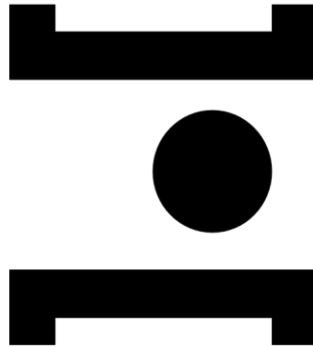


**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**

**Escola Superior de Educação de Santarém**



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

# **As conceções das crianças sobre a influência da pandemia COVID-19 na sua aprendizagem**

**Relatório de Estágio**

**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Mariana dos Santos Henriques**

**Orientação:**

**Professor Doutor Bento Filipe Barreiras Pinto Cavadas**

novembro, 2022

“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante”

(Antoine de Saint-Exupéry)

## Agradecimentos

A realização deste relatório só foi possível graças a todos aqueles que me apoiaram e me ajudaram e sem os quais seria muito difícil concretizar este trabalho. Foram meses de trabalho árduo, os quais não teriam sido possíveis ultrapassar sem algumas pessoas essenciais para a realização deste relatório. Consciente da sua importância, no decurso da minha vida académica, gostaria de expressar aqui o meu agradecimento.

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu professor orientador, professor Doutor Bento Cavadas, sem o qual não teria sido possível concretizar este relatório. Obrigada pela dedicação e empenho que me dispensou no decorrer deste trabalho, pelo auxílio e aconselhamento na realização do mesmo e pela prontidão com que sempre respondeu às minhas solicitações.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Santarém que me acompanharam neste percurso e com os quais tive oportunidade de aprender e de enriquecer o meu percurso.

Aos amigos que me acompanharam e acreditaram nas minhas capacidades. Às amizades que chegaram, sem aviso prévio, mas que me acompanharam nas horas mais difíceis e, também, nos momentos mais bonitos desta caminhada. Em especial, à Laura Henriques, parceira de vida, de curso, de estágios, de noites a estudar... A prova de que juntas vamos mais longe, ajudando-nos sempre mutuamente com palavras de incentivo e de carinho.

Ao meu namorado, pela compreensão nos momentos em que estive mais ausente e por me dar sempre força e motivação para prosseguir o meu caminho.

Por fim, mas não menos importantes, aos meus familiares, que sempre me deram alento e força para continuar o meu percurso e não desistir durante estes longos anos. Aos meus pais, por me darem a oportunidade de viver este sonho e por todos os esforços que fizeram em prol de mim, pelo incentivo e pelo apoio incondicional.

A todos, obrigada por fazerem parte da minha vida e do meu percurso!

## Resumo

Este estágio apresenta o percurso realizado no Mestrado em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1.º CEB na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. A primeira parte deste contempla a reflexão das atividades desenvolvidas no âmbito das unidades curriculares de Práticas de Ensino Supervisionadas, realizadas em quatro semestres. Na segunda parte, apresenta-se um estudo exploratório, que visa dar resposta à questão de investigação “Quais são as conceções das crianças sobre a influência da pandemia COVID-19 na sua aprendizagem?”. Para tal, foram utilizados registos fotográficos, desenhos e narrativas realizados pelas crianças e, ainda, entrevistas realizadas às educadoras e professoras cooperantes. O estudo envolveu uma turma em contexto de JI e a respetiva educadora, bem como duas turmas em contexto de 1.ºCEB e respetivos docentes. Os desenhos e as narrativas produzidas foram organizados em s em categorias e subcategorias. Através da análise das entrevistas aos docentes e das produções das crianças, conclui-se que as crianças têm a perceção que as suas aprendizagens foram condicionadas substancialmente, assim como o seu processo de socialização. Em certos casos, verificou-se também o retrocesso nas aprendizagens e dificuldade na compreensão dos conteúdos através das aulas *online*.

Palavras-chave: Aprendizagens; Conceções das crianças; COVID-19; Pré-escolar; 1.ºCEB

## Abstract

This internship report presents the work carried out in the Master' Degree in Pre-school Education and Teaching in the Primary School, in the School of Education of Polytechnic Institute Santarém. The first part includes a reflection of the activities developed under the curricular units of Supervised Teaching Practice, carried out in four semesters. In the second part, an exploratory study is presented, which aims to answer the research question: "What are the children's conceptions about the COVID-19 pandemic influence on their learning? To this aim, photographic records, drawings, and narratives done by the children were collected, as well as interviews with the educators and teachers. The study involved one kindergarten class and the respective educator, as well as two primary school classes and respective teachers. Regarding the results obtained, the drawings and narratives produced by the children were analyzed and organized into categories and subcategories. Through the analysis of the teachers' interviews and the children's productions, it was concluded that the children have the perception that leir learning has been substantially compromised, as well as their socialization process. In some cases, there was also a regression in learning and difficulty in understanding the contents through online classes.

Keywords: Learning; Children's conceptions; COVID-19; Preschool; Primary school

## **Abreviaturas**

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EMRC – Educação Moral Religiosa Católica

ESES – Escola Superior de Educação de Santarém

JI – Jardim-de-Infância

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa

MPC - Medidas de Prevenção e Controlo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PLNM – Português Língua Não Materna

STEM – Science, Technology, Engineering and Mathematics

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

# Índice geral

|   |      |
|---|------|
| Agradecimentos.....   | III  |
| Resumo .....  | IV   |
| Abstract .....  | IV   |
| Abreviaturas .....  | V    |
| Índice de figuras .....   | VIII |
| Índice de quadros .....   | IX   |
| Introdução.....   | 1    |
| Parte I - Práticas de ensino supervisionadas .....  | 2    |
| 1. Prática de ensino em Creche .....  | 2    |
| 1.1 Caracterização do local de estágio .....  | 2    |
| 1.2 Caracterização do grupo.....  | 3    |
| 1.3 - Intervenção em creche .....   | 4    |
| 2. Prática de ensino em Jardim de Infância.....   | 6    |
| 2.1 Caracterização do local de estágio .....  | 6    |
| 2.2 Caracterização do grupo.....  | 8    |
| 2.3 Projeto de intervenção de estágio.....  | 9    |
| 3. Autoavaliação do percurso de aprendizagens realizado em creche e jardim-de infância .....    | 14   |
| 4. Prática de ensino em 1.º CEB .....   | 15   |
| 4.1 Caracterização do local de estágio .....  | 15   |
| 4.2 Caracterização das turmas .....   | 18   |
| 4.2.1 Caracterização da turma 2.º ano.....  | 18   |
| 4.2.2 - Caracterização da turma 4.º ano.....  | 19   |
| 4.2.3 – Reflexão sobre as consequências da pandemia COVID-19 na aprendizagem das crianças ..... | 19   |
| 4.3 Projeto de intervenção de estágio.....  | 20   |
| 4.3.1 – Projeto de intervenção na turma de 2.º ano .....  | 20   |
| 4.3.2 – Projeto de intervenção na turma de 4.º ano .....  | 26   |
| 4.4 Autoavaliação do percurso de aprendizagens realizado .....                                  | 30   |
| 4.4.1 – Autoavaliação no 2.º ano .....  | 30   |

|   |    |
|---|----|
| 4.4.2 - Autoavaliação no 4.º ano .....  | 32 |
| Parte II - Trabalho de investigação .....   | 35 |
| 1. Enquadramento teórico .....  | 36 |
| 1.1 A pandemia COVID-19 e a sua influência na educação.....                                 | 36 |
| 1.2 Influência da pandemia COVID-19 sobre as crianças e a sua aprendizagem .....            | 38 |
| 1.3 O estudo das conceções das crianças através de desenhos e narrativas.....               | 40 |
| 1.3.1 O desenho e o desenvolvimento cognitivo das crianças .....                            | 40 |
| 1.3.2 O desenho e as conceções das crianças .....   | 43 |
| 1.3.3 O papel do educador como facilitador do desenho das crianças.....                     | 47 |
| 1.3.4 O estudo das conceções das crianças através de narrativas .....                       | 49 |
| 2. Aspetos metodológicos .....  | 51 |
| 2.1 Design da investigação .....  | 51 |
| 2.2 Participantes .....   | 52 |
| 2.3 Recolha de dados .....  | 53 |
| 2.4 Análise dos dados.....  | 54 |
| 3. Apresentação dos resultados .....  | 56 |
| 3.1 Apresentação dos resultados sobre as conceções das crianças do Jardim-de-Infância ..... | 56 |
| 3.2 Apresentação dos resultados sobre as conceções dos alunos do 1.º ciclo .....            | 61 |
| 3.2.1 – Resultados da turma de 2.º ano .....  | 61 |
| 3.2.2 – Resultados da turma de 4.º ano .....  | 65 |
| 3.3 Apresentação dos resultados da entrevista à educadora .....                             | 70 |
| 3.4 Apresentação dos resultados da entrevista aos docentes de 1.ºCEB .....                  | 71 |
| Discussão dos resultados .....  | 75 |
| Limitações do estudo .....  | 78 |
| Conclusão.....  | 78 |
| Reflexão final .....  | 79 |
| Referências bibliográficas .....  | 80 |
| Anexos .....  | 86 |
| Pedido de autorização de recolha de produções das crianças do pré-escolar.....              | 86 |

|  |    |
|--|----|
| Pedido de autorização de recolha de produções das crianças do 1.º CEB..... | 87 |
| Guião das entrevistas: educadora e docentes de 1.º CEB .....               | 88 |

## Índice de figuras

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Pintura das mãos.....   | 5  |
| Figura 2 - Trabalho final: Fundo do mar .....  | 5  |
| Figura 3 - Atividade da separação das cores .....  | 6  |
| Figura 4 - Fantoche realizado para contar a história "O menino sorrinho de leite".....                     | 10 |
| Figura 5 - Criança a realizar a atividade da construção de objetos 3D.....                                 | 12 |
| Figura 6 - Exposição dos resultados finais.....  | 12 |
| Figura 7 - Momento de leitura da história "O menino sorrinho de leite" .....                               | 13 |
| Figura 8 - Interior da sala do 4.º ano.....  | 17 |
| Figura 9 – Exploração, em grupos de trabalho, do robot blue bot .....                                      | 22 |
| Figura 10 - Apoio aos grupos na atividade dos robots .....   | 23 |
| Figura 11 - Dramatização do texto "O nabo gigante" .....   | 23 |
| Figura 12 - Colocação das imagens dos alimentos na roda dos alimentos .....                                | 24 |
| Figura 13 - Jogo “Caça aos alimentos .....   | 25 |
| Figura 14 - Exemplo de um guião da atividade STEM .....  | 27 |
| Figura 15 - Construção e apresentação do PowerPoint sobre as atividades económicas....                     | 29 |
| Figura 16 - Ensaio das peças de teatro do texto “Onde se fazem os livros?” .....                           | 29 |
| Figura 17 - Esquema de explicação sobre a estratégia aprendida com o professor.....                        | 34 |
| Figura 18 - A criança C8 desenhou que sentiu falta da educadora e da auxiliar durante o confinamento. .... | 57 |
| Figura 19 - A criança C1 desenhou que sentiu falta dos colegas da sala.....                                | 58 |
| Figura 20 - A criança C2 desenhou que sentiu falta de brincar com as bonecas da sala. ....                 | 58 |
| Figura 21 - A criança C15 desenhou que sentiu falta de brincar com os carros da sala.....                  | 59 |
| Figura 22 - A criança C11 desenhou que sentiu falta de brincar com os legos, entre outros brinquedos.....  | 59 |
| Figura 23 - A criança C5 desenhou que sentiu falta de brincar com diversos tipos de brinquedos.....        | 60 |
| Figura 24 - A criança C3 desenhou que sentiu falta de exercer as funções de chefe da sala. ....            | 60 |

|   |    |
|---|----|
| Figura 25 - A criança C9 desenhou que sentiu falta da escola em geral. ....   | 61 |
| Figura 26 - A criança C21 desenhou e narrou ter sentido saudades da professora. ....  | 62 |
| Figura 27 - A criança C31 desenhou e narrou ter sentido saudades dos amigos. ....   | 62 |
| Figura 28 - A criança C33 desenhou e narrou ter sentido saudades de brincar com equipamentos do parque infantil da escola. ....               | 63 |
| Figura 29 - A criança C16 desenhou e narrou ter sentido saudades de jogar futebol. ....   | 63 |
| Figura 30 - A criança C36 desenhou e narrou ter sentido saudades de trabalhar. ....   | 64 |
| Figura 31 - A criança C28 desenhou e narrou ter sentido saudades da escola em geral. ....   | 65 |
| Figura 32 - A criança C19 desenhou e narrou ter sentido saudades da natureza. ....  | 65 |
| Figura 33 - A criança C54 desenhou e narrou ter sentido dificuldades em compreender a professora e de ouvir os colegas, ficando confusa. .... | 67 |
| Figura 34 - A criança C38 desenhou e narrou ter sentido dificuldades em estar concentrada nas aulas. ....                                     | 68 |
| Figura 35 - A criança C43 desenhou e narrou ter sentido isolada, sem colegas para brincar. ....   | 68 |
| Figura 36 - A criança C50 desenhou e narrou ter sentido desmotivação nas aulas online. ...  | 69 |
| Figura 37 - A criança C41 desenhou o seu quarto, onde tinha as aulas online. ....   | 70 |

## Índice de quadros

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1. Categorias, subcategorias de análise e respetivo significado. ....   | 55 |
| Quadro 2. Resultados da análise dos desenhos das crianças sobre o que mais sentiram falta do jardim-de-infância durante a pandemia. .... | 56 |
| Quadro 3. Resultados da análise dos desenhos das crianças sobre o que mais sentiram falta da escola durante a pandemia. ....             | 61 |
| Quadro 4. Resultados da análise dos desenhos das crianças sobre o que mais sentiram falta da escola durante a pandemia. ....             | 65 |

## Introdução

O presente trabalho visa cumprir os requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), na Escola Superior de Educação em Santarém (ESES). Para tal foi redigido o presente relatório de estágio, enquadrado nos estágios realizados.

Os estágios decorreram em quatro contextos distintos e instituições diferentes. No 1.º ano do Mestrado realizei estágios em contexto de creche e de jardim-de-infância, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Por sua vez, no segundo e último ano de mestrado, ambos os estágios foram realizados em contexto de 1.º CEB, numa escola sede, pertencente à rede pública.

Este documento está organizado em duas partes, sendo a primeira composta pela descrição dos contextos de estágios e a prática de ensino neles desenvolvida. Assim, para cada contexto, apresentarei a caracterização da instituição e do grupo de crianças, a operacionalização do projeto de estágio, bem como a avaliação das suas aprendizagens. Na segunda parte do relatório desenvolve-se a questão investigativa, definida com base em situações vivenciadas nos diferentes contextos de estágio.

A questão de investigação deste trabalho é “Quais são as concepções das crianças sobre o modo como a pandemia COVID-19 influenciou a sua aprendizagem?”. Para tal, definiu-se o seguinte objetivo: identificar as concepções das crianças sobre o modo como a pandemia COVID-19 influenciou o seu processo de aprendizagem. No sentido de uma melhor compreensão da problemática do estudo, apresenta-se um enquadramento teórico sobre o tema, seguido dos aspetos metodológicos da investigação, nos quais são definidos o design da investigação, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e a análise dos resultados. Posteriormente, apresenta-se a discussão desses mesmos resultados e as considerações finais, nas quais se apresenta a resposta à questão problema. O relatório termina com uma reflexão final, sobre todo o percurso realizado ao longo da formação como futura educadora e professora de 1.º CEB, bem como com as referências bibliográficas e os anexos.

# **Parte I - Prática de ensino supervisionada em creche, jardim-de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico**

## **1. Prática de ensino em Creche**

### **1.1 Caracterização do local de estágio**

A prática de ensino supervisionada em creche foi realizada numa instituição particular de solidariedade social (IPSS), na região de Santarém, que tem como principal objetivo desenvolver atividades de ação social e educativa, promotoras do desenvolvimento integral do ser humano, através de várias respostas sociais.

A IPSS na qual se realizou o estágio tinha a valência de Creche e Jardim-de-Infância integrando um edifício composto por dois pisos. O piso superior destina-se às salas de creche e contempla dois espaços distintos com a mesma finalidade: a creche 1 e a creche 2. Inclui ainda os respetivos refeitórios e casas de banho. O piso inferior, destinado ao Jardim-de-Infância, inclui as salas, o recreio, o refeitório e os serviços gerais. O edifício tem também um elevador e escadas de acesso à creche 2 e à creche 1, casas de banho e as portas de acesso ao exterior.

A creche 1, onde estagiei, era constituída por três salas: o berçário, frequentado por crianças dos 3 aos 12 meses, a sala azulinha, com crianças dos 12 aos 24 meses, e a sala laranjinha, com crianças dos 24 aos 36 meses. Cada sala tinha o seu fraldário e casa de banho. Na mesma área, existia ainda um vestiário com casas de banho para adultos e um refeitório utilizado pelas salas azulinha e laranjinha. As crianças do berçário realizavam as suas refeições na sala.

A prática de ensino supervisionada em creche foi realizada durante o ano letivo 2020/2021, entre 20 de junho de 2021 e 2 de julho 2021. A sua realização tardia e a curta duração deveram-se à pandemia COVID-19, porque as creches se viram obrigadas a fechar, em consequência de determinações do Governo. No período em que foi possível realizar o estágio presencialmente, foram realizadas atividades com a duração de 50h.

A sala onde foi realizada esta prática designava-se sala laranjinha (Creche 1). Essa sala possuía apenas uma porta de entrada, era bem iluminada com luz natural e tinha casa de banho com fraldário próprio. No entanto, tendo em conta o número de crianças e a sua faixa etária, a sala já se tornava pequena, pois estas já se movimentavam bastante e necessitavam de novas experiências, o que tornava o espaço muito limitado. Outro facto a apontar é que não tinha acesso direto ao recreio, pelo que as crianças apenas iam ao espaço exterior do Jardim-de-Infância uma vez por semana.

A sala estava dividida em áreas de trabalho, em conformidade com os projetos pedagógicos adotados pela instituição. Contudo, devido à pandemia COVID-19, muitos brinquedos foram retirados das salas, ficando esta com um número de recursos muito reduzido tendo em conta o número de crianças, o que limitava a exploração do ambiente educativo. Nas paredes era possível observarem-se trabalhos realizados pelas crianças. Como é sugerido nas OCEPE (2016), era importante que este espaço fosse revisto, com o intuito de promover novas experiências às crianças.

“Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários.” (OCEPE, 2016, p.24)

Sendo assim, como sugestão, seria importante o regresso dos restantes brinquedos à sala, para que as crianças tivessem mais recursos à sua disposição, sabendo de antemão que seriam desinfetados todos os dias. Durante a pandemia COVID-19 qualquer brinquedo que fosse utilizado por várias crianças, poderia ser uma superfície de transmissão do vírus. Seria também benéfico que existissem mais áreas de trabalho e estivessem melhor identificadas, pois facilitava que as crianças compreendessem qual o espaço destinado para cada área, evitando trocas de brinquedos entre as diferentes áreas.

## **1.2 Caracterização do grupo**

Relativamente à caracterização do grupo no qual decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em creche, as crianças da sala laranjinha apresentavam idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. Era um grupo heterogéneo, composto por dezasseis crianças, dez do sexo feminino e seis do sexo masculino, todas com nacionalidade portuguesa. Uma das crianças apresentava alterações de comportamento, porém, à nossa chegada, não estava diagnosticada qualquer Necessidade Educativa Especial (NEE). No entanto, já na fase final do estágio, a educadora recebeu um relatório médico dessa criança que revelava que a mesma tinha sido diagnosticada com autismo. Na generalidade, relativamente à expressão oral, existiam muitas crianças que ainda tinham bastantes dificuldades em se expressar e reproduzir palavras, no entanto, entendiam tudo o que lhes era dito.

Quanto ao contacto com as famílias, tanto a pandemia como a curta duração do estágio, levaram a que não tivesse oportunidade de manter contacto direto com os familiares das crianças.

Quanto aos de principais interesses do grupo de crianças, observei durante estas duas semanas que gostavam de brincar com os jogos de encaixe, puzzles, brinquedos da área da

casinha, ouvir histórias, cantar e participar em jogos. Eram crianças que interagiam muito bem com os seus pares e a maioria era bastante autónoma na resolução dos conflitos. Eram também muito carinhosas, curiosas, exploradoras, ativas e comunicativas. As relações com os seus pares e com as experiências que lhes eram proporcionadas, contribuíram afincadamente para a aprendizagem das crianças, tal como sugerido nas OCEPE (2016):

“As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento.” (OCEPE, 2016, p.5)

Assim sendo, de modo geral, as atividades estruturadas e os momentos de brincadeira livre potenciavam o reconhecimento dos colegas de sala, a partilha, a exploração e a vivência de novas experiências.

Quanto à intervenção, tive apenas possibilidade de planificar para uma semana, sendo esta planificação em conjunto com a minha colega de estágio. Todas as atividades planificadas foram realizadas em pequenos grupos, promovendo o trabalho em equipa e a cooperação. Além disso, tivemos em consideração as diversas áreas de conteúdos presentes nas OCEPE, nos momentos de planificação e de investigação.

### **1.3 - Intervenção em creche**

Na prática de ensino supervisionada em creche não tive oportunidade de implementar um projeto pedagógico devido à sua curta duração. Ainda assim, em concordância com a educadora cooperante e a professora orientadora, planifiquei e realizei atividades para a segunda semana de estágio, uma vez que a primeira foi apenas para observação e ambientação ao contexto.

As atividades que planifiquei com a minha colega tiveram por base as necessidades do grupo, identificadas através da observação realizada inicialmente. Para tal, escolhemos atividades que promovessem a expressão motora e o despertar para o reconhecimento das cores e sensações. Realizámos ainda a leitura de histórias e trabalhos de expressão plástica, indo ao encontro dos gostos das crianças por essas atividades.

Assim, foram delineados como objetivos: desenvolver capacidades expressivas e criativas através de produções de expressão plástica, como o desenho; dominar movimentos que implicam deslocação e equilíbrio, como andar, rastejar, saltar a pés juntos ou num só pé e saltar sobre obstáculos; identificar as sensações ligadas às perceções sensoriais; explorar diferentes materiais e texturas; e controlar movimentos de perícia e manipulação de objetos

(motricidade fina). A avaliação para perceber se os mesmos foram alcançados ou não foi feita através de observação direta.

De modo a assumirmos a gestão do grupo individualmente, dividimos as atividades que cada educadora estagiária iria implementar. Uma das atividades proposta por mim às crianças, e tendo em conta que a estação do Verão tinha chegado há poucos dias, foi a elaboração de animais marinhos através da pintura das mãos (Figura 1). Posteriormente, construímos o fundo do mar para enquadrar o trabalho (Figura 2). Para esta atividade utilizei duas cartolinas azul claro, simbolizando o mar, nas quais desenhei algumas algas marinhas. Depois comecei a construir os animais marinhos com as crianças, em folhas de papel reciclado. Esta atividade foi realizada individualmente, para que pudesse dar apoio a cada criança. Assim, pintei-lhes uma mão, para representarem peixes e polvos, e duas mãos para representarem os caranguejos, sendo que essa distinção foi aleatória. Depois as crianças transpunham a tinta para a folha de papel. Quando esta secou, recortei as figuras e colei olhinhos de plástico. Para terminar, solicitei que cada criança colasse o seu animal nas cartolinas. Quando completo, mostrei-lhes o resultado final.

Nesta atividade todas as crianças se mostraram empenhadas e divertidas durante a realização. As crianças que por norma se envolviam menos nas tarefas do dia-a-dia, foram as que mais gostaram de realizar a atividade, pedindo para continuar a pintar.



Figura 1. Pintura das mãos.



Figura 2. Trabalho final: Fundo do mar.

A segunda atividade proposta foi a separação de bolinhas às cores nos respetivos recipientes. Esta atividade foi muito interessante na medida em que reparei que a criança que mais tarde foi diagnosticada com autismo não precisou que lhe explicasse o que teria de fazer com aquele material. Autonomamente, começou a jogar corretamente. As restantes crianças necessitaram que lhe explicasse o objetivo do jogo, mas depois realizaram-no também corretamente (Figura 3). Ainda assim, foi uma atividade que correu como era esperado e todas as crianças conseguiram alcançar os objetivos propostos. Rapidamente compreenderam o que lhes era solicitado. Verifiquei também que apesar de algumas não saberem identificar oralmente o nome das cores, facilmente faziam a sua identificação visual e colocavam as

bolinhas corretamente nos rolos da cor respetiva. Saliento, ainda, que uma vez que a atividade foi concretizada a pares escolhidos aleatoriamente por mim, não houve conflitos, o que demonstrou que as crianças expressaram respeito pelo próximo, cooperação e convivência em equipa.



Figura 3. Atividade da separação das cores.

Como balanço final, foi possível verificar que as crianças gostaram das atividades que lhes propus e mostraram-se empenhadas na sua concretização. Gostaria de ter tido mais tempo para concretizar outro tipo de atividades, ou seja, planificar um projeto, com um tema específico, em que as atividades seguissem um fio condutor coerente. As atividades que realizei foram atividades que planifiquei de acordo com os seus interesses e que achei serem interessantes para as crianças, sem ter um projeto inicial traçado. Seria também benéfico na medida em que tinha mais oportunidade de trabalhar com o grupo e assim, certamente, conseguiria identificar mais atividades que correspondessem às suas necessidades e interesses, pois tinha mais tempo para observar e avaliar. Por fim, é de realçar que todos os cuidados de higiene e desinfeção foram assegurados durante a realização das tarefas pelas crianças e após.

## **2. Prática de ensino em Jardim de Infância**

### **2.1 Caracterização do local de estágio**

A prática de ensino supervisionada em Jardim de Infância decorreu entre 3 de maio e 18 de junho de 2021, na mesma IPSS do concelho de Santarém, onde também realizei o estágio em creche.

A valência de Jardim-de-Infância funcionava das 7:30h até às 19:00h, contemplando duas componentes: a componente letiva, assegurada pela educadora titular da sala, e o tempo de prolongamento.

O piso inferior da instituição era destinado ao Jardim-de-Infância, sendo composto por seis salas e respectivas casas de banho. Duas das salas pertenciam ao bibe vermelho, que integravam crianças de idade compreendida entre os 3 e os 4 anos. As outras duas salas pertenciam ao bibe verde e eram frequentadas por crianças dos 4 aos 5 anos. Foi numa destas salas que realizei o estágio em jardim-de-infância. Por fim, a instituição possuía outras duas salas, que pertenciam ao bibe azul, e que incluíam crianças entre os 5 e 6 anos. Neste piso existe também o refeitório, a secretaria, uma casa de banho de adultos, umas escadas de acesso à creche 1, umas escadas e um elevador de acesso à creche 2, duas portas de entrada/saída e o recreio.

No que diz respeito à sala do bibe verde em que estagiei, estava dividida por áreas de trabalho conforme os modelos pedagógicos adotados pela instituição. A sala tinha uma boa dimensão, tendo em conta o número de crianças, e diversas oportunidades de exploração. Continha recursos como puzzles, legos, jogos de encaixe, carrinhos, peças para construções, histórias, brinquedos referentes à área da casinha e bonecas. Estes recursos eram utilizados por todas as crianças, demonstrando assim serem apropriados aos seus gostos e necessidades. A sala tinha também dois quadros onde eram expostos os trabalhos das crianças e tabelas semanais de registos diários de presenças e do estado do tempo.

Quanto ao recreio, era dividido em pequenos espaços de cimento e um espaço com relva sintética e escorregas, o que permitia a separação das turmas (sendo uma medida imposta devido à pandemia). Cada espaço de cimento tinha brinquedos diversos colocados à disposição das crianças.

Relativamente ao projeto pedagógico da instituição, intitula-se de “Crescer com todos” e tinha como principal preocupação a valorização do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, na procura permanente da alegria de viver, favorecendo a maturação progressiva e harmoniosa da sua identidade num projeto de vida a partir dos valores humanos, éticos e cristãos. Foi realizado com base nos modelos curriculares: Movimento da Escola Moderna, Modelo Curricular HighScope, Modelo Pedagógico Reggio Emilia, Modelo Trabalho de Projeto e Método de Aprendizagem Cooperativa. As atividades realizadas foram avaliadas com o intuito de aferir se alcançaram os seus objetivos e é a partir daqui, que se determinam alterações que sejam consideradas necessárias, quer aos níveis das estratégias ou metodologias quer ao nível dos objetivos. Esta avaliação não deve ter como principal preocupação dar informação sobre o processo de aprendizagem individual das crianças, mas sim informar sobre as decisões que são necessárias tomar, a fim de melhorar esses processos. O intuito da avaliação é a reformulação dos projetos educativos, definindo que recursos, que atividades, que estratégias e que métodos poderão ser mais satisfatórios e quando é que essas mudanças se tornam essenciais.

## 2.2 Caracterização do grupo

O grupo de crianças era heterogéneo, composto por quinze crianças, sendo quatro do sexo masculino e onze do sexo feminino, e com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Todas as crianças têm nacionalidade portuguesa, à exceção de uma criança com nacionalidade brasileira e outra com nacionalidade ucraniana.

Nenhuma criança apresentava problemas de saúde físicos, psicológicos ou indicações médicas para cuidados especiais. Quanto aos irmãos, dez crianças têm irmãos e as restantes cinco não.

Neste grupo, nenhuma criança apresentava dificuldades de desenvolvimento. Segundo a educadora, algumas tinham mais dificuldades nas aprendizagens e memorização de certos conteúdos, porém, não estavam avaliadas com algum tipo de défice de atenção. Quanto às aprendizagens, devido ao confinamento, algumas crianças retrocederam nesse processo. Por exemplo, segundo a educadora, haviam crianças que já raciocinavam e respondiam prontamente a questões básicas do dia-a-dia. Quando regressaram do confinamento a educadora notou demora no exercício da reflexão e do pensamento. Em outras crianças notava-se dificuldade na compreensão e interpretação das histórias ou timidez em participarem, sendo que a educadora apenas notava essa mudança por já conhecer as crianças anteriormente. Com isto, quero dizer que eram apenas mudanças pouco significativas e sem motivo para alarme de uma necessidade educativa especial. Contudo, eram aspetos que facilmente se contornavam, estando a educadora a trabalhar mais detalhadamente com essas crianças para que voltem ao nível de aprendizagem onde já estiveram, tratando-se de um grupo minoritário.

Algumas das crianças vão muito cedo para a escola e saem muito tarde devido ao horário laboral dos encarregados de educação, o que tornava por vezes o dia muito cansativo para as mesmas.

No geral, as crianças resolviam facilmente os conflitos. Eram crianças curiosas, interessadas, afáveis, carinhosas, motivadas e respeitadoras, quer das regras da sala quer dos adultos. Eram muito participativas, o que facilitou a realização de atividades e o contacto com as educadoras estagiárias. Foram crianças que sempre corresponderam às atividades propostas em contexto de estágio.

A educadora e a auxiliar foram sempre prestáveis para qualquer questão que lhes colocasse e formavam uma equipa coesa, o que fez com que o ambiente da sala fosse tranquilo e harmonioso.

Para terminar este subtópico, importa referir brevemente a relação com os pais. Devido à pandemia, não era possível a entrada dos pais na instituição e não os conheci

pessoalmente. Quando cheguei à sala, a educadora convidou-me, e à minha colega, a realizar um curto vídeo de apresentação aos pais, o qual enviamos pelo grupo WhatsApp que a mesma mantinha com os encarregados de educação. A partir daí mantivemos o contacto com as famílias através desse meio, enviando semanalmente fotografias das atividades que íamos realizando.

### **2.3 Projeto de intervenção de estágio**

O projeto desenvolvido em estágio surgiu após uma conversa com a educadora da sala na primeira semana de estágio, de acordo com as necessidades das crianças. Este projeto foi ao encontro da junção do meu tema do projeto de final de curso e da minha colega de estágio, o que se tornou uma mais-valia. Através do diálogo com a educadora, esta referiu que já tinha trabalhado o tema da alimentação, mas que não seria excessivo se o recordássemos. Relativamente ao tema da higiene, a mesma ainda não se tinha focado muito neste assunto e, portanto, achou pertinente esta abordagem.

Assim, surgiu o projeto “Cidadania – Educar para a Saúde” que se baseia na partilha de conhecimentos relacionados com hábitos de vida saudáveis. Teve como objetivo principal educar as crianças para hábitos de vida saudáveis, repensando as suas ações do dia-a-dia, de modo a conservar o meio ambiente numa perspetiva de sustentabilidade, assim como o seu próprio corpo através da alimentação saudável e higienização. Pretende-se que as crianças entendam que as suas ações do presente terão influência no futuro, logo devem pensar em conservar o meio ambiente hoje, para que o seu futuro seja mais saudável. Segundo a Direção Geral de Educação (2013), a educação para a cidadania tem o intuito de cooperar para a formação de pessoas quanto à responsabilidade, autonomia e solidariedade:

“A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. Enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.” (DGE, 2013, p.1)

Por esse motivo e porque consideramos que estes aspetos devem ser incutidos na educação das crianças desde cedo, achámos pertinente criar um projeto desta natureza com crianças de Jardim-de-Infância, proporcionando-lhes oportunidades de aquisição de valores fundamentais para o seu futuro.

Os principais objetivos foram delineados com o intuito da criança ser capaz de questionar os seus próprios hábitos; identificar hábitos de vida saudável; reconhecer e adotar práticas promotoras da saúde no seu dia-a-dia; ter consciência e conhecimentos para cuidar

de si, dos outros e do mundo; reconhecer o que é uma alimentação saudável; compreender a problemática de desperdício alimentar; consciencializar para os hábitos de higiene; refletir sobre a pandemia e a influência na sua vida escolar; e fazer sequências numéricas, contagens, quantidades, identificar conjuntos, reconhecer mancha padrão, entre outros. Este último objetivo concretizou-se através de atividades que associavam a matemática ao tema abordado. Por exemplo, utilizei imagens de sorrisos com determinado número de dentes, em que as crianças teriam que reconhecer a mancha padrão sem recorrer à contagem (*subitizing*) e depois fazer a soma dos dentes representados por duas das imagens.

A educadora apresentou algumas sugestões para iniciar as atividades, como por exemplo, partir de uma história ou de um filme para depois explorar o seu conteúdo. Outra estratégia seria utilizar algum material construído previamente pelas crianças, ou pelas estagiárias (a título de exemplo, construí um fantoche e a partir dele contei uma história, podendo ser observado na figura 4). Outra sugestão foi partir dos conhecimentos das crianças e/ou de frases e de diálogos que vão mantendo. Utilizámos todas essas estratégias para os dois grandes temas.



Figura 4 - Fantoche realizado para contar a história "O menino sorrinho de leite"

Pretendeu-se explorar todas as Áreas de Conteúdos presentes nas OCEPE, partindo dos temas da alimentação e higiene, mas foi um desafio ligar esses dois conteúdos. Além disso, tivemos também o cuidado de planificar atividades para grande grupo, pequeno grupo e individuais, de modo a promover diversas experiências às crianças que lhes promovessem novas competências. A avaliação foi realizada por registo fotográfico, de modo a evidenciar como é que as crianças realizaram as atividades e que materiais procuraram, por observação direta e com base nos testemunhos e desenhos das crianças.

Explicando resumidamente o meu objetivo neste projeto, visava que as crianças conhecessem e reconhecessem hábitos de higiene pessoal e cuidados de saúde. Na minha

primeira semana de intervenção abordei a temática da higiene oral. Através de histórias infantis, vídeos e diálogos, expliquei o que acontece aos dentes quando não se faz uma higienização correta, como por exemplo, a formação de cáries. Num dos vídeos, as personagens representaram as cáries que se formaram nos dentes, devido à quantidade de doces que os dois meninos que interagiam na história comeram e também por não lavarem os dentes após as refeições. Neste vídeo, optei por ir sempre enquadrando as personagens e o que cada uma delas estava a representar. As crianças, de modo geral, foram também muito perspicazes na compreensão, salientando apenas a questão de que se os pacotinhos que caíam na boca dos meninos eram mesmo açúcar e se faziam mal aos dentes. Surgiu também a questão de que se as cáries, apelidadas pelas crianças de “bichinhos”, na realidade também faziam os buracos nos dentes com os martelos e se as conseguíamos ver, como no vídeo.

Na segunda semana abordei a temática da pandemia COVID-19. Realizei atividades práticas e visualizámos vídeos para que as crianças compreendessem o assunto de forma adequada à sua faixa etária, porque podia ser um tema um pouco assustador, caso não fosse abordado com alguns cuidados. Realizei também diversos diálogos, nos quais esclareci dúvidas sobre o tema. Concretizámos também um jogo de regresso ao passado, a fim de as crianças perceberem e refletirem algumas diferenças que a pandemia trouxe ao dia-a-dia. No final deste jogo as crianças constataram que não puderam estar com as famílias por causa dos períodos de confinamento e que sentiram muitas saudades dos avós. Comentaram também que sentiram saudades de brincar nos parques, em particular, as crianças que se viram obrigadas a realizar o confinamento em apartamentos e sem outras crianças para brincar. Por fim, solicitei também às crianças que realizassem um desenho no qual explicassem aquilo de que tiveram mais saudades da escola durante o confinamento. Nesta atividade, de um modo geral, as crianças evidenciaram sentir mais saudades dos colegas.

Na terceira e última semana, abordei a temática da reutilização de materiais, com o intuito de fazer com que as crianças contactassem com atividades que conduzem à proteção do ambiente. Assim, realizámos maracas e objetos em três dimensões (3D) com materiais reutilizáveis. Achei pertinente este aspeto no projeto, para que as crianças tenham consciência de que a reutilização de resíduos trará benefícios para o planeta.

Na atividade de construção de objetos 3D senti que as crianças estavam realmente a entender a mensagem que eu pretendia transmitir, através da reutilização dos materiais e criaram trabalhos relevantes. Com esses resultados, criámos uma exposição no espaço que antecede a sala, para que mais crianças e adultos os pudessem observar (Figura 5 e 6).

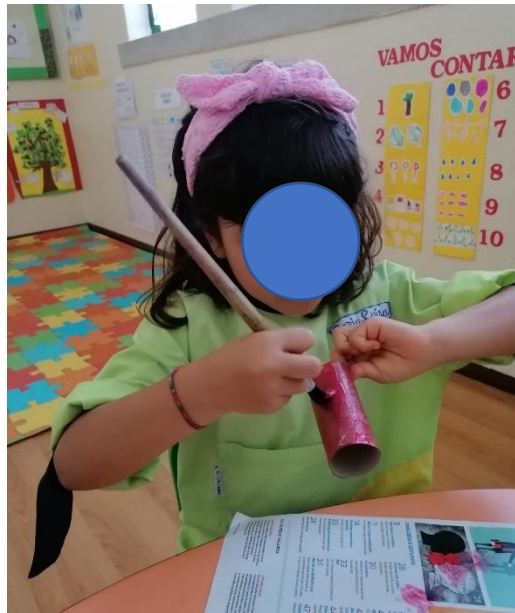


Figura 5. Criança a realizar a atividade da construção de objetos 3D.



Figura 6. Exposição dos resultados finais.

Nesta autoavaliação posso salientar duas atividades, o contar histórias e a construção de objetos 3D com materiais reutilizáveis. Na atividade de contar histórias, senti que melhorei a minha prestação ao longo do estágio, no sentido em que colocava pouca entoação nas expressões, o que tornava a história muito monótona. A utilização de histórias nas aprendizagens das crianças é muito importante, como refere Monteiro (2016):

“As histórias fazem parte da infância, tal como o brincar e permitem à criança fantasiar e lidar com algumas angústias do seu dia-a-dia. Ao ouvir histórias a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o vocabulário, aprender a refletir e aceitar situações variadas, desenvolver o seu pensamento lógico

e espírito crítico através de manifestações de humor e satisfação da sua curiosidade natural.” (Monteiro, 2016, p.21)

Posto isto, achei muito importante este meu progresso porque a entoação que damos às expressões irá criar um clima facilitador de desenvolvimento da imaginação das crianças, fazendo com que se sintam parte integrante da história.

Durante todo o estágio realizei também leitura de histórias infantis que as crianças foram trazendo para a escola, o que permitiu também essa mudança ao nível da minha expressão da leitura (Figura 7). Sempre que as crianças traziam livros, a educadora fazia questão que fossem lidos, de modo a promover a participação da criança no seu processo de aprendizagem. Essa prática ia ao encontro dos modelos pedagógicos pelos quais se rege a instituição, a criança era valorizada no processo de aprendizagem.



Figura 7. Momento de leitura da história "O menino sorridente de leite".

No estágio foram utilizados como instrumentos de avaliação a observação direta das atividades, nomeadamente o modo como as crianças reagem às atividades que lhes eram apresentadas, se participavam ativamente e/ou voluntariamente e se tinham alguns conhecimentos prévios das temáticas. Utilizou-se também o registo fotográfico como recurso para obter registos concretos das crianças envolvidas nas atividades.

Relativamente ao projeto de estágio que elaborei com a minha colega, sinto-me muito realizada. Acho que cumpriu os seus objetivos porque as crianças compreenderam a mensagem principal que queríamos transmitir, ou seja, que devemos ter cuidados de higiene e alimentação desde crianças para termos uma vida mais saudável. Além disso, as crianças foram sempre prestáveis e colaborativas nas atividades que delineamos, o que me faz também sentir feliz com o resultado. Quanto aos aspetos positivos do projeto, destaco a

escolha das atividades, sendo que esta foi muito ponderada para que as crianças perceberem o conteúdo que queríamos explorar, mas também perceberem, de certa forma, a razão de termos escolhido aquela atividade e o momento em que era aplicada. Ou seja, para nós era importante as crianças compreenderem a sequência de atividades e não sentirem desfasamento entre as mesmas. Um dos aspetos a melhorar na minha intervenção é a gestão do grupo, pois sinto que, por vezes, ainda não consigo ter o controlo no grupo sem o auxílio ou presença da educadora titular.

Um aspeto positivo do estágio foi a forma como consegui interligar o meu tema com o da minha colega e com as diversas áreas de conteúdos. Embora fossem dois temas muito particulares, que se enquadravam na Área de Conhecimento do Mundo, realizámos atividades para as restantes áreas, bem como os seus domínios. Essa interligação foi um desafio, porque procuramos criar uma ponte entre as semanas e as temáticas. Procuramos criar sempre uma ponte de ligação com o tema seguinte para que as crianças compreendessem o fio condutor. Sempre quisemos que houvesse significado na sequência das atividades, facilitando a compreensão das crianças sobre o porquê de se interligarem com o tema principal - educar para a saúde. Este tema é importante porque pretende dotar às crianças conhecimentos que as auxiliem a tomar decisões adequadas à promoção da sua saúde.

### **3. Autoavaliação do percurso de aprendizagens realizado em creche e jardim-de infância**

No que se refere ao contexto de estágio em jardim-de-infância, apesar de conseguir motivar o grupo para determinadas atividades e de ter estabelecido uma relação de confiança e afeto com as crianças, verifiquei que precisava de melhorar a minha intervenção em alguns domínios das expressões artísticas, como por exemplo, na área da expressão dramática e da expressão musical, porque são sempre as áreas em que temos mais dificuldades em realizar atividades e, por isso, tiveram uma expressão mais reduzida nas planificações.

Como dificuldades neste estágio, posso apontar o facto de inicialmente não conseguir assumir a gestão do grupo sozinha. Para mim ainda é um aspeto difícil e as crianças conseguem perceber que é uma fragilidade minha, fazendo com que não me escutem atentamente quando estou a falar. Porém, considero que foi um aspeto melhorado ao longo do estágio porque, com o auxílio da educadora, consegui tornar a minha postura mais assertiva. Essa mudança acabou por se tornar num ponto positivo do estágio, pois percebi que me consigo autoavaliar criticamente e iniciar o caminho para contornar essa dificuldade.

O facto de planificar autonomamente, seja atividades de estágio ou do projeto, foi muito gratificante pois consegui orientar-me melhor na prática. A implementação foi também uma

mais-valia, de modo a adquirir experiência no contacto com as crianças e em como comunicar com elas. Aprendi que se deve ter uma linguagem cuidada, adequada ao grupo e de acordo com o tema que está a ser explorado. Durante as minhas atividades tive bastantes oportunidades de refletir sobre este assunto. Por exemplo, na abordagem da temática da pandemia COVID-19 tive que adaptar várias vezes o meu discurso ao grupo, para que este não tivesse receio do tema. A educadora salientou várias vezes que era um tema muito pesado para as crianças e que teria de ter cuidado na abordagem. Por essa razão tentei sempre falar do vírus como um “bichinho”, desconstruindo a conotação negativa e forte que ainda lhe era atribuída na altura. Disse-lhes também que as crianças eram as menos afetadas e que, na maioria das vezes, não ficavam doentes, aliviando alguns medos que pudessem existir. Numa atividade de recolha dos desenhos sobre o que sentiram falta da escola durante a pandemia, adaptei o discurso para que as crianças percebessem o que eu solicitava, perguntando-lhes aquilo que sentiram mais saudades quando estiveram em casa no confinamento, ao invés de quais as suas conceções sobre a influência da pandemia na sua aprendizagem.

Como balanço final, considero que esta experiência foi muito enriquecedora, tanto a nível profissional como a nível pessoal. Foi a minha primeira experiência assumindo um grupo, o que me desenvolveu novas capacidades ao nível da minha autogestão do medo e da insegurança. A nível profissional, deu-me oportunidade de assumir o grupo e de crescer ao exercer esse papel. Aprendi a confiar mais nas minhas capacidades enquanto futura profissional desta área. Foi também importante a implementação do projeto, na medida em que consegui compreender a sequência de atividades do dia-a-dia do Jardim-de-Infância, bem como perceber as adaptações a realizar devido às necessidades do grupo, dando-me assim exemplos de perspetivas reais.

## **4. Prática de ensino em 1.º CEB**

### **4.1 Caracterização do local de estágio**

As práticas de ensino supervisionadas em 1.º CEB foram realizadas numa escola sede da rede pública, num Agrupamento de escolas da cidade de Rio Maior, em duas turmas, respetivamente de 2.º e 4.º anos. A primeira decorreu entre 18 de novembro de 2021 e 21 de janeiro de 2022 e incluiu cerca de 120h de prática com crianças. A segunda decorreu entre 28 de abril de 2022 e 3 de junho de 2022 e contemplou, também, cerca de 120h de prática com crianças.

Sendo esta a escola sede de um agrupamento, à semelhança de todos os estabelecimentos da rede de ensino pública, possui as valências de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Este agrupamento inclui três centros escolares, com as valências de Jardim-

de-Infância e 1.º CEB. Um deles é localizado também na cidade de Rio Maior, junto da escola sede, e os outros dois são situados em outras localidades do concelho.

Devido à pandemia, em ambos os estágios, os horários letivos do 1.º ciclo estavam desfasados entre turmas, pelo que as atividades letivas da turma do 2.º ano começavam às 09h30 e terminavam às 16h00, dando lugar, depois dessa hora, às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que tinham início às 16h30 e terminavam às 17h30. Por sua vez, a turma do 4.º ano na qual estagiei iniciava as atividades letivas às 09h00 e terminava às 15h30. Às 16:00h iniciavam as AEC e terminavam às 17h00.

Relativamente ao edifício da escola sede, é de grandes dimensões e composto por dois pisos, ligados entre si por escadarias. No rés-do-chão localizam-se os serviços de bar, refeitório, papelaria, biblioteca e reprografia. Nesse piso também existem algumas salas de aula, casas de banho, a sala de professores, as escadas que dão acesso ao primeiro piso, o espaço da rádio, gabinetes diversos e o *Cooking Lab*. No piso superior, focando-me apenas no espaço destinado ao 1.º CEB, existem seis salas de aula, pertencentes à turma de 1.º ano, à turma de 2.º ano, à turma de 3.º ano e às três turmas de 4.º ano. Existe também uma casa de banho para professores, duas casas de banho para crianças e uma arrecadação.

No espaço exterior, localizam-se a portaria, um campo de jogos e o recreio do 1.º CEB. Esse recreio inclui um parque infantil com escorregas, barras, pneus e árvores. Este espaço é frequentado pelas crianças do 1.º CEB em todos os intervalos.

Relativamente à relação com as crianças do 2.º ano, foi afetuosa desde início, criando-se logo uma ligação. Desde o segundo dia de estágio que as crianças me pediam ajuda, mostrando assim que confiavam em mim. Por fim, a relação com os encarregados de educação foi quase inexistente, pois, devido à pandemia COVID-19, não podiam entrar na escola.

Já no 4.º ano, a relação com as crianças foi também positiva, pois logo no primeiro dia aceitaram-me muito bem na turma. Desde aí que as crianças me procuravam para as auxiliar, estabelecendo assim uma relação de confiança para comigo. O grupo de crianças era muito afetuoso e procuravam-me várias vezes para lhes dar algum carinho de conforto. No entanto, a relação com os encarregados de educação também foi inexistente, pois as crianças já são bastante autónomas e havia menos necessidade de contactar os encarregados. Quando foi necessário fazê-lo, o professor titular, como responsável da turma, realizou o contacto.

A sala de aula do 2.º ano, na qual realizei o estágio, é um espaço com dimensões reduzidas para o número de crianças que compõem a turma, dificultando a organização das mesas de trabalho. Ainda assim, é um espaço que compreende 24 lugares sentados para crianças e um lugar com a respetiva secretária para a professora. No entanto, tendo em conta

estas dificuldades, as mesas estão organizadas em conjuntos de quatro, para que os alunos realizem tarefas cooperativas, na sequência das medidas estratégicas do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica. Neste âmbito, as mesas já estão de acordo com o Apoio Tutorial Multidisciplinar, proporcionando aos alunos que evidenciam maior facilidade de aprendizagem que auxiliem a aprendizagem dos restantes colegas. Um aspeto de salientar é o facto de não existir espaço para as crianças colocarem as mochilas. As crianças colocavam-nas nas cadeiras, dificultando a passagem e acessibilidade das professoras para chegar aos alunos.

Nessa sala existe um quadro de giz e um quadro interativo nas paredes. Relativamente à organização da sala, percecionei que existe falta de espaço para expor os trabalhos dos alunos ou mesmo recursos educativos, como por exemplo, cartazes com números, letras, casos especiais de leitura, entre outros. Isto acontece porque as janelas também ocupam muito espaço. A sala tem duas paredes viradas para o exterior, sendo todas compostas por janelas compridas e largas. Outro aspeto importante é que a luz solar impede a visibilidade para o quadro de giz, pelo que as janelas estão sempre fechadas, criando um ambiente de reduzida luminosidade na sala.

Quanto à sala de aula do 4.º ano é um espaço também reduzido face ao número de alunos que compõem a turma, não existindo muito espaço para fazer atividades que exijam uma área ampla.

As mesas estão organizadas de forma a existir um pequeno corredor entre as mesmas, para facilitar o contacto entre o professor e as crianças. A sala é composta por mesas individuais e mesas duplas, há exceção de uma mesa que tem a junção de uma mesa individual, fazendo uma linha de três lugares. Esse terceiro lugar pertence a uma criança que integrou a turma mais tarde. Sendo de nacionalidade estrangeira, necessita de estar ao pé de uma colega que fale a sua língua materna, para poder comunicar com o professor. Assim, é possível haver um total de 24 lugares sentados para as crianças e um lugar com a respetiva secretária para o professor (Figura 8).



Figura 8. Interior da sala do 4.º ano.

Os alunos estão distribuídos pelas mesas de forma estratégica porque os que têm maior dificuldades estão mais perto do professor e os que são mais conversadores estão em mesas individuais. Contudo, o professor referiu que tentou não interferir na disposição das crianças, deixando-as escolher os seus pares, fazendo apenas ajustes quando achou necessário.

Na sala existem dois quadros de giz e um quadro interativo. É uma sala com paredes amplas, podendo ser expostos os trabalhos realizados pelos alunos. Uma das paredes da sala tem várias janelas, o que permite a entrada de luz solar, contudo, por vezes, impede a visibilidade para os quadros, principalmente o de giz. Para que não seja necessário fechar os estores da sala, o professor opta diversas vezes por corrigir os exercícios de forma oral.

## **4.2 Caracterização das turmas**

### **4.2.1 Caracterização da turma 2.º ano**

A turma do 2.º ano é constituída por 24 alunos, dos quais 14 são rapazes e 10 são raparigas. Uma das alunas apresenta “Distrofia de cones”, uma patologia hereditária degenerativa que se caracteriza pela perda de visão central. Esta aluna, apesar das suas limitações, consegue acompanhar a turma e realizar a maioria das tarefas, sendo apenas necessário adaptar condições físicas (alteração do lugar; ajuste da luminosidade na sala de aula; aumento da letra no quadro; utilização do manual em suporte digital; entre outros). Na turma, uma aluna e cinco alunos beneficiam de apoio educativo. Há ainda um aluno que é acompanhado em terapia da fala por uma entidade externa à escola e uma aluna que é acompanhada pelo Serviço de Psicologia do Agrupamento para despoite de dislexia.

A turma apresenta um comportamento pouco satisfatório, havendo a necessidade frequente de corrigir comportamentos. São muito faladores e inquietos, tendo de ser chamados constantemente à atenção. Dentro da turma, destacam-se quatro alunos que revelam bastante instabilidade durante a realização das tarefas em sala de aula. Demonstram dificuldade em estar sentados corretamente nos seus lugares, são muito desorganizados e os seus trabalhos apresentam-se sempre pouco cuidados.

Relativamente ao aproveitamento da turma, este é satisfatório. No entanto, a maioria dos alunos apresenta um ritmo de trabalho muito lento e pouca autonomia na realização das atividades. Revelam maiores dificuldades em Português, nomeadamente nos domínios da leitura e escrita.

Para finalizar, vinte e uma destas crianças frequentam as AEC e sete frequentam as aulas de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC).

#### **4.2.2 - Caracterização da turma 4.º ano**

A turma do 4.º ano é constituída por 24 alunos, dos quais 10 são rapazes e 14 são raparigas. Uma das alunas é de origem ucraniana e ainda não compreendia a língua portuguesa. A aluna estava a integrar a turma em todas as áreas curriculares, exceto na área do Português, frequentando a disciplina de Português Língua não Materna (PLNM). Todas as crianças são residentes do conselho de Rio Maior.

A turma apresenta um comportamento muito satisfatório, não havendo a necessidade frequente de corrigir atitudes. Todos têm recursos informáticos e acesso à internet nas suas habitações.

Dentro da turma, destacam-se alguns alunos que revelam mais imaturidade do que outros, porém, não é uma diferença muito acentuada. Além disso, esse facto, não prejudica a consecução das tarefas ou a postura da turma. A maioria das crianças já tem hábitos de organização e os seus trabalhos apresentam-se sempre cuidados, salvo raras exceções.

Relativamente ao aproveitamento da turma, este é muito satisfatório também. Na generalidade, a grande maioria dos alunos apresentam um ritmo de trabalho muito rápido e autonomia na realização das atividades. Embora revelem algumas dificuldades na disciplina de Português, nomeadamente nos domínios da leitura e escrita, na turma não existe alunos que beneficiem de apoio educativo.

Para finalizar, vinte e duas destas crianças frequentam as AEC, duas não frequentam qualquer aula de AEC e uma criança frequenta as aulas de EMRC (Educação Moral e Religiosa Católica).

#### **4.2.3 – Reflexão sobre as consequências da pandemia COVID-19 na aprendizagem das crianças**

Ao longo dos estágios em 1.º CEB, notei algumas consequências que a pandemia causou no processo de aprendizagem das crianças, em particular na turma de 2.º ano. Nesta turma, haviam crianças que ainda não sabiam associar as letras ao alfabeto, ou seja, sabiam dizê-lo oralmente, mas não o sabiam escrever. Também considero que tenha sido afetado o ritmo de trabalho, uma vez que era uma turma com um muito lento, em consequência da falta de apoio presencial de um professor no 1.º ano de escolaridade (sendo este tão importante nesta transição entre o pré-escolar e o 1.º ciclo). Neste caso, as crianças deram os primeiros passos no 1.º CEB sozinhas, em casa, o que não as preparou para o ritmo mais acelerado de uma sala de aula. Acredito que as crianças, nessa altura, realizassem menos trabalhos e tinham mais tempo para os fazer. Do mesmo motivo, saliento também a caligrafia, uma vez que as crianças desenhavam incorretamente as letras do alfabeto. Por fim, vivenciei também momentos em que as crianças não sabiam como escrever determinadas palavras (simples),

pois não conseguiam associar a fonologia da letra ou sílaba à sua ortografia. Todos estes aspetos foram discutidos com a professora titular que, com os seus anos de experiência profissional, revela que esta turma estava atrasada mediante os parâmetros esperados para um 2.º ano.

Já na turma do 4.º ano, não se notou um impacto significativo, porque estiveram ausentes fisicamente da escola num ano em que as bases já estavam mais consolidadas (estiveram em ensino à distância no final do 2.º ano e alguns momentos do 3.º ano), ao contrário da turma de 2.º ano (que esteve em confinamento no 1.º ano). Nota-se também que houve um acompanhamento significativo por parte da professora titular que coordenava a turma nessa altura, pois conseguiu fazer uma boa continuidade no processo de aprendizagem das crianças, embora fosse à distância. Nesta turma, a única dificuldade sentida era ao nível da leitura e escrita, mas o professor não considerava como uma consequência da pandemia.

### **4.3 Projeto de intervenção de estágio**

#### **4.3.1 – Projeto de intervenção na turma de 2.º ano**

Relativamente ao projeto de estágio que elaborei com a minha colega, após o período de observação percebemos que havia algumas crianças que recorrentemente traziam lanches que não eram saudáveis. A professora cooperante por diversas vezes explicou aos alunos a importância de uma alimentação saudável e que não devem trocar lanches, porque se os pais os elaboram de uma determinada forma é porque querem que os seus educandos evitem alimentos menos saudáveis. Contudo, torna-se difícil para algumas crianças entenderem isto, porque nos intervalos podem partilhar o lanche de outros colegas e comer alimentos menos saudáveis. Tendo em conta esta observação, o nosso objetivo foi construir um projeto que os levasse a consciencializarem-se para as normas da alimentação saudável. Depois, percebemos que a prática de exercício físico também não existia na turma, mesmo no horário letivo destinado para tal, devido ao atraso dos conteúdos das outras áreas e também devido ao facto de as crianças demorarem muito tempo para se preparar e sair da sala. Com frequência, a atividade planificada de desporto não era realizada porque as crianças se atrasavam nas atividades anteriores e demoravam muito tempo a descer até ao campo.

Decidimos, então, desenvolver um projeto com o objetivo de educar as crianças para hábitos de vida saudáveis, que denominámos por “Educar para a Saúde”. Este tema foi também escolhido porque a alimentação era um dos temas seguintes a abordar na turma, na área de Estudo do Meio. Pretendíamos que as crianças compreendessem que devem ter cuidado com a saúde e que, para tal, não basta uma boa alimentação, mas também é necessário a prática regular de desporto. Assim, definimos como objetivo principal: educar as crianças para hábitos de vida saudáveis, repensando as suas ações do dia-a-dia, e

consciencializá-las para as normas da alimentação saudável e a importância da prática de exercício físico.

Com a concretização do projeto conseguimos explicar muitos temas relacionados com a alimentação e proporcionar experiências enriquecedoras às crianças. Abordámos temas como a alimentação saudável, o desperdício alimentar, os cuidados de higiene e os de saúde, o exercício físico e a sua importância, entre outros. No projeto demos atenção à interdisciplinaridade, através de atividades relacionadas com as áreas de conteúdos. Por exemplo, os alunos trabalharam textos que abordavam o tema da alimentação; abordaram histórias cuja mensagem principal era evitar o desperdício alimentar; visualizaram vídeos referentes aos temas; em Estudo do Meio, abordaram a temática dos ossos e dos músculos do corpo humano, referindo a importância da alimentação para a saúde dos mesmos; realizaram a atividade exploratória dos robots, na qual teriam de chegar às imagens dos alimentos distribuídas no painel de jogo; realizaram a receita de um bolo com frutas de desperdício alimentar, interligando com o texto instrucional (receita) da área de Português; procuraram os nomes dos cinco sentidos, bem como os dos órgãos responsáveis respetivos, numa sopa de letras (temas que interligámos através dos cuidados de saúde); entre outros.

Deste modo, considero que, de forma geral, o projeto foi devidamente concretizado, na medida em que sensibilizámos as crianças para uma alimentação saudável, através da abordagem à roda dos alimentos e aos cuidados a ter com a alimentação. Por exemplo, verificou-se que, no almoço das crianças na escola, contemplavam alimentos de todos os grupos da roda dos alimentos, promovendo assim uma alimentação completa e equilibrada. Além do mais, foram proporcionados momentos de atividade física, como por exemplo, o jogo da caça aos alimentos e futebol humano, os quais as crianças não tinham tido a oportunidade de experienciar.

Nesta secção irei apresentar uma atividade de cada área, refletindo sobre a mesma a partir de evidências do meu trabalho com as crianças. Para tal, irei escolher atividades da última semana de estágio porque considero que neste período fui melhor sucedida na planificação das propostas de trabalho e nos seus resultados.

Uma das atividades que realizei foi dedicada à localização espacial, sendo este um conteúdo da área de Matemática. Para tal foram usados os *robots blue bot*. Tendo em conta que as crianças já estavam habitualmente organizadas por grupos, optei por aproveitar essa mesma organização e distribuí um tapete quadriculado e um *robot* por cada grupo (Figura 9).

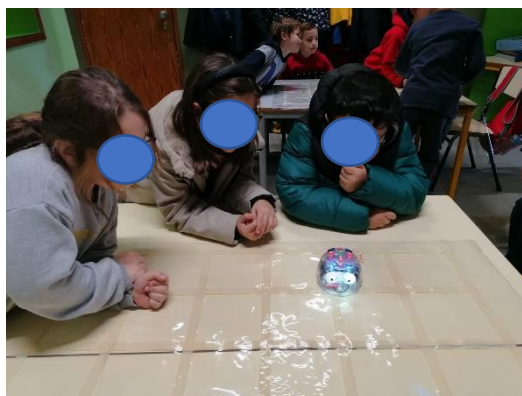


Figura 9. Exploração, em grupos de trabalho, do *robot blue bot*.

Nesta atividade, as crianças pareceram muito entusiasmadas porque não é uma metodologia de ensino tradicional e implica o uso de tecnologias. Conforme refere Pedro et al. (2017), a “robótica propicia uma aprendizagem mais profunda da tecnologia, promovendo momentos para “aprender fazendo”, de forma táctil, na relação que o aluno estabelece ao relacionar as suas ideias com os artefactos, processo durante o qual os alunos obtêm e visualizam resultados imediatos.” (p.16) Esta ideia faz bastante sentido, pois as crianças estão muito familiarizadas com as tecnologias e, enquanto professora, considero que devo aproveitar essa característica em prol das suas aprendizagens. Por isso, as crianças aprendem melhor ao fazer e ao manipular os equipamentos, obtendo os resultados visíveis e no imediato.

Quando as crianças chegaram, depressa se ouviu comentários sobre o que observavam na sala, como por exemplo “Parece o jogo do galo.”. Quando apresentei os *robots*, depressa se registou um murmurinho de entusiasmo. No momento em que expliquei que o *robot* só poderia andar em cima das linhas um aluno referiu: “Ah! Então é como se as linhas fossem os carris do comboio.” Este comentário foi muito pertinente, pois deu uma melhor perspetiva às crianças acerca do que eu estava a explicar. Após concluir esta atividade percebi que crianças aprenderam bem as funções dos *robots* e conseguiram trabalhar em grupo, respeitando-se. Conseguiram perceber a temática abordada sobre a localização dos alimentos, fazendo com que o *robot* andasse nas linhas e respeitando os termos (em frente e um quarto de volta à direita ou à esquerda). Relativamente às dificuldades, posso apontar o facto de as mesas terem alguns desníveis e de o tapete ter algumas rugosidades, o que dificultava a deslocação do *robot*. Contudo, eu e as professoras circulámos pelos grupos e fomos auxiliando as crianças nesse sentido (Figura 10).



Figura 10. Apoio aos grupos na atividade dos *robots*.

Considero que a minha prestação durante a atividade foi satisfatória porque consegui proporcionar esta experiência às crianças com qualidade, apesar de ser a primeira vez que a estava a implementar. Acho que foi perceptível a minha explicação e a minha introdução à atividade, o que fez com que as crianças começassem logo a explorar sem dificuldades. As crianças conseguiram trabalhar em equipa, de forma colaborativa.

Relativamente à área de Português, optei por me apoiar no manual e fui interligando com as temáticas com as outras áreas. Por exemplo, quando se abordou o tema dos números pares e ímpares, em Matemática, explorou-se o texto “O baile dos pares”. Na abordagem à alimentação, em Estudo do Meio, foram explorados também dois textos sobre a alimentação, em Português, como por exemplo “O nabo gigante”. Nesta atividade os alunos leram o texto e realizaram a ficha de interpretação. De seguida, distribuí pelas crianças as personagens da história “O nabo gigante” e solicitei-lhes que a dramatizassem de acordo com o texto (Figura 11). Todas as crianças participaram na atividade, tendo cada uma delas uma personagem impressa para pregar na camisola e ser mais fácil de identificar.

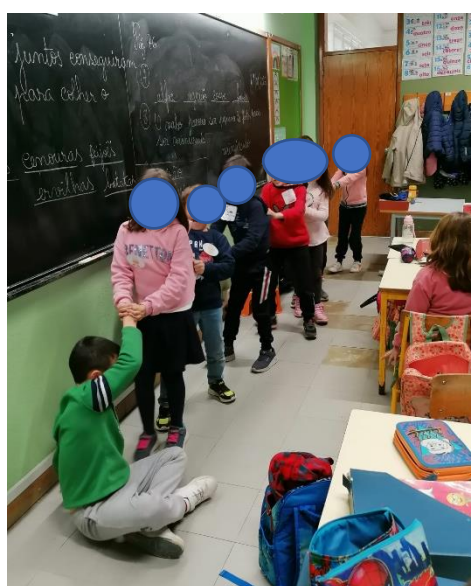


Figura 11. Dramatização do texto "O nabo gigante".

Esta abordagem é importante porque o docente deve criar situações de aprendizagem que desenvolvam o gosto das crianças pela área de Português, tal como advoga Gaspar (2014), “Na disciplina de Português a dramatização poderá ser utilizada para esse fim, sobretudo com o objetivo de criar e desenvolver o gosto pela leitura, mas também como forma de melhorar a sua expressão oral.” (p.16). Com esta interligação de áreas, aferi que as crianças perceberam o conteúdo da história e a sucessão de acontecimentos, pois conseguiram representá-la sem a ajuda de um adulto. Consegui também avaliar os objetivos referente à dramatização, pois todas as crianças conseguiram desempenhar muito bem o seu papel, interpretando-o corretamente de acordo com o texto distribuído, tendo em conta que não houve momentos de treino ou indicações da minha parte.

Quanto à área de Estudo do Meio, poderia também evidenciar várias atividades, pois é a área que talvez tenha mais espaço curricular para interligar recursos e explorar, devido ao seu leque de conteúdos ser muito abrangente. Como evidenciei anteriormente, optei também por relacionar os conteúdos de Estudo do Meio com textos explorados em Português, por exemplo, o texto “Os órgãos dos sentidos” e sobre o tema da alimentação, o poema “De uma natureza para a outra” e o texto “O nabo gigante”. Neste âmbito, apresento a atividade em que construí uma roda dos alimentos com aos alunos do 2.º ano, interligando com a área de Português e a de expressões. Assim, explorámos a roda através do diálogo e depois distribuí imagens de vários alimentos em branco para as crianças colorirem. Depois, à vez, foram até à roda e demonstraram saber a que grupo pertence cada alimento (Figura 12). Após a roda estar terminada, realizamos uma reflexão conjunta sobre as características de cada grupo de alimentos e sobre a alimentação, a qual, para ser saudável, deve ser completa, variada e equilibrada. Uma vez que a atividade foi realizada no período da tarde, fizemos também a reflexão dos grupos de alimentos que estiveram presentes na refeição realizada na escola, onde as crianças perceberam que ingeririam alimentos de todos os grupos.



Figura 12. Colocação das imagens dos alimentos na roda dos alimentos.

Assim, considero que esta atividade também foi bem-sucedida, na medida em que atingimos os objetivos propostos: as crianças compreenderam o que é ter uma alimentação saudável e as porções de alimentos que deviam consumir em cada grupo, mediante a cor em que estão colados na roda. Ou seja, os grupos de alimentos na cor verde (grupos das hortícolas e das frutas) devem ser os mais ingeridos, os na cor amarela (grupo dos cereais e derivados, tubérculos) devem ser ingeridos, mas com alguma moderação e, por fim, os da cor vermelha (grupos das leguminosas, gorduras e óleos, leite e derivados, carne, pescado e ovos) devem ser ingeridos em pequenas quantidades, dando o exemplo das gorduras. Relativamente ao meu papel, procurei ser apenas mediadora das partilhas das crianças, tentando que fossem sempre os alunos a chegar aos aspetos mais relevantes, de modo a não condicionar as suas respostas. Este facto permitiu-me perceber se as crianças estavam familiarizadas com o tema e se compreenderam os conteúdos que pretendia trabalhar. Sendo elas a chegar às respostas, que estiveram sempre corretas, consegui avaliar as suas aprendizagens, pois este era um tema já trabalhado anteriormente.

Por fim, quanto à área de desporto, realizei apenas uma atividade que consistiu numa caça aos alimentos. No exterior, coloquei o número de círculos respetivos aos grupos de alimentos da roda e solicitei às crianças que procurassem as imagens dos alimentos, previamente escondidas no parque pela minha colega estagiária. Quando os encontrassem, teriam de os colocar nos círculos respetivos, construindo assim uma outra roda dos alimentos (Figura 13).



Figura 13. Jogo “Caça aos alimentos.”

Esta atividade poderia ter sido melhor sucedida em vários aspetos. Em primeiro lugar, as crianças demoraram mais tempo do que o previsto na atividade anterior e não houve tempo suficiente para a concretização desta atividade. Depois, devido aos horários desfasados, as crianças do 4.º ano saíram para o intervalo e vieram para o parque, causando mais confusão na procura dos alimentos. Por fim, o facto de algumas crianças esconderem os alimentos já encontrados, dificultou a nossa organização, pois solicitávamos que as crianças fossem procurar o alimento a determinado local e já não se encontrava nesse local. Ainda assim, considero que a atividade correu bem porque as crianças conseguiram alcançar o objetivo da atividade, sendo este recordar os alimentos que pertenciam a cada grupo da roda dos

alimentos. Contudo, existiam pelos menos os aspetos acima evidenciados que poderia melhorar numa próxima oportunidade.

#### **4.3.2 – Projeto de intervenção na turma de 4.º ano**

Relativamente ao projeto de estágio que tracei com a minha colega, refletimos sobre algumas hipóteses de tema, contudo, decidimos dar continuidade a um projeto já existente do professor titular decorrente de uma fragilidade da turma, no geral, ser o facto de lerem e escreverem pouco. O professor explicou-nos que os alunos tinham alguma dificuldade em construir frases ou articulá-las, de modo a que fizessem sentido. Além disto, alguns alunos leem pouco e isso reflete-se na leitura de textos em aula. Posto isto, e como não observámos outras fragilidades relevantes, decidimos dar então forma ao nosso projeto.

Segundo Santos (2017), a compreensão leitora é fulcral para compreender os conteúdos lecionados no âmbito da área de Português e, também, os das restantes áreas curriculares que pertencem ao 1.º ciclo, como é o caso da Matemática e do Estudo do Meio. Nesse sentido, Santos (2017) atesta ser este o motivo porque “alguns autores defendem que compete à área curricular de Português estimular a aquisição e aperfeiçoamento de competências transversais, nomeadamente no domínio da compreensão leitora, pois o domínio desta competência possibilita um correto uso da língua.” (p.27)

Posto isto, decidimos, então, desenvolver um projeto cujo objetivo principal era motivar as crianças para hábitos de leitura e de escrita, que denominámos por “Ler e escrever - um hábito que devemos ter!”. Neste projeto realizámos atividades individuais, em pequenos grupos e em turma, para que pudéssemos observar o desempenho das crianças em cada uma das situações. Como o projeto foi delineado desde o início do estágio, conseguimos realizar pelo menos uma atividade em cada semana de intervenção, o que foi uma mais-valia, pois as crianças não foram sobrecarregadas com estas atividades de uma só vez. Por exemplo, nas minhas semanas de planificação, propus atividades como: construção de um texto informativo em turma, sobre o percurso da azeitona até se transformar em azeite, e construção de um PowerPoint sobre as atividades económicas. Nestas atividades, conseguimos trabalhar a construção frásica e o encadeamento das frases. Por exemplo, as crianças quando estavam a descrever algo diziam muitas vezes a expressão “de seguida”, para enumerar várias ações seguidas. Um dos aspetos trabalhados nestas atividades foi isso, encontrando sinónimos para essa expressão, como “depois”, “seguidamente” e “posteriormente”.

Considero que o projeto foi bem conseguido, na medida em que realizámos atividades promotoras de aprendizagens significativas e que pudemos verificar ao longo do estágio. As crianças já se autocorrigiam com frequência quando sentiam que o seu discurso não estava correto. Na escrita, também nos consultavam diversas vezes para os auxiliarmos quando

sentiam que a frase não soava bem, o que foi ótimo, pois deu para perceber que as crianças já identificavam os seus erros, dando-nos o *feedback* positivo em relação à avaliação do projeto. Agora, está nas suas mãos continuarem a construir o seu conhecimento. Espero que aproveitem alguns conhecimentos para a vida futura e que adquiram os hábitos de leitura e de escrita.

Passando agora à parte de experiência profissional, irei salientar algumas atividades de diferentes áreas, refletindo e mostrando evidencias do meu trabalho com as crianças. Para tal, irei escolher atividades do projeto, mas também atividades que surgiram na minha prática pedagógica.

Assim, irei começar pela atividade STEM, que realizei no âmbito das áreas de Matemática e Estudo do Meio. Esta atividade foi realizada em grupos de trabalho e consistiu em as crianças explorarem a ferramenta *Google Maps*® para analisar o mapa de Rio Maior. Inicialmente tinham algumas questões de interpretação do mapa e depois tinham de localizar a escola de estágio e observar a que forma geométrica se assemelham os edifícios da escola, sendo esta retangular. Depois, teriam de medir o comprimento e largura de cada edifício, através da ferramenta “Medir distância”. Com os resultados obtidos, as crianças teriam de calcular a área de cada edifício, aplicando a fórmula para calcular a área de figuras retangulares, aprendida anteriormente nas aulas (Figura 14).

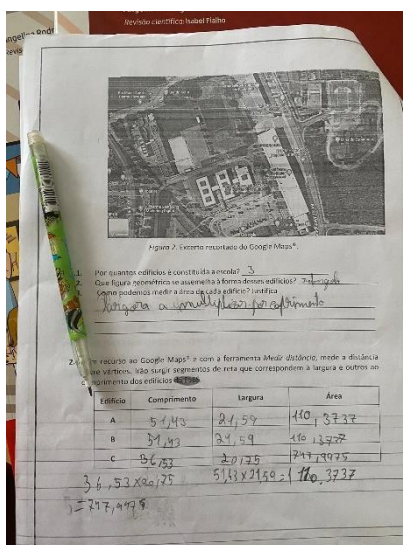


Figura 14. Exemplo de um guião da atividade STEM.

Deste modo, considero que a aprendizagem foi efetuada, pois era o meu intuito que as crianças percebessem de que modo poderiam aplicar, em contexto real, a fórmula para calcular a área de figuras retangulares aprendida em sala de aula e de que modo podiam articular com a área das tecnologias. Porém, posso refletir que existe uma percepção

equivocada em relação às crianças e às tecnologias. Desde que as crianças têm contacto com os telemóveis, que assumimos que as mesmas dominam todas as tecnologias. Mas, com esta atividade, verificou-se o contrário. Primeiro, porque algumas crianças nunca tinham tido contacto com a aplicação *Google Maps®*; segundo, porque nunca tinham feito atividades deste cariz, seguindo um guião; terceiro, porque as crianças desta turma só contactaram com tecnologias para jogos ou redes sociais. Senti, ao contrário do que esperava, muita insegurança por parte das crianças ao realizar este trabalho e pude verificar que nunca tinham tido contacto com as ferramentas informáticas que foram usadas. Assim, posso concluir que a tecnologia está muito presente no quotidiano das crianças, mas de forma lúdica, pelo que poderia ser mais aproveitada para promover a sua aprendizagem. Existem diversos recursos digitais disponíveis que não são utilizados no meio escolar, mas que seriam benéficos para complementar e consolidar os conteúdos abordados, pois são esses recursos que habitualmente captam a atenção das crianças, podendo contribuir para uma aprendizagem mais inovadora.

Ao nível da área do Português, a atividade que apresento é uma das atividades do projeto, na qual solicitei às crianças que realizassem um *PowerPoint* sobre as atividades económicas abordadas na área de Estudo do Meio. Esta foi uma das (poucas) atividades em que consegui realizar interdisciplinaridade, reunindo as áreas de Português, Estudo do Meio e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Após dividir os grupos e distribuir os temas, atribuí tarefas a cada elemento do grupo. Eu e a minha colega fomos passando pelos grupos, de modo a auxiliar na elaboração do *PowerPoint*. Inicialmente foi um pouco complicado, pois as crianças não tinham esse *software* instalado no computador, o que estava a comprometer a atividade. Deveria ter assegurado este aspeto quando planifiquei, porém, os computadores são das crianças e não tinha acesso a eles se não quando as mesmas os traziam. Ao questioná-las, disseram que durante a pandemia trabalharam em casa, através do *Microsoft Teams*, e conseguiam aceder ao *PowerPoint*. Foi assim que ultrapassámos essa dificuldade, utilizando as contas do *Microsoft Teams*. Esta atividade foi realizada em dois dias diferentes, sendo que no segundo foi apenas para finalizar os documentos e depois procedemos às apresentações dos mesmos (Figura 15).



Figura 15. Construção e apresentação do *PowerPoint* sobre as atividades económicas.

Esta atividade foi muito importante para que as crianças tivessem contacto com este tipo de documentos, de modo a prepará-las para os anos futuros, uma vez que vão realizar uma mudança de ciclo, no próximo ano letivo, e que era do intuito do professor titular fornecer-lhes ferramentas às quais vão estar expostas no próximo ano. Foi também importante na medida em que puderam experienciar a escolha e seleção de informação, bem como a construção frásica, sendo estes objetivos do nosso projeto de estágio. Nesta atividade, as crianças trabalharam muito bem em grupo e compreenderam os objetivos das tarefas. Quando necessário, demos alguns conselhos relativamente à apresentação, contudo o *design* da apresentação foi pensado por cada grupo de crianças. Considero, assim, que foi uma atividade bem-sucedida, em que se cumpriram os objetivos propostos.

Na área de Expressão Dramática, solicitei às crianças que dramatizassem o texto trabalhado em português, intitulado por “Onde se fazem os livros?”. Para esta atividade, dividi as crianças em grupos e auxiliei-as a distribuir as personagens. Depois dei-lhes algum tempo para ensaiarem as falas (Figura 16) e, pouco antes da aula terminar, demos início às apresentações.



Figura 16. Ensaio das peças de teatro do texto “Onde se fazem os livros?”.

Considero esta atividade importante, pois “A expressão dramática tem um papel essencial ao desenvolvimento harmonioso da criança.” (Cardoso, 2016, p.14) Segundo Cardoso (2016), a dramatização auxilia o professor a compreender as diferentes demonstrações de personalidade das crianças, o que promove uma melhor aquisição de conhecimentos. Isto permite que o docente crie estratégias de adaptação ao meio, promovendo um meio de expressão da sua fantasia, emotividade e sensibilidade. Estes aspetos fazem com que o desenvolvimento da criança seja mais harmonioso, uma vez que o meio de aprendizagem é adaptado às suas necessidades (Cardoso, 2016). A esse respeito, Faria (2019) salienta:

“É através da Expressão Dramática que a criança começa a formar o seu carácter aprendendo, através dos jogos do faz de conta, vivências que serão importantes para o seu desenvolvimento pessoal. Aprende a gerir os seus medos, as suas emoções, a conhecer melhor o outro, podendo libertar-se da sua timidez, do egocentrismo ou da agressividade em relação aos outros. (p.26)

Além do mais, é também pertinente esta abordagem para trabalhar o espírito de equipa, pois, neste exemplo, todos tiveram que se ajudar e respeitar. Foram surgindo ideias, como por exemplo, o facto de mudarem de espaço na representação, mediante os espaços apresentados no texto, entre a sala de aula e a gráfica que os alunos iam visitar. No final, os grupos opostos fizeram críticas construtivas aos que estavam a apresentar, o que também é uma mais-valia. Para o grupo que ouve essa partilha é importante, de modo a melhorar a sua prestação numa próxima e a saber ouvir e aceitar as opiniões alheias, sendo estas numa perspetiva construtiva. Para os grupos que comentam é importante, pois podem utilizar os conselhos para si mesmos e melhorar a sua apresentação em função daquilo que consideram menos positivo no outro grupo, o que também estimula o poder de argumentação. Esta heteroavaliação é também relevante, pois faz com que as crianças estejam mesmo atentas ao que se passa em cena, para que depois possam intervir, dando a sua opinião. Assim, pode-se refletir que na escola, além das disciplinas e temáticas de Português, Estudo do Meio e Matemática, também nos devemos preocupar em educar as crianças noutras componentes, sem esquecer a componente da cidadania.

#### **4.4 Autoavaliação do percurso de aprendizagens realizado**

##### **4.4.1 – Autoavaliação no 2.º ano**

Relativamente à relação com as crianças, senti-me bastante integrada pelos alunos pois desde o início que procuravam a minha ajuda. Algumas crianças eram um pouco desafiantes, pois não cumpriam logo as regras ou instruções que lhes dava. Outras eram bastante cumpridoras e aceitaram muito bem a transição entre a professora cooperante e as professoras estagiárias. De um modo geral, todas as crianças eram participativas e seguiam

uma rotina já estabelecida, porém, existiam ritmos de trabalho muito diversificados, verificando-se ainda pouca autonomia na maioria dos alunos da turma.

Foi um grande desafio a coordenação entre as professoras estagiárias e a professora cooperante, no que respeita à planificação. Após a fase de observação, há uma intervenção pedagógica realizada por cada estagiária. Como essa intervenção é alterada semanalmente, foi necessário estar sempre em constante comunicação para existir um fio condutor. Além do mais, às segundas-feiras, era a professora cooperante a lecionar, logo, teria de existir também uma coordenação entre mim e a mesma para que não existissem repetições ou quebras nos temas. Essa coordenação só foi possível com uma grande comunicação e um bom trabalho em equipa. Mais do que uma pequena dificuldade inicialmente sentida, foi uma grande aprendizagem, pois éramos três pessoas a interagir com a turma, ao contrário do que é esperado no 1.º ciclo, visto que naquela escola o regime de ensino é de monodocência. Aprendi a trabalhar em uma equipa, pois a articulação foi além do meu par de estágio, e desenvolvi competências como a cooperação, comunicação, interajuda e a articulação entre conteúdos, na medida em que teria de articular os meus conteúdos e atividades previstas com os de outras docentes. As crianças também foram muito importantes porque sempre cooperaram nestas transições entre docentes, sendo facilitadoras do meu desempenho.

O facto de ser uma turma muito grande, também dificultou um pouco a planificação do trabalho a realizar. Cada criança tem o seu ritmo de trabalho e, sendo uma turma de 24 crianças, tornou-se um pouco difícil de compreender as adaptações a fazer. Porém, foi uma dificuldade ultrapassada, pois como referido anteriormente, adotei a estratégia da professora titular em realizar as tarefas em grande grupo. Torna-se um pouco intimidante lecionar em uma turma tão grande para uma primeira experiência, pois é difícil gerir as necessidades de todas as crianças ao mesmo tempo. A professora titular referiu várias vezes que estando a observar de fora é que se apercebe de determinadas situações e brincadeiras que ocorrem, pois quando está a gerir a turma não consegue observar cada um dos alunos. Foi isto que senti também.

Como dificuldades neste estágio, saliento o facto de não conseguir manter as regras perante algumas crianças. É ainda um aspeto difícil, devido à minha personalidade e também devido a algumas crianças terem percebido que é uma fragilidade que possuo, o que faz com que se aproveitem um pouco dessa característica. Outro aspeto é a projeção da minha voz, porque sei que tenho dificuldades em ser ouvida. A minha voz torna-se monótona e não sobressai às vozes das crianças, o que faz com que perca um pouco o controlo da turma. Assim, considero que estas dificuldades são um fator a melhorar na próxima prática de ensino supervisionada.

Como pontos fortes desta experiência, saliento o facto de ter tido a experiência de criar planificações e de as implementar. Planificar foi muito gratificante, pois descrevi tudo ao pormenor e consegui orientar-me melhor na prática. Ao observar a sequência das planificações realizadas, encontro uma notória diferença, numa perspetiva construtiva e positiva. Consegui melhorar bastante este aspeto e pretendo continuar assim no próximo estágio. Apesar de já o saber, pude comprovar que a existência de outros recursos, além do manual, cativa mais as crianças e promove uma maior e melhor aprendizagem. Como sugere Correia (1995, cit. por Fialho, 2020), os recursos didáticos são o conjunto de materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem para o tornar mais célere e eficaz. Na sua opinião, devem ser entendidos como facilitadores desse processo e promotores de experiências mais significativas, porque despertam e prendem a atenção da criança, favorecendo a observação e a experimentação. Tal facto torna o ensino mais objetivo, concreto e próximo da realidade (Fialho, 2020)

Para terminar esta reflexão, além de competências pessoais, adquiri competências profissionais que no futuro serão uma mais-valia. No mundo do trabalho é sempre valorizado o facto de termos experiência profissional e termos contacto com várias abordagens pedagógicas e desenvolvido projetos.

Por fim, avalio como bastante satisfatória a minha prestação e o meu empenho na realização deste estágio. Estes estágios têm sido bastante importantes para garantir que fiz a escolha certa na área que quero trabalhar futuramente. Através deste estágio consegui também consolidar a teoria aprendida em sala de aula, pondo-a em prática, o que foi extremamente importante para o meu percurso porque eu interiorizo melhor os conhecimentos pondo-os em prática. Desenvolvi diversas competências, tais como: a construção e implementação das planificações, a adaptação das metodologias e estratégias à turma, a gestão de uma turma, entre outras.

#### **4.4.2 - Autoavaliação no 4.º ano**

Neste estágio tive oportunidade de interagir com as crianças desde o primeiro dia e senti-me completamente integrada por todos os atores educativos, o que para mim foi ótimo, pois fez com que me sentisse mais à vontade na sala, o que contribuiu para uma melhor gestão da turma. Essa integração na comunidade escolar desenvolveu-se de forma natural e muito positiva.

Quanto à relação estabelecida com o professor titular, o mesmo deixou-me bastante à vontade na sala, explicando que nunca teve a experiência de ter acompanhado estagiárias, mas que já tinha estado na nossa posição. Salientou que acha muito importante existir uma boa relação entre o cooperante e as estagiárias e que estes devem estar próximos, na medida

em que facilita a comunicação entre os intervenientes, o que é fundamental para o bom desenvolvimento do estágio. Além de uma relação profissional, criámos uma relação de amizade e convivência, pois o professor sempre nos auxiliou, aconselhou e explicou até questões práticas para a nossa vida futura, enquanto profissionais.

Quanto à turma, embora fosse uma turma grande, os ritmos de trabalho eram idênticos. Os rapazes eram um pouco mais rápidos na realização das tarefas, em relação às raparigas, pois estas gostavam sempre de colorir os cadernos. Às vezes distraíam-se mais do que os rapazes, devido à conversa entre pares, mas a nossa estratégia era percorrer a sala e chamar-lhes a atenção para a realização das tarefas, fazendo como que rapidamente voltassem ao trabalho devido à nossa presença. Estes momentos eram muito pontuais, pelo que reflito não ter impacto nas suas aprendizagens, pelos menos, o mesmo não se verificava.

Como pontos fortes desta experiência, salienta-se o facto de realizar planificações e de as implementar, uma vez que foi a primeira experiência em contexto de 4.º ano e é muito diferente de jardim-de-infância ou até mesmo do 2.º ano. O 4.º ano é um ano com conteúdos mais complexos, o que o torna um ano mais exigente, e que os prepara para o 2.º CEB. Além disso, são crianças das quais se pretende mais autonomia, pelo que se deve criar atividades que desenvolvam essa competência. O facto de planificar foi muito gratificante, pois descrevi a sequência didática ao pormenor e consegui orientar-me melhor na prática. Mesmo quando surgiam ideias à parte ou quando as crianças faziam as suas partilhas, nunca perdi o fio condutor, devido a essa organização. Visto que gosto de ter todos os aspetos bem organizados, esta estratégia foi muito recompensadora. Além disso, sempre que houve alterações inesperadas (que aconteceram com alguma frequência) foi mais fácil de reorganizar a semana, sendo que já tínhamos tudo estipulado na planificação. A implementação foi uma mais-valia, de modo a adquirir experiência no contacto com as crianças, refletindo sobre o que mudar na minha postura enquanto docente. Além disto, aprendi também como comunicar com elas, pois devemos ter uma linguagem cuidada, adequada ao grupo e de acordo com o tema que pretendemos transmitir. Quanto à linguagem, à minha chegada, notei que o professor utilizava termos muito complexos, como por exemplo o termo averiguar, e fiquei um pouco estupefacta com tal acontecimento, pois não estava à espera deste grau de maturidade das crianças.

A implementação dessas planificações também é muito importante, a fim de percebermos erros ou falhas na sua concretização, que podemos melhorar numa próxima. Por exemplo, quando apliquei um guião de atividade STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) é que me apercebi de alguns erros ortográficos e apercebi-me que as atividades têm que estar mais descritas, pois as crianças não conseguem chegar a determinados passos. Ainda, acho importante essa implementação, a fim de poder gerir bem

o tempo das atividades, pois senti que neste estágio já consegui cumprir os tempos estipulados e realizar todas as atividades planejadas.

Como pontos fortes, quero salientar as metodologias que aprendi com o professor cooperante, pois, serão uma mais-valia para a minha prática futura. De exemplo, posso referenciar os algoritmos com casas decimais. O professor ensinou estratégias para que as crianças conseguissem resolver os cálculos como sendo um número inteiro, para ser mais fácil de resolverem e só no fim vão verificar quantas casas decimais tem cada parcela. Por exemplo, numa divisão, se o dividendo tiver duas casas decimais e o divisor não tiver nenhuma, as crianças fazem o cálculo com números inteiros e só no fim fazem a subtração: duas casas decimais menos zero, o resultado será duas. Então o resultado do algoritmo anterior terá duas casas decimais, assim como o resto, caso haja (Figura 17).

$$21,72: 3 = \underline{7,24}$$
$$\begin{array}{r} 21\overline{)72} \\ \underline{-21} \phantom{00} \\ 07 \phantom{00} \\ \underline{-6} \phantom{00} \\ 12 \phantom{00} \\ \underline{-12} \\ 0 \end{array}$$

Casas decimais:

$$2 - 0 = 2$$
$$21,72: 3 = 7,24$$

Figura 17 - Esquema de explicação sobre a estratégia aprendida com o professor

Este é apenas um exemplo de uma estratégia que aprendi com o professor, que certamente me irei recordar no futuro e irei aplicar, pois verifiquei que as crianças a compreenderam e aplicam muito bem. Obviamente que cada turma é diferente e este método pode não se aplicar a outra turma, mas será uma boa hipótese para tentar introduzir.

Como dificuldade neste estágio, aponta-se o facto de ser um contexto exigente e de não dar para criar muita interdisciplinaridade entre as áreas de conteúdos, porque são conteúdos mais complexos e difíceis de se interligar. Além do mais, o professor optou por seguir sequencialmente os manuais do início ao fim, não intercalando outros conteúdos, o que também dificultava a interdisciplinaridade. Já no 2.º ano, usávamos o manual de acordo com os temas, por exemplo, quando em Matemática trabalhámos os números pares e ímpares, trabalhamos em Português um texto sobre pares e ímpares. Também, por ser uma matéria extensa, seguindo a metodologia do professor titular, demos mais relevância às três áreas que ainda são vistas como principais, o que também considero um ponto a melhorar. Isto porque há outras áreas que ficam penalizadas, como é o caso da educação física. Por vezes, utilizámos as oficinas do conhecimento para apoio ao estudo, ao invés de realizar atividades de expressão plástica ou outra. No entanto, ainda assim, tentei sempre criar atividades mais práticas, de modo a tentar dar outra dinâmica às aulas.

Ao longo do estágio fui refletindo sobre as atividades que realizei e considerei-as pouco diversificadas e pouco visíveis na prática, ou seja, as atividades que dinamizei foram muito simples, o que me deu a sensação de que foram absorvidas e anuladas pelo uso do manual, pois apoiávamo-nos muito nele e isso transmitia-me a ideia de que não tinha sido eu a criar os meus próprios recursos. Contudo, entendo que este seja um ano diferente, muito exigente e que não podia estar sempre a introduzir recursos didáticos, pois não iríamos conseguir trabalhar todas as páginas do manual e do livro de fichas, como o professor pretendia. Embora seja esta uma escola que optou pelo projeto de flexibilidade e autonomia, o professor titular gosta de lecionar todos os conteúdos. Além do mais, tenho consciência de que não poderia apresentar qualquer recurso àquele grupo de crianças, pois, devido à sua maturidade e ao seu conhecimento, corria o risco de estar a infantilizá-las, o que as poderia desmotivar, não trazendo grandes vantagens ao processo de aprendizagem daquelas crianças (teria de ser um recurso já complexo, arrisco-me a dizer que poderia ser um recurso de 2.º CEB). Isto porque, devemos partir do “princípio que à mesma idade cronológica pode não corresponder o mesmo nível de desenvolvimento.” (DGE, 2018, p.4). O que para umas crianças pode ser adequado, para outras pode tornar-se infantil. E nestas idades é muito frequente já existirem tipos de desenvolvimento distintos, o que nos dificulta na escolha e criação de recursos, enquanto professoras.

Assim, na sequência do que disse anteriormente, acho que me desenvolvi profissionalmente, pois adquiri novas aprendizagens e experiências. Destas experiências, trazemos sempre mais do que levamos, ou seja, fiquei muito mais enriquecida pessoalmente e profissionalmente, pois nós também aprendemos com as crianças. Desde modo, sinto-me preparada para o mundo do trabalho onde poderei colocar em prática os meus conhecimentos e adquirir mais experiência profissional. Considero os estágios muito pertinentes, mas obviamente que agora, a prática futura e diária, é que me vai trazer novas bagagens importantes.

## **Parte II - Trabalho de investigação**

O tema em estudo - as consequências da pandemia COVID-19 nas aprendizagens das crianças - surgiu através de uma conversa com o professor orientador, no sentido de ser um tema bastante atual e pertinente, de modo a identificar oportunidades de colmatar eventuais lacunas na aprendizagem das crianças na minha prática futura.

A segunda parte está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo consiste no enquadramento teórico, no qual fundamento o tema em estudo com base na bibliografia da especialidade. O segundo capítulo apresenta os aspetos metodológicos, nomeadamente design de investigação, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e o modo como

foi realizada a análise dos dados apurados. Por fim, os resultados das turmas em estudo, bem como dos docentes envolvidos, são apresentados e discutidos.

## **1. Enquadramento teórico**

### **1.1 A pandemia COVID-19 e a sua influência na educação**

A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 (OMS, s.d.). A etimologia da sua designação provem das seguintes abreviaturas: CO (Coronavírus), VI (Vírus), D (Doença) e 19 (ano em que foi detetada a primeira variante). O termo COVID não é novo, existem várias estirpes de coronavírus já conhecidas, porém o SARS-CoV-2 é a mais nova e mais recente apresentação do vírus (Coentrão, 2020; UNICEF, 2020).

A doença manifesta-se predominantemente por sintomas respiratórios, nomeadamente, febre, tosse e dificuldade respiratória, podendo também existir outros sintomas, entre os quais, odinofagia (dor de garganta) e dores musculares generalizadas. (Coentrão, 2020) Estes sintomas são semelhantes aos de uma gripe ou constipação comuns, por isso, torna-se necessária a realização de um teste próprio para detetar esta infeção. (UNICEF, 2020)

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria das pessoas infetadas com o vírus possui uma doença respiratória leve/moderada e consegue recuperar sem a necessidade de tratamento médico especializado. No entanto, este vírus pode também afetar inúmeras pessoas de forma grave, sendo que essas necessitam de atenção médica. Em especial, os idosos, as pessoas com condições médicas subjacentes, como por exemplo, com doenças cardiovasculares, diabetes e doenças respiratórias crônicas, são grupos considerados de risco que têm maior probabilidade de desenvolver sintomas graves. Este vírus pode ainda agravar o estado de saúde de quem é portador, o que pode levar também à morte. De salientar, que qualquer pessoa pode adoecer com COVID-19 e enquadrar-se em qualquer um dos casos, pois é um vírus que afeta pessoas de todas as idades e causa sintomas mais ou menos graves consoante o seu sistema imunológico. (OMS, s.d)

O vírus pode transmitir-se de forma direta ou indireta. Se a sua transmissão for através de uma pessoa infetada que solta pequenas partículas líquidas ao tossir, espirrar, falar, cantar ou respirar, trata-se de uma transmissão direta. Quando a sua transmissão decorre de contaminação de superfícies através de tosse, toque, fala ou espirro, trata-se de uma transmissão indireta, pois a pessoa não doente só ficará contaminada caso toque nessa superfície (Coentrão, 2020).

A 11 de março de 2020, a COVID-19 foi considerada uma Pandemia pela Organização Mundial de Saúde. Em Portugal, as medidas de Saúde Pública têm sido implementadas de acordo com as várias fases de preparação e resposta a situações epidémicas, por forma a diminuir a transmissão do vírus, prestar os cuidados de saúde adequados a todos os doentes e proteger a Saúde Pública (Coentrão, 2020).

Perante tal situação pandémica, o Governo, em Portugal, viu-se obrigado a tomar medidas de forma a controlar o vírus, para evitar a sua propagação. Como tal, as escolas foram das instituições mais penalizadas, uma vez que tiveram de adaptar o método de ensino para o ensino a distância, pois eram locais onde se aglomeravam muitas crianças e jovens. Ainda que estes não fossem a faixa etária mais preocupante (por ser uma faixa menos afetada pelo vírus), eram transmissores, o que propiciava a propagação do vírus. Contudo, esta opção afetou, e muito, a vida dessas crianças e jovens.

A pandemia veio influenciar fortemente as crianças e jovens porque o período de encerramento das escolas significou novas barreiras ao seu desenvolvimento social, psicológico e educativo, agravando situações de desigualdades e pondo em causa dimensões da vida das crianças, como por exemplo, as rotinas, as brincadeiras, o contacto social, entre outros (Ordem dos Psicólogos, 2020).

Não sendo uma opção viável a continuidade do ensino a distância, foram realizadas medidas de prevenção nas creches e escolas, como forma de evitar a propagação do vírus. Segundo o estudo realizado nos meses de janeiro e fevereiro de dois mil e vinte e um, que contou com 853 educadores/as de infância, sobre as Medidas de Prevenção e Controlo (MPC) da COVID-19, a utilização de equipamento de proteção individual nas escolas foi a medida mais reportada (96%). Houve ainda relatos de outras medidas que geraram consequências sociais nas escolas, como por exemplo, a restrição do acesso aos pais nas escolas, limitação das atividades realizadas fora da escola e distanciamento físico das crianças (Araújo et al., 2021). Além disto, este estudo pretendia abordar aspetos como o reforço das práticas pedagógicas,

“Os/as educadores/as que afirmaram ter reforçado as suas práticas pedagógicas durante a pandemia, sobretudo aumentando a qualidade da interação adulto-criança e o clima emocional positivo na sala de atividades, foram mais propensos/as a relatar indicadores positivos de bem-estar das crianças. Apesar destes resultados, quando solicitados a realizar uma apreciação global do impacto da pandemia sobre o bem-estar das crianças nas creches, 29% dos/as educadores/as consideraram que a pandemia poderá ter contribuído para uma diminuição desse bem-estar.” (Araújo et al., 2021, p.7).

No estudo de Araújo et al. (2021) levanta-se a hipótese de que, no decorrer do período em que as creches permaneceram abertas, os atores educativos adquiriram capacidade e confiança na implementação dessas medidas, ao mesmo tempo que visavam manter o nível de qualidade das suas práticas pedagógicas. O reforço destas práticas, nomeadamente ao nível da interação adulto-criança e do clima emocional, está associado ao bem-estar das crianças. Acrescentam os autores que as próximas iniciativas educativas e sociais orientadas para atenuar os efeitos da pandemia COVID-19 nas creches, devem proteger as práticas pedagógicas, na medida em que estas devem ser valorizadas, por forma a garantir o bem-estar de crianças e adultos.

## **1.2 Influencia da pandemia COVID-19 sobre as crianças e a sua aprendizagem**

A pandemia COVID-19 teve como consequência a implementação de novas metodologias de trabalho, em particular, o ensino à distância. Posto isto, é fundamental aferir a influência dessas circunstâncias sobre as aprendizagens das crianças.

Segundo o Estudo Diagnóstico das Aprendizagens, realizado pelo IAVE em março de 2021, as crianças do 3.º ano quando questionadas sobre as suas perceções quanto à sua aprendizagem, referiram ter sentido falta do desporto e de outras atividades físicas organizadas pela escola. Referiram também não terem tido muitas dificuldades na utilização do computador para efetuarem os trabalhos da escola (96,9%) nem no facto de estarem a aprender “sozinhos” (96,4%) (IAVE, 2021a).

Os alunos do 3.º ano abrangidos pelo mesmo estudo, referiram que os recursos que mais utilizaram no seu trabalho a distância foram os manuais escolares, cadernos de atividades e fichas em papel, bem como as aulas síncronas dadas por um dos professores do aluno através do computador. Referiram ainda as aulas visionadas no #EstudoEmCasa.

Nas dificuldades na utilização dos recursos, os alunos do 3.º ano mencionaram o facto de ter dificuldade em aceder sempre a um sítio sossegado para estudar, ter acesso a um dispositivo, como computador, tablet ou telemóvel e, ainda, o facto de não terem sempre acesso à internet. Tais factos condicionaram a sua aprendizagem.

Noutro estudo do IAVE, realizado em setembro de 2021, foi possível recolher dados sobre as perceções dos alunos quanto ao desenvolvimento da sua aprendizagem e quanto à forma como se sentiram durante o período de confinamento.

Quando analisadas as principais perceções reportadas pelos alunos relativamente ao período em que aprenderam a distância, verificam-se algumas diferenças entre raparigas e rapazes. Nos anos de escolaridade em apreço, muitas crianças referiram ter sentido falta do

desporto e de outras atividades físicas organizadas pela escola, facto que se cruza com o estudo realizado em março de 2021, anteriormente apresentado (IAVE, 2021b).

Tendo em conta apenas o 1.º Ciclo, as raparigas indicaram, em maior percentagem do que os rapazes, terem-se sentido sozinhas durante o período em que continuaram a aprender a partir de casa. Contudo, os rapazes indicaram ter gostado de aprender sozinhos. Quanto ao ser mais fácil de usar o computador para aprender e ao sentir falta do desperto, as percentagens entre rapazes e raparigas estiveram muito equilibradas.

Contudo, segundo o estudo, “no 3.º ano, os alunos que referiram ter «gostado muito de aprender sozinhos» foram aqueles que apresentaram os piores desempenhos, com diferenças, em relação aos seus colegas que deram outras respostas à mesma questão (aproximadamente aos dez pontos percentuais).” (IAVE, 2021b, p.46). Tal afirmação vai ao encontro do pensamento de Baptista, (2020):

“A educação não se adquire em casa, sozinho, isolado, confinado. A educação é uma questão de relação, de diálogo, de partilha, de confronto, de cooperação, de solidariedade. É uma questão de democracia, de cidadania, de princípios e valores, de respeito pelo outro, de honestidade. Educação é ajudar as pessoas a crescer, a melhorar, a tornarem-se cidadãos livres, independentes, os artífices de uma sociedade livre e democrática, pacífica e harmoniosa. Isto as tecnologias não dão nem podem levar às crianças isoladas. Podem levar o conhecimento, a educação, não.” (p. 64).

Assim sendo, pode-se referir que a tecnologia foi um elemento essencial para manter uma ligação aos alunos e ao seu processo de aprendizagem. A internet, plataformas digitais, aulas síncronas, e-mails, mensagens passaram a fazer parte do percurso escolar das crianças, exigindo uma forte capacidade de adaptação por parte de todos os intervenientes do processo educativo (Freitas, 2021). Os alunos tiveram de se adaptar a novas formas de aprendizagem e processos de avaliação em novos ambientes. No entanto, sentiu-se a falta de preparação dos diferentes participantes da educação e falta de infraestruturas e recursos, como por exemplo, a falta de equipamentos nas famílias (Pato & Fontainha, 2021).

Um estudo quantitativo realizado em Portugal sobre as perceções dos professores, revela que, “ao nível das suas perceções, os professores evidenciam que o ensino a distância não apenas origina desigualdades entre os alunos, como também contribui para a redução do que realmente aprendem.” (Pacheco et al., 2021, p.201).

Segundo Pato & Fontainha (2021), as aulas online foram consideradas pelos alunos como uma perda de aprendizagens, tendo como causa as dificuldades técnicas e os ambientes domésticos desafiadores. Essas perdas também afetaram os docentes, uma vez que eles tiveram menos sucesso no ensino dos seus alunos.

No caso das crianças do pré-escolar, segundo Neto (2020), a privação do brincar pode provocar um menor desenvolvimento das áreas importantes do córtex pré-frontal e dificulta a edificação de um cérebro pró-social para a adequação das tomadas de decisão, essencialmente. Segundo o mesmo autor, o brincar oferece muitas vantagens e benefícios durante o processo de desenvolvimento humano, tais como: promoção do desenvolvimento cognitivo (capacidade verbal, habilidades manipulativas, resolução de problemas, entre outros); a aprendizagem da estruturação da linguagem através do jogo; aquisição da cultura; aperfeiçoamento das habilidades motoras; e desenvolvimento dos processos de socialização e de entidades entre pares (Neto, 2020).

### **1.3 O estudo das concepções das crianças através de desenhos e narrativas**

#### **1.3.1 O desenho e o desenvolvimento cognitivo das crianças**

Quando as crianças realizam manifestações simbólicas através do desenho, a sua análise será mais fácil e concreta se se possuir conhecimento sobre a etapa de desenvolvimento da criança, a qual, por sua vez, corresponde a um estágio de evolução do desenho. Tendo em conta a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, este desenvolvimento é formado por períodos sucessivos de reorganização intelectual da criança, que Piaget denomina por estádios do desenvolvimento cognitivo. Cada estágio expressa as etapas pelas quais a criança constrói o mundo (Cavicchia, s.d.).

O estágio sensório-motor (0 - 2anos) tem como base os reflexos e os esquemas sensoriais e motores. Neste, a criança ainda não tem noção do mundo à sua volta, sendo que no final deste estágio começa a ter capacidade para concretizar representações mentais (Pereira, 2016; Silva, 2017).

No estágio pré-operatório (2 - 7 anos), a criança manifesta a função simbólica através da linguagem, do desenho, do jogo simbólico, entre outros (Pereira, 2016; Silva, 2017). É neste estágio que ocorre uma transformação qualitativa do pensamento da criança. Na sequência do desenvolvimento do estágio anterior, a criança começa a aumentar a sua capacidade de interiorização e armazenamento de imagens e palavras (Afonso, 2015).

Depois surge o estágio das operações concretas (7 - 11 anos), na qual a criança já desenvolve estruturas cognitivas que permitem o pensamento lógico com base em experiências (Pereira, 2016; Silva, 2017). Relativamente ao estágio operatório formal, este já se desenvolve a partir dos 11 anos, por isso, descentraliza-se do público-alvo a que me propus neste estudo (4 - 10 anos).

Assim, com base na informação recolhida, posso concluir que as crianças do pré-escolar começam a construir a sua representação mental sobre o que as rodeia, utilizando manifestações simbólicas, como o desenho, que ainda tem uma expressão simples, embora mais realista. Contudo, nas idades que compreendem o 1.º ciclo do ensino básico, é que as crianças desenvolvem capacidades que lhes permite o pensamento lógico, ou seja, é então nesta idade que começam a ter competências para formar concepções mais elaboradas sobre o mundo que as rodeia.

Embora o desenho infantil se possa caracterizar como uma atividade motora, cujo contributo se foca sobretudo no desenvolvimento de competências ao nível da motricidade fina, alguns investigadores propõem de que o desenho infantil também tem importância na aquisição de aprendizagens globais e significativas. O desenho infantil é referido por autores como uma atividade natural ao crescimento do ser humano e que se distingue em diferentes fases semelhantes a quase todas as crianças.

Segundo Afonso (2015), Luquet foi pioneiro no estudo do desenho infantil, sendo que para este, a criança desenha para se divertir. Porém, o desenvolvimento do desenho infantil é condicionado pelo ambiente em que cada criança vive e não mantém as mesmas características, isto é, tem etapas, mediante o desenvolvimento cognitivo da criança. Assim, Luquet definiu quatro estádios do desenho infantil (Luquet, 1987; Afonso, 2015).

O primeiro estádio, o realismo fortuito, inicia-se por volta dos dezoito meses e vai até aos dois anos. Nesta fase a criança começa por traçar linhas, associando-as a certos objetos, embora ainda não tenha capacidade gráfica (Afonso, 2015).

O segundo estádio ocorre, por norma, após o realismo fortuito, e manifesta-se até aos três anos e meio. Denomina-se por realismo falhado e é a fase em que a criança descobre a identidade do objeto, pois a criança já procura ser realista, porém não consegue assumir essa atitude devido à falta de controlo dos movimentos (Afonso, 2015; Simas, 2011). Segundo Cunha (2015), “Nesta fase, a criança tenta fazer com que as suas produções sejam realistas, porém não chegam a sê-lo, daí chamar-se realismo falhado.” (p.22).

O terceiro estádio, manifesta-se até aos oito/nove anos e designa-se por realismo intelectual. Neste período, a criança desenha como concebe, ao invés de desenhar como o vê. É também neste período que as crianças ganham noção das distâncias, perspetivas e projeções. A criança sente necessidade de legendar a sua produção, visto que as considera indispensáveis para que os outros possam interpretar o desenho (Afonso, 2015). Ainda nesta fase, a criança só vai conseguir desenhar aquilo que já compreendeu, ou seja, se perceber que existe o céu a envolver a Terra, surgirá pela primeira vez a linha do horizonte (Mantero, 2005).

O quarto estágio, o realismo visual, ocorre até aos doze anos e a criança já assume características do desenho de um adulto. Nesta etapa a criança já procura representar nitidamente os detalhes e os elementos observados (Simas, 2011).

Contudo, Luquet não foi o único a criar etapas do desenvolvimento do desenho infantil. Também Jean Piaget definiu estágios de desenvolvimento do desenho infantil com base nos estágios da sua teoria do desenvolvimento cognitivo. As crianças passam por cinco fases de desenvolvimento relativamente ao desenho infantil. A primeira de todas é a Garatuja, desordenada e ordenada, que corresponde ao período relacionado com o estágio de desenvolvimento sensoriomotor e, ainda, ao início do estágio pré-operatório (Pereira, 2016). É nesta fase que a criança realiza a primeira manifestação gráfica, através dos traços ou riscos (Cunha, 2015).

A segunda fase é a do pré-esquematismo, correspondente ao final do estágio pré-operatório, e neste a criança já demonstra relações entre o desenho, o pensamento e a realidade, partindo das suas emoções. Nesta fase, a criança já começa a usar as cores com mais regularidade, porém, não as relaciona com a realidade, mas sim com o seu nível emocional (Cunha, 2015).

A terceira fase, conhecida como esquematismo, como o nome indica, caracteriza-se pelos esquemas representativos na construção de novas formas e objetos e está relacionada com a fase de desenvolvimento das operações concretas, que ocorre dos 7 aos 10 anos de idade. Aqui, a criança já relaciona as cores com os objetos (Cunha, 2015).

Na quarta fase, o realismo, as crianças começam a ter outra consciência, inclusive começam a fazer diferenciação dos sexos, correspondendo também ao estágio das operações concretas. Nesta fase, surgem as formas geométricas, já há um formalismo e utilizam as roupas para diferenciar os sexos (Cunha, 2015).

Por fim, a última fase do desenho infantil é a do pseudo-naturalismo e destaca-se já uma riqueza em detalhes, na qual a criança é clara no que quer transmitir. Esta corresponde à fase das operações abstratas que acontece dos 10 anos de idade em diante. Nesta fase, já há características sexuais mais acentuadas e a criança já destaca a profundidade, no que diz respeito ao espaço (Cunha, 2015).

Concluindo, a criança desenvolve um processo representativo de si própria, elaborado de acordo com o seu estágio de desenvolvimento, quer motor quer cognitivo (Mantero, 2005). Assim, podemos observar que a criança do pré-escolar consegue realizar um desenho, sem relacionar o pensamento e a realidade, partindo apenas do que lhe foi explicado sobre determinado assunto. Por sua vez, as crianças do 1.º CEB já instruem esquemas de representações mentais e começam a ter outra consciência do mundo real, como por

exemplo, fazem a diferenciação entre o sexo feminino e masculino dos seus desenhos. Nesta fase, já conseguem desenhar com base no que lhe foi explicado sobre o assunto e, por consequência, no que pensa sobre o mesmo, sendo que, neste último, já engloba as suas conceções.

### **1.3.2 O desenho e as conceções das crianças**

A arte, mais especificamente o desenho infantil, constitui um fator de desenvolvimento das capacidades da criança. Para Afonso (2015), “Esta forma de expressão visa, sobretudo, estimular a sensibilidade da criança por forma a adequar e incentivar o seu pensamento, sentimentos e emoções, e a agir, de modo criativo e autónomo. As várias formas de expressão permitem que a criança exteriorize as suas vivências e conhecimento do mundo, de modo a desenvolver as suas capacidades individuais e criativas” (p.69). Assim, a educação pela arte deve ser considerada, não só por satisfazer as necessidades da criança, como também por as ampliar (Afonso, 2015). Segundo Ramalho (2016), o desenho é uma atividade expressiva e criativa que estimula o desenvolvimento geral da criança, pois a ação de desenhar desenvolve o movimento do corpo.

Desenhar não é mais do que o prolongamento e a manifestação da representação mental da criança (Luquet, 1987). Também “...é a obra da criança, produto e manifestação da sua atividade criadora, ... quer o desenho reproduza um objeto presente ou ausente” (Luquet, 1987, p.27). O desenho, em distintas situações, torna-se num “espelho” que revela o estado de espírito da criança, uma vez que traduz o que ela está a sentir e/ou a pensar no momento em que o fez. “Quando pensamos no desenho infantil, precisamos ter em mente que, para a criança, o desenho é um meio de expressão.” (Simas, 2011, p.33). Ou seja, o desenho constitui o modo de expressão para a criança, no qual esta revela os seus sentimentos, os seus desejos, as suas ideias, vontades e experiências. Além disso, exprime a sua conceção sobre o mundo, através das diferentes maneiras de representar o ambiente que a rodeia (Simas, 2011). Segundo Goodnow (1977), os desenhos podem-nos dar informação sobre as crianças, como também sobre a natureza do seu pensamento e auxiliar na resolução de problemas entre elas e os adultos.

No que respeita às características do desenho, Cunha (2015) salienta:

“a relação entre a figura desenhada e a folha, quando apenas uma parte extremamente pequena da página é ocupada, aponta-se, geralmente, para um sentimento de inadequação, uma tendência de se afastar do ambiente ou uma rejeição do tema principal do desenho. Por outro lado, quando o desenho ocupa quase todo o espaço disponível ou, quando por causa do seu tamanho, tem uma parte cortada pela margem do papel, geralmente indica um sentimento de frustração.” (p.27)

Quanto aos detalhes, em geral, na figura desenhada, se a criança desenha um detalhe maior do que a média revela que esta tem muito interesse e preocupação com o que está a simbolizar; por oposto, um detalhe que seja desenhado menor do que a média, revela uma rejeição daquilo que o item pode simbolizar para a criança (Cunha, 2015).

Relativamente ao traço, podemos referir que os traços fortes sugerem tensão. Contrariamente, quando o traço é leve, quase impercetível em todo o desenho, deve-se associar a sentimentos como a indecisão ou o medo. Relativamente aos traços inacabados, normalmente, estão relacionados com indecisão (Cunha, 2015). A cor também transmite informações sobre quem executa o desenho, pelo que deve ser analisada.

“Quanto mais lenta e mais indecisa for a criança para escolher a cor de um detalhe ou desenho, maior será a probabilidade de que o item a colorir seja alvo de um significado intenso para si. Quando usa apenas um lápis de cor preto ou castanho, em vez de usar lápis de carvão para desenhá-lo, isto indica que ela possui uma tendência para evitar emoções; isto porque, por norma, os indivíduos mais emotivos usam muitas cores para colorirem as suas produções.” (Cunha, 2015, p.29).

A criança, nas suas representações, dá forma humana ao que não é humano e desde muito cedo atribui vida a tudo, incluindo objetos inanimados, sendo esta outra característica do desenho infantil (Ramalho, 2016).

“O desenho é uma forma de função semiótica que se inscreve a meio caminho entre o jogo simbólico, que apresenta o mesmo prazer funcional e a mesma autotelia, e a imagem mental, com a qual partilha o esforço de imitação real: Luquet faz do desenho um jogo, mas acontece que, mesmo nas suas formas iniciais, ele não assimila qualquer coisa a qualquer coisa e permanece, como a imagem mental, mais próximo da acomodação imaginativa.” (Piaget & Inhelder, 1979, p.73)

Pereira (2016), classifica os diferentes tipos de desenhos como desenho de memorização, desenho de observação e desenho criativo. O desenho de memorização é realizado com base na memória da criança, o desenho de observação é realizado quando a criança observa um objeto ao mesmo tempo que o desenha e, por fim, o desenho criativo pode ser livre ou dirigido/orientado. No desenho criativo livre, a criança desenha com base na sua criatividade e imaginação. Já no desenho criativo dirigido/orientado, o adulto dá um tema à criança para ela desenhá-lo, onde apesar de a criança desenhá-lo de forma livre, é sempre estimulada pelo/a educador/a ou professor/a.

Entre os seus riscos e rabiscos, a criança cria um mundo mágico dos desenhos, através do qual revela os seus desejos e conquistas. Como já referido, para a criança o desenho é um meio de expressão e é necessário ter esse facto em mente quando se pensa no desenho

infantil, uma vez que, nele, a criança comunica os seus gostos, desejos, vontades e dúvidas. Além disso, também apresenta a sua maneira de compreender e interpretar o mundo ao seu redor. O desenho infantil tem a particularidade de ser muito individual e subjetivo, pois cada criança tem a sua maneira de transpor para o papel aquilo que para ela tem significado e relevância (Simas, 2011, p.44).

Simas (2011), defende ainda que “antes de aprender convencionalmente a escrever, a criança se serve da sua produção gráfica - o desenho - para se comunicar. Acreditamos que o desenho é um alicerce importante para a aquisição da língua escrita da criança” (Simas, 2011).

É também importante perceber de que forma o desenho permite aferir as concepções das crianças. Sendo o desenho uma forma de comunicar, assim como a linguagem é uma verbalização do pensamento, pode-se afirmar que este é também um meio de comunicação (Santos, 2013). A sua importância reflete-se, não só pelo produto final, mas também pela forma como se constrói, possibilitando a identificação da informação. Quanto mais a criança desenha, mais facilmente ela formula as suas ideias e expressa os seus sentimentos. Isto possibilita que a mesma use o desenho para brincar, falar, registar e marcar o desenvolvimento da sua infância (Batista & Santos, 2017).

Ao desenhar, a criança define um universo muito próprio e simbólico, que elucida o nível cognitivo da criança, pois, por norma, a criança desenha o que lhe interessa, o que tem mais importância para si, representando o que sabe e o que sente relativamente a um objeto/tema (Santos, 2013). Portanto, o desenho pode ser entendido como um meio de libertação, através do qual a criança se apoia para expressar anseios, medos e angústias interiores. Possivelmente, de outra forma não manifestava, porque para algumas crianças é mais fácil expressar-se através dos desenhos do que de palavras (Santos, 2013). Portanto, podemos concluir que através dos desenhos podem até ser desvendados casos de crianças que necessitem de algum tipo de auxílio para ultrapassar qualquer trauma que as preocupa e que não conseguem expor oralmente.

Uma importante característica do desenho infantil é que este revela mais o que a criança sabe acerca de uma personagem ou objeto, do que propriamente aquilo que ela vê (Pereira, s.d.; Piaget & Inhelder, 1979). Ou seja, a criança consegue transpor com mais facilidade para o papel tudo o que sabe sobre o que observa. Se se pensar no papel do desenho na construção de conhecimento, conclui-se que, ao desenhar, a criança está a interrelacionar o seu conhecimento objetivo com o seu conhecimento imaginativo (Pereira, s.d.). O desenho é o resultado de uma expressão da realidade que envolve os aspetos cognitivos e emocionais da criança (Pereira, s.d.).

Quando analisamos um desenho de uma criança, não é pela apreciação estética ou a técnica presente, mas sim pela simbologia e pelas mensagens que nele estão intrínsecas, pois a criança, através do desenho, não procura produzir uma obra de arte, procura sim expressar as suas emoções. Como atesta Mantero (2005), a arte surge como uma manifestação de uma atividade vital para a criança, que pretende contar com urgência a sua história, dizendo aos outros aquilo que não consegue traduzir por palavras ou gestões. Através desta linguagem, a criança consegue exprimir o que pensa e sente, revelando aos outros o seu mundo (Mantero, 2005). Portanto, podemos afirmar que este é um meio de comunicação importante para a criança, uma vez que esta vai expressar os seus sentimentos, receios, medos, assim como a forma como se relaciona com o meio que a rodeia (Calças, 2013).

Com base no currículo da educação pré-escolar, tendo em conta as áreas de conteúdos e os respetivos domínios interdisciplinares, é possível utilizar o desenho em todas porque o desenho de um objeto pode substituir palavras, narrativas, contagem, entre outros. O desenho ajuda também a criar, a desenvolver e a esclarecer conceções, bem como permite esclarecer observações e relacionamentos, uma vez que ao representar e analisar essas conceções, a criança desenvolve a compreensão e a comunicação com as outras pessoas.

Sabemos que o desenho ensina a criança a observar e saber sobre as coisas que a rodeiam, desenvolvendo as capacidades criativas e cognitivas da criança, pois desenhar e pensar são atividades que podemos considerar paralelas. Desenhar implica saber o que é determinada coisa, para depois saber como a representar (Mantero, 2005). Isto porque os desenhos podem ser equivalentes, ou seja, um círculo pode representar uma bola, uma cabeça, um melão, entre outros. Como também podem ser ambíguos em que uma linha, uma bola ou um triângulo, por exemplo, podem representar a mesma coisa. Uma criança pode desenhar um nariz, recorrendo a um destes três grafismos diferentes (Goodnow, 1977). É, por isso, importante a criança ter conhecimento e consciência daquilo que vai desenhar.

Com base no relatado, posso concluir, mencionando Mantero (2005), que o desenho, além de ser uma técnica de expressão muito utilizada pelas crianças, é também a mais representativa e acessível às mesmas. O desenho infantil permite ao educador acompanhar a evolução do pensamento das crianças, pois transmite-lhe pistas acerca da forma como a criança interpreta o mundo (Afonso, 2015).

Segundo Oliveira (2020), “A COVID-19 evidenciou a importância e a pertinência da arte nas várias esferas da vida humana e social, não só como forma de entretenimento e de cultura, mas disseminando uma mensagem social importante que visou a consciencialização da população para a proteção contra o vírus, bem como se tornou uma forma de encorajamento e reconhecimento no combate à pandemia.” (p.58). Prova disso foram as

várias demonstrações que foram acontecendo pelo mundo, durante o confinamento, onde ouvimos cantar e tocar nas varandas, onde vimos momentos de artes circenses e danças nos telhados, tendo sempre o triste cenário das ruas vazias e despidas de vida (Oliveira, 2020).

Em tempo de pandemia, pensar em educação artística é aproveitar as oportunidades para uma educação que se pretender ser emancipatória (Oliveira, 2020).

“Entendemos que a educação artística, através das suas diferentes formas expressivas, verbal e não-verbal, permite à criança comunicar através de linguagens ricas e estimulantes, observando, experimentando, questionando e construindo sentidos sobre si própria e sobre a sociedade e assim contribuir para a formação de um pensamento mais elaborado e mais crítico sobre as questões/problemas atuais, que lhes possibilitam a tomada de decisões mais adequadas e escolhas mais justas, tornando-se atores e autores do seu próprio futuro.” (Oliveira, 2020, p.60).

Assim, fazendo as crianças parte da sociedade em que vivemos, são também elas recetoras da nova realidade em que vivemos, interpretando a situação à sua maneira, tendo vindo a estar sujeitas a mudanças que impactam na sua forma de ser e de estar (Oliveira, 2020). Daí a importância de auscultar as crianças sobre a situação vivida tentando perceber quais as suas perceções e conceções sobre a pandemia COVID-19.

### **1.3.3 O papel do educador como facilitador do desenho das crianças**

O educador é o profissional de educação que deve proporcionar às crianças o conhecimento de novos conteúdos favoráveis ao desenvolvimento global da criança. Deve promover a novidade. Tal como refere o Decreto-Lei n.º 241/2001 sobre o Perfil do Educador de Infância, “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. (Decreto-Lei 241/2001, p.5572)

Todos os profissionais de educação que tenham contacto com as crianças devem ter como principal objetivo “estimular o processo criativo das mesmas, recorrendo a estratégias de motivação e adequação de metodologias pedagógicas, centradas na individualidade/especificidade de cada criança.” (Afonso, 2015, p.89). É indispensável que o educador esteja atento, disponível e que valorize a expressão da criança, mediante os desenhos realizados por esta. Ao incentivar o desenho infantil, o educador propicia a aprendizagem da criança. Assim, o papel do educador é muito importante, pois, através dos diversos materiais que este disponibilize à criança, esta irá a promover a sua criatividade, que quanto maior diversificação tiver, mais influência positiva terá na criança (Afonso, 2015).

Relativamente à potencialidade pedagógica do desenho, cabe ao educador utilizá-lo e transformá-lo numa atividade educativa, promotora do desenvolvimento da criança e de aprendizagens significativas. Não se deve estereotipar afirmando que o desenho é uma atividade que serve apenas para ocupar tempo, cabe ao educador torná-lo numa atividade educativa de expressão plástica.

Sousa (2003b, cit. por Pereira, 2006), adverte que, como a criança não tem capacidade para desenhar representações da realidade visual, compete ao educador propor e proporcionar às crianças as melhores condições para que estas se expressem livremente através dos desenhos, estimulando-as e apoiando-as continuamente.

Barbosa-Lima e Carvalho (2008) sugerem que o desenho realizado pelas crianças pode ser um instrumento de avaliação para o professor, auxiliando-o a perceber quando e porque deve voltar àquele assunto, para que o aluno possa desenvolver mais o seu raciocínio. Reforçam também que os desenhos dos alunos não devem ser classificados quanto à qualidade estética daquilo que apresentam, mas simplesmente pela existência de algo. Ou seja, estes autores defendem que o educador deve valorizar o que a criança apresenta, na sua totalidade, com o intuito de, a partir daí, oferecer-lhe meios para esta entender os conceitos que se lhe pretende ensinar.

O papel do educador deve ser orientar sem intervir, permitindo à criança expressar-se livremente através do desenho (Calças, 2013), sendo que também é importante associar a narrativa, pois através da mesma podem emergir outras memórias e sentimentos não evidentes no desenho (Calças, 2013). Ou seja, há crianças que traspõem bem as suas ideias para o desenho, porém, o adulto pode não interpretá-las corretamente. Assim, é importante que a criança apresente uma narrativa do mesmo para que o educador compreenda se a sua interpretação vai ao encontro da ideia que a criança quis transmitir. É também importante porque, por vezes, as crianças conseguem exprimir melhor oralmente as suas ideias, o que pode vir a completar o seu desenho. Por isso, o educador deve questionar constantemente a criança sobre o que está a representar, de modo a compreender as suas conceções mais facilmente. Esta explicação valoriza o desenho elaborado pela criança e deve-se registar de forma escrita o máximo de coisas que a criança disser, com o intuito de completar as suas ideias. Outros autores subscrevem esta prática, evidenciando que a “incorporação dos enunciados verbais relacionadas ao desenho mostrou-se condição fundamental de interpretação das figuras, possibilitando sua identificação e acompanhamento da evolução.” (Pereira, s.d. p.17).

O/a educador/a ou professor/a, na interação com a criança, deve colocar-se ao mesmo nível do que ela, fornecendo-lhe todo o material para as suas próprias produções, de acordo com as recomendações de Calças (2013): “O material pode ser considerado um meio para

estabelecer relação com a criança, na medida em que o lápis e a tinta facilitam à criança a comunicação.” (p. 23). É também da responsabilidade do/a educador/a e/ou professor/a, a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento do desenho infantil, proporcionando tempo e espaços às crianças, onde poderão desenhar, questionar e dialogar sobre a relevância do desenho. É ainda da sua responsabilidade repensar as expectativas que têm do desenho da criança e o diálogo que estabelecem com ela a respeito da sua produção gráfica (Galvão, 1992; Pereira, 2016). Ainda, é muito importante que o educador proporcione atividades diferenciadas, em que a criança desenhe em diferentes formatos e com variados materiais (Afonso, 2015).

Nas suas planificações, o educador deve procurar relacionar atividades de desenho como situações vivenciadas pelas crianças, uma vez que este deve ser um profissional que faz a mediação de conhecimentos. Cabe-lhe estruturar atividades estimulantes e cativantes, que permitam a liberdade e autonomia, para que as crianças possam desenvolver o seu intelecto (Afonso, 2015). É da sua responsabilidade deixar as crianças se expressarem, para que exteriorizem as suas vivências.

Como se pode constatar, o desenho revela-se uma ferramenta revelante na intervenção dos/as educadores/as e professores/as do 1.º CEB, pois as crianças conseguem apresentar as suas ideias através dos mesmos. Contudo, é também importante associar-lhe a narrativa, pois o desenho pode não demonstrar facilmente as conceções das crianças e as narrativas vão facilitar a interpretação de quem o analisa posteriormente. Através da narrativa, que consiste grande parte na explicação do desenho, podem emergir outras memórias e sentimentos na criança, que leva o adulto a elaborar uma reconstrução dos factos, caso observe que a sua interpretação não está de acordo com a ideia da criança. É por isto que a narrativa da criança se torna tão fundamental na interpretação de um desenho.

#### **1.3.4 O estudo das conceções das crianças através de narrativas**

O ser humano é constituído por histórias que conta aos outros e a si próprio acerca das experiências que vivenciou. A narrativa refere-se “ao relato de eventos experienciados num contexto específico, organizado de acordo com uma sequência temporal/espacial, cuja atribuição de significado é feita holisticamente. Esta significação é construída e reconstruída a partir dos vários domínios da dimensão humana (conhecimento, memória, emoção, sentidos, história de vida, etc.)” (Gomes, 2003, p.13).

A narrativa é uma estratégia metodológica utilizada com frequência por investigadores em educação, sendo que a sua investigação está profundamente implicada em conflitos contemporâneos relacionados com a teoria, a metodologia e a política educativa, em todas as

suas manifestações (Galvão, 2005). Segundo Reis (2008), a narrativa assume-se, conjuntamente e de forma crescente, “como objeto de estudo, método de investigação e forma de organização dos relatórios de investigação” (p.5). As narrativas, tanto escritas como orais, têm sido utilizadas, cada vez mais, como instrumentos educativos inatos, com potencialidades na organização tanto do pensamento e da realidade, como na estruturação de aprendizagens como instrumento (Roldão, 1995).

Assim, “A narrativa constitui um processo de interação, independentemente da forma como é utilizada.” (Reis, 2008, p.15). Através da investigação por narrativa, o investigador interage com os outros, recolhendo diferentes testemunhos e interpretando-os, na tentativa de compreender fatores como as causas, intenções e/ou objetivos refletidos nas suas ações ou produções. Através dessa interação, o investigador adquire mais conhecimento sobre si próprio e sobre quem está a ser investigado (Reis, 2008). Por essa razão Galvão (2005), a narrativa como método de investigação implica uma negociação de poder e pode, de algum modo, parecer uma intrusão na vida da outra pessoa e das suas histórias. Segundo a mesma autora, trata-se de “um processo ontológico, porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo.” (p. 330).

Amendoeira et al. (2014), consideram que uma das formas mais coerentes e corretas para obter informação acerca das práticas é a narrativa, uma vez que esta permite manter o elo de ligação fundamental entre o saber e o contexto. Definem ainda que a narrativa é contar um acontecimento de forma sequencial, adotando uma estrutura lógica e que contemple a descrição dos factos, das personagens, do tempo em que decorre a ação e a contextualização da ação. De forma a dar sentido, o narrador quando narra algo, reorganiza a sua experiência com o intuito de que esta tenha uma sequência coerente e significativa (Amendoeira et al., 2014).

Tendo em conta que as narrativas são versões editadas do que aconteceu (Amoreira et al., 2014), pode-se dizer que o processo narrativo é uma representação de uma experiência vivida. As narrativas constituem-se como uma origem peculiar de divulgação e produção de conhecimentos, na medida em que nos dão testemunho de sentidos e saberes (Amendoeira & Silva, 2018).

As narrativas podem ser utilizadas de múltiplas formas, sendo uma delas o conto de histórias a partir de diferentes representações visuais do mesmo acontecimento (Freitas & Solé, 2003). Através das narrativas, os indivíduos experimentam, simultaneamente, o distanciamento afetivo necessário para avaliar as situações descritas e a proximidade que resulta da sua identificação com o enredo e os intervenientes. É neste processo de que reside uma parte das potencialidades educativas das narrativas ao nível das atitudes (Reis, 2008).

No que diz respeito ao contacto das crianças com as narrativas, este é muito precoce. Têm contacto desde a mais tenra idade, “seja através da leitura de livros da literatura infantil feita por alguém, seja através de relatos de experiências ou mesmo através de casos inventados e narrados” (Pontes, 2016, p.66). Através dessas mediações e dessas vivências, as narrativas tornam-se familiares para as crianças, que vão compreendendo gradualmente como as narrativas são contadas, assim como a sua função, estrutura e organização. O seu envolvimento nessas experiências faz com que as crianças, ainda em processo de aquisição da linguagem, comecem a produzir as suas próprias narrativas, geralmente em interação com outra pessoa (Pontes, 2016).

Sensivelmente, a partir dos três anos de idade, a criança possui uma técnica primitiva de construir narrativas, sendo esta fase classificada como intermediária em relação ao desenvolvimento de um papel ativo na construção de narrativas. A partir dos quatro anos de idade, sensivelmente, considera-se que a criança já possui traços como narradora, criando assim o início de uma mudança quanto ao papel do adulto na construção de narrativas. Com o facto de a criança assumir um papel cada vez mais autónomo e ativo na construção das narrativas, a sua relação com o investigador torna-se mais simétrica, ou seja, a criança assume um papel igualado ao do investigador. Nesse momento, a criança apercebe-se da diferença dos tipos de narrativas, assim como da interação entre si e o outro. Assim, a criança torna-se apta para reconhecer o papel da linguagem na criação das narrativas (Pontes, 2016).

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação de Infância* (2016), no seu plano de fundamentos e princípios, cada criança tem uma identidade única. Além disso, tem o direito a ser escutada e valorizada (OCEPE, 2016). Estes factos culminam em dois aspetos das narrativas que têm vindo a ser referidos, a autenticidade e exclusividade das narrativas e o facto de as crianças serem ativas e valorizadas no seu processo de aprendizagem.

## **2. Aspetos metodológicos**

### **2.1 Design da investigação**

O estudo realizado assenta nos pressupostos das investigações qualitativas e quantitativas. A vertente quantitativa deve-se aos resultados terem sido organizados em termos de frequência relativa. “Os estudos quantitativos admitem que tudo pode ser quantificável, isto é, que é possível traduzir em números as opiniões e as informações para, em seguida, poderem ser classificadas e analisadas.” (Vilelas, 2009, p.103).

Este estudo assenta também na perspetiva na investigação qualitativa sendo esta “uma estratégia de pesquisa que enfatiza o valor das palavras, pelos sentidos que estas podem integrar e não na perspetiva de quantificação como objetivo na colheita e análise de dados.” (Amendoeira & Silva, 2018, p.32). Segundo Vilelas (2009), são estudos descritivos,

que se centram no modo como as pessoas dão sentido e interpretam as experiências que vivem, bem como o mundo que as rodeia.

Para Bogdan e Biklen (1997), cit. in Vilelas (2009), as abordagens qualitativas e as quantitativas podem ser complementares e, em alguns estudos, é mesmo desejável que aconteça, por exemplo, utilizando estatística descritiva e apresentando-se conjuntamente a interpretação dos dados qualitativos. “Os métodos qualitativos e quantitativos podem coexistir em qualquer paradigma de investigação.” (Vilelas, 2009, p.117).

Com esta investigação pretendeu-se compreender a realidade tal como ela foi experienciada pelos seus atores, neste caso as crianças da educação pré-escolar e os alunos do 1.º CEB, a partir do que pensam e de como agem, na tentativa de ilustrar as situações e as experiências dos sujeitos nos seus contextos particulares.

No caso do contexto pré-escolar, realizou-se uma recolha de dados, através do desenho das crianças e da descrição oral do mesmo. No contexto de 1.º CEB, realizou-se uma recolha de dados através do desenho e de narrativas. Com esses dados, criaram-se categorias e subcategorias de modo a organizá-los.

Definiu-se, enquanto objetivo geral, identificar as concepções das crianças sobre o modo como a pandemia COVID-19 influenciou a sua aprendizagem.

## **2.2 Participantes**

Participantes é o termo utilizado para demonstrar o papel ativo dos indivíduos do estudo (Vilelas, 2009). Assim, neste estudo, os participantes foram crianças do jardim-de-infância e alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito às crianças do jardim-de-infância, neste estudo participaram 15 crianças com idades dos 4 aos 5 anos. Destas crianças, quatro são do sexo masculino e onze do sexo feminino. De modo geral, todos estão no mesmo nível de aprendizagem e conhecimentos, não havendo reporte de casos de crianças com algum tipo de necessidade educativa especial.

Quanto aos alunos do 1.º CEB, o estudo foi realizado em duas turmas. Na turma do 2.ºano participaram 21 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos. Destas, nove são do sexo feminino e doze são do sexo masculino. Nesta turma, as crianças estão num ritmo de aprendizagem muito lento devido aos confinamentos e ensino à distância a que foram sujeitos, contudo não existem crianças com algum tipo de necessidade educativa especial.

O estudo também foi aplicado numa turma de 4.º ano, composta por 24 crianças, sendo dez rapazes e catorze raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Porém, uma das raparigas era de nacionalidade estrangeira e não frequentava todas as aulas da turma, como era o caso da disciplina de Português (frequentava PLNM). Por esses dois motivos, a aluna não participou na investigação, estando então apenas 23 crianças no estudo. O ritmo de aprendizagem deste grupo de crianças era muito elevado. Era um grupo muito sossegado e autónomo. Não existiam crianças com algum tipo de necessidade educativa especial.

### **2.3 Recolha de dados**

Para a recolha de dados utilizei o desenho como instrumento de avaliação. Segundo Pereira (2016), existem três tipos de desenho, sendo que este estudo abordou o desenho criativo dirigido, uma vez que lhes foi atribuído um tema e as crianças desenharam de forma livre sobre o mesmo, estimuladas pela questão orientadora e apoiadas pela professora-estagiária. Assim, durante os meus estágios, abordei o tema ao qual me propôs a estudar através de diversas atividades, de modo a introduzi-lo, sendo este a influência da pandemia COVID-19 na vida das crianças. Depois disso, solicitei às crianças que refletissem sobre aquilo que sentiram mais falta em relação à escola durante a pandemia, explicando-lhes que me estava a referir ao tempo que estiveram em confinamento, em casa, e que não foram à escola, e que deviam expressar as suas ideias através de um desenho.

No caso das crianças de jardim-de-infância, solicitei que realizassem o desenho à vez e sozinhas, de modo a garantir que não copiassem os desenhos dos colegas. Nesta faixa etária a criança está na fase do realismo intelectual e desenha o que concebe intelectualmente, em vez de desenhar o que observa (Afonso, 2015). A questão colocada às crianças que orientou esta tarefa foi: “O que sentiste mais falta da tua escola durante a pandemia?”. Assim, por ordem aleatória, fui chamando as crianças e pedi-lhes que me dissessem aquilo que tiveram mais saudades durante a pandemia e, posteriormente, desenhassem. Quando as crianças terminavam, solicitava-lhes que descrevessem e legendassem o desenho de forma oral e que me justificassem a sua escolha. Uma vez que esta ainda não sabem escrever, não realizei narrativas neste contexto, sendo que era eu que escrevia notas no desenho conforme aquilo que era descrito pelas crianças.

No caso das crianças do 1º CEB, após realizar uma breve introdução ao tema, solicitei-lhes que utilizassem a folha A3 que lhes forneci para escrever e desenhar aquilo que tiveram mais saudades da escola durante o confinamento. Neste contexto utilizei outro instrumento de recolha de dados, a narrativa. Assim, do lado esquerdo da folha as crianças narravam o que sentiram mais saudades da escola, completando a frase “Durante o confinamento eu senti

saudades de...”. Do lado direito da folha, solicitei que desenhassem aquilo que sentiram saudades e que escreveram ao lado.

Neste estudo as narrativas foram consideradas como um instrumento de recolha de dados útil para responder à questão de investigação porque as narrativas também são um bom instrumento para aferir as ideias das crianças. A narrativa de uma criança em relação ao que desenha clarifica o seu pensamento acerca do tema que representam. O objetivo da narrativa neste estudo, juntamente com o desenho infantil, é a recolha de dados que possam servir, através de uma análise e interpretação cuidadas, para a interpretação das conceções das crianças sobre a influência da pandemia COVID-19 na sua aprendizagem.

Utilizei, ainda, a entrevista como instrumento, sendo esta realizada com a educadora e os professores orientadores que me acompanharam nas Práticas de Ensino Supervisionadas, com o intuito de recolher as conceções das mesmas sobre o processo educativo das crianças durante o confinamento a que estiveram sujeitas. É importante referir que estas entrevistas garantiram o anonimato das pessoas inquiridas.

A educadora entrevistada possui 30 anos de tempo de serviço e deu continuidade à sua formação académica, através de formações realizadas pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). Quanto à professora titular da turma de 2.º Ano, tem cerca de 18 anos de serviço e fez recentemente formação continua sobre ferramentas digitais em ensino online. Por fim, o professor titular da turma de 4.º ano tem também cerca de 18 anos de serviço. O mesmo tem dado continuidade à sua formação através de ações de formação promovidas pelo agrupamento em que se encontra atualmente e através de formações promovidas pelo IAVE.

De salientar que se optou por realizar atividades de enquadramento da temática no jardim-de-infância, porque como as crianças são mais pequenas, têm menos perceção do significado e consequências da pandemia COVID-19. No caso do 1.º CEB, verificou-se antes da implementação que as crianças já possuíam conhecimentos prévios sobre a temática, por isso, não se realizou atividades sobre a mesma. Enquanto as crianças de jardim-de-infância realizavam poucas atividades e maioritariamente brincavam, as de 1.º Ciclo já tinham programas para cumprir e atividades mais orientadas, que lhes deram perceções mais concretas do que era a pandemia e o que afetou.

## **2.4 Análise dos dados**

Após a recolha de dados, estes devem ser organizados de modo prático e racional, para uma melhor compreensão do objeto que se está a estudar. Assim, todos os desenhos foram sujeitos a um processo de análise de conteúdo utilizando um sistema de categorias que serviram para codificar os elementos ilustrados sobre os aspetos que as crianças sentiram

mais falta da escola durante a pandemia. Essas categorias foram criadas à posteriori, após a análise global dos desenhos. As categorias finais estão indicadas no quadro 1, assim como as respectivas subcategorias e o seu significado.

Quadro 1 – Categorias, subcategorias de análise e respetivo significado.

| Categorias               | Subcategorias                             | Significado   |
|--------------------------|---|---|
| Atores educativos        | Educadora                                 | Desenhos em que a criança ilustrou a educadora  |
|                          | Auxiliar                                  | Desenhos em que a criança ilustrou a auxiliar   |
|                          | Colegas                                   | Desenhos em que a criança ilustrou os/as amigos/as da sala  |
| Brinquedos/Brincar       | Bonecas                                   | Desenhos em que a criança ilustrou as bonecas existentes na sala  |
|                          | Carros                                    | Desenhos em que a criança ilustrou os carros existentes na sala   |
|                          | Legos                                     | Desenhos em que a criança ilustrou os legos existentes na sala  |
|                          | Jogos diversos                            | Desenhos em que a criança ilustrou outros jogos lúdico-pedagógicos existentes na sala                         |
|                          | Parque infantil                           | Desenhos em que a criança ilustrou objetos presentes no parque infantil da escola                             |
|                          | Jogar à bola                              | Desenhos em que a criança ilustrou jogar à bola   |
| Processo de aprendizagem | Dificuldades na compreensão dos conteúdos | Desenhos em que a criança ilustrou ter sentido dificuldades na compreensão dos conteúdos ou se sentiu confusa |
|                          | Dificuldades de concentração              | Desenhos em que a criança ilustrou ter sentido dificuldades de concentração nas aulas                         |
|                          | Sensação de isolamento                    | Desenhos em que a criança ilustrou ter sentido saudades   |

|                 |                                  |  |
|-----------------|----------------------------------|--|
|                 |                                  | dos colegas, sentindo-se isolada   |
|                 | Desmotivação para a aprendizagem | Desenhos em que a criança ilustrou ter sentido desmotivação para assistir às aulas <i>online</i> |
| Tarefas diárias | Ser “chefe”                      | Desenhos em que a criança ilustrou uma das tarefas presentes na rotina diária                    |
|                 | Trabalhar                        | Desenhos em que a criança ilustrou a realização de tarefas escolares                             |
| Outros          | A escola como um todo            | Desenhos em que a criança ilustrou a escola, no geral  |
|                 | Natureza                         | Desenhos em que a criança ilustrou elementos da Natureza   |
|                 | Quarto                           | Desenhos em que a criança ilustrou apenas o quarto onde tinha aulas <i>online</i>                |

Os desenhos das crianças de pré-escolar foram anonimizados de C1 a C15 e os das crianças de 1.ºCEB de C16 a C59. Os desenhos C16 a C36 foram realizados pelos alunos do 2.º ano e os desenhos C37 a C59 pelos alunos do 4.ºano.

### 3. Apresentação dos resultados

Nesta secção, seleccionou-se um desenho para cada subcategoria como forma de exemplo.

#### 3.1 Apresentação dos resultados sobre as concepções das crianças do Jardim-de-Infância

Do processo de análise dos desenhos, emergiram quatro categorias relacionadas com os aspetos que as crianças mais sentiram falta do jardim-de-infância durante a pandemia: atores educativos, brinquedos/brincar, tarefas diárias e outros aspetos. Para cada uma dessas categorias, foram identificadas subcategorias (Quadro 2).

Quadro 2. Resultados da análise dos desenhos das crianças do pré-escolar sobre o que mais sentiram falta do jardim-de-infância durante a pandemia.

| Categorias | Subcategorias | Nº |
|------------|---------------|----|
|            | Educadora     | 3  |

|                           |                       |           |
|---------------------------|-----------------------|-----------|
| <b>Atores educativos</b>  | Auxiliar              | 3         |
|                           | Colegas               | 6         |
| <b>Brinquedos/brincar</b> | Bonecas               | 3         |
|                           | Carros                | 2         |
|                           | Legos                 | 2         |
|                           | Jogos diversos        | 1         |
|                           | Tarefas diárias       | Ser chefe |
| <b>Outros</b>             | A escola como um todo | 2         |

Quanto à primeira categoria, “Atores educativos”, no desenho elaborado pela criança C8, observa-se que relatou sentir saudades da educadora e da auxiliar (Figura 18). Esta criança referiu que sentiu falta de ambas porque são suas amigas e gostam dela, revelando vínculo com a educadora e a auxiliar.

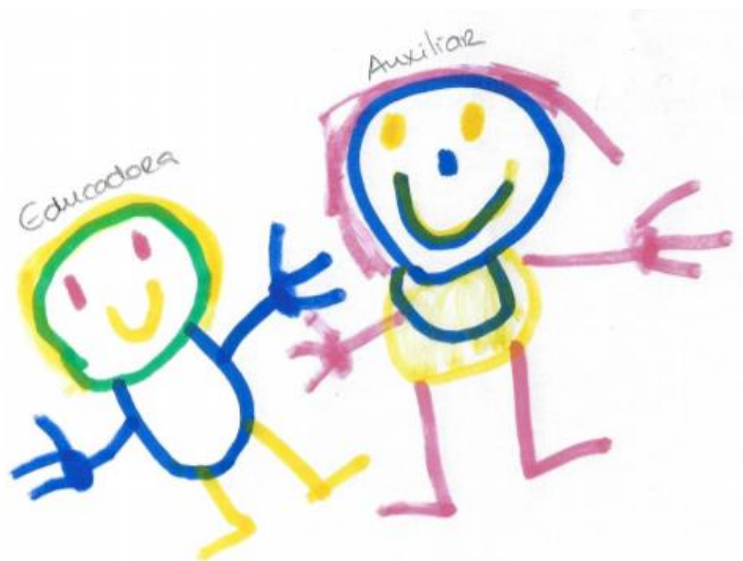


Figura 18. A criança C8 desenhou que sentiu falta da educadora e da auxiliar durante o confinamento.

Por seu lado, a criança C1 relatou sentir saudades dos colegas de sala, justificando oralmente que sentiu falta dos amigos porque gosta deles e brincam juntos (Figura 19). Esta criança desenhou a maioria dos seus colegas, o que mostra, ter tido saudades de quase todos os pares que o acompanham na escola diariamente. Na entrevista, a educadora salientou que, na sua opinião e do que observou quando regressaram, enquanto estiveram em

confinamento, as crianças sentiram muitas saudades do convívio entre si, pois estavam sedentas de socialização. A educadora referiu que a privação do contacto com crianças de outras turmas foi muito desfavorável porque as crianças sentiram falta de estar com os amigos, quer da sala quer de outras turmas.

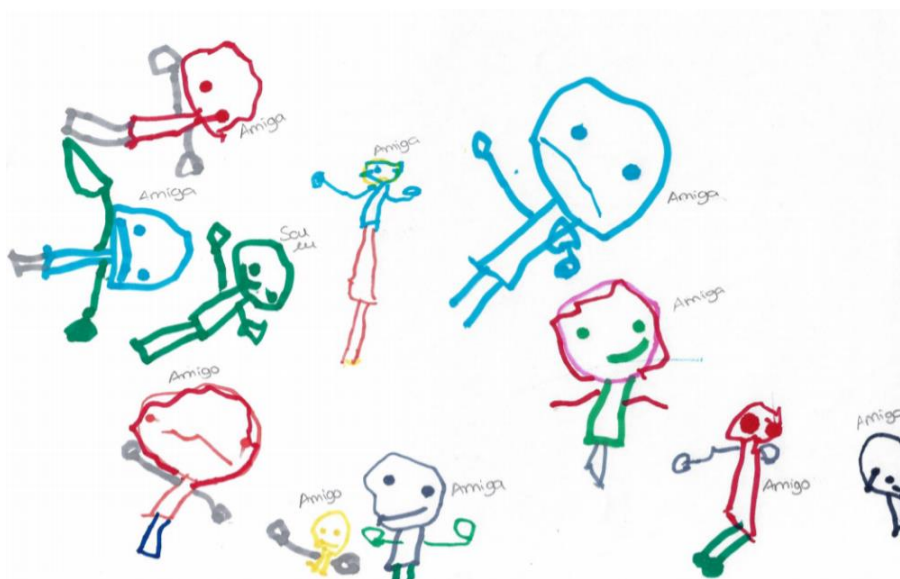


Figura 19. A criança C1 desenhou que sentiu falta dos colegas da sala.

Quanto à categoria “Brinquedos”, a criança C2 revelou sentir saudades de brincar com as bonecas, porque gosta dos brinquedos que tem à sua disposição na escola (Figura 20).



Figura 20. A criança C2 desenhou que sentiu falta de brincar com as bonecas da sala.

Ainda na categoria “Brinquedos”, a criança C15 revelou sentir saudades dos carros porque considera que são brincadeiras divertidas que tem na escola e com os amigos (Figura 21).



Figura 21. A criança C15 desenhou que sentiu falta de brincar com os carros da sala.

A criança C11, ainda na mesma categoria, salientou que sentiu saudades das brincadeiras que tem na escola, em especial com legos, porque não pode brincar com eles como costumava fazer com os amigos (Figura 22).



Figura 22. A criança C11 desenhou que sentiu falta de brincar com os legos, entre outros brinquedos.

Por sua vez, na última subcategoria da categoria “Brinquedos”, a criança C5, referiu que sentiu saudades de diversas brincadeiras que tem na sala, sendo elas: jogos de encaixe, livros, os bebês e bonecos da área da casinha e outros jogos diversos. Referiu que sentiu falta deles, pois queria brincar com os mesmos e não podia (Figura 23).



Figura 23. A criança C5 desenhou que sentiu falta de brincar com diversos tipos de brinquedos.

No que diz respeito à categoria “Tarefas diárias”, a criança C3 referiu ter saudades de ser o chefe de sala, porque gosta de exercer essa função (Figura 24). Ser chefe significa executar tarefas como ser o primeiro da fila quando é formado um comboio, conferir se tudo está arrumado nos devidos locais e chamar os amigos nos momentos de higiene ou formação de comboio. Além disto, o chefe faz também a contagem das crianças que estão em sala e identifica quando há faltas.

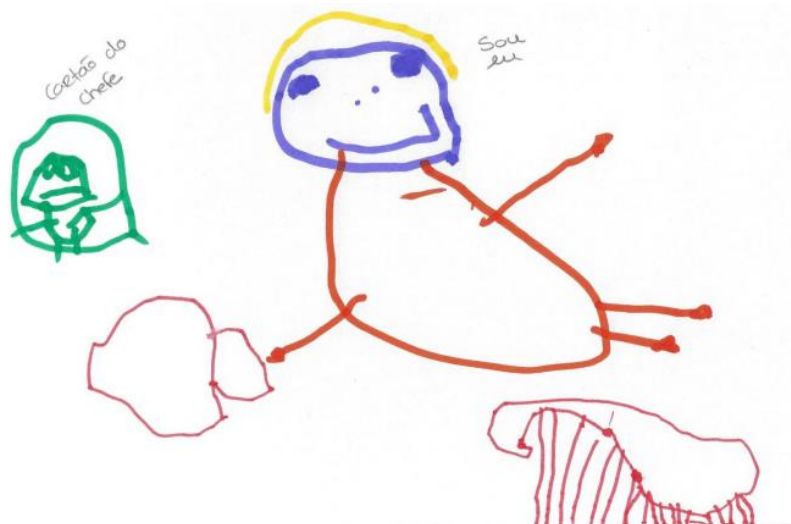


Figura 24. A criança C3 desenhou que sentiu falta de exercer as funções de chefe da sala.

Por fim, duas crianças evidenciaram sentir saudades da escola como um todo, sendo esta a última subcategoria referenciada no quadro 1. A criança C9 revelou sentir saudades da escola em geral, desenhando o edifício da escola, amigos, balões e bolo de aniversário. Salientou que sentiu saudades de frequentar a escola porque não podia jogar, desenhar e brincar (Figura 25).



Figura 25. A criança C9 desenhou que sentiu falta da escola em geral.

### 3.2 Apresentação dos resultados sobre as concepções dos alunos do 1.º ciclo

#### 3.2.1 – Resultados da turma de 2.º ano

À semelhança da apresentação dos resultados relativos às crianças da educação pré-escolar, no processo de análise dos desenhos e narrativas também emergiram quatro categorias relacionadas com os aspetos que as crianças do 1.º ciclo mais sentiram falta da escola durante a pandemia: atores educativos, brinquedos/brincar, tarefas diárias e outros aspetos. Para cada uma dessas categorias, foram identificadas subcategorias (Quadro 3).

Quadro 3. Resultados da análise dos desenhos das crianças do 2.º ano sobre o que mais sentiram falta da escola durante a pandemia.

| <b>Categorias</b>         | <b>Subcategorias</b>  | <b>Nº</b> |
|---------------------------|-----------------------|-----------|
| <b>Atores educativos</b>  | Professora            | 6         |
|                           | Colegas               | 15        |
| <b>Brinquedos/brincar</b> | Parque Infantil       | 5         |
|                           | Jogar à bola          | 1         |
| <b>Tarefas diárias</b>    | Trabalhar             | 2         |
| <b>Outros</b>             | A escola como um todo | 4         |
|                           | Natureza              | 2         |

Quanto à turma de 2.ºano, relativamente à primeira categoria, “Atores educativos”, no desenho elaborado pela criança C21, observa-se que esta se desenhou a si mesma na presença de um adulto. Esta criança narrou que durante o confinamento sentiu falta da professora que a acompanhou no 1.ºano (Figura 26).



Figura 26. A criança C21 desenhou e narrou ter sentido saudades da professora.

Ainda na mesma categoria, no desenho realizado pela criança C31, podemos observar que desenhou algumas crianças. Relatou que durante o confinamento sentiu saudades dos seus amigos (Figura 27). Segundo a professora, quando questionada sobre o que as crianças mais sentiram falta da escola enquanto estiveram em confinamento, a mesma respondeu de acordo com as ideias apresentadas por esta criança, referindo: “Sem dúvida que foi a socialização com os seus pares.” (Professora A).



Figura 27. A criança C31 desenhou e narrou ter sentido saudades dos amigos.

Relativamente à categoria “Brinquedos/brincar”, a criança C33 desenhou as barras do parque infantil do recreio onde costuma brincar. Narrou que durante o confinamento sentiu saudades de brincar com esse equipamento (Figura 28).



Figura 28. A criança C33 desenhou e narrou ter sentido saudades de brincar com equipamentos do parque infantil da escola.

Ainda na categoria de “Brinquedos/brincar”, o aluno C16 desenhou duas crianças a jogar à bola, pois é o que mais gosta de fazer quando está nas Atividades de Tempos Livres (ATL). Esta criança narrou que durante o confinamento sentiu saudades de jogar futebol (Figura 29).

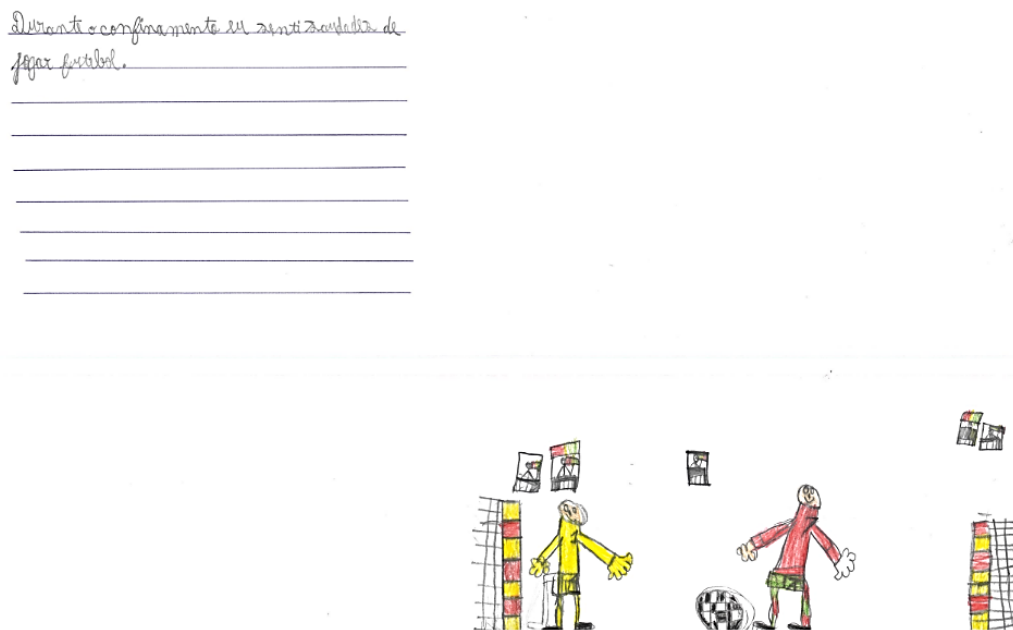


Figura 29. A criança C16 desenhou e narrou ter sentido saudades de jogar futebol.

No que diz respeito à categoria “Tarefas diárias”, a criança C36 desenhou um livro ou caderno, acompanhado por um lápis de carvão. Esta narrou que durante o confinamento sentiu saudades de trabalhar (Figura 30). A professora considerou que praticamente todas as dimensões e domínios foram prejudicados, pois a falta de apoio do professor no acompanhamento das aprendizagens dos alunos contribuiu para acentuar as dificuldades, especialmente daqueles que já tinham dificuldades de aprendizagem. Como ilustra o desenho e a narrativa da criança C35, alguns alunos também sentiram saudades de trabalhar, pois houve uma quebra no contínuo das aprendizagens.

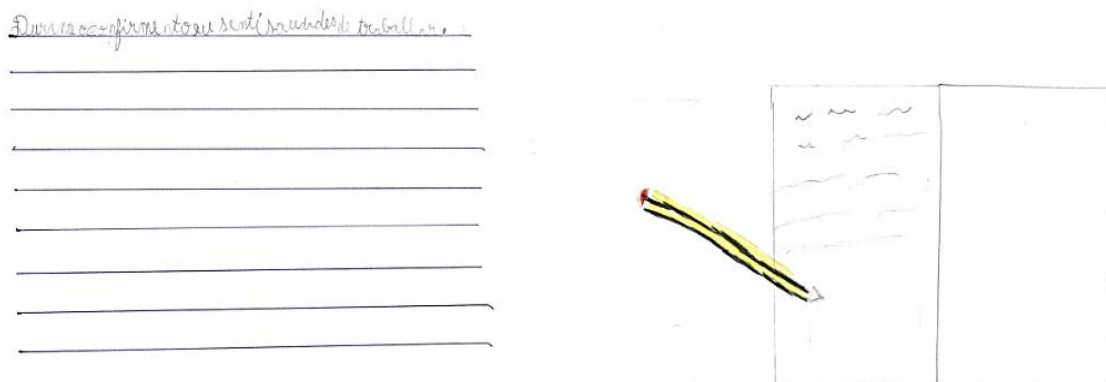


Figura 30. A criança C36 desenhou e narrou ter sentido saudades de trabalhar.

Quanto à última categoria, “Outros”, a criança C28 desenhou a escola como um todo e um baloiço. A escola está enfeitada porque a recolha de desenhos foi realizada na época festiva do Natal. A criança narrou que durante o confinamento sentiu saudades da escola e dos brinquedos (Figura 31).

Durante o confinamento eu senti  
saudades da escola e dos brinquedos,

---

---

---

---

---

---

---

---



Figura 31. A criança C28 desenhou e narrou ter sentido saudades da escola em geral.

Por fim, ainda nesta categoria, a criança C19 desenhou-se a si mesma junto de uma flor e uma árvore. A criança escreveu que durante o confinamento sentiu saudades da natureza e colocou um coração no final da frase (Figura 32).

Durante o Confinamento eu senti  
saudades da natureza ♥

---

---

---

---

---

---

---

---

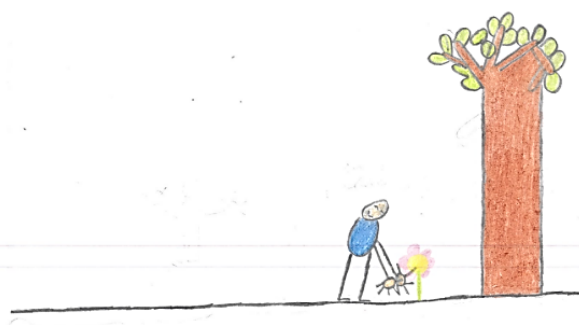


Figura 32. A criança C19 desenhou e narrou ter sentido saudades da natureza.

### 3.2.2 – Resultados da turma de 4.º ano

Por sua vez, no processo de análise dos desenhos e narrativas dos alunos da turma do 4.º ano surgiram novas conceções, as quais foram organizadas numa nova categoria, processo de aprendizagem, e quatro subcategorias: dificuldades na compreensão dos conteúdos, dificuldades de concentração, sensação de isolamento, desmotivação para a

aprendizagem e outros (Quadro 4). Nesta turma, a indicação dada foi para desenharem o que pensavam sobre o modo como a pandemia COVID-19 influenciou as suas aprendizagens.

Quadro 4. Resultados da análise dos desenhos das crianças do 4.º ano sobre o que mais sentiram falta da escola durante a pandemia.

| <b>Categoria</b>                | <b>Subcategorias</b>                      | <b>N.º</b> |
|---------------------------------|---|------------|
| <b>Processo de aprendizagem</b> | Dificuldades na compreensão dos conteúdos | 8          |
|                                 | Dificuldades de concentração              | 4          |
|                                 | Sensação de isolamento                    | 3          |
|                                 | Desmotivação para a aprendizagem          | 8          |
|                                 | Outros                                    | 1          |

Quanto à primeira subcategoria, “Dificuldades na compreensão dos conteúdos”, nela enquadram-se todas as produções das crianças que revelaram sentir dificuldades ou dúvidas em compreender as matérias por diversos motivos. Por exemplo, no desenho elaborado pela criança C54, observa-se que relatou sentir muitas dificuldades em compreender a professora por causa de problemas com a Internet. Às vezes tinha dificuldades em ouvir os colegas e sentia-se confusa porque não entendia o que estavam a fazer ou a falar nesses momentos (Figura 33). O professor do 4.º ano, salientou que as crianças que onde as crianças sentiram mais dificuldades foi na área do Português, sendo, na altura, a área mais frágil de todos os alunos da turma.

Olá! A pandemia COVID-19 influenciou vários aspetos da tua vida. Um desses aspetos foi o modo como tu aprendeste. Nesta tarefa vais pensar sobre esse assunto.

Desenha o que pensas sobre o modo como a pandemia COVID-19 influenciou a tua aprendizagem.

Descreve o que desenhas.



Nas aulas online, tenho muitas dificuldades a compreender a professora de alguns aspetos de interesse e dificuldade a ouvir as pessoas e as dúvidas que surgem estão muitas vezes em confusão, por não entender o que ela diz em algumas situações.

Figura 33 - A criança C54 desenhou e narrou ter sentido dificuldades em compreender a professora que acompanhava a turma na altura e de ouvir os colegas, ficando confusa.

Na subcategoria de “Dificuldades de concentração”, estão enquadrados os desenhos das crianças que salientaram ter dificuldades em estarem atentas às aulas, por diversos motivos, como por exemplo, as necessidades básicas do ser humano (fome, sede, sono, entre outros). A criança C38 revela sentir-se distraída porque falava com os amigos pelo computador. Sentiu também que, como estava trancado num quarto, não estudou como na escola (Figura 34).

Olá! A pandemia COVID-19 influenciou vários aspetos da tua vida. Um desses aspetos foi o modo como tu aprendeste. Nesta tarefa vais pensar sobre esse assunto.

Desenha o que pensas sobre o modo como a pandemia COVID-19 influenciou a tua aprendizagem.

Descreve o que desenhas.



Não sou eu a falar com os meus amigos no computador. De longo do tempo fiquei mais distraída, estava trancada num quarto e não estudei muito como na escola.

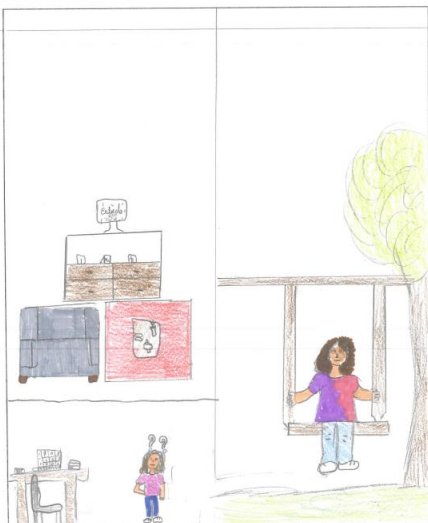
Figura 34 - A criança C38 desenhó e narrou ter sentido dificuldades em estar concentrada nas aulas.

Relativamente à terceira subcategoria, “Sensação de isolamento”, esta engloba as crianças que revelaram sentir saudades da presença física dos amigos. A criança C43 narrou que não brincava quase nada em casa, ao contrário das oportunidades de brincar com os amigos na escola. Além disso, revelou que estava sempre a fazer a mesma coisa, e, por isso, sentia falta dos amigos (Figura 35).

Olá! A pandemia COVID-19 influenciou vários aspetos da tua vida. Um desses aspetos foi o modo como tu aprendeste. Nesta tarefa vais pensar sobre esse assunto.

Desenha o que pensas sobre o modo como a pandemia COVID-19 influenciou a tua aprendizagem.

Descreve o que desenhas.



Ná escola aprendia mais do que em casa e fazia menos horas de estudo. Em vez de brincar com os meus colegas não brinco quase nada. Quando estou em casa fico sempre a fazer a mesma coisa. Durante a pandemia sinto falta dos meus amigos.

Figura 35 - A criança C43 desenhó e narrou ter sentido isolada, sem colegas para brincar

Na categoria de “Desmotivação para a aprendizagem” estão incluídos os desenhos das crianças que relataram que não aprenderam devido a constrangimentos diversos e

porque se sentiam desmotivados pela situação que estavam a passar. As aulas *online* não eram suficientemente atrativas. Assim, a criança C50 refere que não gostava as aulas *online* e que se sentia sempre com fome, sono, pois era difícil acordar para as aulas. O momento favorito era quando as aulas acabavam. Refere, no fim, que deseja que o COVID-19 acabe para sempre (Figura 36).

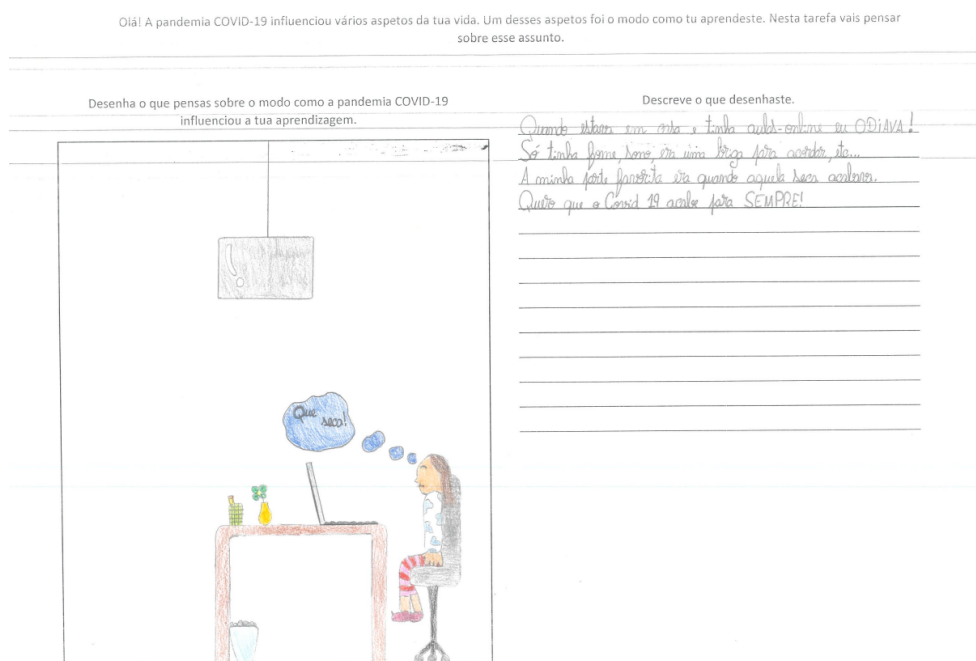


Figura 36 - A criança C50 desenhou e narrou ter sentido desmotivação nas aulas *online*.

Por fim, na última subcategoria “Outros” inclui-se apenas a criança que desenhou o espaço onde teve aulas online, mas não referenciou a forma como a sua aprendizagem foi influenciada pela pandemia. A criança C41 descreveu o seu quarto, porque ia ter aulas *online* (Figura 37).

Olá! A pandemia COVID-19 influenciou vários aspetos da tua vida. Um desses aspetos foi o modo como tu aprendeste. Nesta tarefa vais pensar sobre esse assunto.

Desenha o que pensas sobre o modo como a pandemia COVID-19 influenciou a tua aprendizagem.

Descreve o que desenhaste.

Eu desenhei a minha secretária, o meu computador antigo porque ia ter aulas online.

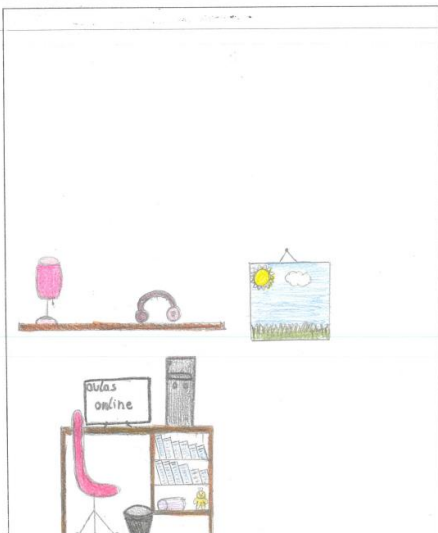


Figura 37 - A criança C41 desenhou o seu quarto, onde tinha as aulas online.

### 3.3 Apresentação dos resultados da entrevista à educadora

#### Dificuldades na aprendizagem dos alunos sentidas durante o confinamento

Relativamente às principais dificuldades sentidas durante o confinamento, a educadora, no que respeita à sua ação educativa, salientou que ficou reticente quanto ao *feedback* por parte das famílias caso conseguisse enviar atividades para realizar em casa. Porém, assim que iniciou o trabalho começou a sentir-se mais tranquila devido ao acolhimento das famílias a essas propostas de trabalho.

O facto de manter contacto com as famílias foi o que mais a preocupou, contudo, conseguiu encontrar forma para tal através de um grupo de *WhatsApp* onde referiu que dialogava com os encarregados de educação das crianças. No decorrer do confinamento "... fui dando sugestões de atividades relacionadas com as áreas de conteúdo e reuniões *Zoom*. As atividades que as crianças iam realizando, eram enviadas pelas famílias, havendo um *feedback* Educadora/Família/Criança.”.

Quando as crianças regressaram à escola, a IPSS adotou medidas de prevenção de contágios, sendo elas a desinfeção das mãos, sapatos e materiais que dessem entrada na instituição, a medição da temperatura das crianças e do pessoal docente e não docente, a proibição da entrada de pessoas externas à escola, a receção das crianças ser feita à porta, a separação das crianças por turmas, a divisão dos espaços lúdicos através de uma escala e o uso obrigatório da máscara por parte dos adultos, ainda que vacinados. De entre estas

medidas, a educadora salienta que sentiu mais dificuldades no controlo da separação das crianças, uma vez que estas tendem a relacionar-se com as crianças das outras turmas.

No que diz respeito ao que faria de diferente para promover as aprendizagens das crianças tendo em conta a experiência agora acumulada, a educadora referiu que "... propus atividades simples de concretizar, porém algumas famílias não mostraram interesse e foi isso que retrocedeu as aprendizagens das crianças. As famílias que colaboraram, fizeram sempre as atividades e nota-se que a criança continuou o seu processo de aprendizagem, logo acho que fiz bem o meu papel, o que estava ao meu alcance." (Educadora). Ou seja, na opinião da educadora apenas existiu alteração no processo de aprendizagem de algumas crianças quando não realizaram em casa as tarefas propostas. Assim, a educadora conclui que não foi dada continuidade a esse processo, o que fez com que existisse um retrocesso em algumas dimensões no desenvolvimento das crianças.

Quanto à temática da COVID-19, a educadora salientou que a abordou muito levemente, focando-se essencialmente na higienização das mãos, cuidados de prevenção e as normas de etiqueta respiratória. Comentou, também, que eram apenas estes os conhecimentos a transmitir as crianças neste âmbito e que não sentia necessidade de aprofundar mais o tema. Além disso, referiu não identificar quaisquer conceções erradas das crianças acerca destas normas, pois, do que era esperado para a sua faixa etária, estavam bem informadas. Na sua opinião, as crianças não abordam muito este tema talvez por também não lhes ser dado a conhecer em contexto familiar.

Quando questionada sobre em que Áreas de Conteúdo sentiu que as crianças revelaram maiores dificuldades, a educadora salientou que as crianças que trabalharam com a colaboração das famílias não demonstram dificuldades em nenhuma área. Por sua vez, as crianças que não trabalharam em família, retrocederam no processo de aprendizagem em todas as áreas, não existindo qualquer discrepância entre estas. No momento de realização da entrevista, a educadora procurava recuperar algumas aprendizagens das crianças de modo a voltarem ao nível de desenvolvimento em que estavam inicialmente.

Quanto à pandemia COVID-19, a educadora referiu que este tema também é ainda complexo para si, uma vez que ninguém sabia lidar com estas adversidades, pois cada dia há novos desafios e informações.

### **3.4 Apresentação dos resultados da entrevista aos docentes de 1.ºCEB**

#### **Dificuldades na aprendizagem dos alunos sentidas durante o confinamento**

A professora titular da turma de 2.º ano salientou que no período da pandemia COVID-19, os professores e a comunidade educativa em geral, estiveram um pouco perdidos,

especialmente os primeiros meses. Cada um tentou adaptar as condições existentes ao processo educativo com os seus alunos e às dificuldades existentes, sendo que principalmente no primeiro mês foram muitas. Saliu também que a maior delas foi tentar estabelecer e manter o contacto com os encarregados de educação e com os alunos. Revela que, na altura, estava num agrupamento inserido numa comunidade escolar com problemas sociais e económicos, então considerou que a maior dificuldade foi que todos mantivessem um elo de ligação com a professora. Uma outra dificuldade foi fazer com que os alunos interiorizassem que tinham de disponibilizar algumas horas do seu dia para se dedicarem à escola, pois estando em contexto de casa, não se apercebiam que agora era também o espaço de aprendizagem.

Na sua opinião, as maiores dificuldades neste processo foram relacionadas com tempo. Ou seja, todas as mudanças e evolução tecnológica que a COVID-19 trouxe à escola, implicam mais tempo dedicado pelos professores para a concretização e aplicação destas mudanças na prática: mais tempo extraescola dedicado a formação profissional; mais tempo extraescola dedicado a criar/configurar salas de aula virtuais; mais tempo a construir materiais didáticos digitais; etc. No fundo trouxe uma carga maior de trabalho não diretamente relacionada com a prática pedagógica.

Por sua vez, o professor titular do 4.º ano revelou que uma grande dificuldade, principalmente durante o primeiro confinamento, foi a falta de capacitação digital que os alunos tinham. Por outro lado, as escolas não estavam preparadas para o ensino à distância. Outra dificuldade constatada foi o facto de o ensino no 1.º ciclo ser um processo de afinidade e cumplicidade entre aluno/professor e, online, a construção desse vínculo foi dificultada.

### **Contacto com a família durante o confinamento**

A professora titular do 2.º ano revelou que a sua primeira preocupação foi garantir que todos os Encarregados de Educação e alunos conseguissem manter o contacto consigo. Contudo, nem todos os encarregados de educação tinham ou usavam e-mail, não tendo outros meios digitais para receberem as tarefas. Então, inicialmente o contacto foi efetuado através de email para a maioria e telefonicamente para os alunos que não tinham acesso a esses meios digitais. Mais tarde, quando todos já tinham acesso e com a sua autoaprendizagem e exploração das várias ferramentas digitais das quais tomou conhecimento, a professora começou a usar a plataforma *Classroom*. Posteriormente começou também a fazer sessões pelo *Zoom* de cerca de 2 horas por semana. Por vezes, gravava vídeos a explicar as matérias, sobretudo a matemática, e partilhava com os alunos na *Classroom*. No segundo confinamento voltou a usar as ferramentas da *Google*, nomeadamente as aulas *online* diárias pelo *Meet* onde, com o auxílio e domínio de outras

ferramentas digitais, como mesa digital, *Jambord*, os questionários do *Forms*, etc., explorou os diversos conteúdos programáticos.

O professor titular do 4.º ano revelou que manteve o contacto com os alunos e familiares através dos meios digitais. Nesse sentido, procurou estar todos os dias em contacto com as crianças, via *Zoom*. Como forma de *feedback* aos alunos também utilizou o contacto pessoal dos encarregados de educação através da rede *WhatsApp*.

### **As principais alterações da instituição**

Inicialmente, no primeiro ano de pandemia e no agrupamento onde estava a lecionar, a professora do 2.º ano revelou que os professores estiveram muito isolados. Era tudo uma novidade, desconhecendo as plataformas que só foram aparecendo no 3.º período. Já no final desse ano, o agrupamento solicitou que fizesse pelo menos uma sessão online por semana, com as crianças através do *Zoom* ou *Meet*, não com a obrigatoriedade de lecionar conteúdos, mas para promover a socialização e interação entre as crianças, que já não viam os seus pares e amigos há imenso tempo.

No ano letivo (2021/2022), estando num outro agrupamento, iniciaram as atividades presenciais com toda a logística e cuidados que a COVID-19 implica. Em termos de alterações da prática letiva, passaram a usar regularmente as tecnologias para comunicar com os encarregados de educação. Caiu em desuso a caderneta em papel. Usaram principalmente o e-mail institucional ou as plataformas digitais como o *ClassDojo*. Houve um acompanhamento maior por parte dos encarregados de educação, pois são publicados regularmente registos fotográficos das atividades realizadas pelos seus educandos, por exemplo.

O professor do 4.º ano referiu que foram poucas as atividades presenciais durante a pandemia COVID-19, a não ser algumas reuniões ou preparação de materiais de capacitação digital para os alunos. A escola onde lecionava na altura, felizmente, estava munida de alguns aparelhos digitais que foram distribuídos aos alunos que não tinham acesso.

### **Perceções acerca das aprendizagens das crianças em tempo de pandemia**

Relativamente a se mudaria algo na sua prática para promover as aprendizagens nas crianças, a professora do 2.º ano refere que não faria nada diferente do que fez. Considera que o ano letivo passado procurou muito a formação para a ajudar na promoção das aprendizagens dos alunos em ensino *online*. Revelou ainda que, neste momento, ao nível de formação, tem mais interesse em frequentar aquelas relacionadas com as novas tecnologias e com o domínio das novas plataformas, em detrimento de outras, porque considera que o uso da tecnologia é o futuro na educação. O professor do 4.º ano refere que sempre privilegiou o contacto com as crianças e as famílias, pelo que, o que mudaria era fomentar ainda mais

essa relação. Contudo, considera difícil responder a esta questão, tendo em conta a situação vivida.

No regresso à escola e nas atividades presenciais as principais ideias que as crianças manifestaram sobre a pandemia foi que era algo mau, que lhes roubou os momentos passados com os seus amigos e familiares próximos. Algo que os deixou mais aborrecidos e entediados. E que a escola em casa era mais aborrecida.

A professora considera que as crianças aprenderam e interiorizaram muito bem quais as consequências de ser infetado com COVID- 19, assim como as regras de higiene e convivência em sociedade. Por vezes, muito melhor até que alguns adultos. Optou por abordar esta temática em sala de aula e lembra-se que no ano em que surgiu a pandemia, ainda não tinha sido dada a ordem de ir para casa, já as escolas aplicavam as regras de higienização recomendadas, assim como já faziam ações de sensibilização, mostravam vídeos educativos, entre outros.

Por sua vez, o professor entrevistado julga de extrema importância que os alunos devam estar informados e conscientes da realidade. Sempre numa atitude de tranquilizar e informar, foram constantes os diálogos com os alunos sobre a pandemia. Havia sempre necessidade de tirar “monstros” na ideia da doença, mas ao mesmo tempo alertar constantemente sobre as práticas de higienização e cuidados a ter durante este período. Refere também que os alunos estavam bem elucidados e conscientes da realidade. O facto de os meios de comunicação estarem constantemente a noticiar e a informar a população também ajudou porque os próprios alunos mostravam interesse em ver noticiários e em ter conhecimento da realidade.

Quanto às dificuldades das crianças no processo de aprendizagem, a professora considera que praticamente todas as dimensões e domínios foram prejudicados. Especialmente os primeiros anos de escolaridade, no geral, foram os anos mais prejudicados, pois foram comprometidas as competências da leitura, escrita e do cálculo. A falta de ajuda e apoio direto/presencial do professor no acompanhamento das aprendizagens dos alunos contribuiu para acentuar as dificuldades, especialmente daqueles que já tinham dificuldades de aprendizagem. Mesmo com o apoio direto da maior parte dos encarregados de educação, foi insuficiente. A área de Português foi sem dúvida a área que foi mais prejudicada nas turmas do 1.º ano em que se aprende a ler e a escrever. Por exemplo, na grafia (grafismo das primeiras letras), neste momento, temos muitos alunos a executarem o desenho das letras de forma errada, isto porque não tiveram o acompanhamento correto e adequado.

Relativamente ao professor do 4.º ano, referiu que as crianças também sentiram mais dificuldades na área do Português, sendo até a área mais frágil de todos os alunos da turma,

atualmente, sobretudo no domínio da leitura e escrita no Português, facto que constatou já no regime presencial.

Na opinião de ambos os docentes, aquilo de que as crianças mais sentiram falta da escola enquanto estiveram em confinamento foi, sem dúvida, a socialização com os seus pares. Esta afirmação foi ao encontro daquilo que as crianças responderam na recolha de dados, pois foi, claramente, aquilo que mais sentiram falta da escola durante os confinamentos, tendo uma diferença de 8 votos da categoria que se sucede.

## **Discussão dos resultados**

A pandemia COVID-19 veio desafiar as crianças e jovens, pois o encerramento das escolas veio criar barreiras nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento social, psicológico e educativo, pondo em causa certas dimensões da sua vida, como por exemplo, as rotinas, as brincadeiras, o contacto social, entre outros, como refere a Ordem dos Psicólogos (2020).

No que diz respeito à categoria “Atores educativos”, tanto as crianças da Educação Pré-Escolar, como os alunos do 1.º CEB referiram ter sentido a falta dos adultos (educadoras, professoras e auxiliares), mas principalmente dos seus pares durante os momentos do ensino *online*. Essa manifestação é reveladora da importância que as crianças atribuem à interação com os adultos e com os seus pares na escola e do quanto isso contribui emocionalmente para o seu bem-estar. Como Baptista (2020) refere, a educação é algo que não se aprende sozinho, em casa, mas sim através de diálogos, de partilhas e da convivência com os outros. É através dessas relações que se adquire valores, o respeito pelos outros, entre outros. De facto, a teoria da aprendizagem socioconstrutivista assenta na ideia de que parte do conhecimento se desenvolve a partir da interação com o outro, daí a necessidade de proporcionar momentos de aprendizagem associados a trabalhos em grupo.

Quanto à categoria “Brincar/brinquedos”, as crianças do pré-escolar refeririam ter sentido saudades dos brinquedos da escola. Em conversa com a educadora, verificou-se que a maioria das crianças não tinha irmãos com quem brincar, pelo que sentiram falta de outras brincadeiras a que estavam habituadas na escola, além das que realizaram em casa. Outras referenciaram ter saudades do parque infantil da escola, pois todo o confinamento foi feito em habitações sem espaço exterior e os equipamentos comuns da rua estavam interditos.

Segundo os resultados apurados, de um modo geral, de acordo com as conceções das crianças do pré-escolar, estas foram privadas das relações entre pares e com os outros atores educativos. Sentiram que foram privadas dos afetos e das brincadeiras, porém não

evidenciaram ter consciência sobre o impacto da pandemia nas suas aprendizagens. Como Neto (2020) refere, a privação das brincadeiras pode trazer consequências ao nível do desenvolvimento do córtex da criança, que irá também afetar o seu desenvolvimento cognitivo. Ou seja, embora as crianças apenas consigam perceber a falta das brincadeiras ao nível da diversão e do lúdico, essa diminuição do brincar também tem influência ao nível do desenvolvimento de outras competências nas crianças e das suas aprendizagens.

Quanto aos alunos do 1.º CEB, na turma de 2.º ano, salientaram com frequência a falta do afeto, dos atores educativos e das brincadeiras com os pares. Como consequência desta ausência observei, nos momentos presenciais, o facto de ser difícil criar relações entre pares, pois as crianças estiveram muito tempo isoladas. Ou seja, essa ausência prolongada influenciou o processo de socialização das mesmas, tal como refeririam a educadora e os professores entrevistados. No entanto, algumas crianças já começaram a evidenciar alguma noção das consequências nas aprendizagens, referindo que sentiam saudades da escola e de realizar as tarefas diárias. Isto porque perderam as suas rotinas durante a pandemia e, de certo modo, isso impactou nas suas aprendizagens pela negativa.

Apenas os alunos do 4.º ano produziram desenhos ou narrativas enquadradas na categoria de processo de aprendizagem, organizada em subcategorias como: “Dificuldades na compreensão dos conteúdos”, “Dificuldades de concentração”, “Sensação de isolamento” e “Desmotivação para a aprendizagem”. Estes alunos foram os que mais tiveram consciência das consequências da pandemia ao nível das suas aprendizagens, salientando que não aprenderam ou que não gostaram do ensino à distância, porque se sentiam desmotivados, desatentos, confusos e desinteressados. Esse desinteresse poderá ter decorrido da falta que sentiram das interações sociais com os seus colegas e professores. Como revela o estudo realizado pelo IAVE (2021), nas turmas em apressado do 1.º Ciclo, os alunos que salientaram ter gostado de aprender sozinhos, foram aqueles que apresentaram os piores desempenhos escolares. Conclui-se, então, que por muito eficientes que as tecnologias sejam atualmente, em determinados aspetos da aprendizagem, não conseguiram replicar, em ambiente *online*, o processo de socialização que decorre das interações entre as crianças, assim como a aprendizagem de conteúdos. Logo, o período de confinamento, em que as crianças comunicavam através de meios digitais, prejudicou o desenvolvimento das suas aprendizagens e do processo de socialização. Uma evidência disso é o facto de o Ministério da Educação ter sentido a necessidade de reforçar as aprendizagens no momento da pandemia e também à posteriori, como se pode verificar através do documento *Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens* (Ministério da Educação, 2020).

Além do mais, nem todas as crianças tinham acesso aos equipamentos digitais, assim como nem todos os atores educativos tinham formação para ministrar o ensino *online* (Pato

& Fontainha, 2021), tal como referido pelos professores de 1.º CEB entrevistados. Devido a esses constrangimentos, às dificuldades técnicas e alguns ambientes domésticos mais desafiadores, onde vários elementos das famílias se encontravam em regime *online* (telescola e teletrabalho), esse período trouxe prejuízos para a aprendizagem de alguns alunos. Segundo Pacheco, et al. (2021), os professores evidenciam que o ensino a distância não só originou desigualdades entre os alunos (nas suas aprendizagens e nos meios de aprendizagem), como também contribuiu para a redução das aprendizagens.

Relativamente aos instrumentos de avaliação é de salientar que o desenho, como recolha de dados, foi uma mais-valia porque a sua produção esteve ao alcance de todas as crianças nas diversas faixas etárias envolvidas no estudo, com os devidos ajustes. Ou seja, com mais ou menos qualidade, todas as crianças que participavam no estudo conseguiram desenhar aquilo que perceberam em relação à questão que lhes foi colocada, pois o desenho é um meio de expressão das crianças, que revela o que sente e informação sobre as crianças, como Simas (2011) e Goodnow (1977) salientaram. É também importante referir que o desenho permite aferir as concepções das crianças. Além disso, nos mais novos, a falta de socialização que a pandemia provocou comprometeu também o desenvolvimento da linguagem e da escrita, o que fez do desenho uma ferramenta adequada para aferir as suas concepções. Através do desenho conseguiram expressar ideias que teriam mais dificuldade em manifestar através da escrita.

Em contexto de 1.º CEB, em particular na turma de 4.º ano, as narrativas foram muito importantes, a fim de se obter mais informação sobre o pensamento das crianças, pois, além destas descreverem com maior detalhe o conteúdo do desenho, algumas escreveram certas palavras em letras maiúsculas, como por exemplo “QUERO QUE O COVID-19 ACABE!”, dando a noção de que o período da pandemia as marcou pela negativa. Como atesta Afonso (2015), esta faixa etária pertence ao terceiro estágio do desenho definido por Luquet, uma vez que as crianças já sentem necessidade de legendar para que os outros possam interpretar. Segundo Amoreira et al. (2014), considera-se a narrativa como uma das formas mais coerentes e corretas para obter informação acerca das práticas, pois permitem manter o elo de ligação entre o saber e o contexto.

Para concluir, nem as crianças, nem os profissionais de educação que participaram no estudo salientaram aspetos positivos em relação ao facto de estarem isolados. Todos sentiram consequências negativas com este impacto.

## **Limitações do estudo**

Em todos os momentos de recolha, em contexto Jardim-de-Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, não foi possível recolher instrumentos de avaliação de outras salas porque as instituições não permitiam a deslocação de educadoras/professoras entre salas, devido à pandemia COVID-19. Por esse motivo, não consegui recolher outros desenhos e narrativas senão das crianças que acompanhei durante o período das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada.

Outra limitação foi o facto de as crianças de 2.º ano do Ensino Básico ainda não conseguirem escrever autonomamente, devido à falta de apoio presencial por parte de um docente durante o período em que ocorreu a pandemia, em que esta turma se encontrava no 1.º ano do 1.º CEB. Este é mais um motivo que comprova a pertinência do desenho. Por essa razão, e para que não fossem influenciadas pela minha ação, intervi o mínimo possível durante a concretização das narrativas, porém, acho que as crianças escreveram pouco devido a essa condição.

Por fim, uma limitação sentida foi a complexidade do tema. Embora fosse um tema recorrente em 2021 e 2022, várias crianças não conseguiam avaliar as consequências e implicações que a pandemia COVID-19 trouxe à sua aprendizagem.

## **Conclusão**

Em resposta à questão problema que orientou este estudo, posso concluir que, de modo geral, as crianças conseguiram apresentar conceções sobre as consequências da pandemia COVID-19 para a sua vida. No entanto, quanto às consequências da pandemia para a sua aprendizagem, foi notório um aumento progressivo da consciencialização dessas consequências, das crianças do pré-escolar para os alunos do 4.º ano do 1.º CEB. As crianças que estavam a frequentar a educação pré-escolar apenas evidenciaram ideias sobre a privação da socialização com os seus pares. Por sua vez, os alunos dos anos iniciais do 1.º CEB já evidenciaram noção das implicações que a pandemia COVID-19 teve no processo de aprendizagem, principalmente quando estiveram em ensino à distância durante alguns intervalos de tempo. Na turma de 4.º ano do 1.º CEB, as crianças evidenciaram ainda mais consciência das consequências negativas da pandemia nas suas aprendizagens. Como estavam num grau de escolaridade mais avançado, sentiram que durante as aulas não progrediam nos seus conhecimentos porque tiveram de repetir conteúdos. Portanto, os alunos que apresentaram mais consciência das consequências da pandemia para a sua aprendizagem foram os do 4.º ano.

## Reflexão final

O meu percurso, no ensino superior, iniciou-se pelo Curso Técnico Superior Profissional de Acompanhamento de Crianças e Jovens, continuou pela Licenciatura em Educação Básica e culminou na frequência do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Após a conclusão da minha formação inicial das unidades curriculares de Práticas de Ensino Supervisionada, quer em ensino Pré-Escolar quer em ensino de 1.º CEB, faço um balanço positivo de todas as experiências que vivenciei. Essas experiências permitiram-me refletir sobre as aprendizagens efetuadas em diferentes contextos, como por exemplo, visitas de estudo, seminários, atividades laboratoriais, entre outras.

Os estágios foram sempre momentos relevantes na minha experiência enquanto futura profissional, na medida em que pude observar o funcionamento de uma sala de aula e o desenvolvimento dos alunos em diferentes fases de aprendizagem, vivenciar as rotinas de cada sala, trabalhar com os documentos orientadores, estabelecer relações com as crianças e elementos do pessoal docente e não docente, entre outros aspetos. Além disto, foram também importantes na medida em que pude comprovar que cada aluno assume um papel importante no seu próprio processo de aprendizagem, bem como nas rotinas e dinâmicas de sala de aula.

A dimensão investigativa assumiu um papel importante no meu percurso. Permitiu-me observar as diferentes fases de desenvolvimento das crianças, em particular, nos grupos etários em estudo. Além disto, permitiu-me encontrar estratégias e adequar a minha prática ao longo dos estágios, tendo em consideração as características de cada turma. Mais uma vez se constata que cada grupo ou cada criança são únicos e devem ser abordados como tal, de forma individualizada e estratégica.

Em jeito de conclusão, posso referir que todo este percurso me enriqueceu, tanto a nível pessoal como profissional. A nível pessoal, desenvolvi competências no sentido de estabelecer relações com outros adultos/profissionais, a responsabilidade, a autonomia, a perseverança, entre outras. A nível profissional, estes anos em que estive a estudar, deram-me todas as competências que hoje posso, orgulhosamente, referir. Foi neles que dei os primeiros passos na área da educação, aprendendo tudo de raiz. No entanto, considero que ainda há muito a aprender, pois os estágios são muito curtos e são apenas uma primeira experiência no mundo laboral. Embora os considere muito importantes porque nos vão abrindo portas para essa realidade, considero que são apenas uma primeira abordagem ao desafio que é lecionar. Portanto, considero estes setes anos de formação uma mais-valia,

incutindo em mim, cada vez mais, o gosto pela educação e dando-me ferramentas para o futuro.

Enquanto futura educadora e professora, considero que este percurso contribuiu para tomar consciência das práticas que quero ou não aplicar ao longo do meu percurso profissional. Tornei-me uma pessoa mais reflexiva acerca das minhas atitudes e estratégias, mais consciente do que realmente é ensinar e mais ponderada nas situações que me são mais adversas. Tomei consciência da minha responsabilidade enquanto adulto de referência no desenvolvimento de futuros cidadãos que se aspira serem capazes, autónomos e livres.

## Referências bibliográficas

- Afonso, M. (2015). *O Desenho Infantil na Educação Pré-Escolar* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.11/3152>
- Alves, J., & Cabral, I. (Org.). (2020). *Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção*. [Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto.] <http://hdl.handle.net/10400.14/30826>
- Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2nd ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra
- Amendoeira, J., Lourenço, J., Barroso, I., Figueiredo, M. C., Fonseca, O., Godinho, C., Reis, A., Saragoila, F., & Silva, M. (2014). Enfermagem avançada. Contributo para o processo de teorização em enfermagem. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 2(5), 238. [https://www.ipsantarem.pt/wp-content/uploads/2014/03/Revista-da-UIIPS\\_N5\\_Vol2\\_ESSS\\_2014.pdf](https://www.ipsantarem.pt/wp-content/uploads/2014/03/Revista-da-UIIPS_N5_Vol2_ESSS_2014.pdf)
- Amendoeira, J., & Silva, I. (2018). O uso da narrativa no paradigma da investigação qualitativa. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 4(2), 29-40. <http://hdl.handle.net/10400.15/2591>
- Araújo, S., Barros, S., Silva, A., & Rosário, R. (2021). *Pandemia de Covid-19 e educação em creche em Portugal: medidas de prevenção e controlo, práticas pedagógicas e bem-estar*. [Centro de Investigação e Inovação em Educação, Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Enfermagem, Universidade do Minho. Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra]. <https://observatoriosocial.fundacaolacaixa.pt/-/pandemia-de-covid-19-e-educacao->

[em-creche-em-portugal-medidas-de-prevencao-e-controlo-praticas-pedagogicas-e-bem-estar#](#)

- Barbosa-Lima, M.C. & Carvalho, A.M.P. (2008). O desenho infantil como instrumento de avaliação da construção do conhecimento físico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(2) - 337-341.
- Batista, F., & Santos, V. (2017) O desenvolvimento da criança na educação infantil por meio do desenho. *Revista Eletrónica Científica Inovação e Tecnologia*, 8(17) 1-17.
- Baptista, J. A. (2020). A pandemia como motor improvável para a melhoria da escola. Em J. M. Alves & I. Cabral (Org.), *COVID 19 - Ensinar e Aprender no tempo do (pós) confinamento. O que aprendemos entre março e junho de 2020?* (pp. 64-68). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
- Bombonato, G. A., & Farago, A. C. (2016). As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP*, 3(1) 171-195.
- Calças, C. (2013). *O Desenho e a Narrativa como mediadores - Da Avaliação à Intervenção em Enfermagem de Saúde Mental*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Lisboa, Portugal]. <http://hdl.handle.net/10400.26/16031>
- Cardoso, A. (2016). *Valorização da expressão dramática na prática pedagógica dos educadores de infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/21864>
- Cavicchia, D. (s.d). *O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>
- Coentrão, J. (2020). *Primeiros socorros pediátricos*. Porto Editora.
- Correia, V. (2012). *A importância atribuída ao Desenho Infantil pelos Adultos*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja, Beja, Portugal]. <http://hdl.handle.net/10400.26/3965>
- Cunha, A. (2015). *Os desenhos infantis da interpretação à ferramenta pedagógica*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, Portugal]. <http://hdl.handle.net/10400.26/24964>
- Decreto-Lei n.º 241/2001. *Diário da República, I Série*, n.º 201. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/631843/details/maximized>

- Direção Geral de Educação. (2013). *Educação para a cidadania – linhas orientadoras*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao\\_para\\_cidadania\\_linhas\\_orientadoras\\_nov2013.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf)
- Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- Ministério da Educação (2020). *Orientações para a recuperação e consolidação das aprendizagens*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes\\_2020.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes_2020.pdf)
- Faria, C. (2019). *A expressão dramática e o desenvolvimento pessoal e social da criança: um olhar sobre as práticas na educação de infância*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/2756>
- Freitas, M., & Solé, M. (2003). O uso da narrativa nos estudos sociais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(10), 216-230. <http://hdl.handle.net/1822/4239>
- Freitas, S. (2021). *Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/3865>
- Fialho, M. (2020). *O potencial da criação de recursos didáticos para o desenvolvimento de competências multinível em crianças com necessidades específicas*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]. Repositório Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/5811>
- Galvão, I. (1992). O desenho na Pré-Escola: O olhar e as expectativas do professor. *Centro de Referência em Educação*, 14, 53-61.
- Galvão, C. (2005) Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, 11(2), 327-345.
- Gaspar, M. (2014). *A dramatização na sala de aula como recursos para desenvolver a expressão e as interações orais*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/14107>
- Gomes, Z. (2009). *Desenho Infantil - Modos de interpretação do mundo e simbolização do real. Um estudo em Sociologia da Infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal]. <http://hdl.handle.net/1822/11016>

- Gomes, A. (2003). *A Narrativa enquanto Instrumento de Investigação e de Autoconhecimento*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal]. <http://hdl.handle.net/10216/14344>
- Goodnow, J. (1977). *Desenho de crianças* (1st ed). Norte Editora.
- IAVE (2021a). *Estudo Diagnóstico das aprendizagens – Apresentação preliminar*. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBQAAAB%2BLCAAAAAAABAAzNDQ1MAUARCyhuQUAAAA%3D>
- IAVE (2021b). *Estudo Diagnóstico das Aprendizagens, Volume II – O papel do contexto no desempenho dos alunos*. [https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/09/Estudo-Diagnostico-das-Aprendizagens\\_Volume-II\\_FINAL\\_R.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/09/Estudo-Diagnostico-das-Aprendizagens_Volume-II_FINAL_R.pdf)
- Lopes da Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Luquet, G. H. (1987). *O desenho infantil* (4ª ed.). Livraria Civilização.
- Mantero, A. (2005). *O Traço da Infância* (1.ª ed.). Livros Horizonte
- Monteiro, S. (2016). *A importância das histórias no desenvolvimento das crianças*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.15/1575>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo* (1.ª ed.). Bloco gráfico.
- Oliveira, M. (2020). A Educação Artística como Forma de Comunicação em Tempo de Pandemia: as Representações das Crianças sobre a COVID-19. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 10 (1), 57-70.
- Ordem dos Psicólogos (2020). *Transições escolares. Recomendações para profissionais (Administradores escolares, psicólogos, educadores e professores)*. Ordem dos Psicólogos.
- Organização Mundial de Saúde, (s.d.). *Coronavírus: visão geral*. [https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus#tab=tab\\_1](https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus#tab=tab_1)
- Pacheco, J., Morgado, J., Sousa, J. & Maia, I. (2021). Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as perceções dos professores na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86 (1), 187-204 <http://hdl.handle.net/1822/73538>

- Pato, S., & Fontainha, E. (2021). Sources and consequences of teachers' stress during the covid-19 pandemic. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 22, 1-17.
- Pedro et al. (2017). *Probótica Programação e Robótica no Ensino básico. Linhas Orientadoras. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*. Lisboa. [https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/probotica\\_-\\_linhas\\_orientadoras\\_2017\\_-\\_versao\\_final\\_com\\_capa\\_0.pdf](https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/probotica_-_linhas_orientadoras_2017_-_versao_final_com_capa_0.pdf)
- Pereira, A. (2016). *A importância do desenho infantil para o desenvolvimento das crianças no jardim de infância*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, Faro, Portugal]. <http://hdl.handle.net/10400.1/10015>
- Pereira, L. T. K. (s.d). *O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso*. <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/11/lais-krucken-pereira.pdf>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1979). *A psicologia da criança do nascimento à adolescência* (1.ª ed.). Moraes Editores.
- Pontes, J. (2016). As narrativas infantis: Reflexões sobre a produção de sentido. *Revista educação e (Trans)formação, Garanhuns*, 1(1), 61-76
- Ramalho, C. (2016). *O desenvolvimento da expressão em contexto pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação João de Deus. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/14216>
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *NUANCES: estudos sobre Educação*, 15(16), 17-34
- Roldão, Mª do Céu (1995). As histórias em educação: A função mediática da narrativa. *Ensinus*, 3, 25-28
- Santos, S. (2013). Estudo de caso – A interpretação do desenho infantil. *Educareducere. 1 (II Série.º)*, 73-82. <http://educare.es.ipcb.pt/index.php/educare/article/viewFile/30/9>
- Santos, S. (2017). *A importância do texto de tipo instrucional em manuais escolares de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/1817>
- Silva, V. (2017) *Relação entre o desenho e o desenvolvimento infantil em contexto de Jardim de Infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal]. <http://hdl.handle.net/10400.21/8264>

- Simas, D. (2011). *Riscos e rabiscos: a contribuição do desenho infantil para a alfabetização*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado da Bahia].
- UNICEF. (2020). *Prevenção e contenção do COVID-19. Como proteger as crianças na escola, em casa e na comunidade*. UNICEF.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento* (1.ªed). Edições Sílabo

# Anexos

## Pedido de autorização de recolha de produções das crianças do pré-escolar



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE PRODUÇÕES

**Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação**

Laura Vitória Martins Henriques e Mariana dos Santos Henriques, informam que estão a realizar um estágio, no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Durante esse estágio, iremos implementar os nossos projetos de curso intitulados de "Sensibilização para o Desperdício Alimentar: uma abordagem com crianças do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo", dinamizado pela estagiária Laura Henriques, e "Conceções das crianças sobre a influência da pandemia COVID-19 no seu processo de aprendizagem", dinamizado pela estagiária Mariana Henriques.

Tendo em conta que teremos de apresentar evidências das atividades realizadas nesses projetos em documentos como o relatório da Prática de Ensino Supervisionada e o Relatório Final de Mestrado, para efeitos de avaliação do nosso trabalho, vimos por este meio solicitar a sua autorização para a recolha e análise de produções, imagens e filmagens do/a seu/sua educando/a.

Estas servirão unicamente para fins académicos estando o anonimato da criança assegurado. Os elementos que serão recolhidos do/a seu/sua educando/a irão ser anonimizados e a identidade da criança não será revelada no Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, nem no Relatório Final de Mestrado.

Agradecemos desde já a sua colaboração e manifestamos a nossa inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Com os melhores cumprimentos,

Educadora Estagiária Laura Henriques

Educadora Estagiária Mariana Henriques

----- (Destacar por aqui) -----

### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE PRODUÇÕES

Eu, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_:

(Assinalar os campos que autoriza)

- Autorizo a recolha e a análise de produções do/a meu/minha educando/a, nomeadamente de desenhos, para efeitos de investigação em educação, desde que salvaguardado o seu anonimato
- Autorizo o registo fotográfico e filmagens do/a meu/minha educando/a, para efeitos de investigação em educação, desde que salvaguardada a sua identidade
- Autorizo a recolha filmagens do/a meu/minha educando/a, resguardando a sua identidade

Assinatura do(a) encarregado(a): \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

## Pedido de autorização de recolha de produções das crianças do 1.º CEB



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE PRODUÇÕES

**Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação**

Eu, Laura Vitória Martins Henriques e eu, Mariana dos Santos Henriques, alunas do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada de 1.º ciclo, vimos por este meio solicitar a sua autorização para a recolha e análise de produções, imagens e filmagens do/a seu/sua educando/a.

Durante esse período, iremos implementar o nosso projeto de estágio, sendo que os nossos temas para o Projeto Final de Curso são intitulados como “Sensibilização para o Desperdício Alimentar: uma abordagem com crianças do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo”, pertencente à estagiária Laura Henriques e “Conceções das crianças sobre a influência da pandemia COVID-19 no seu processo de aprendizagem”, referente à estagiária Mariana Henriques. Para este efeito, pretendemos também o uso dessas recolhas.

Estas servirão unicamente para fins académicos estando o anonimato da criança assegurado. Os mesmos serão anonimizados e a identidade da criança não será revelada no Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, nem nos Projetos Finais de Curso.

Agradecemos desde já a V/ colaboração e manifestamos a nossa inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Com os melhores cumprimentos,

Professora Estagiária Laura Henriques

Professora Estagiária Mariana Henriques

----- (Destacar por aqui) -----

### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE PRODUÇÕES

Eu, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_  
autorizo a recolha de produções e imagens/filmagens do/a meu/minha educando/a.

(Assinalar os campos que autoriza)

- Autorizo a recolha e a análise de produções do/a meu/minha educando/a: desenhos e narrativas
- Autorizo o registo fotográfico do/a meu/minha educando/a, resguardando a sua identidade
- Autorizo a recolha filmagens do/a meu/minha educando/a, resguardando a sua identidade

Assinatura do(a) encarregado(a): \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

## Guião das entrevistas: educadora e docentes de 1.º CEB

| Blocos   | Objetivos  | Questões  |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicação da entrevista</li> <li>- Questões éticas</li> </ul>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar os objetivos da entrevista</li> <li>- Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista</li> <li>- Solicitar autorização para a gravação da entrevista e para a utilização dos dados em trabalhos académicos.</li> </ul> |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação pessoal do/a entrevistado/a</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Idade, sexo, tempo de serviço, programas de formação frequentados, projetos em que participa, entre outros aspetos pertinentes que surjam na prática.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- A influência da pandemia COVID-19 na aprendizagem das crianças</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a influência da pandemia COVID-19 no trabalho da educadora</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as principais dificuldades sentidas durante o confinamento, no que respeita à sua ação educativa com as crianças?</li> <li>- Como manteve o contacto com as famílias/crianças durante o período de confinamento da pandemia? Que tipo de estratégias usou para continuar a promover o desenvolvimento das crianças?</li> <li>- Quais foram as principais alterações que a instituição, as educadoras e as auxiliares de ação educativa tiveram de fazer no seu trabalho e nas atividades presenciais na sequência da pandemia COVID-19? Quais foram as dificuldades sentidas?</li> <li>- Tendo em conta a experiência que acumulou, o que faria de diferente para promover as aprendizagens das crianças?</li> </ul> |
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordou a problemática da pandemia COVID-19 com as crianças? Em caso de resposta afirmativa, de que forma e o que abordou? Em caso de resposta negativa, por que razão não o fez?</li> </ul>   |

|                    |   |  |
|--------------------|---|--|
|                    | <p>- Identificar as percepções da educadora sobre as consequências da pandemia COVID-19 na aprendizagem das crianças.</p> <p>Compreender em que áreas de conteúdos e dimensões da aprendizagem as crianças revelam maiores dificuldades no contexto da pandemia</p> | <p>- O que as crianças mais sentiram falta da escola enquanto estiveram em confinamento?</p> <p>- No regresso à escola/Jardim de infância e nas atividades presenciais, na sua opinião, quais foram as principais ideias que as crianças manifestaram sobre a pandemia?</p> <p>- Quais as principais aprendizagens que as crianças revelam ter adquirido em relação à doença COVID-19? Identifica algumas conceções erradas das crianças em relação a este assunto/tema?</p> <p>De modo geral, em que Áreas de Conteúdo sentiu que as crianças revelaram maiores dificuldades?</p> <p>Quais as dimensões da aprendizagem em que as crianças evidenciaram maiores dificuldades?</p> |
| - Finalização      | - Conclusão da entrevista   | <p>Caso ache pertinente, pode acrescentar algum aspeto importante que deseje incluir e que considere não ter sido abordado anteriormente.</p> <p>Terminada assim a entrevista, agradeço a sua colaboração e disponibilidade.</p>   |
| <b>Observações</b> |   |  |