Aluno: coisas recomendadas para rapazes! Não é que são para rapazes, é recomendado!

Também o Grupo 4:

Aluno: Porque ela só fala as coisas que rapaz...

Aluna: Ela só faz aquilo que os rapazes fazem. Veste roupa de rapaz, brinca só com brinquedos de rapaz e só anda à luta e às caneladas como se fosse um rapaz.

Aluno: Atão, podemos escrever porque ela só faz coisas que rapaz faz.

Já o Grupo 1 e o Grupo 2, afirmaram que a mãe acha que tudo o que ela faz são coisas de rapazes. Considerando os diálogos e analisando as respostas dos grupos, verifica-se que o Grupo 3 evidenciou estereótipo de género, tal como o Grupo 4. Num primeiro momento havia, no Grupo 3, uma narrativa dos elementos do grupo que indicavam que a menina fazia “*coisas recomendadas para rapazes*”, onde se subentende que as recomendações provêm da influência e convívio social (Jesus, 2012).

No segundo momento, já no registo da resposta em grupo, este clarifica que “as coisas” que a menina faz são classificadas, pela mãe, como “masculinas”. Posto isto, notou-se uma reflexão dos elementos do grupo face ao que tinha sido dialogado, tomando consciência do ponto de vista estereotipado, pois antes achavam ser, socialmente, “recomendado” e, posteriormente, perceberam que a mãe da menina era a referência desse estereótipo.

Relativamente ao Grupo 4, os alunos/alunas evidenciaram estereótipo de género quando enumeravam situações que são só para rapazes. No momento do registo da resposta, o grupo corroborou a ideia dialogada, pois apontavam que “*ela faz coisas que rapazes fazem*”.

Verificou-se que nenhum dos grupos evidenciou estereótipo de género na questão 1.2, ao contrário da situação apresentada anteriormente na questão 1.1. Por isso, importa sinalizar o processo reflexivo do Grupo 3 e do Grupo 4.

Portanto, o Grupo 3 refletiu que ambos os gêneros podem ter a sua personalidade – onde parece que criaram uma relação entre “personalidade” e “identidade” – e mostram a necessidade em indicar uma reflexão desenvolvida entre o grupo acerca da premissa anterior: “coisas recomendadas para rapazes”, pois finalizam o registo com a opinião de que “*Não devia de haver coisas “recomendadas” para cada género.*”. Relativamente ao Grupo 4, foi significativa a implementação da expressão “*liberdade de escolher*” em concordância com as emoções, neste caso, a tristeza, que demonstra alguma complexidade do pensamento crítico e perceção emocional, sendo que os alunos se encontram numa fase, segundo Pomar et al. (2012), principal para o desenvolvimento emocional em concordância com as conotações de valores considerados adequados para cada género.

Importa fazer referência ao facto da aluna do grupo 3 e do aluno do grupo 4 – que partilharam que as suas mães têm, para com ele e ela, estereótipos de género – pertencem aos grupos que evidenciaram um processo de reflexão, pois, de certa forma, puderam se identificar com a situação. Após as partilhas do Grupo 3 e do Grupo 4, os elementos do Grupo 1 e do Grupo 2 debatem:

Aluno do grupo 1: (...) se ela gosta de usar roupa que não sejam cor-de-rosa...

Aluno do grupo 2: Isso não é proibido! Se a mãe (...) a obrigar a não fazer, ela tem de obedecer à mãe...

Aluna do grupo 1: Olha (...) mas porquê obrigar a NÃO fazer?

Aluno do grupo 2: (...) às vezes temos de concordar...

Tal como no Grupo 3, um elemento do Grupo 2 menciona, também, a mãe como uma referência, pois procuram modelos de segurança na aceitação de identidade, tal como espelham Pomar et al. (2012).

No momento de síntese, a professora-investigadora procurou recolher as principais ideias dos alunos relativamente à atividade. Foram várias as intervenções que, reunidas para a construção da síntese em grade grupo, resultaram no seguinte: “*Ambos podem fazer tudo o que quiserem. Que ambos os géneros podem fazer as mesmas coisas, porque têm liberdade de escolha. As escolhas não dependem do sexo, mas sim da pessoa.*”.

Desta forma, os alunos e as alunas evidenciaram um processo de tomada de consciência, pois demonstram que deve haver “a igualdade de acesso e de oportunidades entre rapazes e raparigas, como também a liberdade de participação num contexto inclusivo e plural,

respeitador das múltiplas identidades, não só sociais como, sobretudo, individuais.” (Pomar et al., 2012, p.85).

### **Considerações finais**

A proposta pedagógica implementada neste estudo visou desconstruir os estereótipos de género entre os alunos do 6.º ano de escolaridade, através da reflexão sobre os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. Antes da implementação da proposta, foi evidente a presença de estereótipos de género em várias áreas, como profissões, cores, objetos, características, atividades lúdico-desportivas e tarefas domésticas. No entanto, após a realização das atividades pedagógicas, verificou-se uma redução significativa desses estereótipos, com um número menor de alunos e alunas a evidenciar ideias estereotipadas.

O presente artigo centrou-se na proposta pedagógica em si e na sua implementação. Esta visava a sensibilização dos alunos e das alunas para a igualdade de género, utilizando materiais diversos, como excertos de livros, vídeos e questionários, que retratavam a imagem do homem e da mulher na sociedade. Estas atividades permitiram que os alunos refletissem sobre os estereótipos e preconceitos, favorecendo discussões e trocas de ideias, tanto em pequenos grupos como em grupo turma. A professora-investigadora desempenhou um papel fundamental neste processo, ajudando os alunos a explorar e questionar esses estereótipos de género, assegurando que todos se sentissem respeitados e ouvidos durante as partilhas.

A construção de grupos heterogéneos, com alunos de diferentes sexos e com diferentes níveis de aprendizagem, foi uma estratégia importante para promover a colaboração e facilitar a desconstrução dos estereótipos. A professora investigadora, ao respeitar as orientações da Educação para a Cidadania, contribuiu para um ambiente inclusivo, onde os alunos puderam expressar as suas opiniões sem receio de julgamento. O trabalho em conjunto foi incentivado, permitindo que os alunos refletissem sobre os estereótipos de género de forma mais aberta e colaborativa.

Em suma, a proposta pedagógica parece ter tido um impacto positivo na desconstrução dos estereótipos de género na turma, favorecendo a sensibilização dos alunos para a igualdade de género. O papel da professora-investigadora foi crucial para a implementação

dessa proposta, criando um ambiente de respeito, colaboração e reflexão, essencial para a promoção de uma sociedade mais igualitária.

### Referências bibliográficas

- Direção Geral da Educação. (2013). *Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidada-nia/Docs\\_referencia/educacao\\_para\\_cidadania\\_linhas\\_orientadoras\\_nov2013.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidada-nia/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf)
- Fortin, M. (1996). *O processo de Investigação: Da conceção à realização*. Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Jesus, J. G. (2012). *Orientações sobre identidade de género: Conceitos e termos* (2ª ed., pp. 1–42). Escritório de Direitos Autorais da Fundação Biblioteca Nacional – EDA/FBN. <http://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/GÊNERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>
- Joel, D., & Vikhanski, L. (2020). *Cérebro e Género: para lá do mito do cérebro masculino e feminino*. Temas e Debates.
- Louro, G. L. (2001). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Marchão, A., & Bento, A. (2012). *Promoção da igualdade de género - um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Trabalho apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre, realizado nos dias 6 e 7 de Dezembro de 2012. <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:comum.rcaap.pt:10400.26/4117>.
- Pereira, M. d. (2012). *Fazendo Género no Recreio: a negociação do género em espaço escolar*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Pomar, C. (Coord.), Balça, Â., Fialho Conde, A., Martos García, A., Martos García, A., Nogueira, C., Vieira, C., Saavedra, L., Silva, P., Magalhães, O., & Tavares, T.-C. (2012). *Guião de educação género e cidadania. 2º ciclo do ensino básico [GIC]*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. <http://www.cig.gov.pt/guia-oeducacao/>
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2022). *O cérebro da criança: 12 estratégias revolucionárias para treinar o cérebro em desenvolvimento do seu filho, 4.ª ed.* Casa das Letras.
- Silva, P., Gomes, P. B. & Queirós, P (2004). As atividades físicas e desportivas têm sexo? O género no desporto. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*. pp. 53-63
- Vieira, C., Nogueira, C., & Tavares, T. C. (2012). Estereótipos de género. In C. Pomar, Â. Balça, A. F. Conde, A. M. García, A. M. García, C. Nogueira, C. Vieira, L. Saavedra, P. Silva, O. Magalhães & T. C. Tavares (Eds.), *Guião de Educação. Género e Cidadania 2.º ciclo* (pp. 26-32). CiG.
- Vieira, C., Nogueira, C., & Tavares, T. C. (2017). De que falamos quando falamos de género? In C. Vieira, C. Nogueira, F. Henriques, F. Marques, F. L. Vicente, F. Teixeira, L. Coelho, M. Duarte, M. H. Loureiro, P. Silva, R. Monteiro, T. C.

Tavares, T. Pinto, T. Toldy & V. Ferreira (Eds.), *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário*. (pp. 20-28). CiG.

## **As Visitas de Estudo Virtuais e o Estudo do Património Local: uma Proposta Pedagógica no 3.º CEB**

**Magda Reis**

Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal  
magdareis30@gmail.com

**Susana Alexandre dos Reis**

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CIEQV, Ci&DEI, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal  
susana.reis@ipleiria.pt

### **Nota Introdutória**

O ensino atual tem sido profundamente transformado pela integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que exigem a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras. As metodologias ativas, como o *Design Thinking*, destacam-se por envolverem os alunos de forma dinâmica e colaborativa no desenvolvimento de competências essenciais.

Este artigo descreve a conceção e implementação de uma proposta didático-pedagógica centrada na criação de uma Visita de Estudo Virtual (VEV), realizada por alunos do 8.º ano, com foco no Património Natural Local, nomeadamente o Parque Natural das Serras de Aire e Candeeiros (PNSAC). O projeto teve como objetivo o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais de Ciências Naturais (ME, 2018), utilizando o *Design Thinking* e recursos digitais. Durante a implementação, os alunos refletiram sobre a preservação ambiental e desenvolveram competências digitais. A VEV, como produto final, permitiu uma exploração prática dos recursos naturais da região, promovendo uma maior consciência ambiental e o uso criativo das TIC. Este estudo demonstrou como as TIC e metodologias ativas podem ser eficazes para a promoção de aprendizagens significativas, favorecendo o desenvolvimento colaborativo e reflexivo dos alunos.

### **Introdução**

Tendo por base a experiência dos autores deste artigo como professoras na área de Ciências Naturais, observamos a crescente relação dos alunos com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Os estudantes passam cada vez mais tempo conectados,

utilizando essas tecnologias em todos os espaços escolares e permanecendo "permanentemente online". Este domínio torna inviável restringi-los às metodologias tradicionais, centradas no professor como figura principal do processo de ensino-aprendizagem. As estratégias pedagógicas que integram as TIC têm se mostrado mais eficazes, promovendo o envolvimento ativo dos alunos e aprendizagens mais significativas. O papel do professor e da escola mudou, refletindo-se nas orientações institucionais, como o relatório da UNESCO *Designing Inclusive Digital Solutions and Developing Digital Skills* (2018), que identifica a educação como essencial para o desenvolvimento de competências digitais, e o documento da OCDE *Future of Education and Skills: Education 2030* (2018), que projeta o futuro da educação nesse sentido. Em Portugal, o Plano de Ação para a Transição Digital reforça a importância da capacitação e inclusão digital. Neste contexto, a tecnologia não só motiva os alunos, mas também facilita a aprendizagem colaborativa e interdisciplinar, permitindo que ocorra em qualquer lugar e momento, ultrapassando os limites da sala de aula.

Concomitantemente, a análise das Aprendizagens Essenciais (ME, 2018) de Ciências Naturais do 8.º ano, no tema "Sustentabilidade na Terra", foi essencial neste estudo, considerando a relevância dos conteúdos sobre ecossistemas. Embora o currículo esteja estruturado, apresenta conceitos abstratos que requerem exemplos concretos para serem compreendidos pelos alunos. O ensino das ciências possui ainda o potencial de desenvolver competências sociais, ambientais e cidadãs. Metodologias ativas, como visitas de estudo, promovem grande interesse e motivação, segundo Michie (1998) e Behrendt & Franklin (2014). No entanto, a pandemia limitou as visitas presenciais, impulsionando as Visitas de Estudo Virtuais (VEV), descritas por Cox & Su (2004). Durante o Ensino Remoto de Emergência, surgiu uma diversidade de plataformas digitais para visitas virtuais, permitindo que essas experiências fossem recriadas de forma acessível e intuitiva. Embora o conceito de VEV não seja novo, como indicado por Woerner (1999, citado em Cox & Su, 2004), este estudo explora uma proposta pedagógica tendo em vista a criação de uma VEV focada no património natural local, desenvolvida por alunos do 8.º ano, utilizando uma abordagem baseada em *design thinking*.

O estudo foi realizado no ano letivo de 2021/2022, com base nos seguintes desafios propostos pelo Agrupamento de Escolas: desenvolver competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; promover as aprendizagens essenciais de Ciências Naturais; integrar a disciplina como núcleo no projeto dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), com o tema municipal “O nosso Património”; e facilitar a integração de alunos recém-chegados ao concelho.

A relevância deste estudo esteve ainda em linha com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PASEO) (2017), que defende aprendizagens significativas que mobilizem competências de alto nível, essenciais para a cidadania numa sociedade complexa e diversificada. Os projetos DAC promovem uma articulação interdisciplinar, envolvendo professores, alunos e outros agentes educativos. A escola onde o estudo decorreu está inserida no Parque Natural das Serras de Aire e Candeeiros (PNSAC), local ideal para fomentar a conexão dos alunos com o património natural. No âmbito do projeto DAC, os alunos foram desafiados a explorar o tema “O nosso Património”, alinhando-o com as AE de Ciências Naturais. O *design thinking* foi escolhido como metodologia inovadora, dada a sua capacidade de promover colaboração, resolução de problemas e integração curricular.

Neste artigo apresenta-se a proposta pedagógica e as evidências da sua implementação que permitiram a alunos do 8.º ano de escolaridade criarem uma VEV sobre o PNSAC e que pode ser consultada em: <https://www.thinglink.com/card/1557389286490243074>.

### **Enquadramento teórico**

Num mundo cada vez mais digital, o desenvolvimento de competências tecnológicas é essencial para o trabalho, aprendizagem e comunicação eficazes. Segundo a UNESCO (2018), a ausência dessas competências pode levar à marginalização no domínio digital. Para preparar as gerações futuras, as políticas educativas precisam considerar o perfil digital atual dos alunos. Essa abordagem requer um equilíbrio entre a aprendizagem pelas TIC e a consciência de que o processo educativo é influenciado por múltiplas condições contextuais (Illeris, 2018).

A transição da trilogia clássica de "ler, escrever e contar", central no ensino do século XIX, para um modelo mais abrangente reflete as necessidades de um mundo em constante evolução. No passado, o ensino enfatizava a memorização e a avaliação rígida, isolando o conhecimento de contextos práticos (Figueiredo, 2016). Hoje, os alunos vivem parte significativa de suas vidas online, preferindo conteúdos audiovisuais e interativos, e enfrentam desafios em distinguir o real do virtual (Garcia-Aretio, 2019). Essa realidade exige não apenas habilidades técnicas, mas também competências digitais críticas, éticas e seguras, cuja promoção é responsabilidade de pais e professores (Prensky, 2001, como citado em Bates, 2019).

A transformação digital também exige mudanças na estrutura escolar e nos métodos pedagógicos. Para isso, o conceito de *learner agency* - o aluno como agente ativo - torna-se central, enfatizando a definição de objetivos e a responsabilidade na aprendizagem (OCDE, 2018). Por outro lado, o professor assume o papel de *teacher agency*, adaptando-se a contextos diversificados e explorando métodos que respondam às necessidades contemporâneas (Bates & Vancouver, 2019, citado por Bates, 2019).

No contexto português, o "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" (Martins et al., 2017) delinea competências interdependentes e complementares, com o objetivo de formar cidadãos completos e ativos. Além disso, as orientações do Plano de Ação para a Transição Digital Português reforçam o papel das TIC na capacitação e inclusão digital, destacando sua relevância para todos os níveis de ensino.

Conforme Miranda de Souza (2015), as TIC representam recursos atraentes que estimulam a aprendizagem, ampliam possibilidades pedagógicas e favorecem a construção colaborativa do conhecimento. Contudo, a sua integração na educação enfrenta desafios relacionados à formação docente, adaptações escolares e barreiras institucionais (Santos, 2022). A eficácia no uso das TIC depende de estratégias que estimulem a criatividade, a colaboração e a autonomia na aprendizagem (Cobo, 2016, como citado em Islas Torres, 2018).

Para promover um ensino significativo, as metodologias ativas têm se mostrado eficazes. António Nóvoa (2000) defende que essas abordagens colocam o aluno no centro do processo, incentivando atividades práticas e a resolução de problemas reais. Apesar disso,

muitos professores apresentam relutância em adotar tais metodologias devido à resistência dos próprios alunos (Tharayil et al., 2018).

As metodologias ativas valorizam o conhecimento reflexivo e colaborativo, como ilustrado por estratégias como o *Design Thinking*, que fomenta a criatividade e a inovação (Rocha & Farias, 2020). No contexto português, o Decreto-Lei nº 55/2018 introduz o DAC (Domínios de Autonomia Curricular), promovendo interdisciplinaridade e flexibilidade, em consonância com as exigências sociais e educativas atuais (Cosme, 2018, como citado em Ferreira, 2020).

Com a crescente presença da *Web 2.0*, as plataformas digitais permitem um papel ativo dos alunos na construção do conhecimento. Torres & Amaral (2011) afirmam que essas ferramentas promovem a coautoria e a interdisciplinaridade, enriquecendo as práticas pedagógicas. Cabe ao professor desenvolver estratégias que integrem experiências prévias dos alunos com novas oportunidades de aprendizado, fortalecendo o papel das TIC como mediadoras de uma educação colaborativa e transformadora.

Focando agora a nossa atenção sobre as visitas de estudo, estas são atividades tradicionalmente realizadas a locais de interesse cultural ou científico. De acordo com Michie (1998), as visitas têm como finalidades proporcionar experiências inéditas, estimular o interesse e a motivação para a ciência, acrescentar significado às aprendizagens e às interações, reforçar as capacidades de observação e percepção e promover o desenvolvimento pessoal e social. No entanto, algumas barreiras ao sucesso das visitas de estudo incluem a necessidade de transporte, a formação e experiência dos professores, o tempo necessário para a sua preparação e execução, a articulação e aprovação pela direção da escola, a pouca flexibilidade do currículo, a indisciplina dos alunos e a falta de opções alinhadas com algumas temáticas ou disciplinas.

Segundo Proença (1990, como citado em Pinheiro, 2017), as visitas de estudo podem ser classificadas em três tipologias: dirigida, livre e mista. Independentemente da tipologia, elas devem incluir três etapas sequenciais: preparação, execução e aplicação/avaliação. Apesar das dificuldades, as visitas de estudo continuam a ser práticas valiosas nas escolas. Behrendt e Franklin (2014) destacam que essas atividades conectam os alunos aos conceitos aprendidos em sala de aula, promovendo estratégias de pensamento de nível mais elevado e motivação intrínseca.

Com os avanços tecnológicos, surgiram as visitas de estudo virtuais (VEV), uma alternativa que combina características das visitas tradicionais com inovações digitais. Estas visitas também seguem as tipologias e etapas propostas por Proença e permitem experiências autênticas que promovem a aprendizagem experiencial em diversas áreas de conhecimento. Estudos mostram que as VEV podem envolver os alunos em explorações individuais e articuladas, estimulando processos cognitivos profundos. Exemplos incluem laboratórios virtuais que simulam experiências laboratoriais reais ou visitas 360° a locais de difícil acesso. Além disso, o uso de tecnologias como realidade virtual imersiva e realidade aumentada tem ampliado as possibilidades pedagógicas. Essas ferramentas criam ambientes híbridos entre o mundo real e o virtual, aumentando a motivação e a interação dos alunos.

As VEV podem ser desenvolvidas por técnicos especializados ou pelos próprios professores. Embora as pré-desenvolvidas ofereçam limitações em termos de adaptação ao currículo e aos interesses dos alunos, os professores podem criar materiais suplementares ou desenvolver as suas próprias visitas virtuais para atender às necessidades específicas dos alunos. Essa tarefa, no entanto, exige formação e acesso a plataformas digitais adequadas. O Plano de Capacitação Digital Docente tem incentivado a formação de professores na construção de recursos digitais, incluindo VEV.

Uma análise relevante das VEV baseia-se no nível de interatividade proporcionado, que pode variar de reativo (pouco controle do aluno) a proativo (controle completo pelo aluno). A escolha da plataforma e do nível de interatividade está diretamente relacionada aos objetivos pedagógicos, ao domínio tecnológico dos alunos e à faixa etária. A interatividade é um elemento essencial, indo além da simples seleção de opções para incluir a aplicação de contextos instrucionais rigorosos e interfaces gráficas adequadas.

Associar as VEV ao conhecimento do património, enquanto conceito, envolve simbolismo, identidade e representatividade, do que deve ser preservado. O património natural, definido pela UNESCO (1972, como citado em Pessoa et al., 2009), refere-se a características naturais, formações geológicas e áreas que constituem habitats de espécies ameaçadas ou locais de valor científico e estético. Estudos mostram que explorar o património natural contribui para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, fortalecendo o

sentimento de pertença e identidade. Contudo, a burocracia, os riscos associados às saídas de campo e os imprevistos representam entraves para a realização de visitas presenciais.

A educação para o património pode ser complementada pelo uso de tecnologias emergentes, como realidade aumentada e dispositivos móveis, que personalizam e contextualizam a aprendizagem. A criação de recursos digitais, como bases de dados acessíveis, pode envolver alunos, professores e especialistas em um trabalho colaborativo, enriquecendo o processo educativo. Conceber uma VEV como recurso educativo representa uma oportunidade para desenvolver competências de pesquisa, seleção e tratamento da informação científica, promovendo aprendizagens tanto para os criadores do recurso quanto para os seus utilizadores.

Desta forma, as VEV não apenas ampliam o acesso ao conhecimento, mas também oferecem alternativas práticas e criativas para superar limitações geográficas, logísticas e financeiras, transformando o ensino e a aprendizagem em experiências mais envolventes e inovadoras, apresentando-se neste artigo a proposta pedagógica de concepção e desenvolvimento de uma VEV pelos alunos do 8.º ano de escolaridade.

### **Metodologia**

A metodologia da presente investigação é fundamentada na abordagem qualitativa, conforme defendido por autores como Bogdan e Biklen (1994), que definem um paradigma como um conjunto de proposições relacionadas que orientam o pensamento e a pesquisa. Estes autores enfatizam a importância de os investigadores estarem conscientes de seus fundamentos teóricos ao longo do processo de recolha e análise de dados. A escolha pelo paradigma qualitativo é reforçada pela natureza do estudo em contextos socioeducativos, como mencionado por Usher (1996), citado por Coutinho (2011), que destaca o papel ativo do investigador e do sujeito do estudo na construção de significados. De acordo com Coutinho (2011), a metodologia qualitativa é caracterizada pela sua complexidade, subjetividade e lógica indutiva, características que permitem uma análise profunda dos contextos educativos.

O estudo de caso foi adotado como estratégia metodológica para esta investigação. Meirinhos e Osório (2010) definem o estudo de caso como uma análise de situações, pessoas, grupos ou processos, com a vantagem da aplicabilidade em contextos humanos

contemporâneos, proporcionando uma perspectiva holística e interpretativa. A estrutura do estudo de caso seguiu o modelo proposto por Yin (2005), proporcionando uma abordagem rigorosa, mas flexível, à medida que o estudo evoluía, com a constante adaptação e reflexão por parte da professora-investigadora, que também era a docente da turma envolvida. A metodologia adotada, alinhada com a proposta de investigar a própria prática (Ponte, 2002), facilitou o desenvolvimento profissional da professora-investigadora, permitindo-lhe repensar sua prática pedagógica e implementar mudanças efetivas nas suas práticas. Assim, esta abordagem metodológica permitiu uma análise detalhada e contextualizada do impacto de uma proposta pedagógica centrada no uso de recursos educativos virtuais (VEV) na aprendizagem dos alunos, particularmente no desenvolvimento de competências relacionadas ao património natural local e à dinâmica dos ecossistemas.

O processo de ensino foi acompanhado e registado através de diferentes suportes, incluindo um diário de bordo mantido pela professora-investigadora. Este diário foi utilizado para documentar situações que dificultaram o desenvolvimento da proposta, bem como os comentários dos alunos, com o objetivo de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem e a plataforma *Moodle* foi utilizada para a comunicação entre a professora e os grupos de trabalho.

De seguida, apresenta-se a proposta pedagógica implementada que conduziu os alunos à conceção de uma VEV sobre o património local, seguindo a metodologia *Design Thinking* que se descreve também.

### **Proposta pedagógica**

A conceção e implementação da proposta pedagógica envolveu a articulação entre diferentes dinâmicas da disciplina de Ciências Naturais (CN) e teve como objetivo a promoção de competências integradas, que englobam conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos. Essa articulação foi pensada no contexto do desenvolvimento do projeto de Desenvolvimento de Atividades Curriculares (DAC), com um foco particular na inclusão dos alunos recém-chegados à escola e à comunidade. Nesse sentido, as aprendizagens essenciais que orientaram todo o projeto basearam-se em documentos do Ministério da Educação, como o "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" (Martins et al., 2017), as "Aprendizagens Essenciais do 3.º Ciclo do Ensino Básico - 8.º Ano, Ciências Naturais" (ME, 2018), e o Decreto-Lei n.º 55/2018, que rege a implementação dos DAC.

A finalidade da disciplina de Ciências Naturais é despertar nos alunos uma compreensão profunda sobre a importância do mundo natural e da ciência. Através desta disciplina, procura-se promover a compreensão da dinâmica do planeta, bem como a consciência sobre a evolução da ciência e o pensamento subjacente à metodologia científica. Um dos principais objetivos é também sensibilizar os alunos para o impacto da ação humana sobre o meio ambiente, além de explorar a relação intrínseca entre ciência, sociedade, ambiente e tecnologia (ME, 2018).

Conforme mencionado anteriormente, no início do ano letivo, os alunos apresentavam lacunas significativas no conhecimento do património natural local. Assim, o projeto desenvolvido pela turma teve como foco o desenvolvimento de competências ligadas aos conteúdos da disciplina de CN, com uma articulação direta com o património natural local, especialmente o inserido no PNSAC. Dentro desse contexto, destacam-se as seguintes aprendizagens: • Compreender a dinâmica dos ecossistemas tendo por base o exemplo do PNSAC; • Conhecer os recursos naturais e as consequências da sua exploração a partir dos exemplos dos recursos do PNSAC; • Interpretar os impactos da ação humana no PNSAC como exemplo no estudo do impacto humano nos ecossistemas; • Conscientizar para a importância das áreas protegidas e a proteção da natureza, analisando o caso do PNSAC.

Esta proposta pedagógica procura não só a aquisição de conhecimentos científicos, mas também a formação de uma consciência crítica e ambiental dos alunos, reforçando a conexão entre a teoria e a prática em contextos reais e locais. No Agrupamento de Escolas onde foi implementado este projeto, os alunos do 8.º ano tinham três aulas semanais de Ciências Naturais (CN), com duração de 50 minutos cada. Devido ao número elevado de alunos (mais de 20), a turma era dividida em dois grupos para as aulas de CN e Física e Química (FQ), realizando-se uma vez por semana em desdobramento. Essa organização permitiu que o trabalho em grupo acontecesse predominantemente nessas aulas, facilitando o acompanhamento dos alunos pela professora.

O projeto teve início com a aplicação de um questionário que tinha como objetivo o diagnóstico do conhecimento dos alunos acerca do património natural local ao tempo de residência no concelho, indicadores que ajudaram a formar os grupos de trabalho. A distribuição dos alunos também contou com a colaboração da docente de Inglês, garantindo

um equilíbrio nas competências linguísticas, já que a VEV desenvolvida inclui uma versão em inglês. Além disso, procurou-se formar grupos equilibrados, considerando afinidades pessoais, evitando conflitos e levando em conta as necessidades de alunos com medidas de Educação Especial.

A proposta didático-pedagógica foi estruturada com base na metodologia ativa *Design Thinking*, e o Quadro 1 resume as atividades implementadas.

Quadro 1 - Síntese das principais etapas da proposta didático-pedagógica e da investigação.

Atividade	Descrição
Aplicação do questionário 1	Recolha dos dados sobre o conhecimento acerca do património natural local e da utilização das TIC em contexto escolar.
Constituição dos grupos	Formados a partir dos resultados do questionário anterior e com o contributo da professora de Inglês.
Exploração de visitas virtuais	Exploração de diversas visitas virtuais a diferentes locais e espaços culturais e científicos.
Trabalho de pesquisa pelos grupos	Pesquisa e registo sobre as características naturais dos locais a incluir na VEV e dos recursos digitais para a construção da VEV.
Preparação da saída de campo	Preparação dos registos a efetuar durante a saída de campo (materiais necessários, informações a recolher e distribuição dos alunos pelas diferentes tarefas).
Concretização da saída de campo	Registo de dados <i>in loco</i> com a colaboração de técnicos especializados na área.
Aplicação do questionário 2	Recolha de dados acerca do impacto da saída de campo para a construção da VEV.
Construção da VEV	Integração dos diversos materiais recolhidos e produzidos na plataforma de construção da VEV, <i>thinglink</i> .
Exploração da VEV em grupo turma	Análise do produto final, com nova comparação com outras visitas virtuais de organismos públicos.
Apresentação da VEV aos professores dos DAC	Apresentação por cada grupo do local de VEV em português e em inglês.
Divulgação da VEV	Após a discussão em grupo turma, preparação dos materiais para divulgação da VEV.

Tendo por base a metodologia de *Design Thinking*, apresenta-se agora cada etapa da proposta pedagógica. O *Design Thinking* é um processo descrito por Renard (2014) como uma abordagem que promove mudanças positivas, com foco na educação. Este *Design* combina exploração prática com a aplicação do conhecimento, preparando os alunos para se tornarem cidadãos ativos e profissionais eficazes. Na educação, o *Design Thinking* oferece benefícios como a avaliação autêntica, aprendizagem prática e em grupo, desenvolvimento de competências aplicadas ao mundo real e desenvolvimento de capacidades

cognitivas e comunicativas. Ele também fomenta a auto-reflexão e o pensamento crítico. No contexto do *Design Thinking* na educação, Doran et al. (2021) destacam que se trata de uma abordagem centrada no aluno, onde o professor atua como guia, permitindo que os estudantes assumam o controle do seu aprendizado. A metodologia é estruturada em quatro etapas principais:



Figura 1 - As quatro etapas do design thinking, in *Design thinking in steam education: A legacy from the Islands Diversity for Science Education project* (Doran et al., 2021, p.11).

**FEEL:** Esta fase envolve o contacto inicial com o problema. Os alunos realizam uma pesquisa sobre o tema, desenvolvendo empatia e uma compreensão social e emocional do problema dentro da comunidade. A colaboração com a comunidade local é essencial neste processo.

**IMAGINE:** Durante esta fase, os alunos geram, constroem e compartilham ideias criativas para resolver o problema identificado. O professor apoia o processo criativo, ajudando a superar dificuldades e gerenciar o tempo dedicado à fase de ideação. A discussão em grupo é essencial para a escolha das ideias mais viáveis.

**CREATE:** Nesta fase, a execução do projeto começa. Os alunos planeiam suas ações, considerando os recursos necessários, o tempo disponível e os obstáculos que podem surgir. O professor oferece espaço para a criatividade dos alunos, ao mesmo tempo que os orienta na reflexão e na adaptação do plano de ação. A interdisciplinaridade entre as áreas de ensino é um fator motivacional importante neste processo.

**SHARE:** A fase final de um projeto de *Design Thinking* é a partilha. Os alunos apresentam os resultados do seu trabalho, o que confere significado ao processo de aprendizagem. Esta partilha é fundamental para que o projeto tenha impacto na comunidade escolar e externa, além de preparar os alunos para futuros projetos, considerando as ferramentas tecnológicas disponíveis.

Apesar dessas etapas definidas, o *Design Thinking* não segue um processo linear. Ele é flexível, permitindo que as etapas se alternem, ocorram em paralelo ou sejam revisitadas para aprimorar as soluções encontradas (Dam, 2022). A flexibilidade é um dos aspectos mais valiosos dessa metodologia, permitindo a adaptação contínua às necessidades do projeto e dos alunos.

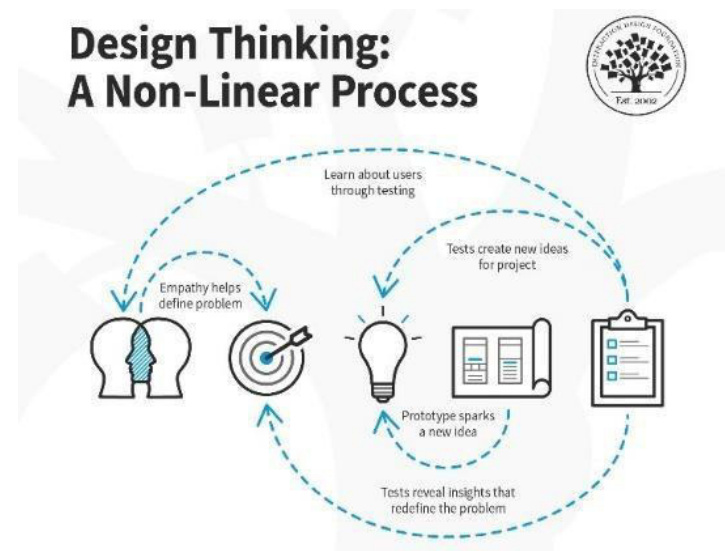


Figura 2 - *Design thinking*: a non-linear process, Autor/direitos de autor: Teo Yu Siang and Interaction Design Foundation, in (Dam, 2022, para.17).

Tendo por base esta metodologia, apresenta-se a proposta para cada uma das etapas:

### 1. Feel

Após a aplicação do questionário de diagnóstico, a professora-investigadora promoveu uma atividade de discussão com a turma, focada nos conhecimentos dos alunos sobre o patrimônio natural local e o potencial interesse de sua divulgação. Os alunos foram convidados a compartilhar entre si locais do concelho que considerassem cientificamente relevantes, com as sugestões sendo registradas no quadro da sala de aula. Essas propostas foram analisadas para selecionar aquelas que realmente representavam o patrimônio natural. Os alunos perceberam que este patrimônio possui características ideais para o estudo de diversos conteúdos da disciplina de Ciências Naturais (CN).

Além disso, os alunos foram incentivados a refletir sobre outros locais de patrimônio natural, mais distantes da sua área geográfica. Foram questionados sobre como conheciam esses locais, e várias opções foram apresentadas, como: através da escola, de viagens familiares, por documentários televisivos, exploração na internet, revistas, jornais, entre

outros. Os alunos concluíram que conheciam muitos desses lugares sem nunca os terem visitado fisicamente, apenas por meio dos meios de comunicação, e foram capazes de identificar algumas das características que os qualificam como património natural.

De seguida surgiu a questão problema: **Como criar uma visita de estudo virtual ao património natural do PNSAC, localizado no concelho?** A partir desta questão, vários alunos levantaram dúvidas sobre a operacionalização do processo utilizando as TIC e sobre a gestão conjunta de um projeto comum entre os diversos alunos da turma. Tendo por base as respostas dos alunos, foi evidente que este seria o primeiro projeto no qual os alunos participariam, e o produto final seria algo único para toda a turma, ao contrário de trabalhos individuais centrados numa mesma temática.

Após a definição do problema, a professora-investigadora estruturaram as etapas a seguir, alinhando-as com a proposta didático-pedagógica, e garantindo a integração das diferentes fases do trabalho.

## 2. Imagine

Para estimular o pensamento criativo, os alunos exploraram diversas visitas virtuais em sites na internet, com o apoio constante da professora-investigadora, já que muitos estavam em contato pela primeira vez com este tipo de recurso.

Cada grupo ficou responsável por pesquisar um ou mais locais do património natural do PNSAC, decidindo quais seriam mais relevantes para incluir na visita de estudo virtual (VEV). De seguida, escolheram ou criaram materiais para apresentar esses locais na VEV.

Um dos grupos, composto por alunos com maior domínio sobre o património local (identificado no questionário inicial), teve uma tarefa adicional: desenvolver a componente tecnológica da VEV. Esse grupo explorou diversas plataformas de construção de VEV, sob orientação da professora, e selecionou a mais adequada às necessidades da turma. Eles também configuraram as características iniciais da VEV, como interatividade, *layout* e ponto de partida. Após esse trabalho, cada membro deste grupo forneceu apoio e aos outros alunos na construção da VEV.

Para esta fase, e por se considerar uma mais valia no âmbito do ensino e aprendizagem das ciências, realizou-se uma saída de campo. A saída de campo, com duração de 8 horas, contou com a presença dos docentes das disciplinas de Ciências Naturais (CN), Inglês e

Física e Química (FIA), além da colaboração de técnicos do ICNF, que trabalham no PNSAC. Duas técnicas acompanharam os alunos, fornecendo o enquadramento científico dos locais visitados e interagindo com os alunos, respondendo a dúvidas e incentivando a reflexão, como ilustrado nas Figura 3.



Figura 3 - Enquadramento teórico da Fórnea, realizado por uma Técnica do ICNF.

Os grupos, com base nos locais que tinham pesquisado para a VEV, registaram as informações relevantes e recolheram imagens e vídeos para incluir no projeto. A observação da professora-investigadora evidencia que os alunos usaram principalmente os telemóveis para tirar fotos, com um uso limitado para vídeos. Um pequeno grupo registou notas de campo diretamente nos telemóveis, enquanto a maioria preferiu anotar em cadernos tradicionais.

### 3. Create

Após a saída de campo, os grupos de alunos integraram as informações recolhidas com os dados da pesquisa anterior para continuar a construção da VEV. O foco desta fase foi inserir os materiais na plataforma digital escolhida, com o tempo dedicado ajustado conforme o progresso de cada grupo. Foram realizadas cerca de 5 aulas de 50 minutos para concluir a construção, com ajustes no layout e na interatividade, discutidos em grupo para garantir a contribuição de todos. Após finalizada, a turma explorou a VEV completa, permitindo que cada aluno conhecesse o trabalho dos outros grupos.

### 4. Share

A etapa da partilha teve dois momentos: a apresentação interna para professores e alunos, e a divulgação para a comunidade educativa. Cada grupo fez uma apresentação oral sobre os locais trabalhados, com a versão em português apresentada na aula de CN e a versão em inglês na aula de Inglês, como parte da avaliação. Para a divulgação externa, a turma

foi dividida em turnos, e cada grupo preparou materiais para divulgação, incluindo redes sociais, cartazes, à direção do agrupamento, à câmara municipal e imprensa local.

Durante todo o processo de construção da VEV, os conteúdos de CN foram sempre articulados com o estudo do PNSAC, utilizando-o como base para a sequência de ensino nos momentos em grupo.



Figura 4 - Divulgação da VEV numa das redes sociais do Agrupamento de Escolas.

Importa clarificar que para a construção da VEV foram necessários alguns recursos materiais e aplicações digitais que importa descrever.

Cada grupo utilizou em cada sessão de trabalho um computador com acesso à internet. Nem sempre o mesmo computador, pois na fase inicial os alunos ainda não tinham computadores portáteis dos kits escolares, o que implicou algum ajuste entre o computador

existente na sala de aula e os computadores portáteis pessoais que a professora-investigadora cedeu aos grupos durante as aulas. Após a entrega dos kits escolares cada grupo trabalhava com o seu próprio computador portátil.

A recolha de imagens/vídeos e o registo de informações ao longo da saída de campo foi realizada com equipamento pessoal dos alunos, de acordo com o estipulado por cada grupo. Assim, a utilização dos smartphones para a captura de imagens/vídeos é o que melhor se adequa a essas funções, apesar de poder ser realizada através de câmaras fotográficas ou de filmar.

Como referido anteriormente, a grande maioria dos alunos nunca tinha tido contacto com visitas virtuais, além disso um dos pressupostos deste projeto foi a sua total concretização sem a necessidade de aquisição de equipamentos ou subscrição de plataformas pagas. Assim, foram apresentados aos alunos algumas plataformas digitais gratuitas que permitem construir apresentações/sequências interativas que se enquadram nas estruturas das VEV, tais como os que se encontram disponíveis em: <https://my360.io/>; <https://www.thinglink.com/>; <https://lapentor.com/> ou <https://www.theasys.io/>.

O grupo dedicado à seleção e estruturação do *layout* da VEV explorou as diferentes plataformas tendo optado pela *my360.io*. Deram início à construção da VEV, contudo, após algumas semanas a plataforma informou que iria fechar a versão gratuita e migrar para outro formato, o que implicava a perda de todas as visitas virtuais já construídas anteriormente. Assim, houve necessidade de transferir todo o trabalho já iniciado para a plataforma *thinglink* (selecionada pelos alunos que referiram tratar-se da mais simples de utilizar).

A plataforma *thinglink* disponibiliza uma grande diversidade de opções aos seus utilizadores, permitindo a construção diferentes conteúdos interativos, tal como é possível visualizar na Figura 5. Todos os grupos optaram pelo conteúdo “360° image ou virtual tour” por ser o que, de acordo com os objetivos dos grupos, melhor respondia à interatividade e tipologia de conteúdos a incluir na VEV.

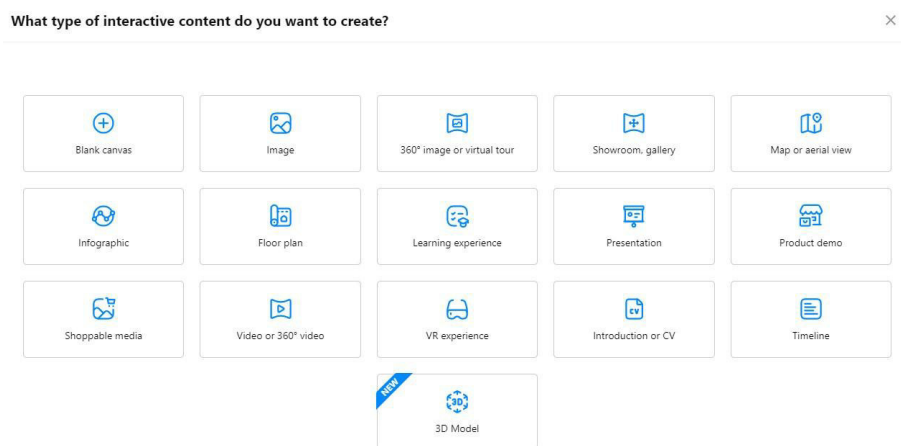


Figura 5 - Conteúdos interativos disponíveis da plataforma *thinglink*.

A plataforma *thinglink* tem, ainda, a vantagem de permitir que cada grupo trabalhe, simultânea e independentemente, dentro da mesma área de registo, construindo a parte da VEV que lhe compete, interligando a posteriori.

Cada grupo de alunos integrou a imagem de fundo do local a apresentar na VEV (exemplificado na Figura 6), na qual introduz as ligações aos outros locais da VEV, imagens ilustrativas, textos explicativos e/ou vídeos (demonstrado na Figura 6).



Figura 6 - Excerto de uma imagem 360° utilizada na VEV, por um grupo de alunos. São visíveis alguns dos pontos de interatividade do local.

Os utilizadores desta VEV têm possibilidade de aceder ao áudio dos textos que integram os diferentes locais da visita, assim como, alterar o tipo e tamanho de letra, facilitando a leitura a pessoas diminuição da visão, tornando o acesso à informação mais inclusivo (demonstrado na Figura 7 e Figura 8).

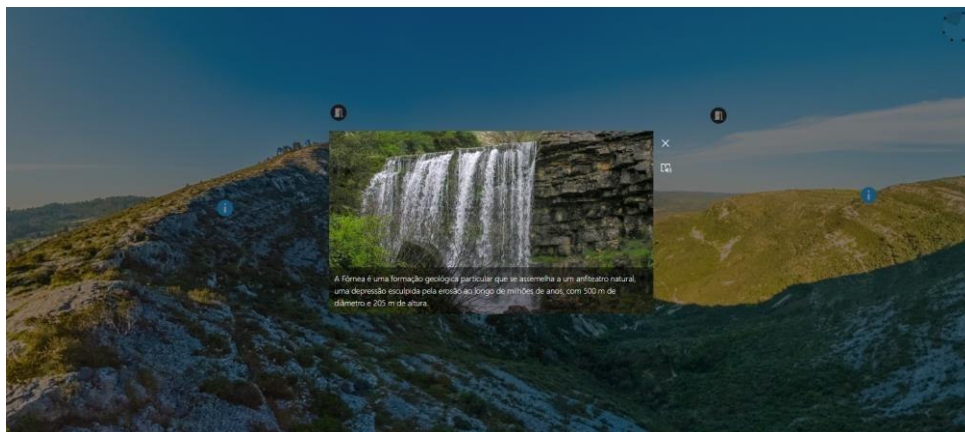


Figura 7 - Exemplo de interação entre a VEV construída e o utilizador.

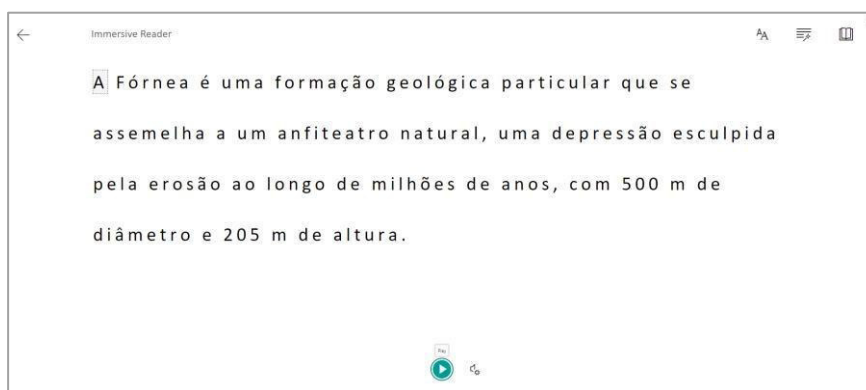


Figura 8 - Exemplo do acesso ao texto aumentado e ao áudio.

Para além da plataforma de construção da VEV, os alunos usaram ainda a plataforma <https://www.canva.com/>, utilizada para a construção da imagem inicial da VEV (Figura 9), que serve de apresentação do projeto, ponto de partida para as duas versões, português e inglês, colocação dos logotipos dos apoiantes do projeto e agradecimentos.

Os diferentes grupos de alunos manifestaram o desejo de utilizar imagens 360° para tornar a experiência da VEV mais realista, o que os levou a utilizarem um programa de download gratuito em <https://svd360.istreetview.com/>. Com este recurso foi possível o *download* das fotografias a 360°, disponíveis gratuitamente no *google maps*, que posteriormente foram incorporadas nas VEV.

O trabalho final produzido pelos alunos pode ser acedido e explorado através do seguinte link: <https://www.thinglink.com/card/1557389286490243074>

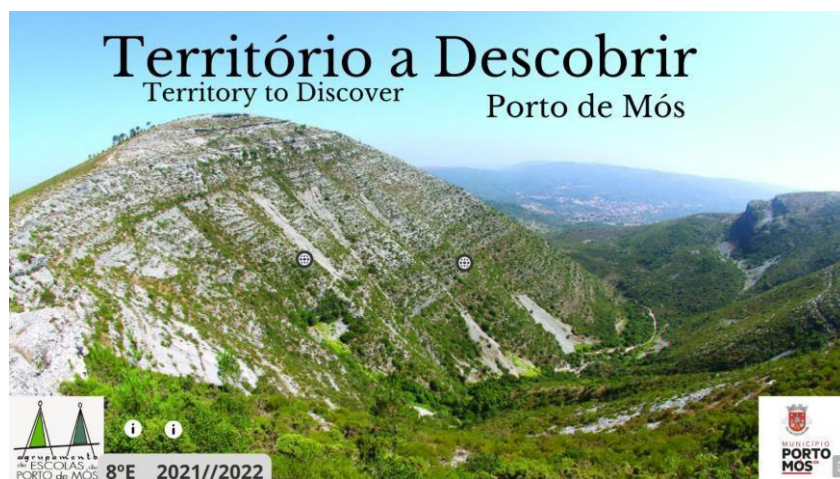


Figura 9 - Imagem inicial da VEV construída pelos alunos.

### Considerações finais

A proposta pedagógica desenvolvida neste estudo, centrada na construção de uma VEV sobre o património natural local, foi assumida pelos alunos como uma oportunidade de aprendizagem significativa. Apesar das dificuldades encontradas pelos alunos, como a versão em inglês da VEV e o trabalho em grupo, o projeto incentivou o desenvolvimento de competências importantes, como a capacidade de organização, trabalho colaborativo, e comunicação. O uso das TIC, aliado à saída de campo, foi destacado pelos alunos como aspetos que contribuiriam positivamente para o seu envolvimento na proposta e para a sua aprendizagem.

A construção da VEV permitiu que os alunos se envolvessem ativamente na exploração de conteúdos de Ciências Naturais, de uma forma prática e criativa. A saída de campo, que foi um ponto alto da proposta, contribuiu para o conhecimento do património natural e proporcionou a interação direta com técnicos especializados, facilitando a compreensão de conceitos científicos. Embora existam desafios, como a inclusão de novos alunos na turma, a proposta demonstrou que metodologias ativas e colaborativas são eficazes na promoção de aprendizagens significativas, aspeto salientado pelos alunos.

Importa referir que desafios como o tempo reduzido para a elaboração da versão em inglês e as falhas na infraestrutura tecnológica, são aspetos limitadores da prática pedagógica. Apesar destes desafios, a proposta pedagógica mostrou um grande potencial para ser adaptada a outros contextos educativos, com a possibilidade de alargar a

interdisciplinaridade para outras áreas disciplinares e níveis de ensino, oferecendo uma abordagem mais dinâmica e integradora para o ensino das Ciências.

### Referências bibliográficas

- Bates, A.W. (2019). *Teaching in a Digital Age – Second Edition*. Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235–245. <https://doi.org/10.12973/ijese.2014.213a>
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1996). *Pesquisa qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (3ª ed.). Artmed.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (Almedina, Ed.).
- Cox, E. S., & Su, T. (2004). Integrating student learning with practitioner experiences via virtual field trips. *Journal of Educational Media*, 29(2), 113–123. <https://doi.org/10.1080/1358165042000253285>
- Dam, R. (2022). *The 5 stages in the design thinking process*. Interaction Design Foundation. <https://www.interaction-design.org/literature/article/the-5-stages-in-the-design-thinking-process>
- Ferreira, C. A. (2020). Flexibilidade curricular: um estímulo à mudança das práticas pedagógicas. *Revista Espaço Do Currículo*, 13(2), 316–325. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.45563>
- Figueiredo, A. D. (2016). A pedagogia dos contextos de aprendizagem. *Revista E-Curriculum*, 14(3), 809–836. <https://doi.org/10.23925/18093876.2016v14i3p0809>
- García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- Illeris, K. (2018). *A comprehensive understanding of human learning*. In *Contemporary theories of learning* (pp. 1-14). Routledge.
- Islas Torres, C. (2018). La implicación de las TIC en la educación: Alcances, Limitaciones y Prospectiva / The role of ICT in education: Applications, Limitations, and Future Trends. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 8(15), 861–876. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.324>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Estatisticas/Perfil\\_alunos\\_escolaridade\\_obrigatoria.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Estatisticas/Perfil_alunos_escolaridade_obrigatoria.pdf)

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49–65. <http://www.eduser.ipb.pt>
- Michie, M. (1998). Factors Influencing Secondary Science Teachers to Organise and Conduct Field Trips. *Australian Science Teachers' Journal*, 44, 43–50.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: 3.º ciclo do ensino básico, 8º ano, Ciências Naturais*. Ministério da Educação.
- Miranda de Souza, A. (2015). *As Tecnologias da Informação e da comunicação (TIC) na educação Para todos*. <https://doi.org/https://doi.org/10.22195/244752462015019688>
- Nóvoa, A. (2000). Universidade e formação docente. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação* 4(7), 129–137. <https://doi.org/10.1590/S141432832000000200013>
- OECD. (2018). *E2030 position paper*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org>
- Pessoa, J., Deloumeaux, Lydia., & Ellis, Simon. (2009). *The 2009 Unesco framework for cultural statistics (FCS)*. Unesco Institute for Statistics.
- Pinheiro, J. (2017). *Visita de Estudo Virtual versus Visita de Estudo in Loco: contributos para aprendizagem de História no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade do Minho. Instituto de Educação. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/59073>
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In APM (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28.
- Renard, H. (2014). Cultivating Design Thinking in Students Through Material Inquiry. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(3), 414–424. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Rocha, C. J. T., & Farias, S. A. de. (2020). Metodologias ativas de aprendizagem possíveis ao ensino de ciências e matemática. *Reamec - Rede Amazônica de Educação Em Ciências e Matemática*, 8(2), 69–87. <https://doi.org/10.26571/reamec.v8i2.9422>
- Santos, L. A. S. (2022). Vantagens e dificuldades das tecnologias de informação e comunicação na educação. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 8(1), 206–217. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i1.3775>
- Tharayil, S., Borrego, M., Prince, M., Nguyen, K. A., Shekhar, P., Finelli, C. J., & Waters, C. (2018). Strategies to mitigate student resistance to active learning. *International Journal of STEM Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/s40594018-0102-y>
- Torres, T. Z., & Amaral, S. F. do. (2011). *Aprendizagem Colaborativa e Web 2.0: proposta de modelo de organização de conteúdos interativos*. *ETD - Educação Temática Digital*, 12, 49–72. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar243658>
- UNESCO. (2018). Designing inclusive digital solutions and developing digital skills guidelines. <https://www.unesco.org>

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.

### **Legislação Consultada**

*Decreto-Lei n.º 55/2018: O currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens.*  
Diário da República: I série, n.º 129. <https://www.dre.pt>

*Prefácio*

**MARIA DE FÁTIMA PISTA CALADO MENDES**

*A Reflexão na Formação Inicial como Processo de (Re)configuração de Perspetivas sobre a Educação Inclusiva*  
**ÂNGELA SILVA & ISABEL PISCALHO**

*A Coconstrução do Espaço Exterior: Fomentar Aprendizagens em Contexto de Jardim de Infância com crianças de 3 anos*  
**BÁRBARA SIMÕES & CARLA DIONÍSIO GONÇALVES**

*Efeito de Materiais Naturais e Manufaturados Afuncionais, em Atividade Não Estruturada, no Comportamento Lúdico e Social de Crianças de 3-4 anos do Pré-escolar*  
**BEATRIZ ESTEVES, ANA SERRÃO-ARRAIS, DAVID CATELA & HELENA LUÍS**

*Exploração do Potencial das Entrevistas com Tarefa para a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar*  
**CÁTIA FIGUEIREDO & ISABEL PISCALHO**

*Impactos da Pandemia na Aprendizagem Infantil: Oportunidades para a Educação para a Saúde*  
**ANA GOMES & ELISABETE LINHARES**

*Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico*  
**BEATRIZ ANTUNES & MARIA JOÃO CARDONA**

*A Gestão da Diversidade Cultural na Escola: Perceções e Práticas de Educadores e Professores*  
**JÉSSICA SANTOS & LIA PAPPÁMIKAIL**

*A Literatura Infantil e a Interdisciplinaridade na Aprendizagem: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*  
**MARIA DA NAZARÉ DA SILVA MARQUES, ANA MARGARIDA MOURATO & MARIA INÊS CARDOSO**

*Educação Ambiental e ODS: Uma Abordagem Pedagógica para o JI e 1.º CEB*  
**MÁRCIA PEREIRA & ELISABETE LINHARES**

*Estudo das Alterações Climáticas numa Turma do 4.º ano de Escolaridade*  
**MATILDE LIMA & SÍLVIA FERREIRA**

*A Influência de Fatores Intrínsecos e Extrínsecos na Criatividade em Crianças da Educação de Infância e do 1.º CEB*  
**ANA VITORINO & CLARA BRITO**

*As Expressões Artísticas na Promoção Autorregulação da Aprendizagem das Crianças*  
**RITA CAIXINHA & ISABEL PISCALHO**

*Estereótipos de Género no 2.º CEB: Relato de uma Proposta Pedagógica*  
**CAROLINA FONTES & SUSANA ALEXANDRE DOS REIS**

*As Visitas de Estudo Virtuais e o Estudo do Património Local: uma Proposta Pedagógica no 3.º CEB*  
**MAGDA REIS & SUSANA ALEXANDRE DOS REIS**

**2024**