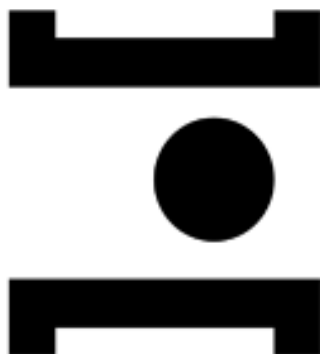


**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**

**Escola Superior de Educação de Santarém**



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

**A Pandemia e a Aprendizagem das crianças: Um Contexto para a  
Promoção da Educação para a Saúde**

**Relatório de Estágio**

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

**Ana Catarina Fernandes Gomes**

**Orientação:**

**Professora Doutora Elisabete Linhares Manzoni de Sequeira**

Novembro, 2023

“Os lugares da infância guardam,  
para sempre, pedaços de quem somos”

- Xavier Pereira

## **Agradecimentos**

Com o fim tão próximo só me resta agradecer a todos os que, de uma forma ou de outra, estiveram presentes ao longo destes cinco anos e me proporcionaram toda a ajuda, cooperação, incentivo, amizade e carinho.

Quero começar por agradecer ao Henrique, a minha luz ao longo de todo este processo. Foi uma ajuda constante em tudo. Obrigada pela paciência, solidariedade e por todo o trabalho a recortar papéis e por cantares músicas infantis comigo. Obrigada por me segurares a mão, e não largares, por acreditares em mim e nos meus sonhos. Foste, e és, um apoio extraordinário que quero continuar a preservar e manter na minha vida, alcançando novos objetivos e cumprindo novos sonhos a dois.

À minha família, tanto a que cresceu comigo como aquela que ganhei, um grande obrigado. Agradeço em especial ao meu irmão e cunhada (dita irmã), Eduardo e Sara, por terem estado sempre do meu lado e acompanharem todo o meu crescimento. Obrigada por me apoiarem e fazerem-me sempre acreditar que seria possível, além de me darem uma sobrinha/afilhada tão bela e cheia de energia. Sem vocês, nada disto faria sentido. Mãe, obrigada por todo o incentivo e, se hoje cumpri um objetivo, deveu-se também a ti. À família que ganhei, Pinheiro-Mota, um muito obrigada por todo o apoio incondicional, consideração e ajuda, por festejar todas as minhas conquistas e por acreditar em todo o meu valor. Esta conquista, e tantas outras, foram acompanhadas por toda a vossa felicidade que, de certa forma, fizeram a minha.

Aos amigos que a ESES me deu: muito obrigada. Obrigada por cada um dos risos, incentivos e momentos inesquecíveis. Catarina e Patrícia, só tenho a agradecer a ajuda e o companheirismo ao longo destes anos, e, em especial, minha Margarida, muito obrigada por dares sentido a todo este caminho, por todas as palavras e por todo o carinho e amizade. Foste, e serás, sempre a minha parceira que me acompanha em todos os momentos. Um brinde a nós!

A todos os docentes da ESES e dos locais de estágio que me receberam tão bem, obrigada. Particularmente, à professora doutora Elisabete Linhares, por me ter ajudado ao longo de todo este processo e que me acompanhou (e guiou) para que este momento fosse possível. A todas as crianças que me dão energia e sonhos, obrigada por darem sentido a todo este trabalho e por me fazerem acreditar na magia tão pura e doce que é estar ao vosso lado.

Obrigada a todos que estiveram presentes, quer de mãos dadas como em espírito.

A ti, Pai.

Espero que estejas orgulhoso.

## **Acrónimos/Siglas**

**CAF** – Componente de Apoio à Família

**CATL** – Centro de Atividades de Tempos Livres

**CEB** – Ciclo de Ensino Básico

**CPCJ** – Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

**EE** – Encarregado de Educação

**EPS** – Educação para a Saúde

**ESES** – Escola Superior de Educação de Santarém

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**JI** – Jardim de Infância

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**OMS** – Organização Mundial de Saúde

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**STEAM** – *Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematic*

## **RESUMO**

A Pandemia e a Aprendizagem das crianças: Um Contexto para a Promoção da Educação para a Saúde

O presente Relatório de Estágio elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB apresenta, primeiramente, uma descrição e reflexão dos estágios realizados, permitindo evidenciar aprendizagens e dificuldades sentidas. O segundo capítulo integra um estudo exploratório qualitativo que procurou compreender como a pandemia influenciou o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e conhecer as perceções dos adultos face à pandemia e à importância de uma educação para a saúde. Foi ainda realizado um estudo de caso para aceder às perceções das crianças em relação à pandemia e compreender como práticas promotoras de uma educação para a saúde podem contribuir para promover competências, atitudes e valores. O estudo contribuiu para compreender a existência de problemas a nível social, afetivo e de linguagem no desenvolvimento das crianças, identificando como oportunidades, o núcleo familiar e novas formas de trabalho. As atividades realizadas permitiram às crianças compreender melhor aspetos relacionados com a propagação e prevenção de doenças.

**Palavras-chave:** Educação para a Saúde; Pandemia; Prevenção de doenças; Promoção da saúde; Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

The pandemic and the learning of the children: A context for the promotion of health education

The present internship report was elaborated for the master degree in Basic Education Early Childhood and 1st Cycle of Basic Education, and represents a description and a reflexion of the internships realized on years of my master degree, being able to show my learnings and difficulties. The second Chapter is about a exploration study of qualitative nature that searched the way that the pandemic took an influence on the disinvolvement and learnings of the children, and understand the perception of the adults about the pandemic and the importance of an the health education on the Schools. It was realized a study to understand the perception of the children about the covid outbreak and to show how some promoting methods of health education can help to promote skills, attitudes and values. The study had a contribution to understand the existence of problems on a social level, affective, and language on the development of the children, identifying opportunities like, the family nucleus, and new ways of work. The activities allowed the children to better understand aspects like the spreading and the prevention of the disease.

**Keywords:** Health education; Pandemic; Preventing diseases; Health promotion; Learning.

## Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Prática de Ensino Supervisionada .....	3
1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche .....	3
1.1. Caracterização da instituição.....	3
1.2. Organização do Ambiente Educativo e do Grupo .....	4
1.2.1. Grupo .....	5
1.2.2. Rotina.....	6
1.2.3. Espaço .....	6
1.3. Percurso de desenvolvimento profissional.....	6
1.3.1. Projeto de Intervenção .....	6
1.3.1.1. Atividades desenvolvidas .....	8
1.3.2. Avaliação do projeto.....	12
2. Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar .....	13
2.1. Caracterização da Instituição.....	13
2.2. Organização do Ambiente Educativo e do grupo .....	14
2.2.1. Grupo .....	15
2.2.2. Rotina.....	16
2.2.3. Espaço .....	17
2.3. Percurso de desenvolvimento profissional.....	17
2.3.1. Projeto de Intervenção .....	17
2.3.1.1. Atividades desenvolvidas .....	18
2.3.2. Avaliação do Projeto.....	22
3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ano .....	24
3.1. Caracterização do Agrupamento Escolar.....	24
3.2. Organização do Ambiente Educativo e do Grupo .....	25
3.2.1. Grupo .....	25
3.2.2. Rotina.....	26
3.2.3. Espaço .....	27

3.3.	Percurso de desenvolvimento profissional.....	27
3.3.1.	Projeto de Intervenção .....	27
3.3.3.1.	Atividades desenvolvidas .....	29
3.3.2.	Avaliação do Projeto .....	35
4.	Prática de Ensino Supervisionada em 3.º ano .....	36
4.1.	Caracterização do Agrupamento Escolar.....	37
4.2.	Organização do Ambiente Educativo e do Grupo .....	37
4.2.1.	Grupo .....	38
4.2.2.	Rotina .....	38
4.2.3.	Espaço .....	39
4.3.	Percurso de desenvolvimento profissional.....	39
4.3.1.	Projeto de Intervenção .....	39
4.3.1.1.	Atividades desenvolvidas .....	41
4.3.2.	Avaliação do Projeto .....	44
Capítulo II – Processo Investigativo .....		46
1.	Contextualização .....	46
2.	Enquadramento teórico.....	46
2.1.	Promoção e Educação para a Saúde .....	46
2.2.	Escolas Promotoras de Saúde.....	49
2.3.	Educação para a Saúde nos Currículos de Pré-Escolar e 1.º CEB.....	51
2.4.	As consequências da Pandemia por COVID-19 em instituições escolares ...	53
3.	Metodologia e Contexto de Estudo .....	58
3.1.	Questões de investigação e objetivos.....	58
3.2.	Opções metodológicas .....	59
3.3.	Participantes do estudo .....	59
3.4.	Técnicas/Instrumentos de Recolha de Dados.....	60
3.5.	Análise de Dados .....	62
4.1.	A pandemia: consequências no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças.....	64
4.2.	Perceção de EE e de profissionais de educação em relação à importância da Educação para a Saúde (EPS).....	69
4.3.	Aprendizagens promovidas nas crianças através de práticas promotoras de uma Educação para a Saúde .....	71

4.4. Ideias e sentimentos que as crianças têm em relação aos vírus.....	78
5. Considerações Finais .....	80
6. Reflexão Final.....	82
Referências Bibliográficas .....	85
Anexos .....	92
Anexo A – Autorização de Imagem .....	92
Anexo B – Grelha de Observação (creche) .....	93
Anexo C – Grelha de psicomotricidade .....	94
Anexo D – Grelha de observação JI.....	96
Anexo E – Tabelas de observação direta das atividades JI.....	100
Anexo F – Grelha de observação 1.º ano.....	101
Anexo G – Lista de verificação do póster (3.º ano).....	102
Anexo H – Grelha de Autoavaliação da apresentação oral (3.º ano) .....	103
Anexo I – Rubrica de avaliação (3.º ano).....	104
Anexo J – Questionário .....	106
Anexo K – Guião de Entrevista.....	111
Anexo L – Transcrição da entrevista (Educadora).....	114
Anexo M – Transcrição da Entrevista (Professora).....	119
Anexo N – Atividades desenvolvidas nos Contextos de Estágio relacionadas com a temática do estudo exploratório.....	123
Anexo O – Categorias e subcategorias emergentes do discurso dos intervenientes .....	136
Anexo P – Quadro síntese face às respostas abertas do questionário .....	142
Anexo Q – Folha de registo: Atividade da pulverização.....	151
Anexo R – Folha de registo: Atividade dos microrganismos .....	152

## Índice de Figuras

Figura 1 – Cesto dos tesouros .....	8
Figura 2 – Materiais de Plástico .....	10
Figura 3 – Materiais alusivos ao Natal.....	10
Figura 4 – Pega as histórias .....	11
Figura 5 – Exploração do globo .....	21
Figura 6 – Dança (preservação do meio ambiente) .....	22
Figura 7 – Votação .....	28
Figura 8 – Ordenação de frases (jogo entre pares) .....	31
Figura 9 – Tabuleiro do robô .....	32
Figura 10 – Resposta aos desafios .....	34
Figura 11 – Excerto das ideias redigidas no diário de bordo .....	36
Figura 12 – Exemplo de desafio do <i>peddy paper</i> .....	42
Figura 13 – Simulação das fases da lua .....	43
Figura 14 – Realização do ramo de espiga .....	44
Figura 15 – “Expressividade da rotina” .....	72
Figura 16 – Simulação “ida ao médico” .....	72
Figura 17 – Procedimento e resultado da ativ. de higienização das mãos (JI) .....	73
Figura 18 – Procedimento e resultado da ativ. de higienização das mãos (1.º ano).....	73
Figura 19 – Concretização da atividade de pulverização (JI e 1.º ano) .....	74
Figura 20 – Resposta do grupo 3 (atividade pulverização) .....	75
Figura 21 – Resposta do grupo 5 (atividade pulverização) .....	75
Figura 22 – Resposta do grupo 2 (atividade microrganismo) .....	77
Figura 23 – Resposta do grupo 6 (atividade microrganismo) .....	77
Figura 24 – Desenho da criança J .....	79
Figura 25 – Desenho da criança H .....	79
Figura 26 – Desenho do aluno A .....	80
Figura 27 – Desenho da aluna J .....	80

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Atividades promotoras de Educação para a Saúde realizadas em estágio. .....	64
---	----

## **Introdução**

O presente relatório de estágio é apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular de Investigação da Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no 2.º semestre do 2.º ano na Escola Superior de Educação de Santarém. Este documento tem como finalidade descrever e refletir sobre o trabalho realizado ao longo das quatro práticas de ensino supervisionadas dos dois anos de mestrado. O percurso refletido visa evidenciar as aprendizagens adquiridas, as questões e as dificuldades que foram surgindo, bem como as estratégias utilizadas durante a intervenção apoiadas em autores de referência.

A prática de ensino supervisionada (PES) permite aos estudantes em formação mobilizar os saberes aprendidos nas diversas unidades curriculares do plano de estudos, para uma iniciação progressiva à prática profissional. O facto de existir um/a docente supervisor/a e um/a professor/a cooperante em cada um dos contextos, enriquece a experiência permitindo a reflexão, a análise e o desenvolvimento de um sentido crítico em relação à prática realizada. As competências de análise e de intervenção promovidas na PES permitem que sejam realizadas aprendizagens significativas.

Além disto, o presente relatório contempla uma componente investigativa que emerge da prática e visa dar resposta a questões e inquietações relacionadas com a prática pedagógica. A dimensão investigativa do relatório centra-se na temática da educação para a saúde e na sua relevância num contexto de pós-pandemia, procurando compreender as dificuldades e as oportunidades de aprendizagem dos participantes do estudo nesse contexto. Com esta investigação, pretende-se compreender de que forma a pandemia influenciou o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, bem como aceder às perceções dos adultos face à pandemia e à importância da promoção de uma educação para a saúde nas instituições educativas.

Para tal, o relatório está estruturado em dois capítulos: o primeiro capítulo diz respeito à intervenção educativa durante as práticas de ensino supervisionada nos diferentes contextos, no qual se caracteriza a instituição, o ambiente educativo e, por fim, o percurso de desenvolvimento profissional; o segundo capítulo é dedicado ao

exercício investigativo, tendo uma breve contextualização, enquadramento teórico, as opções metodológicas e a análise dos dados obtidos. Por fim, apresentam-se as considerações finais, seguidas das referências mencionadas ao longo do relatório. Termina-se com os anexos, evidentemente identificados no corpo do trabalho.

Em suma, este relatório descreve todo o processo de constante aprendizagem e reflexão, caracterizando as instituições nas quais se realizou a PES, descrevendo as intervenções educativas, as metodologias desenvolvidas, os objetivos propostos, justificando de forma reflexiva as escolhas realizadas no âmbito das práticas e de acordo com a literatura. Além disto, o processo investigativo desenvolvido permitiu dar resposta às questões do estudo, realizar aprendizagens no âmbito da problemática estudada e compreender como um profissional de educação pode fazer investigação.

## **Capítulo I – Prática de Ensino Supervisionada**

O presente capítulo tem como finalidade descrever os diversos locais e contextos de estágio ao longo dos dois anos de mestrado, referindo, essencialmente, a caracterização da instituição e do grupo, e, ainda, os projetos de intervenção desenvolvidos, acompanhados de alguns exemplos das atividades práticas implementadas, com evidências em tabelas, figuras e anexos.

### **1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche**

O primeiro estágio do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, decorreu em contexto de Creche, numa sala de Berçário, e foi realizado de 24 de novembro de 2021 a 28 de janeiro de 2022, com uma primeira interrupção letiva de Natal entre 17 de dezembro de 2021 e 03 de janeiro de 2022, e uma segunda interrupção na semana de 03 a 10 de janeiro de 2022, relacionada com as medidas de proteção devido à COVID-19 que levou ao encerramento dos estabelecimentos escolares.

#### **1.1. Caracterização da instituição**

O local de estágio tem como valências Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, com carácter social e humanitário que pertence a um Centro de Bem Estar Social, situado no município de Salvaterra de Magos, inaugurada em 1998. Esta instituição surgiu para dar resposta social no domínio da infância, onde as crianças são predominantemente oriundas da freguesia onde se encontra, e, ainda, das freguesias vizinhas.

O projeto educativo da instituição intitulava-se “Era uma vez o Planeta Terra...”. Este mesmo projeto era trianual (2021-2024) e no ano letivo de 2021/2022 teve como tema “O Planeta Terra... Ontem”. Visou trabalhar a educação para a cidadania de forma abrangente e transversal, como meio de sensibilização para a promoção e mudança de valores, atitudes e comportamentos.

A instituição onde decorreu o estágio funcionava de segunda a sexta-feira, exceto feriados, entre as 7:00h e as 19:00h. Nesse horário trabalhavam seis educadoras

de infância e professoras e 13 auxiliares de ação educativa distribuídas pelas três salas de Creche, pelas duas salas do Pré-Escolar e por uma sala do CATL.

O espaço educativo da instituição estava dividido em diversas salas e espaços comuns equipados com diferentes materiais e recursos, além de disponibilizar dois espaços exteriores: um para a valência de Creche e outro para a valência do Pré-Escolar. Desta forma, ambos os espaços possuíam recursos para cada grupo de crianças e os equipamentos disponíveis demonstravam ser adequados à faixa etária correspondente.

## **1.2. Organização do Ambiente Educativo e do Grupo**

Na instituição existia uma boa relação entre os funcionários, caracterizada pela interajuda entre educadoras, auxiliares e coordenadora pedagógica, que se alargava ao exterior, nomeadamente às famílias e à comunidade no geral. Dada a sua inserção num meio pequeno, a interação com os diversos intervenientes da comunidade era facilitada, sendo ainda possível realizar diversos passeios e atividades pela vila. As relações baseavam-se em trocas informais e na partilha de aptidões e saberes das famílias, enquanto instrumentos para uma participação ativa nas experiências de aprendizagem com as crianças. O contacto com as famílias foi mantido diariamente, através de um grupo privado na plataforma *Facebook*. Neste grupo, eram enviadas informações relevantes e também fotografias e vídeos de vários momentos do dia, para que os encarregados de educação (EE) pudessem acompanhar as atividades e o quotidiano dos bebés.

Em suma, a instituição procurava ferramentas e modos que possibilitassem uma forte ligação e assistência às famílias, favorecedoras de uma compreensão do desenvolvimento e no ajuste das condições de apoio à aprendizagem da criança. É importante que as aprendizagens, os programas, currículos e a progressão das crianças estejam devidamente articulados entre a casa de cada criança e a Creche, e vice-versa, criando-se ferramentas de comunicação entre ambas. O educador pode, então, criar momentos de aprendizagem em casa como pedir a realização de uma determinada atividade com a ajuda dos familiares. Assim, permite que as crianças discutam, argumentem e realizem tarefas interessantes com a família. Um aspeto fulcral é dar a possibilidade de incluir as famílias como participantes ativos nas decisões escolares, para que os mesmos se sintam integrados na vida escolar das crianças (Cardona et al.,

2013). Tudo isto vai ajudar a adaptação da criança na instituição, visto que se sente mais segura e calma por ter os familiares inseridos no seu novo círculo social.

### *1.2.1. Grupo*

Referente ao grupo do Berçário, este era composto por 14 crianças inscritas, nascidas entre novembro de 2020 e junho de 2021, contudo, apenas oito bebés estavam a frequentar a instituição (os restantes iriam entrar nos próximos meses). Dos oito bebés que constituíam o grupo em novembro, uma bebé era do sexo feminino e sete do sexo masculino. Além disso, todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa e viviam na freguesia em que se encontra a IPSS.

As idades do grupo eram compreendidas entre os 6 meses e os 12 meses, no momento inicial do estágio (novembro). Com base nestas idades, segundo Piaget (citado em Cavicchia, 2010), o grupo insere-se no estágio sensório-motor – o primeiro estágio cognitivo. À medida que as crianças avançam nos estádios existe uma evolução mental e física, permitindo um equilíbrio, ou seja, “o desenvolvimento por estádios sucessivos realiza em cada um desses estádios um “patamar de equilíbrio” constituindo-se em “degraus” em direção ao equilíbrio final: assim que o equilíbrio é atingido num ponto a estrutura é integrada em novo equilíbrio em formação” (Cavicchia, 2010, p.3). Durante o primeiro estágio sensório-motor, onde as crianças do grupo de Berçário estavam inseridas, desenvolve-se o conhecimento prático e é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Os interesses e as motivações do grupo variavam entre ouvir músicas, explorar a sala e os brinquedos à sua disposição e interagir com os adultos e com os outros bebés. Deste modo, no que respeita às potencialidades do grupo, verificou-se que as crianças eram muito curiosas e mostravam interesse em participar nas tarefas propostas, nomeadamente nas atividades que envolvessem música, texturas e movimento.

Ao nível motor, as crianças encontravam-se em diferentes fases de desenvolvimento. Referente à aprendizagem da linguagem, a maioria imitia sons, palavra e balbuciava.

### *1.2.2. Rotina*

A Creche deve equilibrar a organização dos diversos momentos, tais como o tempo e o espaço das atividades, o que promove uma segurança para que as ações das crianças sejam concretizadas com espontaneidade. A rotina torna-se, assim, um elemento repetitivo que tranquiliza as crianças, pela sua previsibilidade. Deste modo, o papel do docente é proporcionar rotinas que possibilitem um conforto nas crianças, como atividades pedagógicas em que o educador está com o grupo/criança (intencionalidade educativa), bem como atividades de cuidados e assistência, como a hora da sesta, refeições e de higienização (Cordeiro, 2012; Oliveira et al., 2011).

### *1.2.3. Espaço*

Em relação ao espaço do Berçário, este dividia-se em duas salas amplas diferenciadas: a “Sala dos mais pequenos” e a “Sala dos mais crescidos”. Cada sala era igualmente equipada com uma sala de berços; uma sala-parque; uma zona de higienização; e, por fim, a copa de leites partilhada. Apesar desta divisão do espaço, as crianças tinham permissão para se deslocarem de um lado do Berçário para o outro, na maioria das vezes, o que estimulava a sua curiosidade. Havia, também, diversos momentos da rotina em que as crianças se juntavam num mesmo espaço (uma das salas de Berçário), essencialmente, nos períodos de acolhimento e final do dia.

O espaço destinado às crianças desta faixa etária era bastante espaçoso e com acesso a uma fonte de luz natural. Os equipamentos estavam bem estimados, embora certos brinquedos não possuíssem pilhas. As crianças podiam explorar toda a sala-parque, sem restrições, bem como observar o exterior pelas grandes janelas de vidro. Em todos os espaços, era possível observar o grupo, quer na copa ou na higienização, através de pequenas portas e vidros, permitindo estar em constante contacto visual com o grupo.

## **1.3. Percurso de desenvolvimento profissional**

### **1.3.1. Projeto de Intervenção**

O projeto desenvolvido durante o estágio na sala de berçário denominou-se de “Sensorial(mente)” e tinha como objetivos explorar livremente os recursos disponibilizados nas diferentes atividades; promover novas interações e, ainda,

desenvolver diversas competências relacionadas com a audição, o tato, a visão e a motricidade nas crianças.

Este projeto surgiu na sequência de um trabalho reflexivo realizado com o par de estágio, tendo por base as semanas de observação. A questão desencadeadora do projeto assentou numa inquietação expressa através da questão: “Será que existem materiais/recursos sensoriais suficientes na sala de Berçário?”. Sabendo que, segundo Piaget, citado em Cavicchia (2010), o grupo de crianças se insere no estágio sensório-motor (e que este é o primeiro estágio do desenvolvimento cognitivo e fulcral para o seu desenvolvimento, em que a criança percebe o mundo através dos sentidos e das atividades motoras), sentiu-se a necessidade de estimular os bebés enriquecendo as suas aprendizagens e descobertas, recorrendo aos sentidos.

O projeto integrou cinco grandes temas (um tema a ser trabalhado em cada semana, para permitir ao grupo o foco necessário e, simultaneamente, a realização de uma rotina). Desta forma, as atividades e materiais/recursos contemplavam a expressão plástica; cesto dos tesouros; livros de pano; música; e caixa e tapete sensorial, interligando com as sensações.

Sabe-se que o desenvolvimento sensorial é parte integrante de ensinar a criança a aprender ao longo da vida, e que as sensações se desenvolvem de diversas formas e em tempos diferentes. A audição é um sentido que se começa a formar desde a gestação, sendo o bebé como capaz de múltiplas competências, nomeadamente a capacidade de ouvir e perceber características musicais (Castro, 2003). O sentido do tato também se começa a desenvolver dentro do útero. Este está funcional desde o momento do nascimento e, então, a partir daí, é possível proporcionar diferentes estímulos sensoriais (Goldschmied & Jackson, 2006). Relativamente à visão, este é o sentido que se desenvolve mais lentamente. De acordo com Miranda (2018, p.38), “os nervos óticos não estão totalmente formados assim como as estruturas da retina. Durante as primeiras semanas de vida, o bebé distingue apenas contrastes (preto/branco) e não distingue as cores (só o fará por volta dos 3-4 meses de vida)”.

Desta forma, o projeto foi concebido com atividades que proporcionassem ao grupo desenvolver as suas capacidades sensoriais, nomeadamente o tato, a audição e a visão, para que estivessem aptos a responder a diferentes estímulos sensoriais, tendo em conta que “a criança quando estimulada se torna mais ativa, dinâmica, criativa,

emocionalmente equilibrada e saudável, e passa a realizar melhor as atividades propostas, a encontrar soluções e a apresentar uma boa socialização” (Shiavo & Ribó, 2007, p. 4).

### **1.3.1.1. Atividades desenvolvidas**

No âmbito do projeto foram desenvolvidas diversas atividades enquadradas por uma temática semanal, para potenciar o desenvolvimento sensorial, através, nomeadamente, das Expressões Artísticas. Alguns exemplos de atividades são: a exploração da tinta, através de pintura a partir de tinta e película aderente e de pintura livre com tinta comestível; o cesto dos tesouros, onde as crianças dispunham de caixas com diversos materiais; exploração de música, visto que as crianças tiveram contacto com instrumentos reais (guitarra, ukelele e jogo de sinos) e com instrumentos realizados com materiais reciclados (tambor, bloco de dois tons e maracas); livros de pano, atividade intitulada de “Pega as Histórias”, que consistia em explorar livros pintados pelas estagiárias em pegas de cozinha e, por último, a exploração de uma caixa e tapete multissensorial, com diversos objetos, cores, guizos e texturas.

Uma das atividades desenvolvidas - a exploração do Cesto dos Tesouros (Figura 1) consistiu em disponibilizar um cesto/caixa com diversos materiais (materiais recicláveis: cartão, papel e plástico, e ainda decorações alusivas ao Natal) e dar às crianças a possibilidade de explorarem os materiais disponibilizados, promovendo uma interação entre adulto-criança e criança-criança e ainda desenvolver a audição, o tato, a visão e a motricidade.



Figura 1 – Cesto dos tesouros.

A concretização desta atividade teve por base o modelo de Goldshmiel e Jackson, que é indicado para trabalhar com crianças com idades de Berçário. O Cesto dos Tesouros é uma atividade para bebés que já se conseguem sentar e é uma forma de reunir material estimulante e deixá-lo ao alcance da criança, de modo que ela consiga explorar livremente. Como todos os elementos do grupo já se conseguiam sentar, esta foi uma forma de chegar a cada uma das crianças. O material deve ser natural e o adulto deve ter um papel atento, mas não ativo. Deve apenas manter a segurança e só agir em caso de necessidade (Goldshmiel & Jackson, 2006). Deste modo, recorreu-se a objetos que dispomos no nosso quotidiano, mas que são “novos” para as crianças dado que estas, regra geral, têm vontade de manipular o que é “novo, atraente e próximo” (Goldschmiel & Jackson, 2006, p. 116), e a partir de diferentes formas, é possível oferecer às crianças a possibilidade de explorarem diversos materiais, visto que é “nesta idade, que o toque e as atividades exploratórias pela boca são tão importantes como a visão” (Golschmiel & Jackson, 2006, p.123).

Esta atividade realizou-se ao longo de três dias e recorreu-se a materiais recicláveis (para ir ao encontro do projeto educativo da instituição que abordava a reciclagem): papel e cartão (dia 1); plástico (dia 2); materiais alusivos ao Natal (dia 3). Em cada um dos dias, foi distribuída uma das caixas ao grupo de Berçário.

No primeiro dia, o grupo de crianças teve à sua disposição uma pequena caixa dos tesouros preparada previamente e que continha materiais em cartão e papel: embalagens de cartão vazias; embalagens de cartão com material no interior para fazer som; sacos de papel; jornais; rolos e tubos de cartão. O grupo pode explorar livremente os materiais. Nesse processo, inicialmente, as crianças ficaram na posição de observadoras e só posteriormente, foram explorar os materiais. Uma das crianças observou de longe o que poderia conter, e, aos poucos, foi-se aproximando da caixa e começou por retirar quase todos os materiais e objetos. Após os primeiros minutos de estranheza, todo o grupo explorou os diferentes materiais, com grande ênfase nos jornais que começaram por rasgar, e nos tubos de cartão que as crianças rolavam pelo chão, desencadeando manifestações de felicidade e alegria.

No dia seguinte, o grupo teve contacto com o cesto dos materiais de plástico, como um mobile elaborado com tampinhas; garrafas de plástico com arroz para reproduzir som; garrafas de plástico cheias com água e com bolinhas no seu interior; embalagens de plástico; embalagens de iogurtes; baldes; e sacos de plástico cortados

(sem perigo) – Figura 2. A preferência nesta caixa passava pelos baldes de tinta e de iogurte com os quais as crianças brincavam e tentavam produzir som.

Por fim, e como era a semana antes do Natal e houve a festa natalícia na instituição, utilizou-se um cesto com materiais alusivos ao Natal. Deste modo, as crianças puderam explorar barretes; bolas com diferentes texturas (que não se partissem); decorações de árvore, luzes e fitas de Natal (Figura 3).



Figura 2 – Materiais de plástico.



Figura 3 – Materiais alusivos ao Natal.

Todas as crianças exploraram os diferentes materiais, tal como se pretendia com esta atividade. O riso, a admiração e a envolvimento foi o que mais marcou, pois, foi visível como objetos tão simples do dia a dia puderam desencadear tanta admiração e entusiasmo em crianças tão pequenas. Esta experiência permitiu às crianças rasgarem e tocarem materiais do quotidiano com as suas próprias mãos e, assim, um contacto mais próximo com o mundo que os rodeia. Esta exploração não recorreu a brinquedos e, como afirma Deruy (2016), para que as crianças consigam prosperar, não significa oferecer os melhores brinquedos. A aprendizagem das crianças surge quando as mesmas criam os seus próprios mundos durante uma brincadeira e exploração. Conclui-se que, para uma criança, é tão lúdico uma caixa de cartão como um brinquedo, verificando-se isso mesmo durante a dinamização da atividade.

Uma outra atividade dinamizada foi “Pega as Histórias”, a partir de livros de panos realizados previamente pelas estagiárias (Figura 4). Os livros foram criados de acordo com as seguintes temáticas: livros com animais; livros com árvores de fruto; livros com cores contrastantes, visto que são apelativas para os bebés, de acordo com Miranda (2018); livros com ecopontos e texturas dos materiais (menos de vidro), relacionado com o projeto educativo, com texturas e cucu.



Figura 4 – Pega as histórias.

Deste modo, tentou-se proporcionar momentos ricos e inovadores que permitissem às crianças explorar as potencialidades dos livros e explorar novas texturas. Estes livros são próprios para crianças, pintados em tecido (pegas de cozinha) com tintas têxteis, podendo ser lavados quando necessário.

Esta atividade não foi tão bem recebida pelo grupo como se tinha pensado, visto que não suscitou muito interesse ou admiração. Esta situação permitiu perceber que o material, por si só, não é suficiente para despertar a curiosidade e o envolvimento do grupo, revelando-se necessário integrar estratégias que cativem a sua atenção. Assim, após uma análise e reflexão, pensou-se que seria importante suscitar o interesse das crianças a partir da contação de histórias e na exploração de sons e músicas.

Desta forma, foi possível introduzir melhorias, tais como cantar, fazer sons e movimentos durante a exploração do livro que continha uma abelha, por exemplo, imitando-a e envolvendo o grupo na exploração. Explorou-se o espaço da sala como se tratasse de uma abelha e com recurso à expressividade. No livro com um barco (cores contrastantes) também foram cantadas músicas relacionadas, explorando o corpo para simular a água. Esta atividade foi ainda promovida antes e após as refeições, enquanto as crianças estão sentadas à mesa. Com isto, foi possível observar um maior envolvimento das crianças e conseguir a sua atenção, através de atividades enriquecedoras, que procuraram promover o seu envolvimento e interesse. A partir destas estratégias, o grupo começou a explorar os livros com maior interesse e vontade,

levando-os à boca (essencialmente) e a realizar o movimento de viragem de página, por sua autonomia. As crianças começaram, também, a explorar o toque do pano e da tinta, essencialmente, com o dedo indicador.

Em suma, esta atividade teve um papel importante, enquanto futura profissional de educação, visto que no momento de intervenção, após uma análise, reflexão e observação, percebeu-se que esta não estava a ser conseguida, tendo de pensar e utilizar estratégias para que fizesse sentido para o grupo. Deste modo, destaca-se o papel dos docentes quanto à sua responsabilidade em educar todas as crianças, “o que implica compreendê-las, adaptar-se às suas necessidades e potencializar o seu desenvolvimento” (Gil, 2021, p.19).

### **1.3.2. Avaliação do projeto**

Com base no documento *Observar e Escutar na Creche* (Parente, 2012) a avaliação é tida como o processo de observação, ao qual o profissional regista o que vê e ouve. Ao realizar este procedimento, está a criar um registo sobre o qual poderá refletir mais tarde, comparar com outros registos e ainda “partilhar e contrastar com outros adultos e com a família da criança” (Parente, 2012, p.7). O tipo de registo escolhido deve ser flexível e pode ser feito de diferentes formas, como por exemplo, através de fotografias, vídeos, anotações, trabalhos feitos pelas crianças, textos e grelhas.

Para uma melhor compreensão do desempenho e da avaliação, e de acordo com o mencionado, foram realizadas grelhas de observação face às atividades e realizados registos fotográficos, em consonância com a autorização dos EE (Anexo A).

A grelha de observação era realizada a par do plano de atividades e preenchida durante a semana de intervenção. Cada grelha centrou-se nos aspetos mais pertinentes das atividades dinamizadas e dos seus objetivos, de modo a verificar as aprendizagens das crianças (Anexo B). A par dos parâmetros escolhidos, também contemplavam um espaço de observações para descrever aspetos observados sobre cada criança.

Além de se avaliar a participação, o interesse e as aprendizagens associadas a cada atividade, procedeu-se a uma avaliação inicial de cada criança de forma individualizada – avaliação da psicomotricidade (Anexo C). A ideia era registar o que cada criança consegue realizar, analisando qual o próximo patamar a alcançar (como locomover-se, ficar sentada sozinha, entre outros). Após o primeiro momento de

reflexão e preenchimento da tabela em novembro de 2021, voltei a preencher a mesma tabela no final do mês de janeiro de 2022 (final do estágio). Assim, a análise comparativa dos dados obtidos na grelha aplicada em dois momentos distintos permitiu refletir sobre as competências promovidas durante o período de estágio.

Durante o período de intervenção, e com o auxílio da tabela, foi possível observar algumas conquistas por parte das crianças, como começarem a gatinhar, colocar-se em pé e até andar. Deste modo, as grelhas da psicomotricidade contribuíram para compreender em que patamar se encontrava cada criança, além de permitir identificar o próximo objetivo. Assim, a intencionalidade educativa passava em dar força e recursos à criança para que fosse capaz de superar as suas dificuldades e atingir novas conquistas.

Em suma, considera-se que o trabalho desenvolvido teve um balanço positivo, visto que o grupo, em geral, demonstrou interesse nas atividades e nos recursos utilizados e foi desenvolvendo algumas competências ao longo do tempo, tais como: a exploração das sensações (mote do projeto), após a audição de diversos sons novos (instrumentos musicais); a viragem das páginas (livros de pano); algumas crianças começaram a gatinhar e andar, como se pode verificar pelas grelhas de psicomotricidade realizadas, explorando autonomamente a caixa e tapete sensorial. As atividades com resultado menos positivo (por exemplo, os livros de pano) permitiram, também, refletir e pensar como poderiam ser melhoradas no futuro, nomeadamente na concretização de estratégias que permitam explorar os livros.

## **2. Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar**

O segundo momento de estágio do Mestrado decorreu de 02 de maio a 09 de junho de 2022, numa sala de pré-escolar localizada na cidade de Santarém, num estabelecimento público.

### **2.1. Caracterização da Instituição**

O agrupamento situa-se na cidade de Santarém, integrando as freguesias da União de Freguesias da Cidade de Santarém, a Freguesia de Póvoa da Isenta, Freguesia de Vale de Santarém e, por fim na Freguesia de Almoester.

O Agrupamento de Escolas em que decorreu a prática de Ensino Supervisionada abrange uma grande área geográfica com características muito diferentes, num misto de rural e urbano. Desta forma, em cada centro escolar encontra-se uma grande variedade de crianças, existindo uma diversidade cultural, socioeconómica, religiosa e social.

O Agrupamento de Escolas possui uma rede extensa de escolas e valências pela cidade de Santarém. O estágio decorreu num dos estabelecimentos com as valências de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, possuindo 2 grupos de Jardim de Infância (JI) e 4 turmas de 1.º CEB.

## **2.2. Organização do Ambiente Educativo e do grupo**

O estágio foi realizado numa sala de JI, que se insere numa instituição formada por diversos espaços e diversos equipamentos, tais como: uma biblioteca com livros para as diversas faixas etárias; salas de apoio à prática educativa; sala polivalente espaçosa e ampla; refeitório; recreio coberto/descoberto, com um parque infantil; e, ainda, salas de trabalho para educadores e professores.

Todos os espaços existentes eram partilhados pelas duas valências, contudo, no momento do recreio os grupos estavam divididos em zonas (zona mais direcionada para o JI e outra para o 1.º CEB).

Este agrupamento contava com uma vasta equipa de recursos humanos desde docentes (ensino regular e ensino especial), assistentes e técnicos. Na sala do grupo 2, onde foi realizado o estágio, estavam presentes uma educadora e duas assistentes operacionais dividindo o tempo de horário.

Após dois anos pandémicos, era notória a importância dada à relação escola-família. Durante os dois meses, verificou-se que alguns EE não entravam na instituição para deixar as crianças, à exceção de alguns casos que preferiam entrar e deixar os educandos na sala respetiva, trocando palavras com a educadora e/ou com a assistente operacional educativa. No final do dia, os encarregados de educação ficavam junto do portão à espera das crianças. Nesse período, era possível ter uma breve conversa com a educadora, sempre que necessário. Além destes momentos de acolhimento e do final do dia, a educadora e os EE tinham um grupo numa rede social através do qual eram

disponibilizados registos fotográficos e vídeos, bem como outras partilhas relacionadas com preocupações e conquistas que iam acontecendo ao longo do dia.

Em suma, era visível um acompanhamento e ligação entre escola-famílias, existindo uma forte preocupação com o bem-estar das crianças em ambos os lados. Assim, existia sempre possibilidade de partilhar informações, quer seja pessoalmente ou via *online*/telefónica com os familiares e educadora.

### *2.2.1. Grupo*

O grupo 2 era formado por 25 crianças, entre elas 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. As idades das crianças variavam entre os 3 e os 6 anos, sendo uma sala multietária. No grupo existia uma grande variedade de culturas e nacionalidades, nomeadamente da nacionalidade portuguesa, brasileira, indiana, paquistanesa, ucraniana, romena, moldava e angolana. Existiam crianças que não compreendiam a língua portuguesa e outras que apresentavam dificuldades na linguagem (essencialmente duas crianças ucranianas que entraram no grupo em abril de 2022).

No grupo encontravam-se duas crianças acompanhadas e encaminhadas: uma criança na Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e outra na Educação Específica, sendo diagnosticado autismo. O grupo de crianças demonstrava ser alegre, carinhoso, bem-disposto e participativo. As crianças procuravam descrever o que já sabiam, o que adquiriam de novo e relatavam diversos episódios familiares, demonstrando à-vontade com a educadora e com os colegas. Regra geral, eram amigos uns dos outros, tendo uma enorme preocupação em ajudar a criança com necessidades educativas específicas, além das crianças mais novas do grupo.

Na sua maioria, manifestavam curiosidade, desejo de aprender e gosto na realização das atividades e dos projetos, perceptível através do seu envolvimento nas atividades e nos diversos momentos diários. As crianças eram muito criativas, demonstrando isso nas suas brincadeiras livres e nos seus desenhos. Contudo, verificou-se existir uma dificuldade na comunicação e na linguagem oral com as crianças que não tinham adquirido a língua portuguesa, e, como estratégia, foi utilizada a comunicação corporal e aplicações de tradução para dialogar com o grupo.

Alguns elementos do grupo ainda revelavam dificuldade a comer sozinhos, necessitando de constante encorajamento para esta tarefa. Algumas crianças não tinham feito ainda o desfralde e outras não controlavam os esfíncteres.

Em suma, o grupo era bastante ativo, com algumas dificuldades no cumprimento de regras. Contudo, muito felizes, procurando aprender e descobrir o que as rodeava. Algumas crianças demonstravam uma certa dificuldade em gerir emoções, frustrações ou insucessos, sobretudo as mais novas. Todavia, existia uma forte interajuda e amizade entre as crianças mais velhas e as crianças mais novas.

### *2.2.2. Rotina*

A rotina das crianças do Pré-Escolar estava dividida em diversos momentos, visto que é importante que a criança consiga prever o seu dia a dia e compreender o que é necessário para cada etapa diária. De acordo com Mantaguete (2008) (citado por Bilória & Metzner, 2013), a rotina é considerada uma forma de assegurar a tranquilidade, visto que a repetição constante de ações indica às crianças cada situação do seu quotidiano, verificando-se, assim, uma repetição de tarefas, dando segurança ao grupo e uma consciência do seu dia. Deste modo, a rotina proporciona momentos de bem-estar e de aprendizagem.

O primeiro e último momento do dia, intitulado de “acolhimento” e “saída” destinavam-se ao momento de chegada à escola e à saída das crianças. O acolhimento é um momento importante e sensível para as famílias e para as crianças. Por este motivo, os profissionais devem sempre dar atenção às necessidades emocionais da criança, de forma a transmitir segurança e confiança (Bilória & Metzner, 2013).

O período de atividades orientadas e não orientadas integrava as brincadeiras livres, a apresentação de propostas por parte do educador e/ou a realização de trabalhos/projetos do interesse das crianças. Normalmente, o dia iniciava-se com um momento de brincadeira livre e, posteriormente, o grupo era chamado para o momento do grande grupo. Nesse momento, era cantada a canção do bom dia, eram contabilizadas as crianças presentes, eram marcadas as presenças, questionava-se sobre o dia da semana e se as crianças sabiam quem estava a faltar. Posteriormente, seguia-se um momento de atividade orientada, até à hora do lanche.

O período de alimentação era destinado às refeições, como o lanche da manhã, o almoço e o lanche da tarde. O período de higiene ocorria diversas vezes ao dia, autonomamente, e destinava-se aos cuidados de higiene das crianças (como lavar as mãos e boca), à muda de fraldas (quando necessário) ou à realização de necessidades

fisiológicas. Por fim, existia um tempo destinado à brincadeira livre no espaço exterior, após as refeições.

### 2.2.3. Espaço

A Escola Básica possuía duas salas de JI e quatro salas de 1.º Ciclo. A Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizou-se numa sala de pré-escolar (grupo 2) desta instituição escolar. A sala era ampla e as suas três janelas permitiam uma boa iluminação natural. Dispunha, ainda, de três mesas de trabalho, destinadas às seguintes tarefas: mesa de jogos/*puzzles*; brincar com massas de modelar/plasticina; desenhos e aquarelas.

Em suma, o grupo tinha à disposição todos os materiais necessários para a realização das suas tarefas, sobretudo nos momentos de brincadeira livre. Podiam, sempre que quisessem, realizar desenhos (papel e materiais de pintura, como canetas, lápis ou aquarelas acessíveis às crianças); jogar determinados jogos e contruir *puzzles* (móvel acessível ao grupo, bem como mesas determinadas para esse efeito); utilizar plasticina, livros, brinquedos ou peças de lego. Assim, as crianças conseguiam gerir, dentro da sala, os seus interesses, bem como alcançar os materiais e recursos sem dificuldade, permitindo realizar as atividades que mais prazer lhes davam.

## 2.3. Percurso de desenvolvimento profissional

### 2.3.1. Projeto de Intervenção

O projeto desenvolvido dominou-se “CuidArte”. O mesmo surgiu após uma análise reflexiva sobre o grupo, os seus interesses e as suas necessidades. Deste modo, nas semanas de observação, concluiu-se que os alunos não tinham interesse nem o devido cuidado com a sua higiene. Em alguns momentos, as crianças eram um pouco agressivas umas com as outras e com o meio que as rodeava: partiam muitos brinquedos, deitavam os resíduos para o chão e matavam os animais que encontravam no exterior. Em suma, as crianças precisavam de aprender a cuidar dos espaços, dos materiais, do meio envolvente, e, por último, de cuidar de si próprias.

Além disto, identificou-se a dificuldade de comunicação oral existente, tendo em conta que algumas crianças que tinham chegado há pouco tempo a Portugal e ainda não sabiam comunicar em língua portuguesa, e outras crianças que ainda não

compreendiam a língua na sua totalidade. Para tal, decidiu-se que o projeto iria centrar-se na comunicação e expressão corporal, para que todas as crianças se sentissem integradas, incluídas, compreendidas e, sobretudo, participativas e motivadas. Deste modo, a grande maioria das atividades propostas envolveram as artes performativas (música, dança e teatro) como promotoras de aprendizagem.

Segundo o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016, p. 85), “para estruturar e representar a sua compreensão do mundo as crianças recorrem a diferentes meios de expressão e comunicação (linguagem oral e escrita, matemática e linguagens artísticas)”. Assim, o projeto partiu dos conhecimentos prévios das crianças, e ao longo da implementação interligaram-se áreas de conteúdo utilizando as Artes Performativas como recurso para criar momentos dinâmicos e consolidar os conhecimentos das crianças.

Como objetivo geral, destaca-se a compreensão da importância dos cuidados no quotidiano, como o cuidar de si e dos outros, através das linguagens artísticas. Procurou-se que as crianças desenvolvessem capacidades expressivas e criativas, adquirindo novas competências a nível expressivo; adquirissem consciência da importância dos cuidados no seu dia a dia; e, por fim, implementassem e consolidassem os novos conhecimentos diariamente.

### **2.3.1.1. Atividades desenvolvidas**

Para a concretização do projeto “CuidArte” foram realizadas diversas atividades ligadas a grandes temas, como o cuidar de si próprio (corpo); da sua alimentação; cuidar dos espaços e ainda cuidar do meio ambiente.

Um dos temas dinamizado com o grupo foi o da Alimentação, destacando-se atividades como: pintura com tinta proveniente de alimentos; a audição da orquestra dos vegetais; e, por fim, a confeção de um bolo de espinafres. Estas atividades proporcionaram momentos lúdicos às crianças que mostraram compreender a importância de uma alimentação saudável, manifestando essa descoberta no seu quotidiano e nos momentos de refeição (almoço), alimentando-se melhor e diminuindo a rejeição, gradualmente, dos vegetais.

A primeira atividade resultou, primeiramente, da observação de quadros realizados com vegetais e fruta, de modo a identificar os elementos (alimentos) dentro de uma obra. De seguida, foram dadas pistas de alguns legumes que iriam ser expostos, a modo que o grupo conseguisse identificar o alimento pelo seu nome (como por exemplo, tentar identificar a partir da cor do legume). A par disto, os legumes foram mostrados sequencialmente (cenoura, beterraba e espinafres) e foi dada a oportunidade de tocarem, cheirarem e provarem os alimentos. Algumas crianças nunca tinham experienciado beterraba, tendo tido essa oportunidade. Aproveitou-se, ainda, para explorar os nomes dos alimentos para as crianças que ainda não compreendiam a língua portuguesa. De modo a ocorrer trocas linguísticas entre o grupo, as crianças estrangeiras ensinaram as palavras na sua língua materna e isto deu-se, especialmente, devido à multiculturalidade existente dentro da sala. Deste modo, e segundo Matos e Brito (2013) e Vicente (2020), a multiculturalidade proporciona momentos ricos de aprendizagem e aceitação de diferentes culturas, para que seja viável combater a discriminação, envolvendo todos as crianças. Para tal, a escola e o educador devem adotar estratégias que proporcionem uma oportunidade educativa para todos: “uma das grandes vantagens da educação inclusiva é aproximar todas as crianças, fomentando as interações, a troca, a cooperação entre elas” (Vicente, 2020, p.19).

A produção da tinta foi realizada dentro da sala e em frente ao grupo, para que os mesmos conseguissem identificar e observar todos os passos. Com esta atividade, pretendia-se que as crianças fossem capazes de produzir expressões plásticas: compreender que certos alimentos podem originar cor e com os mesmos produzir trabalhos manuais; desenvolver capacidades expressivas e criativas; experimentar e produzir expressões plásticas a partir de tintas realizadas por eles próprios (a partir de alimentos), além de identificar as potencialidades dos alimentos.

Para tal, colocou-se uma folha de papel cenário no chão e propôs-se dinamizar a atividade de pintura. Assim, o grande grupo foi dividido em pequenos grupos de trabalho e, à vez, foram para o local pintar com a tinta comestível que estava espalhada em diferentes frascos. As crianças estiveram animadas e envolvidas em todo o processo, desde a produção das tintas, como o provar e pintar com os alimentos, além de produzirem diversas composições, compreendendo que poderiam realizar tintas a partir de alimentos. Por conseguinte, realça-se a importância do docente trazer este tipo de atividades, visto que neste espaço é permitido às crianças experimentar diferentes

alimentos, fora da hora de refeição, estando mais predispostas para este efeito, além de enriquecer as atividades dentro da sala.

Com os objetivos de identificar e descrever os sons escutados utilizando diversos recursos sonoros (instrumentos não-convencionais) e comentar a música/som que ouve, manifestando a sua opinião, procedeu-se à audição de uma música ([vídeo da orquestra dos vegetais](#)). Para atingir estes objetivos, de acordo com as OCEPE o docente deve criar ocasiões de exploração das características de sons não convencionais e proporcionar situações de escuta orientada de diversos sons (Silva et al., 2016).

Na exploração da música, pretendia-se que as crianças identificassem quais os instrumentos que produziam o determinado som, marcado pela imaginação e criatividade das crianças. Apesar de mencionarem diversos instrumentos como flautas, tambores, caixas, plástico, guitarras, entre outros, não conseguiram associar o som ao instrumento não-convencional respetivo. Após este momento, o grupo foi convidado a sentar-se para ouvir novamente a música, mas agora com imagem e, deste modo, compreenderam quais os instrumentos não-convencionais que produzem a música. A orquestra dos vegetais foi uma surpresa para as crianças que se mostraram admirados e entusiasmados com os instrumentos feitos a partir de vegetais.

Esta atividade foi pensada para que todos os momentos fossem propícios à observação e à aprendizagem das crianças, sendo fulcral a participação ativa das mesmas em cada um dos momentos. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), o educador deve escutar cada criança e proporcionar momentos para que as mesmas contribuam e comuniquem com o grupo, de modo a oferecer ocasiões que motivem o diálogo e a partilha. Assim, propus diversos momentos de diálogo e constante reflexão, para enriquecer o ensino-aprendizagem. Com esta atividade, as crianças trabalharam a imaginação e a criatividade “Quanto maior for a diversidade dos sons de que as crianças se apropriam, maior será o seu “reportório sonoro” e mais rica a sua imaginação” (Silva et al., 2016, p.55).

Em ambas as atividades, e como forma de escutar cada criança, foram realizados diversos diálogos com o grupo, para que assumissem um papel ativo no seu percurso de aprendizagem. Pina (2021) refere que a aprendizagem realizada a partir da linguagem torna-se parte do percurso da aprendizagem do aluno, sendo fulcral na

construção individual e social do conhecimento. Deste modo, através do diálogo entre criança-docente, encontra-se o centro de ensino-aprendizagem e fortifica-se o papel da linguagem, provocando estímulos no processo cognitivo.

De acordo com Cunha (2014), as crianças “preferem trocar os lanches saudáveis por bolachas, batata frita, pizza, refrigerantes, chocolates” (p.21) e é “difícil fazer uma criança gostar de frutas e verduras” (p.21). Deste modo, é necessário que a escola e os educadores promovam atividades para que as crianças consigam compreender a necessidade e a importância de uma alimentação saudável e equilibrada, visto que, é nestas idades que as crianças conquistam a sua autonomia e consciencializam-se da prática de uma alimentação balanceada e saudável (Carvalho, 2016; Cunha, 2014), sendo um aspeto chave a dinamização de atividades que incentivem a uma alimentação saudável.

Após a realização destas atividades ligadas à alimentação, foi possível observar, nos dias seguintes, uma alteração de comportamento alimentar das crianças no refeitório, durante o almoço. As crianças começaram a comer a sopa e os legumes do prato principal, estando mais predispostas a isso.

Outra atividade realizada envolveu uma dança sobre o meio ambiente, contudo, não decorreu como o esperado. Era pretendido que as crianças, após um diálogo sobre a importância de preservar o meio ambiente e análise do globo terrestre (Figura 5), desenvolvessem comportamentos “amigos” do planeta (tais como: apanhar o lixo, limpar, entre outros), e, por fim, com movimentos livres, realizassem uma dança à volta do globo.



Figura 5 – Exploração do globo.

Com esta atividade pretendia-se desenvolver capacidades expressivas, motoras e criativas; expressar, através do corpo, sentimentos e emoções em diferentes situações; reconhecer a importância de cuidar do ambiente. Todavia, o grupo não conseguiu realizar movimentos corporais livres e muitas crianças imitaram um elemento

do grupo e/ou não colaboraram na exploração corporal ficando apenas em pé. Outro motivo pelo qual o grupo esteve bastante agitado, dificultando a atividade, foi devido à consulta de oftalmologia, visto que as crianças estavam a entrar e sair constantemente da sala.

A reflexão realizada permitiu perceber que se deveria ter realizado a atividade em outra altura, o que acabou por acontecer. Durante esta nova intervenção surgiram alterações, nomeadamente: a atividade foi realizada no espaço exterior, dando um maior significado à atividade; e, em vez da dança ser à volta do globo, a dança foi realizada próxima de uma árvore. Estas alterações estimularam o grupo, tornando-se numa atividade mais positiva. O grupo esteve mais interessado e realizou diversos movimentos corporais, ou seja, esta segunda vivência fez mais sentido para o grupo (Figura 6).



Figura 6 – Dança (preservação do meio ambiente).

Nesta atividade seguiu-se a planificação definida para a dinamização da atividade, não alterando a estratégia/atividade consoante o grupo e o momento. Contudo, após refletir, compreende-se que a planificação é um documento que auxilia o educador a orientar a sua prática, não o devendo seguir religiosamente. A planificação requer uma permanente adaptação de tarefas e interações consoante a realidade da prática de atuação, não sendo uma descrição detalhada daquilo que acontecerá, mas sim, um processo facilitador da ação do docente, estando sempre sujeito a alterações (Duarte & Moreira, 2019).

### **2.3.2. Avaliação do Projeto**

Segundo Silva et al. (2016), a avaliação que o educador realiza deve ser feita com base em cada criança (avaliação individualizada) e descreve todos os progressos e conquistas da mesma, tornando-se um recurso fundamental na comunicação e

partilha, essencialmente realizada com os encarregados de educação. Nesta avaliação, é possível conhecer o envolvimento das crianças nas diversas atividades e identificar quais as aprendizagens e desenvolvimentos que vão alcançando.

Além de uma análise em prol da criança, das suas necessidades e conquistas, a avaliação é uma forma e uma ferramenta que possibilita ao próprio educador refletir sobre a proposta da sua intervenção, dos objetivos indicados e a sua adequação, estabelecendo, assim, uma análise do ambiente educativo que proporciona ao grupo, para que este seja desafiante para cada criança (Galvão, 2015).

A avaliação do projeto, e conseqüentemente da realização das atividades, partiu da observação direta, através do preenchimento de diversas grelhas. Deste modo, realizaram-se grelhas de observação que se preencheram por duas vezes: no momento inicial do estágio (fase de observação), e na última semana de estágio, verificando possíveis alterações e conquistas por parte das crianças – anexo D.

Foi possível constatar uma evolução das crianças, tanto a nível social, da linguagem ou da alimentação. Alguns parâmetros a serem avaliados pela grelha passavam pela demonstração de motivação, interesse e/ou criatividade nas atividades, e, ainda, na compreensão de mensagens orais e se adquiriu a língua portuguesa, conseguindo comunicar corretamente. Deste modo, e após uma análise dos parâmetros avaliados de 0 a 5, além das informações contidas no espaço de observações, foi visível evoluções bastantes significativas na compreensão da língua portuguesa. No momento inicial, algumas crianças não compreendiam a língua, e, no momento final, as mesmas conseguiam expressar algumas palavras/frases em português, como por exemplo: bom dia, olá, adeus, e os nomes dos colegas. A nível da alimentação, a maioria das crianças começou a alimentar-se melhor, tento a comer a sopa, os legumes e a fruta.

Realizaram-se, também, tabelas de observação direta em determinadas atividades, nomeadamente à segunda-feira de manhã, que correspondia ao dia em que se contextualizava a temática da semana e se refletia sobre o que tinha sido abordado na semana anterior (anexo E). Estas grelhas faziam referência aos objetivos de cada atividade, de modo a avaliar o processo de cada criança. Por exemplo, na atividade da “dança sobre o meio ambiente”, alguns parâmetros resultavam em compreender se a criança demonstrava motivação, interesse e participação na atividade; se reconhecia a importância de cuidar do Planeta; realizava uma dança livremente, explorando

movimentos corporais; e, por fim, produziu representações corporais. A maioria das crianças demonstraram quase sempre motivação e empenho, contudo, quanto ao parâmetro de dançar livremente, a média esteve no nível 2. Esta dimensão deve ser melhor explorada com este grupo para que se sintam mais livres a executar movimentos.

Foram, ainda, realizados registos fotográficos (consoante as autorizações dos EE – anexo A), algumas filmagens e anotações em um diário de bordo (no qual se retratou o que aconteceu nas atividades e rotina das crianças, o que se observou em determinadas crianças, bem como a intervenção). Estes recursos auxiliam na reflexão e análise da intervenção, o que aconteceu de positivo e menos gratificante, formulando, assim, hipóteses de melhoria no futuro.

Destaco as minhas aprendizagens a nível de gestão de recursos e de atividades, de modo a compreender que estratégias utilizar nos determinados momentos. Realço a importância de interpretar as crianças e as atividades, face aos momentos do dia e ao que cada criança traz, beneficiando, assim, a aprendizagem significativa nas crianças. Para tal, foram realizadas atividades e diálogos com o intuito de compreender o que as crianças já sabiam sobre o tema, as suas perceções, vivências e conhecimentos, destacando as suas conceções prévias. Deste modo, os conhecimentos do grupo são elementos que influenciam a construção do seu conhecimento e, conseqüentemente, da aprendizagem (Alves, 2005).

### **3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ano**

O primeiro estágio em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) deu-se numa turma de 1.º ano, num Centro Escolar, durante sete semanas, com uma interrupção letiva de Natal. Deste modo, a prática de ensino supervisionada iniciou-se no dia 22 de novembro de 2022 e terminou no dia 16 de janeiro de 2023.

#### **3.1. Caracterização do Agrupamento Escolar**

O Centro Escolar está inserido no Agrupamento de Escolas de Salvaterra de Magos, criado em março de 2008. O Agrupamento é constituído por uma Escola Básica e Secundária e por dois Centros Escolares. Ambos os Centros Escolares têm como valências o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este agrupamento oferece o

ensino público ao nível do Jardim de Infância e do Ensino Básico para a União de Freguesias de Salvaterra de Magos e Foros de Salvaterra e o nível do Ensino Secundário para todo o concelho.

O local onde se realizou o estágio tinha quatro turmas e 63 crianças inscritas na valência do JI e sete turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com 145 alunos inscritos.

### **3.2. Organização do Ambiente Educativo e do Grupo**

Para as crianças e alunos deste Centro Escolar, o espaço oferecia inúmeras condições, como espaços exteriores amplos e articulados para cada faixa etária. O espaço do refeitório era comum para as duas valências, contudo, as crianças do JI almoçavam mais cedo para que as crianças e os alunos não se encontrassem. Quanto ao 1.º CEB, os alunos do 1.º e 2.º anos de escolaridade almoçavam primeiro seguindo-se, posteriormente, os alunos do 3.º e 4.º anos.

Todas as salas tinham acesso a computador e projetor, além de existir uma bancada e lavatório. As salas eram bastante espaçosas e bem iluminadas. A sala polivalente era ampla, com acesso a vários materiais de educação física. Neste espaço era possível projetar filmes/vídeos numa tela grande sobre a parede, como era o caso em algumas horas de almoço quando chovia, visto que os alunos não podiam brincar no exterior. Além destas salas, existia uma sala da Componente de Apoio à Família (CAF), de modo a permitir aos alunos frequentar antes e após a hora letiva. Por fim, existia uma sala de acompanhamento de NEE.

#### *3.2.1. Grupo*

A prática de ensino supervisionada decorreu numa turma de 1.º ano do 1.º CEB. A turma era composta por 24 alunos, 13 eram do sexo feminino e os restantes 11 eram do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos.

A maioria dos alunos já se conhecia, visto que frequentavam o mesmo espaço no Pré-Escolar, e, muitos deles, pertenciam ao mesmo grupo com a mesma educadora. Apenas uma criança da turma não frequentou o Pré-Escolar. Esta criança apresentava dificuldades na perceção e na motricidade fina.

Dois alunos tinham dupla nacionalidade (francesa e luxemburguesa) e um outro aluno nacionalidade brasileira. Contudo, todos os alunos da turma tinham como língua

materna o português. Existiam alguns elementos da turma, nomeadamente do sexo feminino, que se expressavam em português do Brasil, devido aos conteúdos que acediam nos telemóveis/*tablets* e redes sociais.

Os alunos eram bastante participativos e atentos, sempre prontos a comentar, dialogar e ajudar os colegas e a professora. Conseguiram compreender as regras de sala, como os momentos em que deviam ter mais atenção. Em geral, tinham uma conduta exemplar, sabendo estar no espaço da sala.

Dois alunos da turma estavam a ter acompanhamento e a serem diagnosticados, tendo tido alguns apoios individualizados durante o estágio.

### 3.2.2. *Rotina*

O tempo letivo dos alunos do 1.º CEB deste Agrupamento organizava-se em períodos de 60 minutos, isto é, existiam duas horas seguidas de manhã (dois tempos), começando às 9h e terminando às 11h. Posteriormente, tinham meia hora de intervalo para o lanche da manhã e para brincarem no espaço exterior (as tarefas preferidas consistiam em jogar à bola, correr e brincar no parque). Após a hora do recreio, tinham mais um tempo letivo, terminando às 12h30 para o almoço. Por fim, regressavam à sala das 14h30 até às 16h.

Referente à matriz curricular e à carga horária semanal das componentes do currículo, português e matemática, cada uma tinha sete horas semanais atribuídas. A Educação Artística (artes visuais, expressão dramática/teatro, dança e música) apresentava cinco horas semanais. A componente do Estudo do Meio possuía três horas semanais, enquanto Apoio ao Estudo e Crescer em Cidadania tinham duas horas e uma hora respetivamente. Não obstante o horário semanal existente, a professora cooperante era bastante flexível na gestão do tempo e do currículo, realizando atividades interdisciplinares.

Como rotina, os alunos levavam trabalhos de casa todos os dias, como exercícios de matemática ou escrever, copiar e ler frases. A professora cooperante acreditava ser uma estratégia adequada, essencialmente para o 1.º ano de escolaridade, visto que os obrigava a estudar, tomar atenção e rever a matéria lecionada, tal como Walker et al. (2004) (citado por Pestana, 2013), defendem, sendo um “treino para os alunos, facilitador da aprendizagem” (Pestana, 2013, p.3), além de

envolver os encarregados nas matérias lecionadas. A participação e a informação dada aos EE sobre a matéria, sobre os conteúdos e as estratégias utilizadas, são facilitadoras da compreensão das dificuldades do educando, tornando-se um “instrumento poderoso através do qual os pais [...] ficam ao corrente do que o educando está a aprender em meio escolar” (Pestana, 2013, p.3).

O dia, assim, começava com a entrega do trabalho de casa e escreviam a data no caderno diário. No início do estágio os alunos escreviam a “data pequena” (29/11/2022), sendo acrescido a “data grande” (*Localidade, 29 de novembro de 2022*). Os alunos, assim, copiavam a data todos os dias do quadro, escreviam o seu próprio nome e reforçavam as letras e sílabas até então adquiridas (*p – pa, pe, pi, po, pu*).

### 3.2.3. Espaço

O Centro Escolar oferecia inúmeras condições, essencialmente por ser um edifício novo. Deste modo, a sala era bastante espaçosa, com muita luz natural, uma vez que possuía janelas por toda a parede.

A sala tinha um quadro e um projetor, facilitando o processo de projeção, além de ter uma dispensa dentro da sala para os arrumos e materiais dos alunos. Existia, ainda, um móvel onde eram guardados os portefólios e dossiês, com os trabalhos desenvolvidos, além das suas avaliações. Por fim, a sala tinha ainda um lavatório.

A distribuição das mesas foi algo bastante positivo, visto que os alunos não se sentavam de forma tradicional – mesas e cadeiras viradas para a frente (em relação ao quadro). Nesta sala, os alunos sentavam-se em grupos de quatro elementos, sendo gratificante para o trabalho colaborativo e entre pares. O grupo mais próximo da mesa da professora era o grupo que apresentava maiores dificuldades de aprendizagem. Esta proximidade permitia uma ajuda mais individualizada sempre que necessário.

## 3.3. Percurso de desenvolvimento profissional

### 3.3.1. Projeto de Intervenção

O projeto implementado denominou-se “Direitos e Deveres das Crianças: a brincar e respeitar irei prosperar”. Este foi ao encontro do interesse dos alunos sobre os direitos das crianças, e como procuravam identificar os mesmos quando a professora cooperante dialogou devido ao Dia do Pijama. Esta situação surgiu na primeira semana

de estágio, quando a professora cooperante referiu o tema e ainda realizou a montagem de um pequeno livro, que descrevia nove direitos das crianças que os alunos puderam pintar e colar no seu caderno diário.

Deste modo, foi possível observar toda esta dinâmica, além de conseguir identificar o interesse dos alunos em relação à temática. Assim, foi possível realizar um projeto que estivesse relacionado com os direitos e deveres das crianças, e o livro realizado com a professora cooperante tornou-se o fio condutor para a implementação do projeto.

O projeto iniciou-se com uma análise do livro a que os alunos tinham acesso e tinham decorado no momento anterior. Deste, foram retirados cinco direitos dos nove existentes no mesmo, para associar um direito a cada semana de estágio.<sup>1</sup> Desta forma, procurou-se relacionar as atividades e conteúdos de cada semana com um determinado direito.

Como objetivos, destaca-se a identificação dos Direitos e Deveres da Criança, nomeadamente os direitos: 1) à boa alimentação; 2) à saúde e cuidados médicos; 3) família; 4) à igualdade, dignidade e respeito e, por fim, 5) brincar. Procurou-se realizar uma votação a partir de um pictograma, para os alunos terem uma maior compreensão, acesso e motivação em relação aos direitos e deveres. Esta votação, permitia aferir se os alunos tinham compreendido qual o direito que tinha sido trabalhado ao longo da semana (Figura 7). Exercer o direito democrático foi uma atividade realizada todas as sextas-feiras, no momento da tarde. Após cada votação realizou-se um diálogo com os alunos sobre o motivo das suas escolhas, dos conteúdos lecionados e sobre o direito e dever consolidado.



Figura 7 – Votação.

---

<sup>1</sup> A intervenção durante o estágio correspondeu a um período de cinco semanas.

Assim, através deste tema procurou-se trabalhar, em conjunto, diferentes áreas do currículo, como o Estudo do Meio (alimentação, saúde e família); Matemática (estratégias de cálculo, jogos matemáticos, *robot* e pensamento computacional); Português (oralidade, leitura e escrita, além da educação literária); Educação Física (essencialmente jogos de cooperação) e, ainda, Educação Artística, com a Expressão Dramática, Dança e Artes Visuais (apropriação e reflexão). Logo, entende-se a Cidadania como área transversal ao currículo, que é trabalhada diariamente no contexto escolar, tal como nos indica a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro et al., 2017, p. 9) - “[a cidadania ao nível da turma está] Integrada transversalmente no currículo, da responsabilidade do/a docente titular de turma”.

Segundo o documento orientador *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), o projeto insere-se principalmente num princípio de base humanista, ou seja, a escola deve habilitar “(...) os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (p.13). O projeto de estágio procurou promover nos alunos diversas competências, tais como ser “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação”, um cidadão “que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta” e “que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático.” (p.15).

### **3.3.3.1. Atividades desenvolvidas**

A concretização deste projeto implicou a dinamização de aulas lúdico-didáticas, promovendo nos alunos o contacto com este tipo de aulas, onde foram realizadas atividades experimentais, de expressão dramática, de natureza físico-motora, jogos de cooperação, e, ainda, a utilização de ferramentas e recursos digitais.

Todas as atividades realizadas nas aulas englobaram os conteúdos e matérias lecionadas no momento, articuladas com o tema do projeto, procurando criar um fio condutor e proporcionar recursos e materiais essenciais e enriquecedores para uma aprendizagem significativa dos alunos.

Neste sentido, foram várias as atividades realizadas ao longo do estágio, como por exemplo a ordenação de frases. Esta atividade foi realizada por duas vezes, contudo, de formas diferentes. Os objetivos de aprendizagem consistiam em: Identificar letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula: as vogais e algumas consoantes (letra “P”, “T” e “L”); Ler palavras isoladas e pequenos textos; Escrever frases simples em escrita cursiva, utilizando adequadamente o ponto final (ME-DGE, 2018).

A primeira vez que esta atividade foi realizada, foi a partir de recursos digitais na plataforma *WordWall*. Deste modo, foram criadas frases com as consoantes até então adquiridas pelo grupo, escrevendo-as previamente na plataforma (i.e., “A tia tapa o leite.”). Esta ferramenta permitiu trocar as palavras da frase, de modo a não fazer sentido. A proposta foi, então, ordenar as palavras para construir uma frase.

Para o efeito, projetou-se a página do *WordWall* e explicou-se a tarefa. Os alunos estavam habituados a realizar estas tarefas pelo manual escolar, contudo, não digitalmente. Assim, começaram a ficar muito entusiasmados. Algumas frases eram lidas em grande grupo, porém, em outras frases era escolhido um aluno para ler determinadas palavras e, posteriormente, comentar como seria a frase correta. Esta atividade serviu, também, para salientar algumas regras, tais como: as palavras que começam por uma maiúscula estarem, obrigatoriamente, no início da frase (a não ser que seja um nome próprio), as regras de pontuação (ponto final sempre no fim da frase) e a relação semântica.

A intenção da atividade seria, no fim, que os alunos copiassem as frases para o seu caderno, contudo, não houve tempo para este momento. Deste modo, os alunos realizaram apenas as frases digitalmente observando-as no quadro interativo. Refletindo sobre esta atividade, os aspetos que mudaria estariam relacionados com o número de frases e o tamanho das mesmas (escolhendo frases mais curtas). Com um número menor de frases e mais breves, os alunos teriam tempo para copiar para o seu caderno, tendo tido uma maior eficácia face à gestão de tempo. De acordo com Santos (2016), o tempo é um conceito difícil de definir, e, deste modo, dentro da sala de aula não é diferente, uma vez que cada criança tem o seu próprio ritmo e leva o seu tempo à realização das atividades. Assim, torna-se complicado gerir o tempo em sala de aula e respeitar o ritmo de cada aluno, sendo necessário que cada docente consiga gerir o tempo curricular e não curricular, adaptando as suas estratégias ao horário previamente estabelecido e ao ritmo dos alunos, visto que estes necessitam de tempo para se

adaptar, compreender, adquirir e consolidar conhecimentos. Desta forma, deveria ter adaptado melhor as estratégias e atividades, de modo a envolver os alunos nos diversos momentos e alcançar todos os objetivos pretendidos.

A mesma atividade foi realizada num outro momento, porém, com mais consoantes e sob a forma de jogo, envolvendo a cooperação entre pares (Figura 8). Deste modo, foi distribuído um envelope a cada par de trabalho, e, no seu interior, estavam várias palavras recortadas que, juntando-as, daria uma frase. A ideia seria que cada grupo trabalhasse em conjunto e lesse cada palavra, cooperando, para decifrar uma frase com sentido (relação semântica). Após a frase realizada, copiavam para o seu caderno diário e tinham um novo envelope, repetindo o processo. Alguns grupos de trabalho realizaram somente uma frase e outros grupos conseguiram escrever até 3 ou 4 frases, uma vez que cada grupo geriu o seu próprio tempo e aprendizagem (Santos, 2016). No entanto, cada grupo de trabalho conseguiu envolver-se na atividade e realizá-la tendo em conta as suas características. No final, os alunos foram convidados a ler a partir do seu caderno diário algumas das frases que conseguiram elaborar.



Figura 8 – Ordenação de frases (jogo entre pares).

A atividade em formato papel ganhou maior destaque para o grupo, nomeadamente por envolver trabalho colaborativo, visto que a colaboração emerge quando os elementos de um grupo se apoiam, de modo a atingir objetivos comuns (neste caso, escrever uma frase com as palavras dadas), negociados pelo coletivo (conversa, diálogo e debate), havendo confiança e coresponsabilidade (Diamiani, 2008). Segundo Diamiani (2008), as atividades realizadas em pares/grupos numa forma conjunta, oferecem diversas vantagens, como na socialização, na aquisição do respeito

e aceitação e no aumento do nível de envolvimento escolar. Esta reformulação, recorrendo a estratégias assentes no trabalho colaborativo, funcionou melhor e permitiu compreender como a escolha da estratégia e como se dinamiza uma atividade pode ser determinante no processo de ensino e de aprendizagem.

Uma outra atividade consistiu na utilização do robô DOC, dado que a robótica pode ser utilizada em diferentes contextos e em diversos níveis de ensino (Torres et al., 2020). Os alunos, com estes materiais, têm a oportunidade de programar o seu próprio robô, promovendo o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de competências argumentativas. De acordo com Torres et al. (2020), o espaço da sala transforma-se num ambiente divertido, permitindo combinar o jogo com a aprendizagem significativa, estimulando a curiosidade, criatividade e reflexão. A utilização da robótica, permite que os alunos desenvolvam o pensamento lógico e que compreendam o erro como parte do processo de aprendizagem. Além disto, os robôs “podem ser utilizados para promover a aprendizagem de outras áreas disciplinares” (Torres et al., p.521), tal como a atividade dinamizada, relacionando os conteúdos de matemática (geometria e medida), uma vez que os alunos conseguiram explorar os seus conhecimentos face aos sólidos geométricos. Esta atividade tinha como objetivos de aprendizagem: reconhecer formas de sólidos comuns (cone, cilindro, esfera, cubo, paralelepípedo, pirâmide); explorar o *robot* de forma adequada; e extrair a informação essencial de um problema.

Para tal, foram colocados sólido geométricos no tabuleiro do robô (Figura 9). Questionou-se em grande grupo o nome dos sólidos e, ainda, foi apresentado o robô, referindo como funcionava e as suas potencialidades. No dia anterior, em educação física, os alunos utilizarem os cartões do robô DOC, fazendo com o seu próprio corpo o percurso que realizavam.



Figura 9 – Tabuleiro do robô.

Foi distribuída a imagem do tabuleiro, juntamente com uma adivinha, a cada grupo de trabalho. A resposta a essa adivinha era o nome de um dos sólidos geométricos (por exemplo: *Pareço uma bola, mas não me chutes – esfera*), e pediu-se que cada grupo desenhasse na sua folha o itinerário desde o local de partida até ao sólido da resposta da adivinha. Para além desta representação, foi também pedido para realizarem o itinerário com recurso ao seu próprio corpo. Por fim, foi dada a possibilidade de fazerem esse percurso com o robô e averiguar se correu bem, e caso não tivessem conseguido alcançar o objetivo, questionar-se sobre o porquê e tentar de novo.

O grupo esteve bastante interessado na tarefa, conseguindo cumprir os objetivos, sobretudo através das adivinhas, visto que os alunos conseguiram compreender de que sólido se tratava. O trabalho colaborativo foi um alicerce, uma vez que todos os grupos respeitaram e consideraram a opinião dos colegas, realizaram as tarefas em conjunto e ouviram e foram ouvidos.

Segundo Pontes et al. (2022), o ensino de matemática traz diversos desafios para os docentes, uma vez que os alunos tendem a demonstrar pouco interesse e motivação, além de apresentarem diferentes dificuldades nos conteúdos, nos diferentes níveis da educação básica. Deste modo, os docentes devem promover práticas metodológicas que incentivem e motivem o grupo, organizadas em desafios matemáticos e na resolução de problemas, contribuindo para o ensino e aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, uma outra atividade alusiva ao projeto foi a concretização de desafios matemáticos, com a finalidade de trabalhar a compreensão e utilização de diversas estratégias, além de interpretar e modelar situações com adição e subtração, contribuindo para o envolvimento e motivação dos alunos face aos conteúdos matemáticos e para o trabalho colaborativo entre grupos.

“A resolução de problemas é uma parte significativa do pensamento matemático” (Pontes et al., 2022, p.3). Isto é, os alunos ao resolverem questões matemáticas, estão a contribuir para a compreensão dos conteúdos lecionados, a forma como veem o mundo e, ainda adquirem instrumentos para matematizar com sucesso. Para tal, os docentes devem escolher problemas adequados aos conteúdos e faixas etárias, sendo uma abordagem que incentiva a curiosidade e criatividade dos alunos, desviando-se de práticas por meio de repetição e memorização de conceitos (Pontes et al., 2022).

Deste modo, foram distribuídas diversas estratégias de cálculo por grupos de trabalho (barras de *cuisenaire*; colar de contas; ábaco; moldura do 10; desenho e algoritmos em madeira) e começou-se por dizer, oralmente, alguns desafios matemáticos, como: *A Inês tinha num saco 10 berlindes. O primo André quis brincar e tirou do saco 6 berlindes. Quantos ficaram? ( $10-6=4$  berlindes); O André recebeu no seu aniversário 10 prendas. Os pais dele deram-lhe 4 prendas. A avô, 2 prendas. Os tios deram-lhe 3 prendas. A Inês deu as restantes. Quantas prendas deu a Inês? ( $4+2+3=9$ ;  $10-9=1$ ).* O docente tem um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem e, desta forma, deve regular o tempo para a resolução de tarefas e aprofundar a exploração matemática ao longo das resoluções (Pontes et al., 2022). Foi disponibilizado, assim, tempo para que os grupos conseguissem colaborar entre eles, conversar e debater as suas ideias, sendo o papel do docente deslocar-se pela sala e prestar auxílio sempre que necessário, além de identificar as crianças com maior dificuldade. Os grupos tinham de responder à questão a partir da sua estratégia de cálculo (Figura 10):



Figura 10 – Resposta aos desafios.

Posteriormente, os alunos apresentaram a sua resposta e como realizaram a sua estratégia, de modo a favorecer uma discussão das ideias dos grupos de trabalho, promovendo-se, assim, uma participação ativa e debate entre turma (Pontes et al., 2022). De acordo com Diamiani (2008), o trabalho colaborativo entre alunos em momentos de resolução de problemas permite uma maior exploração e envolvimento, uma vez que os alunos têm contacto com diferentes posições lógicas e diversos

argumentos, permitindo corrigir e apoiar os colegas, tendo um papel bastante significativo no seu ensino-aprendizagem.

Esta atividade foi bastante positiva, estando os grupos bastante participativos e empenhados na concretização das tarefas. Os grupos de trabalho, de um modo geral, souberam interagir e ajudarem-se na realização da tarefa, apoiando-se mutuamente. Contudo, houve alguns elementos da turma que não realizavam um apoio ao grupo nem tinham interesse na concretização das atividades, limitando-se a observar os colegas e/ou não exploravam os materiais manipuláveis. Neste aspeto, uma alteração significativa para combater este desinteresse seria a criação de um chefe de grupo por desafio. Deste modo, todos os elementos do grupo teriam estado participativos e ativos na concretização da tarefa, tendo eles a responsabilidade de apresentar o trabalho realizado em cada tarefa. Um outro fator menos positivo foi não ter existido um momento de partilha dos recursos pelos grupos, ou seja, cada grupo explorou sempre o mesmo material manipulável na resposta às questões-problema. Para tal, seria benéfico alterar-se os materiais/recursos entre os grupos, para que os alunos tivessem contacto com um maior número de estratégias. Assim, ao trocarem de materiais, os alunos conseguiam entender e vivenciar novas formas de explorar os recursos e compreender verdadeiramente novas formas de responder aos exercícios (novo leque de estratégias).

### **3.3.2. Avaliação do Projeto**

O objeto da avaliação, de acordo com o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. As aprendizagens relacionadas com as componentes do currículo de carácter transversal fazem parte da avaliação nas diversas disciplinas, de acordo com os critérios definidos pelo conselho pedagógico. Por fim, a avaliação tem uma vertente contínua e sistemática, fornecendo ao docente, ao aluno e ao encarregado de educação informações sobre o desenvolvimento do trabalho e do processo, de modo a permitir uma revisão e melhoria na sua intervenção de ensino e de aprendizagem.

O professor, deste modo, deve adotar estratégias e formas que visam contribuir para as aprendizagens de todos os alunos, reajustando as suas práticas educativas em prol da promoção do sucesso educativo de toda a turma, além de fornecer informações relevantes aos mesmos e aos EE sobre o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Como meio de avaliação foram utilizadas algumas grelhas de observação direta, um diário de bordo, os registos dos alunos e também algumas fotografias e vídeos com evidências, de acordo com as autorizações dos EE – anexo A.

As grelhas de observação (Anexo F) foram aplicadas todos os dias e tiveram um papel fundamental para compreender quais as maiores áreas de interesse do aluno e reconhecer a sua participação e envolvimento. Foi possível identificar alunos com maiores dificuldades e as áreas curriculares em que surgia um maior número de constrangimentos, além de anotações relevantes sobre o aluno ao longo do dia.

O diário de bordo foi um instrumento adotado, mais uma vez, tendo sido escrito em conjunto com o par pedagógico. No instrumento de avaliação, escreveu-se com detalhe os acontecimentos do dia, registando algumas falas e atitudes das crianças, como se pode constatar pelo excerto da figura 11 apresentada. A partir do diário de bordo é possível identificar as maiores dúvidas, aprendizagens e fragilidades dos alunos em cada área do currículo, e ganhar uma visão geral sobre o dia, sendo, também, uma ferramenta possível para um diagnóstico da própria intervenção. Este documento torna-se um instrumento de construção de novas conceções sobre o trabalho desenvolvido, permitindo compreender aspetos pedagógicos que, sem esta reflexão, permaneceriam ocultos (Canete, 2010).

questões. À medida que ia avançado com a correção, explicava ao grupo o que era pedido no exercício. Neste momento podemos observar que:

- O S [redacted] copiava as frases/palavras escritas pelo G [redacted] contudo, na grande maioria dos exercícios (escrever o "T", rodear as imagens cujo nomes têm "T", entre outros) era mais rápido que o colega. Após perceber que o S [redacted] copiava, tentou-se que escrevesse sozinho as frases/palavras e/ou lê-se o que tinha escrito, e, deste modo, confrontou-se com dificuldade no mesmo.
- A B [redacted] escreveu corretamente o exercício no seu livro (palavra pato), contudo, quando foi convidada pela professora a escrever essa palavra no quadro para correção, a mesma errou. Posteriormente, foi corrigida pela professora e turma e acabou por emendar.
- A grande maioria do grupo ainda troca as letras "T" e "P", e ainda possuem dificuldade em distinguir qual vogal será utilizada, nomeadamente quando o "pe" tem o som do "tapete" e no som final do "te" quando este está na última sílaba.

Figura 11 – Excerto das ideias redigidas no diário de bordo.

#### **4. Prática de Ensino Supervisionada em 3.º ano**

O último estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB realizou-se em contexto de 1.º Ciclo, numa turma de 3.º ano numa instituição pública no

concelho do Cartaxo. A prática decorreu desde o dia 26 de abril até ao dia 02 de junho de 2023.

#### **4.1. Caracterização do Agrupamento Escolar**

O Agrupamento no qual se realizou a PES localiza-se no concelho do Cartaxo. O Agrupamento de Escolas é composto por sete estabelecimentos e concentra-se em duas freguesias: Cartaxo e Vale da Pinta e da Vila Chã de Ourique.

O Agrupamento integra estabelecimentos de Ensino do Pré-Escolar, do 1.º CEB, do 2.º e 3.º CEB e do Ensino Secundário. A escola onde foi realizada a prática de ensino supervisionada tem como valências JI e 1.º CEB. Referente ao JI, a escola oferece três turmas com 42 crianças inscritas, e, relativamente ao 1.º Ciclo, a escola possui 12 turmas, com um total de 275 alunos, sendo a escola com maior número de turmas e alunos nesta valência.

#### **4.2. Organização do Ambiente Educativo e do Grupo**

A escola tinha um grande espaço exterior, priorizando espaços destinados a cada valência: um espaço com jardim e parque infantil para as crianças do JI e outro espaço para os alunos do 1.º CEB. Neste espaço, era possível observar diversas paredes decoradas, um abrigo para as aves e, ainda, um campo de futebol, sendo este o espaço predileto dos alunos.

O Agrupamento usufruía de três bibliotecas escolares sediadas, uma existente na escola em que decorreu o estágio. Cada turma dispunha no seu horário de uma hora dedicada à biblioteca, onde entregavam os livros requisitados e escolhiam um novo, havendo a promoção do Leitor do Mês (aluno que lia o maior número de livros durante o mês). Para tal, no momento de entrega dos livros, os alunos preenchiam uma ficha de modo a compreender se tinham lido, ou não, o livro. A leitura é uma atividade de carácter sensorial e enriquecedor, uma vez que desenvolve diversas capacidades, como a de criar e de trazer conhecimentos, sendo possível originar uma nova visão do mundo. No momento de leitura, o leitor explora a criatividade, a imaginação e o raciocínio e cada leitor tem um contato direto com o texto, trazendo para o seu objeto de leitura as suas experiências pessoais, tornando a leitura única e incapaz de se repetir, sendo, assim, um ato tão importante (Brito, 2010).

O espaço de refeitório era comum para as duas valências, todavia, as crianças do JI almoçavam mais cedo. Quanto ao 1.º CEB, os alunos tinham diferenças no seu horário, algumas turmas tinham como período de almoço: 12h30-13h30 (o caso da turma do estágio), e outros alunos tinham o almoço entre as 13h30-14h30.

#### *4.2.1. Grupo*

O estágio decorreu numa turma de 3.º ano composta por 23 alunos. Dos 23 elementos, 12 eram do sexo feminino e os restantes 11 eram do sexo masculino, sendo um grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Todos os elementos do grupo tinham nacionalidade portuguesa. Os elementos da turma tinham contacto entre si desde o primeiro ano, bem como com a professora titular. Grande parte dos alunos já se conhecia desde o Pré-Escolar, havendo, deste modo, um maior envolvimento e relação entre os familiares e alunos. Assim, a turma era muito unida, tanto nos tempos escolares como no exterior da escola, apresentando solidariedade, entreaajuda e cooperação.

Dois dos alunos apresentaram dificuldades em anos anteriores e, desta forma, estavam a ser acompanhados por uma professora, no apoio, uma vez por semana. Nenhum aluno apresentava necessidades educativas específicas. Os alunos trabalhavam autonomamente, eram confiantes e seguros de si e do trabalho desenvolvido. Apresentavam vontade de aprender, sendo bastante participativos, empenhados e motivados. Neste grupo, a aprendizagem era enriquecida pelos diálogos dos elementos da turma que partilhavam as suas vivências, experiências, dúvidas e conhecimentos. Era uma turma que apresentava gosto pela aprendizagem, conhecimento e inovação.

#### *4.2.2. Rotina*

O horário de entrada era todos os dias às 09h da manhã, todavia, o horário de saída diversificava, uma vez que à terça-feira o período da tarde prolongava-se até às 15h30 e nos restantes dias o horário de saída era às 15h. Habitualmente, o recreio da manhã era realizado no período entre as 10h30 e as 11h, com exceção de quarta-feira que era realizado entre as 11h e as 11h30, devido à aula de Educação Física.

Relativamente às atividades extracurriculares, estas eram quatro: Biblioteca (terça-feira das 11h30 às 12h30); Educação Física (quarta-feira das 10h às 11h); Inglês (quarta-feira das 14h às 15h e quinta-feira das 11h às 12h); Expressão Dramática

(quinta-feira das 09h às 10h). A turma estava a participar num projeto: o Projeto Magos e, foi estipulado pela docente titular de turma que a sua concretização seria durante a tarde de sexta-feira, ou seja, entre as 13h30 e as 15h.

#### *4.2.3. Espaço*

Referente às salas, todas eram equipadas por um quadro, computador e projetor, além de possuírem grande luz natural. A sala dos alunos do 3.º ano tinha, ainda, uma sala de arrumos e um lavatório, utilizado maioritariamente para lavar as mãos antes do almoço ou sempre que necessário, mas que, apresentava uma forte potencialidade para a realização de experiências e de atividades relacionadas com as Artes Visuais. A sala de aula era bastante ampla, estando as mesas organizadas em três filas de quatro mesas juntas lado a lado, por isso, em cada fila podiam sentar-se até oito alunos. Os alunos escolhiam os seus lugares, podendo alterar a cada início de mês. Para este momento, dialogava-se e negociava-se em torno da escolha a fazer, surgindo momentos de discussão sobre os aspetos positivos e menos positivos dessa alteração. Flores et al. (s.d.) referem que é benéfica a troca de informação e a realização de um acordo sobre determinada situação, sendo este processo pedagógico uma resolução de conflito e uma forma de envolver a turma na gestão da sala e no ensino-aprendizagem.

Em relação à organização dos materiais, os manuais escolares eram guardados numa bancada e, quando eram necessários, o ajudante do dia distribuía-os. Por vezes, o manual seria necessário para o momento ou dia seguinte e, por esse motivo, não era recolhido, sendo guardado pelos alunos junto com os seus cadernos diários em cima das mesas.

O cantinho da leitura era também uma forte característica da sala, tendo em conta que alguns alunos terminavam as tarefas mais rápido que os restantes e, então, poderiam ler um livro enquanto esperavam pela tarefa seguinte.

### **4.3. Percurso de desenvolvimento profissional**

#### **4.3.1. Projeto de Intervenção**

Ao longo das duas primeiras semanas de estágio, procurou-se identificar e conhecer o grupo, os seus interesses, as suas motivações, vivências, conhecimentos e dificuldades, além de observar a professora cooperante com a turma. Deste modo,

surgiu o projeto denominado MovimentAÇÃO, indo ao encontro do interesse dos alunos pelo Espaço.

No decorrer da observação, foi constatado o interesse dos alunos sobre o planeta Terra, no momento da leitura do excerto da obra “Planeta de Cristal”, presente no manual escolar de português. Desta forma, recorreu-se a um tema lecionado no 3.º ano relativo a Estudo do Meio, com base nas Aprendizagens Essenciais do 3.º ano do 1.º CEB (2018): “relacionar os movimentos de rotação e translação da Terra com a sucessão do dia e da noite e a existência de estações do ano” e “compreender, recorrendo a um modelo, que as fases da Lua resultam do seu movimento em torno da Terra e dependem das posições relativas da Terra e da Lua em relação ao Sol” (ME-DGE, 2018e, p.7).

Foi possível, ainda, trabalhar simultaneamente domínios de outras áreas curriculares, como de Matemática, de Português, de Expressões (nomeadamente Artes Visuais e Dança) e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). O projeto tem um carácter interdisciplinar, procurando ajustar as estratégias e atividades às necessidades e interesses dos alunos. Thiesen (2008) explicita como a interdisciplinaridade tem vindo a assumir uma forma integrante e dialética na construção do conhecimento e da prática pedagógica, tornando-se um aspeto importante para o projeto e para a prática pedagógica.

A observação realizada permitiu compreender melhor o grupo e adaptar as estratégias que fizessem sentido para a turma, como por exemplo: utilizar dinâmicas de pequenos grupos; recorrer ao uso da tecnologia sempre que possível; articular os conteúdos com as artes; e realizar interdisciplinaridade.

Em suma, o projeto MovimentAÇÃO teve como objetivo geral: Identificar os movimentos da Terra e da Lua, relacionando-os com os dias e as noites, a sucessão das estações do ano e as fases da Lua. Como objetivos específicos: Reconhecer o movimento de rotação e translação da Terra e da Lua; Identificar as fases da Lua; Representar expressivamente os movimentos de rotação e translação da Terra, assim como as fases da Lua; Pesquisar e organizar a informação de modo a concretizar e apresentar um póster informativo.

#### **4.3.1.1. Atividades desenvolvidas**

Durante as semanas de implementação de estágio foram realizadas diversas planificações semanais, tomando atenção ao seguimento, à matéria lecionada e ao projeto implementado. Desenvolveram-se diversas estratégias e metodologias, analisando os benefícios do trabalho autónomo e colaborativo em alunos do 3.º ano. As atividades como o guião da atividade STEAM, *peddy paper* e da realização e apresentação do póster informativo são exemplos disso. Em conformidade com Bessa e Fontaine (citado por Cunha & Uva, 2016), a implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa nos diversos contextos educativos leva a melhores resultados de aprendizagens, beneficiando tanto os alunos como os docentes.

Deste modo, o professor tem de estar atento a diversas metodologias, nomeadamente o trabalho cooperativo, para que os alunos consigam desenvolver outras competências de comunicação e privilegiando valores como a partilha, ajuda e solidariedade (Azenha, 2021). Como Carromeu (2017) defende, a interação promovida proporciona “bases cruciais para que os alunos desenvolvam uma participação ativa na sociedade” (p. 24). É necessário que os docentes recorram, cada vez mais, à promoção e construção do conhecimento dos alunos e a ferramentas pedagógicas inovadoras e eficazes para a compreensão de conceitos, como explicam Hoban (2007), Martínez e Díaz (2005) e Varela (2012) (citado em Viegas, 2018).




Assim, foram realizadas diversas atividades e recorreu-se a diversas estratégias para promover aprendizagens significativas nos alunos. Além de utilizar o manual escolar e recursos digitais, as intervenções estenderam-se para lá das paredes da sala no espaço exterior da escola, como foi o caso do *Peddy-paper*. Esta atividade teve como finalidade compreender os movimentos de rotação e translação da Terra; identificar as fases da lua; reconhecer representações de fração e representar uma fração de diversas formas; compreender o texto informativo. Destaca-se o envolvimento e participação dos alunos, o trabalho colaborativo e, ainda, a interdisciplinaridade, visto que os desafios faziam referência aos diversos conteúdos das áreas disciplinares trabalhadas ao longo do estágio. Cada grupo recebeu um envelope e respondia ao desafio colocado, e, no fim, tinha de compreender a pista para se deslocar para um novo local/desafio (Figura 12).

MOVIMENTO **AÇÃO**

**Grupo 1**  
**Desafio 5**

Escrevam na vossa folha de resposta o número do desafio. De seguida, escrevam o número de cada alínea e respondam. Boa sorte!

1. Escrevam as seguintes frações por ordem crescente.  
 $\frac{1}{10}$     $\frac{5}{10}$     $\frac{8}{10}$     $\frac{10}{10}$     $\frac{4}{10}$
2. Desenhem cada uma das frações.
3. Completem no próprio desafio. Nesta questão não terão de escrever na folha de resposta.

 $\frac{1}{4}$ de 8 são ____	 $\frac{1}{3}$ de 12 são ____	 $\frac{2}{5}$ de 20 são ____
--	---	---

Muito bem, agora leiam a próxima dica e avancem para a nova estação!

**Grupo 1**

Aprendi a multiplicação e estudei-a com rigor. Neste local coloquei-a em ação e escrevi nas pétalas de uma flor.

Figura 12 – Exemplo de desafio do *peddy paper*.

O *peddy paper* é uma atividade lúdica e constitui um momento de jogo, ligada aos conhecimentos de um determinado tema, como neste caso, do projeto MovimentAÇÃO. Como é uma atividade lúdica, e de acordo com Silva (2011), existem diversas vantagens para o processo de ensino-aprendizagens dos alunos, como a motivação e empenho do grupo; estimular o pensamento lógico; aborda uma dimensão social, com o respeito, cooperação, justiça e responsabilidade e ainda uma dimensão motora com a coordenação e destreza de passar de um desafio para outro. Para aprender, o aluno terá que estar motivado e participativo, e, ao se utilizarem estratégias que envolvam os alunos/turma, e num ambiente diferente do habitual, contribuiu-se para uma aprendizagem significativa (Silva, 2011).

Apresentou-se, ainda, um guião de atividades seguindo uma orientação STEAM (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) dado o seu carácter interdisciplinar entre as diversas áreas do 1º CEB. Para tal, utilizou-se o modelo dos 6E (*Engage, Explore, Explain, Exchange, Elaborate e Evaluate*), tentando agrupar as atividades e estratégias a cada um dos E, correspondendo às suas características: Envolvimento; Exploração; Explicação; Elaboração; Partilha; Avaliação. Através deste modelo, os alunos vivenciam uma educação científica, desenvolvendo competências ao nível da resolução de problemas e trabalho cooperativo (Monteiro et al., 2021).

No guião, os alunos puderam experimentar diversas ferramentas *online* (simuladores do sistema solar e fases da lua); responder a diversas questões, interpretando-as; simulação das fases da lua com o corpo; tiveram acesso a ferramentas como o *Scratch*. Deste modo, destaco o grande envolvimento da tecnologia ao longo do guião.

Os comentários realizados pelos alunos na atividade da simulação das fases da lua com o corpo (Figura 13), permitiram constatar que tinham compreendido os conceitos envolvidos e a visualizar cada fase da lua: “*Obrigada, agora entendi!*” (Aluno 3) e “*Agora tudo faz mais sentido! Percebi agora as fases da lua*” (Aluno 4).



Figura 13 – Simulação das fases da lua.

No momento da Partilha da atividade STEAM, foi solicitado que cada grupo elaborasse e apresentasse um póster sobre o tema que foi atribuído (Movimento de rotação; movimento de translação; lua cheia; lua nova; quarto minguante; quarto crescente). Para tal, foi seguindo as etapas do *Big6* (Pinto & Gil, 2022) de forma a dar consciência aos alunos sobre cada momento (pesquisa, selecionar informação, construção do póster e apresentação). Os alunos avaliaram o póster através de uma lista de verificação, de modo a verificarem se o seu trabalho estava completo (Anexo G). Já com a informação dos aspetos a cumprir, foi explicada a importância de treinarem a apresentação, antes da apresentação final. Os grupos de trabalho distribuíram-se pela sala e começaram a preparar as suas apresentações orais, realizando-se, no fim, o momento de apresentação oral à turma, bem como o preenchimento da grelha de autoavaliação – Anexo H (Pinto & Gil, 2022).

Uma outra atividade foi a interpretação de uma notícia sobre a data festiva da quinta-feira da espiga (feriado municipal). Como simbolismo e tradição, nesta data, é realizado um ramo de espigas. Para tal, cada planta necessária (espiga, papoila, malmequer, oliveira, alecrim e videira) foi levada para a sala, para cada aluno realizar o seu ramo (Figura 14). Esta atividade destaca-se como menos positiva, visto que seria mais benéfico os alunos terem ido recolher as suas plantas no campo, uma vez que enriquecia a atividade e dava maior significado à mesma. Contudo, como não existiam plantas próximas do recinto escolar, esta recolha não seria possível, tendo sido a professora estagiária a levar os materiais necessários para a sala. Por fim, deu-se o momento de distribuição e cada aluno criou o seu ramo.



Figura 14 – Realização do ramo de espiga.

#### **4.3.2. Avaliação do Projeto**

A avaliação assume uma dimensão orientadora, cooperativa e interativa, onde os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e, também, reorientar o trabalho docente e a construção dos projetos pedagógicos (Barbosa, 2008). Deste modo, o projeto implementado foi construído com as conceções, entusiasmos e dúvidas dos alunos, de forma a proporcionar significado à turma.

Para compreender se os objetivos do projeto foram alcançados, utilizaram-se diversas ferramentas, como o diário de bordo; grelhas de observação; registos dos alunos, como momentos de autoavaliação; registos fotográficos, consoante as autorizações dos EE (Anexo A); e, por fim, rubricas de avaliação.

As rubricas de avaliação foram construídas consoante vários domínios: resolução de problemas; compreensão escrita; desenvolvimento pessoal e social; e, por fim, expressão oral (anexo I). Uma vez que o docente deve recorrer “a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” (Decreto-Lei nº 55/2018). Assim, selecionaram-se determinadas rubricas para momentos e atividades específicas, como o momento da apresentação oral, a realização do póster, e, ainda, a dinamização das atividades STEAM. Com estas rubricas, foi possível identificar os níveis em que os alunos se encontravam, com níveis de desempenho entre 1 a 4, referente a diferentes critérios (compreensão, aplicação, execução e interpretação, no caso da rubrica da resolução de problemas).

Os registos dos alunos foram fundamentais para compreensão do que os elementos do grupo tinham ou não consolidado relativamente ao projeto, nomeadamente nas atividades STEAM e do *peddy paper*, identificando as suas fragilidades, como o caso de um aluno que, ao ler as respostas, conseguiu identificar as dificuldades apresentadas nos domínios de matemática. Deste modo, nas aulas seguintes, houve um maior envolvimento e ensino individualizado para com esse aluno, de forma a combater as suas dificuldades e ajudar a ultrapassar os seus obstáculos.

No momento da avaliação do guião, os alunos referiram gostar da dinamização da atividade, nomeadamente por “ser giro” (Aluno 5); “ser diferente” (Aluno 6); “é mais fácil compreender” (Aluno 7); “foi engraçado e fixe” (Aluno 8). O momento de apresentação (partilha), os alunos demonstraram que compreenderam bem os conceitos e fizeram referência a atividades e/ou recursos utilizados. Todos estes momentos foram um indicador de evidências das aprendizagens adquiridas.

## **Capítulo II – Processo Investigativo**

A segunda parte do presente relatório de estágio centra-se no trabalho investigativo realizado ao longo dos dois últimos anos. Deste modo, organiza-se em torno de uma contextualização e enquadramento teórico do tema trabalhado, além de apresentar a metodologia utilizada no âmbito do estudo, analisar os dados obtidos por diversos instrumentos de recolha de dados e de discutir os resultados de acordo com os objetivos do estudo, terminando com as considerações finais.

### **1. Contextualização**

Dado o impacto que a pandemia teve na sociedade em todo o mundo, considerou-se relevante determinar a importância da abordagem da saúde pública nas instituições escolares, na busca de prevenir doenças e gerar qualidade de vida, principalmente após o surto do novo coronavírus. Neste sentido, realizou-se o presente estudo para compreender como é que a pandemia influenciou as perceções dos EE e os profissionais de educação das crianças no âmbito da PES em JI e em 1.º CEB, em relação a práticas promotoras de educação para a saúde, e que efeitos teve esse período nas crianças em termos de desenvolvimento e de aprendizagens. Além disto, pretende-se verificar as aprendizagens promovidas nas crianças com práticas promotoras de Educação para a Saúde, nomeadamente a prevenção e a proteção contra doenças, como a COVID-19.

### **2. Enquadramento teórico**

#### **2.1. Promoção e Educação para a Saúde**

Antes de uma abordagem sobre a saúde dentro das instituições escolares é necessário compreender o significado de saúde. Acreditou-se, por muito tempo, que o conceito de saúde era somente o oposto de doença. A palavra “doença” era considerada apenas para descrever casos de “perturbações físicas ou biológicas e encarada como um acontecimento accidental, que atingia o organismo, sem haver possibilidade de desencadear qualquer tipo de rea[c]ção que a pudesse evitar” (Larrea & Plana, 1993, citado em Carvalho & Carvalho, 2006, p. 5). Saúde e doença não são condições estáveis, mas são diferentes e vão evoluindo ao longo do tempo, e os seus diferentes significados refletem as condições sociais específicas em que ocorrem (Nunes et al., 2021).

O conceito de saúde começou a ganhar relevo, importância e preocupação, sendo definido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1946, na sua Carta Magna, como “Um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade” (OMS, 1946, p.1). Assim, a OMS descreve de forma positiva a saúde, interligando-a com o bem-estar dos indivíduos. Refere, ainda, que a saúde é imprescindível para que os povos consigam estar em segurança, felizes e em paz.

Considerando o contexto em que decorre este estudo, importa relacionar a temática com a saúde das crianças, sendo considerado pela OMS (1946, p.1) que: “O desenvolvimento saudável da criança é de importância basilar; a aptidão para viver harmoniosamente num meio variável é essencial a tal desenvolvimento”. Assim, verifica-se uma preocupação ao nível da saúde nas crianças, começando a aparecer documentação sobre a importância da saúde com os mais pequenos, além de inúmeros documentos que abordam a promoção da saúde nesta faixa etária.

A promoção de saúde é, assim, uma estratégia que dá visibilidade aos fatores de risco à saúde da população, com foco no cuidado do indivíduo e no desenvolvimento de mecanismos para reduzir as situações de exposição (Nunes et al., 2021). A escola deve ser entendida como um local seguro de relacionamentos e um espaço privilegiado para o desenvolvimento, contribuindo para a construção de valores pessoais, reflexões, conceitos e modos de compreender o mundo.

A OMS define Educação para a Saúde como “qualquer combinação de experiências de aprendizagem que tenham por objetivo ajudar os indivíduos e as comunidades a melhorar a sua saúde, através do aumento dos conhecimentos ou influenciando as suas atitudes” (OMS, 2012, p.13). Esta afirmação vai ao encontro do que foi descrito acima como significado do conceito de “saúde”, tendo como preocupação a implementação de cuidados de saúde adequados e ajustados à população e a promoção de estilos de vida saudáveis.

Deste modo, o conceito atual de educação para a saúde tem subjacente a ideia de que a informação permite identificar comportamentos de risco, reconhecer os benefícios dos comportamentos adequados e suscitar comportamentos de prevenção. A educação e a saúde exigem, então, uma visão holística que engloba uma abordagem geral e particular dos indivíduos e do meio envolvente. Assim, a Educação para a Saúde

pretende aumentar a saúde do aluno, grupo ou comunidade, a partir dos processos internos que a pessoa adota após a exploração e compreensão de comportamentos saudáveis, respeitando o seu estilo de vida e a sua cultura. Em suma, a Educação para a Saúde oferece as bases e as referências quanto à importância de uma vida equilibrada e saudável. Contudo, este comportamento só é realizado se a criança e o jovem compreenderem verdadeiramente a relevância destes conceitos. É de extrema importância que os familiares, educadores e professores consigam chegar às crianças com normas e cuidados de saúde para que, no futuro, estas mesmas crianças consigam adotar hábitos saudáveis no seu quotidiano (Carvalho & Carvalho, 2006; DGE, 2014).

Neste contexto, o aluno assume um papel ativo no seu processo de saúde, através da utilização de estratégias que o ajudem a adotar medidas e comportamentos, como a adoção de estilos de vida saudáveis, uma vez que se torna necessário que o indivíduo escolha e assuma as suas opções, responsabilizando-se pela sua própria saúde. Isto é, está implícito em todo este processo uma tomada de decisão face a um leque de opções possíveis, processo esse que sofre importantes influências das emoções experimentadas pela pessoa (Larrea & Plana, 1993, citado em Carvalho & Carvalho, 2006).

Visto que o estado de saúde está diretamente relacionado com os comportamentos das pessoas, devemos procurar as vias mais adequadas para promover a adoção de comportamentos saudáveis ou a alteração das condutas prejudiciais, desde as crianças mais novas. Por exemplo, em relação à COVID-19 e outros vírus, é importante que as crianças das diferentes faixas etárias se sintam envolvidas na identificação, prevenção e contenção da sua propagação (UNICEF, 2020).

Em contexto de Jardim de Infância, e no que diz respeito à prevenção da COVID-19 e de outros vírus, a UNICEF (2020) recomenda a promoção de bons comportamentos de saúde, tais como: a) tapar o rosto quando tossir/espirrar; b) higienização frequente das mãos; c) cantar e explorar diversas músicas enquanto se lavam as mãos para assegurar os 20 segundos recomendados; d) desenvolver formas de monitorizar a higienização das mãos; e) utilizar bonecos para demonstrar sintomas e o que fazer se eles se sentirem doentes e como os confortar (cultivando empatia e comportamentos de cuidado seguros); e f) solicitar às crianças que se afastem umas

das outras através de jogos interativos, como esticar os braços ou bater as asas sem tocar nos colegas.

Quanto ao 1.º CEB, o mesmo documento recomenda: a) ouvir as preocupações das crianças, incentivando a expressão e comunicação dos seus sentimentos, e responder às perguntas de forma apropriada à idade; b) reforçar a importância de cada um na prevenção da propagação de vírus; c) a introdução do conceito de distanciamento social; d) reforçar os bons comportamentos de saúde, como tapar o rosto e higienização frequente (UNICEF, 2020).

Em suma, segundo OMS (2012) e DGE (2014) a promoção e Educação para a Saúde têm como principais objetivos informar e consciencializar cada pessoa acerca da sua própria saúde e dos valores e efeitos que tem na vida; adquirir competências que promovam uma progressiva autorresponsabilidade; e promover comportamentos responsáveis. Este ensino deve ser promovido desde cedo, visto que é uma forma das crianças conseguirem identificar estratégias e, conseqüentemente, adotar medidas, evitando problemas de saúde no futuro, por exemplo. Deste modo, é importante desenvolver atividades e projetos que integrem a saúde, para que as crianças estejam a par dos conhecimentos, atitudes e valores, que os permita tomar decisões corretas e adequadas ao seu bem-estar, crescimento e integração pessoal e social.

## **2.2. Escolas Promotoras de Saúde**

A Educação para a Saúde permite integrar qualquer criança, independentemente da sua idade, género, cultura ou condição económica no conhecimento sobre a temática. As escolas ao oferecerem as condições necessárias para trabalhar a Educação para a Saúde, conseguem abranger diversas crianças, uma vez que as mesmas passam pelo sistema educativo, proporcionando igualdade de oportunidade na consciencialização sobre medidas promotoras de saúde (Precioso, 2009).

Além disto, os nossos comportamentos e modos de vida desenvolvem-se logo desde crianças, assim, devem-se adotar as melhores estratégias e promover comportamentos responsáveis para que os adotem no seu futuro. Com efeito, é importante que os educadores e professores consigam implementar e consciencializar os grupos de crianças com os quais trabalha para hábitos de vida saudável (Ramos et al., 2020).

A *World Health Organization* (WHO, 1996) definiu como Escola Promotora da Saúde:

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

Deste modo, é um espaço dedicado à aprendizagem significativa das crianças face à saúde, de um modo articulado entre todos os intervenientes da escola. A Direção Geral da Educação, em 2014, elaborou um programa significativo de Apoio à promoção e Educação para a Saúde que engloba diversas áreas, como:

- Saúde Mental e Prevenção da Violência;
- Educação Alimentar e Atividade Física;
- Comportamentos Aditivos e Dependências;
- Afetos e Educação para a Sexualidade.

As escolas promotoras de saúde devem procurar constantemente um estilo de vida, de aprendizagem e de trabalho propício ao desenvolvimento da saúde. Deste modo, deve esforçar-se por melhorar a saúde das crianças, contextualizar nas demais áreas de conteúdo/disciplinas, convidar e realizar sessões com especialistas da saúde (profissionais de saúde), realizar programas e projetos que implementem a promoção de saúde, além dos programas de apoio social e de saúde mental (Precioso, 2009).

Freitas et al. (2015) referem a importância de uma prática de ensino que valoriza os conhecimentos dos alunos, as suas percepções e opiniões de modo que tenham uma aprendizagem rica e significativa. O docente deve, assim, adotar metodologias ativas para que os alunos estejam no centro do processo de ensino-aprendizagem, tornando-se construtor do seu próprio conhecimento. Para uma abordagem de Educação para a Saúde com os alunos, as estratégias a adotar não são diferentes. Segundo Lopes et al. (2018), as políticas, programas de saúde pública e educação são essenciais para a formação cidadã e a melhoria da qualidade de vida e da saúde da sociedade. As escolas, além de transmitirem conhecimentos sobre saúde nas disciplinas, devem

adotar estratégias que promovam o pensamento crítico e a adoção de medidas e estilos de vida saudáveis no processo de aquisição de habilidades que apoiam a aprendizagem.

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

Para uma melhor compreensão face à abordagem do tema com as crianças e alunos destas faixas etárias, é necessário analisar os currículos desde o Pré-Escolar até ao 1.º CEB. Na Educação Pré-escolar, a área de Formação Pessoal e Social (FPS) é considerada transversal, uma vez que os temas a serem abordados estão presentes em todo o trabalho desenvolvido pelas/os docentes, dado que contemplam a forma como as crianças se relacionam, consigo próprias, com os outros e com o mundo. Relativamente ao tópico da independência e autonomia, o seu desenvolvimento dá à criança a possibilidade de fazer escolhas, tendo responsabilidade sobre a sua segurança e bem-estar, tornando-se consciente sobre a importância de hábitos de vida saudáveis. Deste modo, é importante que as crianças consigam “compreender a importância de normas e hábitos de vida saudável e de higiene pessoal e vai procurando pô-los em prática” (Silva et al., 2016, p.36) para uma compreensão face à educação para a saúde, sendo um conteúdo da área do Conhecimento do Mundo (CM), o que evidencia a inter-relação entre as duas áreas.

Referente à área do CM, são explorados diversos temas da atualidade de modo consciente e articulado com as diversas áreas do conhecimento, para desenvolver atitudes positivas em relação aos outros e nos cuidados consigo próprios. Com esta área, as crianças compreenderão “a sua posição e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças neste” (Silva et al., 2016, p. 85), destacando-se aspetos como o cuidar de si e dos outros. Integra ainda conteúdos ligados à saúde (higiene corporal, de alimentação, de exercício físico) que levam a uma sensibilização das crianças para os cuidados com a saúde e com o corpo (Silva et al., 2016).

Segundo Martins et al. (2017), os alunos devem consciencializar-se sobre os seus atos para serem cidadãos livres, autónomos e responsáveis perante si próprios e pelo mundo que os rodeia. Deste modo, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória realça o respeito em relação a si mesmo e aos outros, em que os jovens devem saber “agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações” (Martins et al., 2017, p. 17). Assim, os alunos e futuros cidadãos devem ter em

conta que vivem em sociedade e, desta forma, respeitar e realizar ações que contribuam para o desenvolvimento e bem-estar dos outros: “adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação, nos consumos, na prática de exercício físico [...]” (Martins et al., 2017, p.27). Em suma, os alunos são responsáveis pelas decisões que adotam, afetando tanto a sua própria saúde como a da sociedade.

As Aprendizagens Essenciais (AE) de Estudo do Meio (EM) estão divididas em diversos domínios, como a Sociedade, a Natureza, a Tecnologia, e as inter-relações entre estes domínios. Referente ao tema, educação para a saúde, as AE do 1.º ano apresentam, no domínio da natureza, dois objetivos: a) “identificar situações e comportamentos de risco para a saúde e segurança individual e coletiva em diversos contextos [...] e propor medidas de proteção adequadas”; b) identificar os fatores que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo, desenvolvendo rotinas diárias de higiene pessoal” (ME, 2018, p.6). De acordo com as AE do 2.º ano, existem mais objetivos relacionados com o tema, também no domínio da natureza: a) “identificar situações e comportamentos de risco para a saúde e a segurança individual e coletiva, propondo medidas de prevenção e proteção adequadas”; b) “refletir sobre comportamentos e atitudes que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo”; c) “reconhecer a importância da vacinação e do uso correto dos medicamentos, nomeadamente dos antibióticos” (ME, 2018, p. 6). No 3.º ano, de acordo com as AE, é importante “relacionar hábitos quotidianos com estilos de vida saudável, reconhecendo que o consumo de álcool, de tabaco e de outras drogas é prejudicial para a saúde” (ME, 2018, p. 6), e, no 4.º ano não existe referência ao tema da educação para a saúde.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro, et al., 2017) contempla um domínio relacionado com a educação para a saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico), de modo a consciencializar para a importância de promover o bem-estar e a saúde individual e coletiva. Este domínio está representado em todos os Ciclos do Ensino Básico, visto que está integrado no 1.º Grupo, tratando-se de uma área transversal e longitudinal. Em suma, a Educação para a Saúde é um tema presente em todos os documentos orientadores, o que evidencia a importância do tema desde o pré-escolar até à saída da escolaridade obrigatória. Em cada faixa etária é pertinente a abordagem dos cuidados do corpo, de si e dos outros,

de modo a compreender e adotar medidas de proteção e prevenção de doenças. A escola, por fim, deve “estar atenta aos problemas da sociedade, preparando as novas gerações” (Monteiro et al., 2017, p.5), dando ênfase à realidade vivida pela COVID-19, alertando os jovens para medidas de prevenção.

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

Como é de conhecimento geral, no final do ano de 2019, o governo da China notificou os primeiros casos de pessoas infetadas na cidade de Wuhan pelo vírus responsável pela doença COVID-19. Este vírus rapidamente se caracterizou como um dos maiores problemas de saúde pública internacional do último século, espalhando-se por todos os continentes, infetando diversas pessoas de todos os lugares do globo (Loureiro, 2020; WHO, 2020). O SARS-Cov-2 surgiu pela primeira vez na Europa a 24 de janeiro de 2020, em França. Posteriormente, foi-se dispersando pelos países europeus, tornando-se oficial o primeiro caso de COVID-19 a 02 de março, do mesmo ano, em Portugal. No ano de 2020, a OMS classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, posteriormente, como pandemia devido à sua forte propagação e infeção. A COVID-19 é uma doença causada por um novo tipo de coronavírus, onde “CO” significa corona, “VI” é de vírus e “D” para doença (UNICEF, 2020). Este é um novo vírus da mesma família do vírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS) e de alguns tipos de gripes comuns.

Relativamente à sua propagação, este vírus é de fácil transmissão visto que é a partir do contato direto com gotículas respiratórias de uma pessoa infetada (através da tosse ou espirros) ou a partir do toque em superfícies e objetos contaminados que se transmite. O vírus pode ainda sobreviver em superfícies por várias horas, mas desinfetantes simples podem evitar a contaminação (UNICEF, 2020). Desta forma, as ações preventivas quotidianas surgem como muito importantes. O isolamento social é a medida mais efetiva para combater a propagação do vírus; a higienização frequente dos locais e objetos, além das próprias mãos com água e sabão; tapar a boca e o nariz quando tossir ou espirrar; e, por fim, utilizar máscaras ou viseiras (Esposito et al., 2020; Sahu, 2020; UNICEF, 2020).

Como anteriormente mencionado, foram implementadas diversas estratégias para combater o vírus, uma delas, o isolamento social, que consistia em isolar-se o

máximo possível de outras pessoas para combater a disseminação do vírus. Deste modo, o isolamento social fez com que as pessoas mudassem de uma forma inesperada as suas rotinas, economias e também os seus níveis sociais, de ansiedade e de stress. Devido a este isolamento, surgiu a medida do encerramento das escolas, o que alterou drasticamente a interação social por parte das crianças, visto que as mesmas deixaram de ter oportunidade de socializar-se com outros, além do seu círculo familiar próximo. Isto é, antes da pandemia os familiares podiam contar com uma rede de apoio externa ao núcleo familiar principal, e, no momento da pandemia este contacto ficou restrito (Sahu, 2020; Santos & Silva, 2021; Valasques & Santos, 2020). Como a criança se desenvolve a partir de um contexto social, as interações e as relações com as pessoas e sistemas sociais têm um papel crucial para a construção de funções psicológicas. Garton (1992) (citado em Santos & Silva, 2021) ainda refere que quanto mais cedo a criança se envolve nas relações sociais, mais benefícios terá, tendo em conta as suas experiências e aprendizagens que advêm das suas interações.

De acordo com Figueiredo (2020), os efeitos na saúde mental das crianças derivam de vários fatores, como o constante medo sobre a própria doença, o contágio e as medidas preventivas para reduzir o contágio. Deste modo, a interrupção forçada das escolas e, conseqüentemente do convívio entre pares, obrigou a que as crianças e alunos adaptassem as suas realidades ao isolamento social e a novas regras. Isto pode trazer condicionamentos negativos face ao seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional, visto que as crianças são vulneráveis a este tipo de mudanças.

Um outro aspeto de realçar, segundo Scramingnon e Souza (2020), é a diversidade das experiências das crianças e dos alunos durante a pandemia. Algumas destas crianças estão protegidas na companhia dos seus pais, possibilitando descobertas, exploração e fortalecendo vínculos com os familiares. Contudo, outras crianças estão com os seus encarregados de educação, mas não partilham momentos lúdicos devido ao pouco tempo disponível dos pais que estão ocupados no teletrabalho, além de haver outras crianças que estão sozinhas porque os pais continuam a precisar de sair de casa para trabalhar. Os elementos das famílias foram obrigados a arranjar soluções para conseguir agregar tarefas domésticas, profissionais e de apoio às crianças e alunos, o que pode provocar conflitos familiares e negligência (Figueiredo, 2020; Imran et al., 2020; Santos & Silva, 2021). Deste modo, sem a presença da escola, muitas das crianças e alunos ficam vulneráveis, não havendo a mesma igualdade para

todas as crianças. Contudo, esta interação familiar obrigatória pode, também, ter uma repercussão positiva para a relação familiar de algumas crianças, sendo possível existir um maior vínculo entre criança e adulto, tornando-se, assim, benéfico para o desenvolvimento cognitivo da criança (Santos & Silva, 2021).

No contexto educacional português, a 12 de março de 2020, o Primeiro-Ministro anunciou o encerramento de todas as escolas do país a partir do dia 16 do mesmo mês, a fim de conter a propagação do surto de COVID-19 (Vieira & Silva, 2020). Deste modo, as aulas de todos os alunos do ensino básico e secundário mantiveram-se em regime online (Almeida & Alves, 2020; Cabral, 2020;). Esta situação originou desigualdades entre os alunos, visto que nem todas as crianças têm a mesma oportunidade económica e social de presenciar aulas em regime online. O direito à integração de todos os alunos nos espaços e momentos escolares está consagrado na Lei n.º 51/2012 do estatuto do aluno e ética escolar, portanto, é um direito que tem de ser cumprido.

Deste modo, o ensino à distância foi uma ferramenta para assegurar a aprendizagem significativa dos alunos, contudo, nem todos tinham acesso ao mesmo por não terem computador equipados, internet e/ou mais do que um aparelho eletrónico em casa, em famílias com mais filhos e/ou os pais em teletrabalho. Assim, nem todos os alunos tinham a aprendizagem assegurada, realçando uma discrepância entre alunos e uma desigualdade a nível escolar (Figueiredo, 2020; Rodrigues et al., 2021; Valasques & Santos, 2020). Os dados da Comissão Europeia (2020) suportam esta ideia, evidenciando que nem todos os alunos tinham a mesma oportunidade de estudar e aprender, quer pelas dificuldades de acesso aos dispositivos digitais, quer pela falta de apoio dos encarregados de educação, em casa. Segundo Imran et al. (2020) e Rodrigues et al. (2021), este tipo de ensino traz diversas alterações no desenvolvimento socioemocional e na saúde mental visto que nem todas as crianças viveram os confinamentos da mesma forma, uma vez que nem todas têm uma rede de apoio familiar estável e sem preocupações. Neste caso, acreditam que “o aumento do stress, a falta de motivação e autoconfiança e a diminuição das oportunidades de socialização são algumas das facetas da deterioração do bem-estar” (Rodrigues et al., 2021, p.34).

O Ministério da Educação prepôs medidas de combate a estas desigualdades através do programa Escola Digital, com a entrega de computadores e um hotspot aos alunos do Ensino Básico e Secundário e, construindo diversos recursos pedagógicos, de forma a que os alunos e professores pudessem colaborar num ambiente digital. Com

este programa, as crianças e jovens beneficiaram de um ensino de qualidade e inclusivo, além de corresponder a um ensino moderno face ao mundo cada vez mais digital (Escola Digital, 2022). Destaca-se, assim, o papel da escola como um espaço de segurança efetiva e de bem-estar dos jovens, além de promover a igualdade a todos os alunos.

A interrupção das atividades letivas presenciais nos confinamentos fez com que o papel das escolas tenha tido um maior impacto e importância na vida em sociedade, realçando o papel dos docentes como fundamental para a aprendizagem dos alunos. Para além de se reconhecer a escola como um espaço onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem, também nela ocorrem trocas sociais (espaço de socialização), garantindo a segurança e o bem-estar físico e mental dos alunos (Figueiredo, 2020; Rodrigues et al., 2021). De acordo com Irman et al. (2020), as crianças de apenas 2 anos de idade estão conscientes das mudanças no seu quotidiano e ao seu redor. Deste modo, agrava-se a sua saúde mental, visto que muitas crianças, por conta da idade, não conseguem exprimir-se e informar o que sentem aos adultos e cuidadores, não sabendo lidar com as emoções negativas.

As crianças são, desde o seu nascimento, cidadãos globais e agentes de mudança da próxima geração. Assim, é importante que compreendam e estejam informados sobre a saúde, aumentando a sua resiliência e contribuindo para uma comunidade mais segura e atenta. Segundo a UNICEF (2020), as crianças ao estarem informadas e conscientes sobre a COVID-19, ajudará a diminuir os medos, anseios e ansiedade das crianças em relação a esta e outras doenças, desenvolvendo as suas capacidades para lidar com os possíveis impactos secundários: “A educação e o acesso a informação podem incentivar os alunos a tornarem-se ‘agentes’ da prevenção em casa e na comunidade, conversando com outras pessoas sobre como evitar a propagação do vírus” (UNICEF, 2020, p.3).

Embora as crianças sejam menos contaminadas na forma sintomática e grave do vírus que paralisou o mundo, estas foram um dos grupos sociais que podem ter sido mais afetados no âmbito do desenvolvimento psicológico por serem uma população vulnerável (Linhares & Enumo, 2020; Rocha, 2021). Visto que houve uma enorme alteração nas rotinas diárias das crianças, e que os ambientes sociais, escolares e familiares foram profundamente modificados, pode ter trazido consequências no seu desenvolvimento e bem-estar.

As características dos indivíduos relacionam-se com o contexto proximal de desenvolvimento humano, representado pelos cuidadores, familiares, educadores e professores. Isto é, as crianças aprendem a observar, e deste modo, observam o que está ao seu redor, relacionando-se com o mesmo. Assim, ao colocar uma criança em contexto isolado, em determinados ambientes familiares estarão presentes múltiplos fatores de risco que ameaçam o desenvolvimento saudável e adaptativo das crianças, como a falta de estímulo, violência, instabilidade financeira e emocional. Paralelamente, devido ao distanciamento social, as crianças não frequentam as escolas e jardins de infância, um local essencial ao desenvolvimento, aprendizagens e de igualdade (Linhares & Enumo, 2020; Rodrigues et al., 2021). De acordo com Linhares e Enumo (2020), as crianças foram privadas da necessidade socialização com os pares, onde ocorrem aprendizagens significativas.

O desenvolvimento da linguagem geralmente ocorre durante a primeira infância (0 aos 3 anos) através de uma aquisição gradual de habilidades recetivas e expressivas. Deste modo, o encerramento das escolas, a redução de pessoas à volta da criança, o distanciamento social e o uso de máscaras podem ter impactado negativamente no desenvolvimento da linguagem durante a pandemia (Rocha, 2021; Santos & Silva, 2021). Neste caso, é enfatizada a importância de uma interação social positiva na infância, pois as crianças estão em constante aprendizagem e desenvolvimento, sendo a linguagem um processo gradual através dos seus cuidadores familiares, professores e educadores (Rocha, 2021; Santos & Silva, 2021). De acordo com Borges e Salomão (2003), a criança adquire, assim, a linguagem a partir da interação social. Para além disso, devido ao confinamento, surge a necessidade de estar mais tempo em casa e, deste modo, as crianças praticaram cada vez menos atividades físicas (Santos & Silva, 2021).

A primeira infância é um período essencial para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, com impactos na vida adulta. Alterações na rotina e na convivência familiar, como aconteceu devido à pandemia, podem afetar este desenvolvimento e, por conta disto, a presente pesquisa visa compreender, caso existam, as alterações comportamentais e de desenvolvimento das crianças, tendo em conta a opinião de educadores, professores e dos próprios EE das crianças. Para combater o vírus, simples ações de higienização podem auxiliar na propagação como referido. Os hábitos de higiene são comuns nas atividades do nosso quotidiano e umas

das atividades educativas relacionadas com a saúde. Assim, fica evidente a importância desta temática, pois a Educação para a Saúde pode promover a consciência crítica dos alunos e promover comportamentos promotores da própria saúde e da vida em comunidade (Nunes et al., 2021).

Além de proporcionar diversos conteúdos curriculares, as instituições escolares são, também, um espaço social onde os alunos são formados como cidadãos e pessoas atuantes na sociedade. É no ambiente escolar que as crianças adquirem conhecimentos importantes sobre a vida e a Educação para a Saúde deve fazer parte desses requisitos: esses são valores que devem ser ensinados desde cedo, quando os alunos aprendem conhecimentos básicos de higiene e exercitam a mente e o corpo no ambiente escolar (Nunes, et al., 2021). Deste modo, a escola ajudará a desenvolver competências e hábitos saudáveis que serão cultivados até à idade adulta, melhorando a qualidade de vida da população.

### **3. Metodologia e Contexto de Estudo**

#### **3.1. Questões de investigação e objetivos**

O presente estudo foi orientado pela seguinte questão de investigação: Qual a importância da abordagem da Educação para a Saúde no JI e no 1.ºCEB, em período de pós-pandemia?

Esta pergunta de partida esteve na origem de um estudo organizado em duas fases: fase de estudo exploratório e de estudo de caso, com os seus respetivos objetivos. Para o estudo exploratório foram definidos como objetivos: a) compreender de que forma a pandemia influenciou o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (problemas e oportunidades); e b) conhecer as perceções dos adultos (EE e profissionais da educação) face à pandemia e à importância de uma educação para a saúde nas crianças para preservar a sua saúde e se proteger em relação ao(s) vírus. Na fase de estudo de caso, o presente estudo teve como objetivos: a) conhecer as ideias e os sentimentos/preocupações que as crianças tinham em relação à pandemia e ao vírus responsável pela COVID-19; e b) compreender como é que uma intervenção assente em práticas promotoras de uma educação para a saúde pode contribuir para promover as competências, as atitudes e os valores necessários nas crianças, para a prevenção e contenção da propagação da COVID-19 e de outros vírus.

### **3.2. Opções metodológicas**

Uma investigação consiste em diversos processos de seleção que envolvem a definição de um tema, de objetivos relacionados com o tema a investigar, além de envolver a escolha de técnicas de recolha de dados correspondentes e adequadas aos objetivos traçados para o estudo (Ventura, 2007).

Os dados de uma pesquisa qualitativa são, predominantemente, descritivos, e surgem através do olhar e reflexão do pesquisador. Deste modo, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto (Ludke & André, 1986). Os temas estudados tendem a ser específicos da realidade social. O investigador preocupa-se, assim, com a recolha de informação fiável sobre aspetos específicos dessa mesma realidade, com o intuito de compreender essa mesma realidade (Afonso, 2014). Neste sentido, o estudo realizado visa implementar atividades baseadas em educação para a saúde no pré-escolar e no ensino do 1.º CEB, de forma a compreender a sua importância nestes contextos.

De acordo com Piovesan e Temporini (1995), o estudo exploratório é um estudo preliminar através do qual se pretende compreender melhor uma dada realidade obtendo informações pertinentes sobre o contexto, de modo a adequar os instrumentos para encontrar as respostas que se procuram. Um estudo de caso é um estudo intensivo e detalhado sobre um determinado tema, significativo e do interesse do público, limitado ao tempo existente (neste caso, o período de estágio), de modo a recolher as informações desejadas (Yin, 2005, citado por Gomes, 2008). Guba e Lincoln (1985) (citados por Aires, 2011), consideram que este tipo de estudo constitui uma metodologia rica, visto que aborda diversas descrições e comentários da realidade que se pretende analisar e sobre a qual se pretendem obter informações. Em suma, o estudo de caso é entendido como uma metodologia definida pelo interesse em casos individuais, de modo a investigar temas atuais, específicos e contextualizados, para que se possa responder às questões/objetivos iniciais e recolher informações pertinentes (Ventura, 2007).

### **3.3. Participantes do estudo**

A primeira fase do estudo - estudo exploratório, teve como participantes os EE das crianças das salas em que decorreram as PES. No grupo de JI foi possível contar

com seis participantes (EE), todos do género feminino e com o 12.º ano como grau de escolaridade. As participantes tinham idades compreendidas entre os 23 e os 39 anos, e apenas dois tinham habitação com espaço exterior. Na turma de 1.º ano, participaram 20 EE, com idades compreendidas entre os 26 e os 46 anos. A maioria tinha o 12.º ano como grau de escolaridade e cinco participantes tinham licenciatura. Destes 20 EE, três eram do sexo masculino e todos viviam em casas com espaço exterior.

No estudo de caso, os participantes foram: os profissionais de educação que acompanharam a PES em JI e 1.º Ciclo (1.º ano) e as crianças desses mesmos contextos. Deste modo, participaram uma educadora de infância, com 36 anos de serviço que realizou o seu percurso académico na ESE de Leiria e uma professora de ensino básico que terminou a sua formação académica em 2002 na Escola Superior de Educação João de Deus. Relativamente às crianças, em contexto de JI, participaram 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos, e 24 alunos do 1.º ano, do 1.º CEB, entre os 6 e os 7 anos de idade. As crianças do JI eram, maioritariamente, do sexo masculino (14 crianças), ao contrário da turma de 1.º ano que era formada, essencialmente, por crianças do género feminino (13 alunas).

### **3.4. Técnicas/Instrumentos de Recolha de Dados**

As técnicas de recolha de dados são um conjunto de processo que permitem recolher dados empíricos (Sousa & Batista, 2011). A recolha dos dados combinou diversas técnicas e instrumentos, procedendo-se a uma triangulação que permitiu cruzar dados de diferentes instrumentos. A triangulação realizada “consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspe[c]tivas para os contratar e interpretar (...)” (Aires, 2011, p. 55).

Na fase de estudo exploratório, recorreu-se a um inquérito por questionário que atendeu ao anonimato dos EE das crianças. Este questionário foi aplicado em todos os contextos de intervenção da PES, desde o Jardim de Infância. O questionário era constituído por um total de 20 questões, distribuídas por quatro secções (Anexo J). Na primeira secção pretendia-se aceder a informações sobre a caracterização pessoal dos participantes (EE). A segunda secção destinava-se a recolher informação sobre a sua opinião face à vacinação. A terceira secção pretendia identificar a opinião dos participantes sobre a pandemia e recolher informação sobre o que aconteceu durante a mesma. A quarta e última seção pretendia identificar a opinião dos EE sobre a

importância da Educação para a Saúde nas instituições escolares. O questionário era formado por questões abertas e fechadas, sendo por isso do tipo misto. Como Sousa e Batista (2011) referem, é necessário realizar um pré-teste do questionário, de modo a compreender se a linguagem é correta e se as questões não são invasivas. Para tal, o questionário foi entregue a dois familiares para aferirem a sua adequação e a compreensão das questões. Estes consideraram que o questionário não era extenso nem invasivo, tendo apenas levantado dificuldades a interpretação de uma questão. Consequentemente, a pergunta foi reformulada para ficar mais compreensível. Procedeu-se ainda à validação do questionário, realizada por dois especialistas, docentes da ESE|IPSantarém. Como resultado desta etapa, algumas perguntas foram eliminadas e outras reformuladas. Assim, a versão final do questionário integrou todas as alterações sugeridas.

Outra técnica de recolha de dados utilizada foi o inquérito por entrevista que teve como participantes os docentes cooperantes da PES. A recolha de informações realiza-se através de um diálogo oral e individual, de modo a obter informações pertinentes, como as ideias, os projetos e os atos dos entrevistados (Ketele, citado por Sousa & Batista, 2011). Segundo Bogdan e Biklen (1999), antes da realização de uma entrevista, é necessário construir um guião de entrevista que serve como instrumento de recolha de dados e como base à realização da mesma. Este guião (Anexo K) é constituído por um conjunto de questões abertas, contempla a descrição do perfil do entrevistado e o propósito da entrevista (Sousa & Batista, 2011). Recorreu-se, assim, a uma entrevista semiestruturada, que apesar de ser orientada por um guião com um conjunto de questões previamente definidas, possibilita ao entrevistado falar livremente sobre o tema (Sousa & Batista, 2011). As entrevistas foram gravadas com a autorização dos entrevistados, e, por fim, transcritas (Anexo L e M). A entrevista aplicada aos docentes cooperantes, no final de cada intervenção, procurou conhecer o percurso profissional dos docentes; perceber o que pode influenciar a sua prática profissional; compreender as temáticas mais trabalhadas nos seus projetos educativos, bem como identificar as temáticas trabalhadas na área da saúde; além de registar as suas opiniões sobre a importância da Educação para a Saúde no Pré-Escolar e 1.º CEB; e, por fim, a influência da pandemia nas crianças.

Segundo Gray (2012), a recolha de informações durante uma investigação deve respeitar o direito à privacidade dos participantes. O anonimato dos participantes foi

garantido através do recurso à codificação das fontes de dados obtidas. Para tal, os respondentes do questionário foram identificados pela inicial maiúscula “Q” seguindo-se a numeração do respetivo questionário de acordo com a ordem em que aparecia, sendo os algarismos seguidos da letra - “p” para o contexto do Pré-escolar (por exemplo, Q1p ao Q6p no Pré-Escolar, e Q1 ao Q20, no 1.º CEB). No caso das entrevistas, foram utilizadas as letras E e P para identificar, os educadores e professores, respetivamente.

Procedeu-se ainda a uma análise documental, centrada nos desenhos realizados pelas crianças durante as atividades. Segundo Andrade e Gonçalves (2018), o desenho é considerado como uma forma de comunicação e de registo e, deste modo, as crianças utilizam para se expressarem e para exporem as suas ideias, vivências e aprendizagens. Trata-se de um instrumento metodológico centrado nas crianças, que permite conhecer as suas perceções: “ouvir as vozes das crianças” (Sarmiento, 2011, p. 2). Como afirmam Andrade e Gonçalves (2018, p. 4), “é no desenho que as crianças encontram uma maneira, além da fala e do brincar, para se expressar”. O desenho infantil torna-se numa forma importante de expressão e comunicação, partindo de imagens que caracterizam e manifestam o que pensam, sentem e compreendem face à realidade à sua volta (Andrade & Gonçalves, 2018; Sarmiento, 2011). Assim, os desenhos são testemunhos individuais que caracterizam e registam o que cada criança pensa e a sua visão do mundo, sendo possível interpretar as formas de exploração da criança face ao mundo real, explorando no desenho as suas ideologias (Andrade & Gonçalves, 2018; Sarmiento, 2011).

### **3.5. Análise de Dados**

A seleção, análise e interpretação dos dados deve ter em conta os objetivos propostos iniciais, as limitações, um sistema de referência para avaliação e compreensão dos dados (Ventura, 2007). Os dados foram sujeitos a uma análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo consiste num leque de técnicas de análise das comunicações dadas, sendo considerada uma análise de significados: “a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta” (Bardin, 1977, p.30). Deste modo, as fontes de dados obtidas foram sujeitas a um processo de redução de dados através da identificação de unidades de registo que permitiram formar as categorias de análise *a posteriori*. A categorização é feita de acordo com os objetivos do estudo e o quadro de referência teórico. O sistema

de categorias criado permite ter uma visão holística do corpo documental em análise. Este processo foi ainda complementado com uma análise estatística, recorrendo-se ao cálculo de frequências e percentagens que permitem a comparação e facilita a compreensão (Amado, 2000).

### **3.6. Atividades promotoras de uma Educação para a Saúde nas PES**

As atividades propostas em contexto de estágio, foram desenvolvidas tendo em conta o grupo e turma de crianças, os seus interesses, as especificidades e os objetivos que se pretendiam alcançar. Com o grupo de JI, as atividades foram ao encontro da área do CM - abordagem às ciências, de modo a trabalhar com as crianças os cuidados com o seu corpo (Silva et al., 2016). Quanto às turmas de 1.º CEB, as atividades basearam-se nas AE de estudo do meio, nomeadamente no domínio da natureza. Como forma de sistematizar as atividades, os objetivos e o modo de avaliação, foi realizado um quadro síntese que descreve as atividades nos diferentes contextos (anexo N).

No contexto de JI, a abordagem foi contextualizada com recurso ao diálogo e à atividade “expressividade da rotina” na qual as crianças tinham de realizar ações com o corpo de acordo com os comportamentos que tinham desde que acordavam até irem para a escola; realizou-se a atividade - experiência “poder do sabão: água e orégãos”; bem como as atividades experimentais da pulverização e da higienização das mãos; além de jogos dinâmicos (“propagação de doenças”), e de desenhos alusivos à noção de vírus (Quadro 1).

Em 1.º CEB, foram realizadas atividades relacionadas com a problemática em estudo numa turma de 1.º ano, sendo algumas atividades iguais às que foram realizadas no JI, adaptando-as à faixa etária correspondente. Desta forma, as atividades dinamizadas que foram iguais são: as atividades experimentais de pulverização e de higienização das mãos; o jogo – propagação de doenças; e, por fim, o desenho. A estas atividades acrescenta-se uma atividade experimental sobre os microrganismos e a dramatização de uma ida ao médico (Quadro 1).

Quadro 1 - Atividades promotoras de Educação para a Saúde realizadas em estágio.

<b>Atividade</b>	<b>Contexto</b>	<b>Tipo de atividade</b>
Expressividade da rotina	JI	Em grande grupo, realizar com o corpo as ações que adotam desde que o acordar até ir para a escola.
Experiência “Poder do sabão”	JI	Observar os orégãos a dispersar com o contacto do dedo com o sabão.
Atividade experimental - Pulverização	JI e 1.º ano	Realização da atividade prática com uso de folha de registo, para compreender os métodos de prevenção da doença.
Atividade experimental – Higienização das mãos	JI e 1.º ano	Realização da atividade prática com uso de folha de registo, para compreender a eficácia dos métodos de higienização das mãos.
Atividade experimental - Microrganismos	1.º ano	Realização da atividade prática com uso de folha de registo, para compreender a importância da higienização.
Jogo “Propagação de doenças”	JI e 1.º ano	Jogo dinâmico sobre a propagação de doenças, dando importância aos conteúdos apresentados.
Desenho sobre a noção de vírus	JI e 1.º ano	Compreender o que a criança sabe sobre o vírus.
Dramatização – Ida ao médico	1.º ano	Simulação e dramatização, em pares, de uma ida ao médico (paciente e médico), de modo a registar os procedimentos a adotar e referir vários aspetos para prevenir a propagação de doenças.

#### **4. Resultados**

Apresentam-se seguidamente os resultados obtidos no estudo realizado organizados em função dos objetivos das duas fases do estudo.

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

Através das entrevistas realizadas, foi possível aceder às perceções dos profissionais de educação em relação à forma como a pandemia poderá ter influenciado o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. As respostas dadas pelas entrevistadas à questão “O que pensa sobre os dois confinamentos que aconteceram devido à pandemia por COVID-19? (março de 2020 e janeiro de 2021)? Considera que foram necessários? Porquê?” foram organizadas em torno da categoria confinamento,

tendo emergido as seguintes subcategorias: a) necessidade (N=2); b) prejudicial (N=2); e c) carências afetivas (Anexo O).

Ambos os docentes reconheceram a necessidade dos confinamentos como forma de evitar a propagação do vírus responsável pela COVID-19 (*“necessários foram para não propagar tanto a doença”* - P). Contudo, realçaram os problemas que advieram do confinamento ao nível das aprendizagens (*“realmente não ajudou no processo de aprendizagem das crianças”* – E) e da dimensão afetiva das crianças: *“veio prejudicar em termos (...) de comportamento afetivo, de tudo”* – E). Por exemplo, segundo os entrevistados, durante os confinamentos, a grande maioria das crianças não teve o apoio necessário para aprender: *“foram extremamente maus para as crianças porque, por mais que se queira, e o estudo em casa (...) não é o mesmo”* – P, e *“como é que se ensina as letras em casa, não é? É muito complicado. E esses meninos vão ter sempre algumas lacunas, há sempre coisas que nunca dão para recuperar”* (P). Nos estudos realizados por Figueiredo (2020), Rodrigues et al. (2021) e Santos e Silva (2021), também se verificou que as aprendizagens dos alunos foram afetadas pelos confinamentos. Se por um lado, a proximidade familiar que existiu durante os confinamentos pode ter contribuído para uma relação positiva entre os membros de uma família, originando um maior vínculo com a criança (Santos & Silva, 2021), uma das profissionais entrevistadas considera que em famílias cujo ambiente não seria o mais tranquilo poderia ter tido um efeito contrário e prejudicar o bem-estar as crianças: *“Nós podíamos pensar que eles estarem com a família que seria benéfico e que ia ajudar, mas não achei isso. Achei o contrário porque eu acho que eles estiveram em famílias onde as pessoas estavam nervosas (...) refletiu-se neles também. Por isso, não, não foi uma ajuda em nada”* – E. Deste modo, o facto de estarem em família pode, ou não, contribuir para um sentimento de segurança. Isto depende do núcleo familiar de cada jovem (Scramingnon & Souza, 2020).

Contudo, os EE, nas respostas dadas ao questionário na questão 3.9.: *“Que oportunidades poderão estar associadas à pandemia”*, referiram que a pandemia e os confinamentos trouxeram um impacto positivo no que se refere ao convívio familiar (N=6), aproximando as famílias e tendo permitido um tempo de qualidade: *“Mais tempo em família”* (Q15); *“Para a maioria da população permitiu-lhes mais tempo para se reinventarem em núcleos familiares restritos, relacionando-se”* (Q17). Ou seja, das 15

respostas, 6 inqueridos referem o convívio familiar como uma oportunidade associada à pandemia (Anexo P).

Ainda para compreender as consequências da pandemia nas crianças, através da questão *“Qual a sua opinião sobre a abordagem do tema - prevenção e contenção da doença COVID-19 com as crianças? Que vantagens e dificuldades antevê no trabalho a desenvolver em torno desta temática?”*, a educadora referiu o trabalho que desenvolveu na altura dos confinamentos com o grupo para o qual trabalhava, referindo essencialmente a importância da família. Contudo, descreve que a ajuda dada aos profissionais de educação não foram as necessárias, visto que as escolas com maior número de recursos beneficiaram comparativamente a outro tipo de escolas, uma vez que chegava mais facilmente aos EE: *“as escolas que tinham mais recursos, se calhar, funcionaram melhor, porque conseguiram chegar aos pais, com mais computadores, com mais informação”* – E, bem como afirma Figueiredo (2020). Relativamente às propostas dadas de atividades pelos docentes para realizar em casa, *“pensaram que se conseguia fazer as atividades em casa, mas a casa não é o JI”* – E, de modo que acredita na sobrecarga dada aos pais, dificultando a vida familiar, sendo que *“Não foi benéfico para as famílias (...) ninguém ganhou com isto”* – E. Já as respostas dadas pela professora, destacaram que as crianças vão compreendendo o que é visto que estiveram em casa. No entanto, salienta a dificuldade do uso de máscaras, *“Foi difícil para muitos deles a história das máscaras”* – P, e regista que as crianças conseguem adaptar-se bem às circunstâncias vividas: *“têm mais facilidade do que nós, portanto, eles adaptam-se muito bem (...) vamos viver com isto para sempre”* – P.

Realçando o uso de máscara, tentou-se compreender a opinião sobre a sua utilização e as possíveis consequências partindo da questão *“Referente ao uso da máscara, qual a sua opinião quanto às consequências que a sua utilização pode ter no desenvolvimento cognitivo, social e motor das crianças?”*. Para tal, as máscaras foram vistas, tanto pelas entrevistadas (profissionais de educação) como pelos EE (através da questão 4.1. do questionário: *“A máscara é uma barreira ao nível de aquisição linguística do meu educando”*) como uma barreira ao nível da aquisição linguística, tendo consequências ao nível das aprendizagens e no desenvolvimento das crianças. Uma profissional de educação referiu problemas a nível de linguagem, visto que a criança estava privada de ver o adulto e não compreendia o que era pedido *“em termos cognitivos das aprendizagens, acho que sim (...) o não verem o adulto a falar, a*

*linguagem fica ali mais dificultada. Também não ajuda a que eles entendam melhor o que a gente está a explicar ou onde queremos levar com as atividades que estamos a desenvolver. E isso, realmente, veio atrasar todo o trabalho que se faz e todo o desenvolvimento da criança” – E. Contudo, a segunda entrevistada referiu que a níveis cognitivos não sentiu problemas “*não me parece que tenha afetado muito*” – P, dando maior importância a nível social e afetivo, sendo dois pontos bastante cruciais para ambos os docentes, “*sobretudo ao nível da linguagem e dos afetos*” – E. As profissionais sentem consequências afetivas, como o negar abraços e beijos, “*não se pode dar beijinhos, não se pode tocar, e as crianças não estão com isso interiorizadas*” – E, e “*a história dos abraços (...) isso acabou tudo. As crianças que são mais necessitadas de afeto ficaram mais sensíveis*” – P. A educadora levanta, ainda, a questão “Que consequências é que isso pode ter a nível emocional da criança?”.*

Em relação à questão 4.1. do questionário, a grande maioria dos inqueridos (92%) concordou/concordou totalmente com a afirmação “A máscara é uma barreira ao nível da aquisição linguística do meu educando”, compreende-se, assim, que a sua utilização seja vista como uma barreira. Apenas 2 inqueridos do 1.º ano discordaram dessa afirmação (8%). Dados similares foram obtidos quanto às desvantagens que possam ter decorrido da pandemia nas aprendizagens das crianças (“O impacto da pandemia trouxe desvantagens nas aprendizagens das crianças – nível cognitivo, social e motor”, questão 4.1). Apenas 15% dos inqueridos discorda com a afirmação, sendo que a maioria considera que a pandemia trouxe desvantagens nas aprendizagens das crianças. Por fim, a questão “Após a realização dessas atividades observou mudanças de comportamentos nas crianças em relação aos seus hábitos de saúde?”, a docente considera que é um processo demorado que não permite observar alterações significativas no imediato. Contudo, salienta que “*há sempre alguma coisa que fica, portanto, é muito importante (...) reforçar, esses temas são coisas que eles levam para a vida toda*” – P. Ou seja, é um tema atual, importante e significativo para a vida das crianças e jovens, de modo que vão “*percebendo que têm que fazer isto, têm que fazer aquilo.... Vai ficando sempre alguma coisa*” – P.

Agora analisando as respostas à questão do desenvolvimento dos educandos durante a pandemia (questão 4.2. do questionário), grande parte dos inqueridos (EE do JI e 1.ºano; Ntotal=44) mencionaram algumas diferenças observadas durante esse período. No caso dos EE do pré-escolar (N=11), referiram, nomeadamente, a nível da

linguagem (N=5), motor (N=3) e pessoal-social (N=3). Os EE das crianças do 1.ºano (N=33) consideraram que as principais diferenças se centraram no desenvolvimento pessoal-social (N=11), linguagem (N=8) e motor (N=2), e, além destas, acrescentaram o raciocínio (N=6), afetivo (N=1) e o global (N=1). Ainda no 1.ºano, 4 inqueridos indicaram que não notaram qualquer diferença no desenvolvimento dos seus educandos. Verifica-se que grande parte dos inquiridos, tanto EE do JI e 1.º ano, identificou como principal diferença o desenvolvimento pessoal-social nos seus educandos (Ntotal=14), originada pelo confinamento que impediu fazer novos amigos e de conviver com os colegas (*“A falta dos amigos da idade dele para poder brincar”*, Q1; *“A falta de convívio com outras crianças (...) teve impacto na vida das crianças e no seu desenvolvimento”*, Q7; *“Quando se retomou contactos a minha educanda esteve muito retraída na presença de outras crianças”*, Q18). No que se refere ao desenvolvimento motor (Ntotal=5) consideraram que o confinamento levou à diminuição da prática de exercício físico: *“Mais sofá. Não queria praticar desportos ao ar livre”* (Q2p). Face à linguagem, este também é um aspeto de destacado pelos EE, tendo um total de 13 respostas: *“Ambos estão com dificuldades em pronunciar algumas letras”* (Q3p); *“Com a máscara não é tão perceptível a nossa linguagem”* (Q6); *“Assistia a vídeos online durante mais tempo do que o habitual e reproduzia os idiomas/sotaques”* (Q17). Nesta dimensão, alguns EE mencionaram que sentiram uma melhoria na linguagem do seu educando quando voltou à atividade escolar (*“Eu noto que o meu filho melhorou o seu desenvolvimento na linguagem (...) desde que voltou a interagir com os colegas na escola”* (Q1p).

A nível pessoal, evidenciaram ter uma maior preocupação face aos constrangimentos vividos pelas crianças, designadamente no que respeita aos seus anseios, medos e crises de pânico (*“As crianças viram-se presas em casa, não podiam brincar com os amigos e houve também crises de pânico, raiva e desespero porque não podíamos sair para poderem brincar com os amigos”*, Q13). No âmbito afetivo, os EE destacaram como positiva a proximidade que o confinamento possibilitou entre os membros do núcleo familiar (*“Tempo com qualidade que conseguimos passar em família”*, Q14; *“Devido a estar mais tempo em família uma vez que fazia algumas tarefas”*, Q15); outros fizeram referência à inibição para com os outros manifestada pelos educandos (*“Quando ele chegava perto de alguém não sabia se tocava, beijava*

essa pessoa ou até mesmo se poderia chegar ao pé dela” Q5; *“Inicialmente, inibia-se quanto a afetos a terceiros”, Q17).*

Quando questionados sobre oportunidades que a pandemia poderá ter proporcionado (questão 3.7 do questionário), os inquiridos destacaram aspetos relacionados com: a) o trabalho, através da adoção do teletrabalho e de novas formas de emprego (N=6) – *“Novas oportunidades laborais”* (Q18); b) contexto familiar, com o aumento da relação e do convívio familiar, em que se destaca a valorização da família (N=6) - *“Dar mais valor à família”* (Q6); e c) a saúde, sendo fulcral a melhoria da literacia em saúde (N=2) – *“A curiosidade forçou a melhoria da literacia em saúde no geral. Responsabilizou as pessoas pelas suas escolhas em saúde”* (Q17). Dois inqueridos referiram que não existiram oportunidades, e numa dessas respostas, o EE completou que a pandemia prejudicou o desenvolvimento das crianças.

Feita esta análise, destaco que as perceções dos EE, na sua grande maioria, são negativas face às consequências da pandemia no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças, visto que referiram diversas implicações no desenvolvimento social, pessoal, linguagem, afetivo e de raciocínio (N=40). Todavia, 35% referiu, também, que esta pandemia e os confinamentos trouxeram vantagens a nível familiar, nomeadamente no tempo de lazer em família, além de benefícios empresariais (teletrabalho, por exemplo) – 35%.

#### **4.2. Perceção de EE e de profissionais de educação em relação à importância da Educação para a Saúde (EPS)**

Em relação à questão *“Considera-se um(a) profissional preocupado/a com a promoção da Educação para a Saúde com os grupos de criança com quem tem trabalhado? Pode explicar-me porquê?”*, ambas as docentes referiram que sim, nomeadamente por ser importante inculcar os cuidados básicos nas crianças: *“é extremamente importante reforçar sempre isso. A questão do COVID veio reforçar ainda mais isso, mas é extremamente importante eles terem noção (...) desde pequeninos do que têm que fazer”* – P.

Quanto à questão *“De que forma o conhecimento e promoção de aprendizagens relacionados com os hábitos de higiene são relevantes na prevenção desta e de outras doenças? Considera que as crianças já têm conhecimentos suficientes e adequados sobre esta temática? Porquê?”*, as profissionais de educação referem que, em dada

altura, houve um desleixo face à higiene, não só nas escolas, provocando nos momentos de COVID-19 uma maior preocupação sobre a higiene (pessoal e de locais): *“neste período, nestes dois anos, houve realmente muito mais higiene. Nós trabalhamos muito mais a higiene com as crianças”* – E. Todavia, sentem que se “está a perder” estes cuidados e a importância, infelizmente, sendo um papel dos educadores e professores voltar e consciencializar para estes cuidados: *“nós educadores temos que dar o exemplo, porque somos um espelho para as crianças”* – E. Ou seja, temos que continuar a preocupar-nos face à higiene e proporcionar isso nas crianças. Por fim, quando questionadas se consideravam importante promover atividades que visem sensibilizar as crianças para a adoção de melhores hábitos para a saúde, ambas as inqueridas referiram que sim, sendo uma área de muita atenção: *“Todos os anos eu vejo (...) os projetos das colegas, e todas dão importância a esta área, e eu também dou. Acho que é muito importante. Quem cuida do corpo, cuida da mente”* – E.

Referente aos EE e à sua perceção face à pertinência de conversar e debater com as crianças e jovens os aspetos da pandemia, todos os EE que responderam ao questionário, à exceção de um inquerido, referiram que eram a favor de uma conversa com os seus educandos (Questão 3.8). Na opinião dos EE que são a favor desta abordagem, as explicações foram organizadas nas seguintes categorias: a) conhecimento (N=12); b) medidas de proteção (N=4); e c) explicação (N=2). As respostas relativas à categoria “conhecimento” destacam a importância da informação para as crianças terem consciência do problema que estava a ser vivenciado por todos: *“Porque as crianças devem ser informadas”* (Q6); *“Para se consciencializar”* (Q18). Quatro dos inqueridos consideraram ser relevante falar da pandemia como forma de proteção em relação à doença (*“Importante abordar para se protegerem a eles e aos outros”* - Q19; *“Para saberem como é importante ter medidas de prevenção”* - Q9). Para dois EE a conversa com as crianças sobre a pandemia deveria ter lugar, porque *“Devemos falar sempre a verdade com as crianças”* (Q13) e explicar o que se passa (*“Explicar os perigos e justificar as alterações da nossa vida em termos sociais e lazer”* - Q14). O EE que se manifestou contra esta abordagem com as crianças fez referência à idade. Na sua opinião, esta conversa estaria dependente da idade da criança (*“depende da idade da criança”* – Q8). Destacam-se, assim, conteúdos ligados à EPS, relacionados com o conhecimento que consideram ser necessário: *“Para aprenderem como agir perante a doença sem ficarem alarmados”* (Q1p); *“Para terem conhecimento*

dos perigos” (Q7); e com medidas de proteção que nos apontam para a valorização de uma EPS: “*como é importante ter medidas de prevenção*” (Q9); e “*para incentivá-las a comportamentos saudáveis que ajudarão também na transmissão de outras doenças virais vulgares entre si*” (Q17).

Em suma, as perceções dos EE e dos profissionais de educação são semelhantes, estando de acordo face à importância de uma EPS. Ambos referem que a questão da COVID-19 foi uma forma de dar, novamente, a importância devida aos cuidados necessários de saúde.

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

Para promover aprendizagens para a prevenção e contenção da propagação da COVID-19 e de outros vírus, foram realizadas diversas atividades durante as PES, como referido no ponto 3.6. - Atividades promotoras de uma Educação para a saúde na PES.

Em contexto de JI (Anexo N) foram realizadas seis atividades, entre essas, quatro atividades foram comuns às realizadas com a turma de 1.º ano do 1.º CEB. As atividades destinadas, exclusivamente, ao pré-escolar denominaram-se “o poder do sabão” e a “expressividade da rotina”. Na primeira, as crianças iriam observar os orégãos a dispersar com o contacto do dedo com sabão, todavia, não correu como o esperado. Deste modo, a atividade teve que seguir um caminho diferente, e o intuito tornou-se observar como a água e o sabão limpam bem as mãos após mexerem em resíduos e germes (no caso, orégãos). Na atividade “expressividade da rotina”, as crianças simularam as ações que praticavam diariamente para evidenciar cuidados de saúde (Figura 15). No 1.º ano foi simulada uma ida ao médico pelos alunos, referindo os aspetos necessários para evitar a propagação de doenças (Figura 16), indo ao encontro da atividade do pré-escolar, contudo, adaptada para a faixa etária e grupo correspondente.

Foi possível observar que a grande maioria das crianças identificou cuidados de saúde corporal, como a higienização dos dentes, no contexto de JI. Todavia, alguns elementos não realizaram essa expressão, e quando questionados referiram que não o faziam normalmente. Isto proporcionou um diálogo e, em atividades seguintes, reforçou-se a importância de uma higienização para um corpo saudável.



Figura 15 – “Expressividade da rotina”.



Figura 16 – Simulação “Ida ao Médico”.

Quanto ao 1.º ano, os alunos referiram e reforçaram métodos de prevenção da propagação de doenças, indicando que o paciente teria de se isolar; quando espirrar ou tossir, utilizar um lenço ou antebraço; além de ações para evitar a propagação e ficar doente de novo, como a higienização frequente das mãos. “*As apresentações, bem como o momento de observação das mesmas, correu muito bem, num ambiente tranquilo e de compreensão dos conteúdos*” (Diário de bordo, 19/12/2022).

A atividade experimental da higienização das mãos foi realizada em ambos os contextos: JI e 1.º ano, tendo sido bastante positiva para os dois grupos, uma vez que em ambos se verificou uma maior adoção deste comportamento. A maioria dos elementos das duas valências lavava as mãos unicamente com água, e, posteriormente, começaram a lavar com maior frequência e com sabão. A atividade experimental consistia em compreender de que forma é que as mãos ficavam totalmente limpas, a partir de folhas de papel brancas (folha de registo) e guache. No JI, as crianças contornaram as suas mãos na folha; posteriormente, pintaram as suas mãos com guache e lavaram as suas mãos (em 10 segundos, 30 segundos com água e com água e sabão); por fim, desenhavam na folha o que observaram. No caso do 1.º ano, um elemento do grupo pintou as mãos com a tinta; lavava as mãos em 10 segundos, 30 segundos e com diferentes procedimentos (apenas água e água e sabão), vendados. Por fim, os alunos carimbavam o papel, com as mãos que tinham pintado e entretanto lavado, registando se estava ainda sujo, ou não. Este segundo procedimento, penso que se tornou mais simples e fácil de compreender. Esta também deveria ter sido a estratégia utilizada para o JI, visto que teria maior sentido e seria mais fácil observar e retirar conclusões.

Como se pode ver pelas figuras 17 e 18, ambos os grupos verificaram que, à medida que iam acrescentando tempo e sabão, as mãos ficavam mais limpas e, por isso, era o melhor método para higienizar as mãos: “O T. referiu que agora vai lavar as mãos sempre com água e sabão” (Diário de bordo, 31/05/2021). “O S. mencionou as atividades realizadas em casa, e disse que iria lavar as mãos com maior frequência e com sabão, para não ficar doente nem contaminar ninguém” (Diário de bordo, 16/12/2022).



Figura 17 – Procedimento e resultado da ativ. de higienização das mãos (JI).



Figura 18 – Procedimento e resultado da ativ. de higienização das mãos (1.º ano).

No contexto do 1.º ano surgiram, primeiramente, perguntas que se tornaram as nossas questões de partida: “Gostas de lavar as mãos?”; “Lavas as mãos antes de uma refeição?”; “Lavas as mãos todos os dias?”; “Porque temos de lavar as mãos todos os dias?”. “Alguns referiram, ainda, que temos de lavar bem as mãos por causa de “bichos” e de micróbios que ficam nas mãos” (Diário de bordo, 13/12/2022). Questionou-se,

também, quanto tempo achavam que era necessário lavar as mãos para terem as mãos bem limpas, havendo respostas muito diversas: “desde os 10 segundos, até aos 5,6,7,8 e 10 minutos! Houve respostas como “contar até 10” e “40 segundos” (Diário de bordo, 13/12/2022).

Para a atividade da pulverização, em ambos os contextos, foram distribuídas folhas de registo (Anexo Q) e um pulverizador com água e guache. Pretendia-se que as crianças simulassem um espirro pressionando uma vez o pulverizador, de modo que o espirro “viajasse” o mais longe possível sobre a mesa e seguindo diferentes critérios (sem proteção, mão, lenço e máscara). Cada grupo observou a distância a que o “espirro” foi projetado, medindo através de imagens ilustrativas do vírus (imagens colocadas umas à seguir às outras, para que fosse possível medir a distância, ou seja, o número de imagens utilizadas) e ainda através de medidas convencionais (cm), registando-os na folha de registo (Figura 19). No JI, esta última tarefa necessitava de apoio do adulto, que ajudou a escrever os números e a medir com a fita métrica. As crianças do JI compreenderam que à medida que utilizavam determinadas ações preventivas, o “espirro” alcançava menores distâncias, verificando que utilizavam um menor número de imagens do vírus (ou seja, uma menor distância). Quanto aos alunos do 1.º ano, estes demonstraram um forte envolvimento e motivação pela atividade. Em momento de grande grupo, colocaram-se, ainda, as folhas de registo em evidência no quadro da sala e compararam-se os resultados de todos os grupos, realçando o que se retirava da atividade, nomeadamente a sensibilização da importância de medidas de prevenção para reduzir o risco de transmissão de doenças.



Figura 19 – Concretização da atividade de pulverização (JI e 1.º ano).

Por exemplo, no contexto de 1.º CEB, o grupo 3 registou os seus dados de acordo com os diferentes critérios, indicando que o “espirro” sem proteção alcançou 144cm, enquanto com a mão reduziu para 8cm, como se pode observar na figura 20. Já o grupo 5 indicou 83cm no primeiro caso, reduzindo para 8, também, no espirro coberto com a mão (Figura 21). “Quando questionados sobre os valores, os alunos referiram que a máscara protegia os outros, visto que o “vírus ficou preso” (Diário de bordo, 16/12/2022). Os alunos ainda indicaram que os resultados nos “espirros” com o lenço e com a máscara eram iguais (0 cm), além de ser semelhante nos diversos grupos.





	Medição escolhida pelo grupo	Medição pelas imagens do vírus	Medição pela medida convencional (cm)
Espirros sem proteção		53	144
Espirros cobertos com a mão		4	8
Espirros cobertos pelo lenço		0	0
Espirros cobertos pela máscara		0	0

Figura 20 – Resposta do grupo 3 (atividade da pulverização).





	Medição escolhida pelo grupo	Medição pelas imagens do vírus	Medição pela medida convencional (cm)
Espirros sem proteção		15	83
Espirros cobertos com a mão		6	8
Espirros cobertos pelo lenço		0	0
Espirros cobertos pela máscara		0	0

Figura 21 – Resposta do grupo 5 (atividade da pulverização).

Por fim, salienta-se que a turma compreendeu os meios de proteção de doenças e contaminação, e como eles atuam, de forma bastante clara e entusiasmante. Todos os alunos referiram e chegaram à conclusão que os meios de proteção, como a máscara e a utilização de um lenço no momento do espirro protege os outros e as superfícies, de modo a evitar a propagação dos vírus. É de salientar que, momentos posteriores a esta atividades, os alunos quando espirravam, utilizavam com maior frequência estes meios de proteção e, quando não o faziam, eram corrigidos pelos próprios colegas, o que evidenciava as aprendizagens realizadas com a experiência e a sua capacidade em mobilizar o que aprenderam. Deste modo, conclui-se que a atividade foi importante e eficaz para o grupo, tendo contribuído para a adoção de medidas de prevenção de doenças, permitindo ainda promover o respeito pelo outro.

Ainda sobre as atividades realizadas em ambos os contextos, foi dinamizado um jogo alusivo às ideias sobre o tema, de modo a analisar os conhecimentos das crianças e dos alunos face ao explorado. Deste modo, a atividade era semelhante ao jogo da

corrente<sup>2</sup>, contudo, inicialmente cada indivíduo retirava um colar de uma bolsa. Este colar, caso tivesse ilustrações relativas a bons hábitos (higienização frequente das mãos; utilização de máscara; distanciamento social, entre outros), o jogador teria um bónus: caso fosse apanhado, poderia entregar o colar e continuar a jogar referindo qual o “hábito” que estava representado no objeto. O colar, caso tivesse retratado imagens de maus hábitos, não teria esse bónus e, quando apanhado, iria apanhar juntamente com o jogador selecionado. A seleção de quem iria começar a apanhar, para evitar constrangimentos, foi também realizada com os colares. Quem retirasse o colar azul (com sinalização de um vírus) iria apanhar os colegas. Quando apanhados, davam as mãos (simulando que ficavam, também, infetados) e tentavam apanhar outros colegas, e, assim, sucessivamente.

Esta dinâmica, no pré-escolar, foi menos conseguida devido à complexidade e dificuldade das regras. As crianças não compreenderam a finalidade do jogo. Assim, substituiu-se pelo jogo tradicional da corrente, sem deixar de referir aspetos relacionados com os cuidados de higiene e a sua relação com a saúde dos indivíduos. No 1.º CEB, todos os alunos compreenderam e jogaram de acordo com as regras. Desta forma, jogaram e colocaram os seus conhecimentos à prova, referindo os vários métodos para evitar doenças. *“Alguns alunos quando tiveram a medalha conseguiram identificar as ilustrações: lavar as mãos; não lavaram as mãos; não usaram máscara; espirraram e não colocaram o braço; etc, como o caso do S., do G.; e da L. (essencialmente). No início do jogo a corrente esteve sempre unida, e ainda tentaram identificar estratégias, contudo, a meio do jogo separaram as correntes para apanhar os colegas mais rapidamente”* (Diário de bordo, 14/12/2022).

No que diz respeito às atividades unicamente realizadas em contexto de 1.º CEB, foi realizada a atividade experimental dos microrganismos, que consistia em realizar uma cultura de bactérias em recipientes com o meio de cultura (agar nutritivo) e, nos dias seguintes, proceder-se a uma contagem das colónias de microrganismos existentes nos recipientes (determinar o grau de contaminação), seguindo o procedimento e preenchimento da folha de registo por grupo (Anexo R).

---

<sup>2</sup> O jogo consiste em escolher um jogador para apanhar e os demais espalham-se pelo espaço. Quando alguém é apanhado, dá a mão ao jogador e passa a atuar em dupla com ele, e assim sucessivamente, formando uma “corrente”.

Alguns alunos escolheram como superfícies para esfregar com o cotonete, e determinar, com o tempo, a sua colónia de microrganismos: canetas, borrachas, estojos, mochilas, chão, cadeiras e até a torneira da sala. A título de exemplo, na figura 22, os alunos do grupo 2 escolheram analisar arquivadores, afia, mochila e a cadeira, desenhando o que observaram. Os elementos do grupo 6 (Figura 23) prepararam-se a analisar uma borracha, um cartão, a mesa e um lápis, desenhando o que observavam na folha de registo.

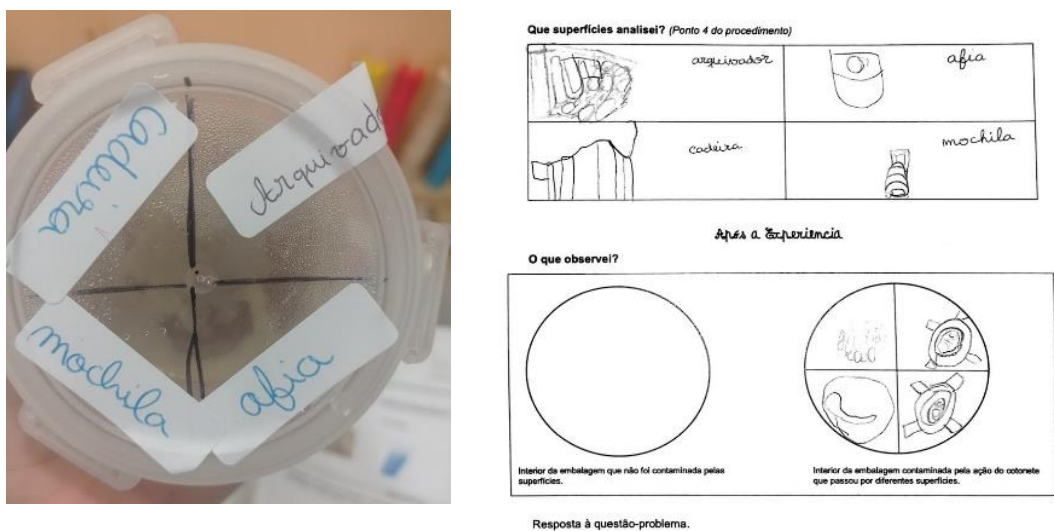


Figura 22 – Resposta do grupo 2 (atividade microrganismos).

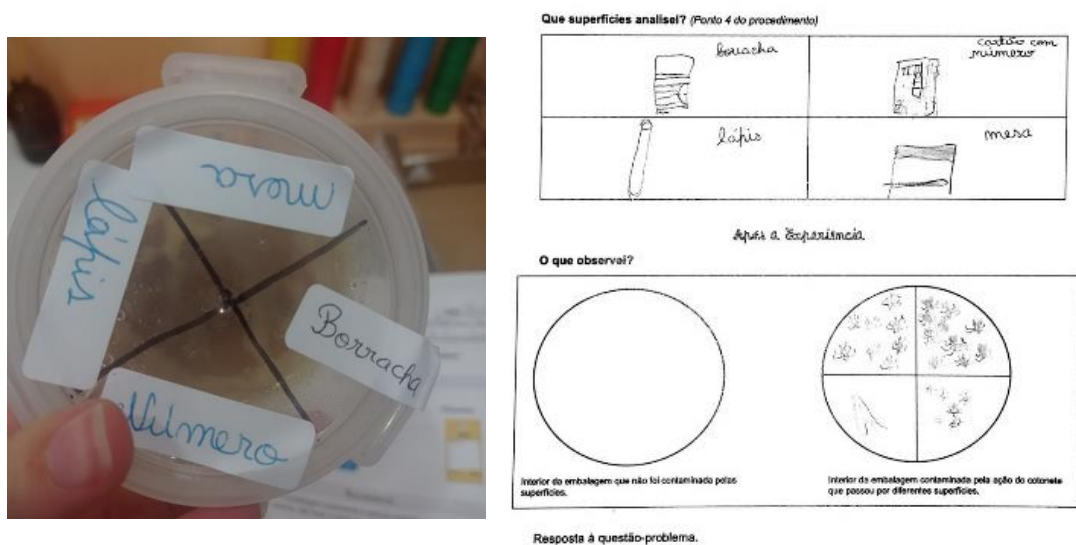


Figura 23 – Resposta do grupo 6 (atividade microrganismos).

Ao fim de praticamente uma semana, todos os meios de cultivos sujeitos à exposição de microrganismos desenvolveram colónias, tendo sido, na grande maioria, em número elevado. *“No final da atividade, os alunos referiram que os objetos tinham inúmeros microrganismos que não conseguimos ver e, por isso, deviam lavar com maior frequência as mãos para evitar doenças, dado que, ao colocar as mãos na boca, poderiam ficar contaminados”* (Diário de bordo, 14/12/2022). Estas notas evidenciam que os alunos compreenderam que o desenvolvimento das colónias de microrganismos, no meio de cultivo, se verificou por terem passado o cotonete nas diferentes superfícies. Esta constatação permitiu concluir que se tal aconteceu é porque os microrganismos existiam nessas superfícies e devemos adotar comportamentos de higiene, tais como lavar as mãos. Esta consciencialização foi passível de ser observada através de uma lavagem das mãos mais frequente.

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

Através do questionário aplicado aos EE, foi perceptível que a maioria das crianças tinha conhecimento sobre o vírus SARS-CoV-2, e que este é o agente responsável pela doença COVID-19 (Questões 3.1. e 3.2. do questionário). De acordo com as respostas dadas pelos inquiridos, esse conhecimento terá tido origem a partir de conversas do meio familiar (5 respostas no JI e 10 respostas no 1.º ano); e a partir de notícias (5 respostas no JI e 6 respostas no 1.º ano). Estes dados indicam que as famílias partilharam o que estava a acontecer no mundo com as crianças e que as mesmas teriam acesso às notícias.

A grande maioria das crianças do JI e dos alunos do 1.º Ciclo demonstrou tranquilidade face à pandemia (questão 3.3.): *“De forma tranquila”* (Q15). No entanto, alguns EE dos alunos do 1.º ano referiram que os seus educandos apresentaram dificuldades e/ou mudanças comportamentais. Alguns alunos iniciaram a pandemia com medo, mas com o tempo, aceitaram a condição que estava a ser vivida por toda a população: *“Medo e inseguranças inicialmente, mas adaptou-se gradualmente”* (Q17). Contrariamente, algumas crianças apresentaram-se bem inicialmente, essencialmente com o apoio e envolvimento da família. Contudo, no decorrer dos meses, começaram a sentir medo face à grande mudança nas suas vidas e pelo facto de não terem regressado às suas vidas “normais” - *“Início bem, mas aos poucos viu que isso alterou toda a sua vida e que ir até ao supermercado era perigoso”* (Q5).

Para se conhecer as ideias das crianças em relação aos vírus nos dois contextos de intervenção, foi solicitado que elaborassem um desenho. As representações gráficas das crianças foram complementadas, por escrito, com os aspetos mencionados por elas aquando da apresentação do seu produto. Segundo Sarmento (2011), é necessário um acompanhamento e descrição do que as crianças referem sobre o seu desenho, tornando-se possível compreender melhor o significado atribuído pelas crianças: “interpretar os desenhos das crianças é descobrir um mundo algo misterioso, que é esse espaço simbólico continuamente rejuvenescido pela inventividade criativa da infância” (Sarmento, 2011, p. 20). Os desenhos do Pré-Escolar ilustram, maioritariamente, aspetos negativos sobre os vírus e como os mesmos nos fazem ficar doentes e tristes. Descrevem episódios de contato físico (abraços, por exemplo) que originam a doença, nomeadamente a COVID-19:

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

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

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

“Vírus é mau. Deixa as pessoas doentes. Pudemos usar a máscara para prevenir” (Desenho e comentário da criança J. – Figura 24).

“Envenenou esta pessoa, a partir da tosse e espirros. Eles sabem que a pessoa está infetada, então afasta-se”. (Desenho e comentário da criança H. – Figura 25).

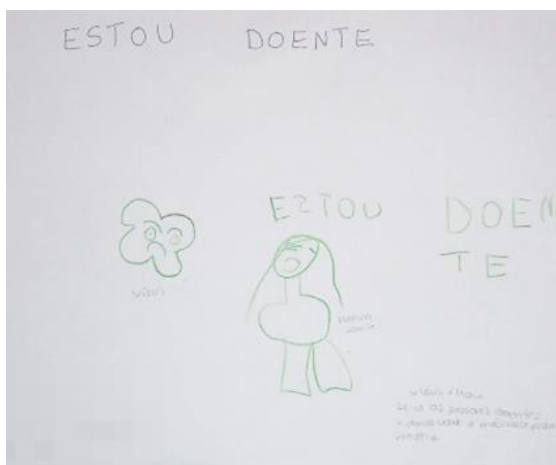


Figura 24 – Desenho da criança J.

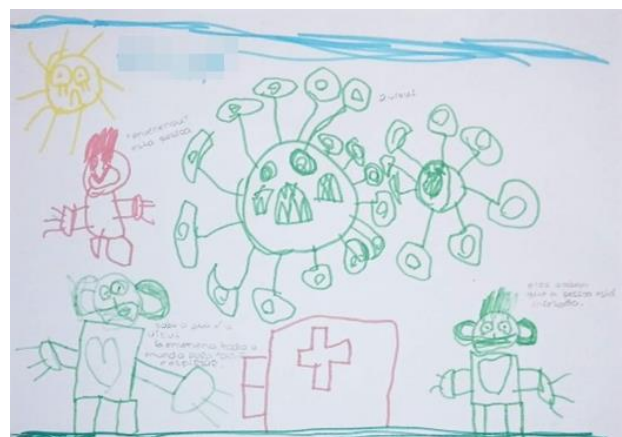


Figura 25 – Desenho da criança H.

Em relação aos desenhos do 1.º ano, os alunos desenharam, essencialmente, o vírus com aspeto arredondado com espinhos, imagem que visualizavam frequentemente nos noticiários (17 desenhos – num total de 24 desenhos). A maioria dos 17 desenhos foram representados com uma cara de zangado e/ou triste (11 desenhos - Figuras 26 e 27); quatro desenhos sem ilustração da cara; dois desenhos com uma representação de felicidade. “Uma aluna desenhou apenas formas arredondadas verdes, referindo que existiam muitos vírus no ar para infectar as pessoas” (Diário de bordo, 13/12/2022).



Figura 26 – Desenho do aluno A.

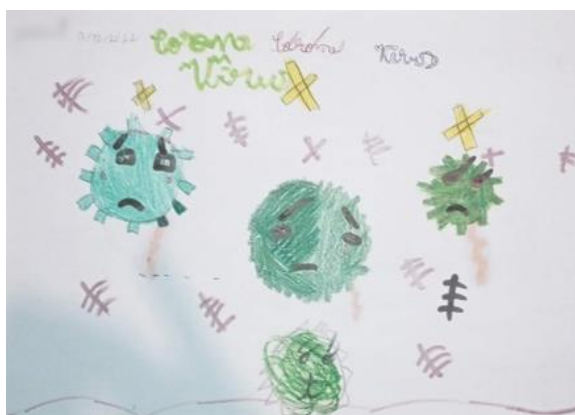


Figura 27 – Desenho do aluno A.

Conclui-se que, a partir dos desenhos realizados de ambos os grupos – JI e 1.º ano, o grupo de crianças deste estudo atribuiu ideias negativas aos vírus, associando-os a sentimentos de medo e desconforto, retratando-os como algo mau (como se pode observar pela ilustração de uma cara zangada), ou algo doloroso (como se pode constatar por ilustrações com cara triste).

## 5. Considerações Finais

No que concerne às limitações do presente estudo dizem respeito, essencialmente, ao curto período em que foi realizado; o reduzido número de respostas obtidas ao questionário aplicado ao EE em contexto de JI, que não permitiu ter uma visão global deste grupo de participantes; e, por fim, a inexperiência em realizar uma investigação que requer metodologias e estratégias muito específicas.

De acordo com o estudo realizado e os participantes envolvidos, percebeu-se que a pandemia afetou de forma negativa o desenvolvimento e as aprendizagens das

crianças, nomeadamente em relação à linguagem, referindo a máscara como uma barreira linguística. Em termos atitudinais e sociais, determinadas crianças sentiram medo e insegurança durante o isolamento, verificando-se receio e ficando retraídas quando se aproximava novamente de novas crianças, criando uma barreira a nível social, dificultando o processo que, anteriormente, seria tão natural. O estudo contribuiu, deste modo, para compreender a forma como a pandemia influenciou o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças destacando-se problemas a nível social, afetivo e de linguagem, e, como oportunidades, o núcleo familiar e novas formas de trabalho. As famílias estiveram mais próximas, existindo um maior vínculo e proximidade familiar, salientando, assim, o papel das famílias na vida das crianças, bem como dos adultos. Os novos modos de trabalho foram uma forma de evitar a propagação, estando mais tempo em casa, contribuindo, também, para uma proximidade familiar. Além disto, foi possível conhecer as perceções dos adultos (EE e profissionais da educação) face à pandemia e à importância de uma educação para a saúde nas crianças, para preservar a sua saúde e se proteger em relação ao(s) vírus. Salienta-se, assim, que a grande maioria dos inqueridos valoriza uma educação voltada para a saúde, referindo que a criança deve estar informada sobre a temática e deve conhecer métodos de prevenção de doenças.

A maioria das crianças retrataram os vírus com uma representação simbólica e negativa, associando-os a sentimentos de medo e preocupação. Nos seus desenhos, foi possível constatar ilustrações infelizes ou maldosas permitindo compreender o que as crianças pensam. Com base em diálogos e atividades, houve oportunidade de conhecer as ideias, sentimentos e preocupações das crianças e dos alunos em relação à pandemia e ao vírus responsável pela COVID-19. A maioria das crianças referiram o medo de serem diagnosticados com a doença, além de terem ficado com receio de conviver com novos colegas. No entanto, à medida que o tempo passou compreenderam que se “assemelhava a uma gripe” e que deveriam tomar precauções para evitar ficar doentes, o que leva ao ponto seguinte: práticas promotoras de educação para a saúde. As crianças compreenderam como uma intervenção assente em ações promotoras de uma educação para a saúde contribui para a prevenção e contenção da propagação da COVID-19 e de outros vírus, nomeadamente a lavagem frequente das mãos (com sabão), a utilização de lenço/antebraço quando tossir e/ou espirrar, a importância do uso de máscara, além de identificar que nas superfícies existem

microrganismos que podem ser patogénicos, e, deste modo, é necessário uma higienização frequente para evitar doenças. Para tal, foi possível observar uma mudança de comportamento à medida que eram desenvolvidas as atividades, realçando os cuidados necessários consigo mesmos e com os outros. Tais comportamentos e respostas que as crianças foram dando também mostram terem realizado aprendizagens, desenvolvimento atitudes e valores em relação à prevenção de doenças.

## **6. Reflexão Final**

A reflexão incide sobre os diversos capítulos deste relatório, nomeadamente sobre as PES e a componente investigativa, refletindo todo o processo, os métodos utilizados, os objetivos propostos e os resultados obtidos.

O primeiro capítulo retrata todo o processo da componente da PES existente no curso de mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB, de modo a contactar com a realidade, proporcionar vivências e aprendizagens nas valências de Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB, sendo este último dividido em 1.º ou 2.º ano e 3.º ou 4.º ano. Esta envolvência, em contexto de sala, origina um processo de autoconfiança face às aprendizagens adquiridas ao longo de todo o percurso académico (licenciatura e mestrado), além de estimular a reflexão, particularmente sobre o papel do educador e do professor, as estratégias adotadas, os recursos utilizados, a organização dos materiais e da sala, e os métodos de avaliação. É uma forma para que novos profissionais de educação consigam compreender a realidade desta profissão.

O primeiro estágio desencadeou muitas questões e curiosidade face às rotinas, atividades, comportamentos e o papel de um educador numa sala de Berçário. Deste modo, além de procurar obter respostas a diversas questões, ocorreram desafios face à compreensão das estratégias, recursos e atividades adequadas e que deveriam ser implementadas para o grupo e, conseqüentemente, para cada criança, de modo a determinar estratégias para que as crianças conseguissem alcançar os próximos patamares de desenvolvimento. Destaco, assim, a observação das primeiras conquistas do grupo, como o gatinhar, andar, comer o segundo prato, entre outros, pelo que acompanhei cada um dos sucessos com um sentimento de orgulho e felicidade.

O segundo momento de PES foi desafiante, visto ter sido a primeira vez a estagiar num local público. Deste modo, foram evidentes as alterações significativas

relacionadas com o número de crianças do grupo, a gestão do tempo e rotina e, a que mais se destaca, o grupo ser multietário. Foi um desafio implementar estratégias e atividades que oferecessem as melhores condições para um grupo com uma faixa etária variada. No entanto, acredita-se que foram sendo ultrapassados os receios e conseguido realizar atividades e momentos enriquecedores para todo o grupo.

O estágio em 1.ºCEB - 1.º ano, como primeira experiência na valência de 1.º CEB, provocou alguma angústia, essencialmente por se tratar de uma turma do 1.º ano. Esse ano acarreta muita responsabilidade, com o ensino da leitura e da escrita. Contudo, à medida que se foi observando o trabalho da professora cooperante e se definiu o trabalho a desenvolver com a turma, o sentimento de confiança foi-se instalando, refletindo-se numa maior segurança na intervenção e no perfil enquanto docente. Não obstante, o primeiro ano do 1.ºCEB ter sido bastante desafiador, foi bastante enriquecedor e gratificante. Quando os alunos começam a ler as primeiras palavras, gera um sentimento de orgulho perante as aprendizagens realizadas e as metas alcançadas pelos alunos. Por fim, o último estágio decorreu numa turma de 3.º ano. Após conhecer o contexto da sala e dos alunos, foi possível adaptar diversas estratégias e atividades. Foi gratificante e inovador para os alunos, como para a própria, utilizar diversas estratégias e evitar o recurso aos manuais escolares, através da criação de estratégias/recursos adequadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Salienta-se, em cada um dos estágios, o facto de ter tido oportunidade de trabalhar algumas questões relacionadas com receios, ter aprendido a controlar a ansiedade e timidez, reconhecendo-se uma evolução e um desenvolvimento pessoal nestes domínios. As primeiras intervenções caracterizaram-se pelo “pouco à vontade” manifestado como resultado de algum nervosismo, timidez e insegurança. Como Müller e Taglieber (2013) e Rolim (2019) referem, a timidez significa medo. Medo do desconhecido, das vivências e manifesta-se nas situações de tensão e ansiedade, sendo exposto um sentimento de incapacidade e de inferiorização comparativamente a outras pessoas. Desta forma, procuraram-se estratégias para superar esse obstáculo e conseguir estar à vontade com os grupos. As artes performativas foram uma ajuda fulcral neste desenvolvimento pessoal, podendo recorrer a estas para interagir com as crianças. Os momentos de intervenção são sempre uma aventura e desafio, contudo, este obstáculo foi sendo superado dia após dia. A timidez foi dando lugar a um sentimento de pertença – “este é o meu lugar”. Como tal, considera-se que a jornada ao

longo das PES foi de crescimento, desenvolvimento pessoal e constante aprendizagem. Em suma, acredita-se que estes estágios foram uma forma potencializadora de crescer, além de profissionalmente, como pessoa. O papel da PES resulta em fazer-nos crescer. O final de cada um dos estágios trouxe um sabor agridoce e um leque de emoções: felicidade, de gratificação e realização por ter terminado os estágios, alcançado os objetivos traçados, ter dado sempre o melhor, e terminado um marco importante a nível académico e pessoal. Contudo, com um misto de tristeza pela despedida das crianças com as quais foram estabelecidos laços.

O segundo capítulo, relativo à componente investigativa, procurou-se conhecer as perceções dos adultos (EE e profissionais de educação) e as perceções das crianças e jovens das diferentes valências em relação à pandemia e ao(s) vírus. Foi possível, ainda, compreender a importância de uma Educação para a Saúde nas instituições escolares, e proporcionar aprendizagens relacionadas com a prevenção e contenção da propagação de vírus com as crianças. Através de atividades lúdicas e experimentais, as crianças estiveram verdadeiramente interessadas e motivadas durante o processo de ensino-aprendizagem. As crianças compreenderam os conteúdos e os temas apresentados, pelo que se considera que foram alcançados os objetivos propostos em relação a mudanças de comportamento e à adoção de comportamentos face à higienização e métodos de proteção em relação às doenças, contribuindo, assim, para uma Educação para a Saúde e a formação de cidadãos conscientes. O profissional deve, deste modo, procurar estratégias e atividades enriquecedoras e que promovam às crianças o sentido crítico, a reflexão e análise. O profissional de educação deve estar em constante aprendizagem e procurar compreender cada uma das crianças que tem à sua frente, proporcionando desafios estimulantes e prazerosos.

Deste modo, o papel e a aprendizagem de um professor/educador não se limita e não termina com o fim de uma licenciatura, mestrado ou qualquer outro percurso formativo. É um trabalho que acompanha toda a vida, de reflexão e análise sobre as condições, as estratégias e as alterações que estão à sua volta para conseguir o melhor para as crianças e jovens com os quais trabalha. E, por isso, é o melhor trabalho do mundo.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Almeida, B., & Alves, L. (2020). Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. *Debates em Educação*, 12(28). <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282>
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Andrade, A., & Gonçalves, C. (2018). Os desenhos infantis nas pesquisas com crianças. *Conedu: Congresso Nacional de Educação*. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48466>
- Azenha, C. (2021). *A Aprendizagem Cooperativa como incentivo à participação dos alunos*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/38298/1/relat%C3%B3rio%20final.pdf>
- Barbosa, J. (2008). A Avaliação da Aprendizagem como Processo Interativo: Um Desafio para o Educador. *Democratizar*, 11(1). <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/progesus/files/2011/04/BARBOSA-JRA.-Avalia%C3%A7%C3%A3o-da-aprendizagem-como-processo-interativo.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bilória, J., & Metzner, A. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe On-Line*, 6, 1-7. <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Borges, L., & Salomão, N. (2003). Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 327–336. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000200013>
- Brito, D. (2010). A Importância da Leitura na Formação Social do Indivíduo. *Periódico de Divulgação Científica da FALS*, 8. [http://www.fals.com.br/revela/revela027/edicoesanteriores/ed8/Artigo4\\_ed08.pdf](http://www.fals.com.br/revela/revela027/edicoesanteriores/ed8/Artigo4_ed08.pdf)
- Canete, L. (2010). *O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor*. [Dissertação de Mestrado] Universidade Federal de Minas Gerais. <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8CSKSG>
- Cardona, M., Piscalho, I., Uva, M., Luís, H., & Tavares, T. (2013). *TODDLER Projeto Europeu: Envolvimento parental na educação das crianças pequenas*. [https://repositorio.ipsantarém.pt/bitstream/10400.15/2194/1/Toddler\\_book\\_PORT\\_nov\\_UV1.pdf](https://repositorio.ipsantarém.pt/bitstream/10400.15/2194/1/Toddler_book_PORT_nov_UV1.pdf)

- Carromeu, T. (2017). *O Trabalho Cooperativo como contexto facilitador de Aprendizagens*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19909/1/Telma%20Isabel%20Rosa%20Carromeu%20projetoovers%c3%a3o%20definitiva.pdf>
- Carvalho, A., & Carvalho, G. (2006). *Educação para a saúde: conceitos, práticas e necessidade de formação*. Lusociência. <https://hdl.handle.net/1822/5396>
- Carvalho, A. (2016). Importância da alimentação para melhorias na aprendizagem de crianças em unidades públicas de ensino. *Somma: Revista Científica Do Instituto Federal Do Piauí*, 2(2), 74–83. <https://doi.org/10.51361/somma.v2i2.48>
- Castro, M. (2003). *Cantar aos Bebés: Das práticas de cantar durante a prestação de cuidados e dos efeitos de uma canção de embalar no sono dos bebês*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Biblioteca Digital do IPB <http://hdl.handle.net/10198/2667>
- Cavicchia, D. (2010). *O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida*. Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Estadual Paulista. <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/224>
- Comissão Europeia (2020). *Education and training monitor 2020: Portugal*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/279895>
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos*. A Esfera dos Livros. Cunha, F., & Uva, M. (2017). A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. *Interacções*, 12(41), 133-159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>
- Cunha, L. (2014). *A importância de uma alimentação adequada na educação infantil*. [Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná]. Repositório Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (RIUT). <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/21702>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 129 <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Deruy, (2016, agosto 17). Por que seu filho prefere uma caixa de papelão a brinquedos chamativos? *Kinedu*. <https://blog-pt.kinedu.com/por-que-seu-filho-prefere-uma-caixa-de-papelao-a-brinquedos-chamativos/>
- Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Diário da República, 2.ª série – N.º 66 [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/2016\\_dn\\_1f.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/2016_dn_1f.pdf)
- Diamiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, (31), 213-230. <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLVyx/?format=pdf&lang=pt>
- Direção Geral da Educação (2014). *Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde*. Ministério da Educação/Departamento-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/papes\\_doc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/papes_doc.pdf)

- Duarte, P., & Moreira, A. (2019). *A planificação como dimensão da ação docente: especificidades na formação de professores de história*. Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas. 173-186. Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UPorto). <http://hdl.handle.net/10400.22/14742>
- Esposito, S., Principi, N., Leung C., & Migliori, G. (2020). Universal use of face masks for success against COVID-19: evidence and implications for prevention policies. *European Respiratory Journal*, 55 <https://doi.org/10.1183/13993003.01260-2020>
- Figueiredo, C. (2020, novembro 02). *COVID-19: o impacto no desenvolvimento infantil*. CUF. <https://www.cuf.pt/mais-saude/covid-19-o-impacto-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil>
- Flores, C., Gluz, J., Seixas, L., Vicari, R., & Coelho, H. (s/d). *Negociação Pedagógica no Ambiente AMPLIA*.
- Freitas, C., Freitas, C., Parente, J., Vasconcelos, M., Lima, G., Mesquita, K., Martins, S., & Mendes, J. (2015). Uso de metodologias ativas de aprendizagem para a educação na saúde: análise da produção científico. *Trabalho Educação Saúde*, 13(2), 117 – 130. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00081>
- Galvão, A. (2015). Avaliação Escolar: Como Avaliar Para Ensinar Melhor. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1), 101-111. Universidad de Jaén <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660897009/html/>
- Gil, B. (2021). *Inclusão: Estratégias e perspetivas dos professores*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/41195>
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em Creche*. Artmed.
- Gomes, A. (2008). Estudo de caso - planejamento e métodos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 15(16), 215-221. <https://doi.org/10.14572/nuances.v15i16.187>
- Gray, D. (2012). *Pesquisa no Mundo Real*. ARTMED Editora SA.
- Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan journal of medical sciences*, 36, 67–72. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759>
- Lei n.º 51/2012, de 05 de setembro. Diário da República, 1.ª série – N.º 172. Estatuto do Aluno e Ética Escolar <https://files.dre.pt/1s/2012/09/17200/0510305119.pdf>
- Linhares, M., & Enumo, S. (2020). *Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil*. Estudo de Psicologia: contribuições da psicologia no contexto da pandemia da covid-19. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CrYD84R5ywkWBqwbRzLzd8C/>
- Lopes, I., Nogueira, J., & Rocha, D. (2018). Eixos de ação do Programa Saúde na Escola e Promoção da Saúde: revisão integrativa. *Saúde Debate*, 42(118).

<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/SNsdFnbvBdfdhn76GQYGDtM/?format=pdf&lang=pt>

- Loureiro, M. (2020). *O impacto da pandemia pela COVID-19 nos Adolescentes e Jovens: revisão crítica da literatura*. [Dissertação de Mestrado, ISPA – Instituto Universitário]. Repositório do ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/8013>
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação – Direção Geral da Educação (DGE). [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Matos, A., & Brito, R. (2013). A Abordagem da Multiculturalidade em Educação Pré-Escolar. *Jornadas Pedagógicas - Supervisão, liderança e cultura de escola*. Repositório Comum <http://hdl.handle.net/10400.26/4708>
- Ministério de Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral de Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Miranda, D. (2018). *Perceção Sensorial: Um aspeto da motricidade humana em crianças até 2 anos de idade* (pp. 36–46). [Trabalho de conclusão de Licenciatura, Universidade Estadual de Londrina]. <http://www.uel.br/cefe/demh/portal/pages/arquivos/TCC/2017/Debora%20Alvez%20Miranda.pdf>
- Monteiro, F., Ferreira, M., Filho, O., & Cruzeiro, W. (2021). Modelo 5E e aprendizagem por descoberta: a luz e seus impactos na tecnologia quotidiana. *Plurais Revista Multidisciplinar*, 6(2), 138-159. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/12212/8253>
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Direção Geral de Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)
- Müller, J., & Taglieber, G. (2013). Timidez: alunos tímidos. *Revista Eventos Pedagógicos*, 4(2), 68 – 76. <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9407>
- Nunes, M., Santos, V., Moreira, D., Rosa, K., Sedano, L., & Costa, V. (2021). A importância da abordagem da saúde nas escolas após a pandemia de COVID-19: uma revisão bibliográfica. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 13(8). <https://doi.org/10.25248/reas.e7877.2021>
- Oliveira, Z., Vitória, A., Ferreira, T., & Clotilde, M. (2011). *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Vozes.

- Organização Mundial de Saúde [OMS] (1946). *Constituição da Organização Mundial da Saúde*. Organização Mundial de Saúde. [http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/Upload/PDF2/0902\\_Constituic%CC%A7a%CC%83o%20da%20Organizac%CC%A7a%CC%83o%20Mundial%20da%20Sau%CC%81de.pdf](http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/Upload/PDF2/0902_Constituic%CC%A7a%CC%83o%20da%20Organizac%CC%A7a%CC%83o%20Mundial%20da%20Sau%CC%81de.pdf)
- Organização Mundial de Saúde [OMS] (2012). *Health Education: Theoretical Concepts, Effective Strategies and Core Competencies*. Organização Mundial de Saúde. [https://applications.emro.who.int/dsaf/EMRPUB\\_2012\\_EN\\_1362.pdf](https://applications.emro.who.int/dsaf/EMRPUB_2012_EN_1362.pdf)
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Associação de Profissionais de Educação de Infância. Universidade do Minho. <https://pt.scribd.com/document/648216394/2012-Observar-e-Escutar-na-Creche>
- Pestana, C. (2013). *O papel dos trabalhos de casa no processo ensino aprendizagem: análise da motivação para a realização das tarefas extraescolares em dois contextos de ensino diferenciados*. [Dissertação de Mestrado; ISPA - Instituto Universitário]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/2560>
- Pinto, M., & Gil, B (2022). Da seleção de informação à comunicação oral: relato de uma experiência realizada com uma turma do 2.º ano de escolaridade. *Veredas: Revista de estudos linguísticos*, 26(1). 1-27. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37931>
- Piovesan, A., & Temporini E. (1995). Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista Saúde Pública*, 29(4), 318-325. <https://doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>
- Pontes, E., Silva, J., Santos, J., Ribeiro, R., Silva, J., Cerqueira, P., & Silva, B. (2022). Mathematical challenges in the classroom: a methodological practice for teaching and learning Mathematics through problem solving. *Research, Society and Development*, 11(8), <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i8.30901>
- Portugal Digital (2022, junho 21). *Conhecer a escola digital*. <https://portugaldigital.gov.pt/formar-pessoas-para-o-digital/conhecer-a-escola-digital/>
- Precioso, J. (2009). *As Escolas Promotoras de Saúde: uma via para promover a saúde e a educação para a saúde da comunidade escolar*. *Educação*, 32(1),84-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812709012>
- Ramos, L., Gomes, H., Aguiar, T., Soares, R., Correa, M., Morgan, L., Mota, J., Mota, C., Queiroz, K., & Cotta, A. (2020). Instruções de higiene na escola e na sociedade como ação de saúde e prevenção de doenças: uma revisão bibliográfica. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 12(10). <https://doi.org/10.25248/reas.e4558.2020>
- Rocha, P. (2021). *A pandemia de Covid-19 e suas possíveis consequências para o desenvolvimento e atraso da linguagem e da fala em crianças: uma questão urgente*. *Audiology Communication Reserch*. ISSN 2317-6431.
- Rodrigues, A., Canelas, A., Dias, A., Gregório, C., Gonçalves, C., Faria, E., Bertinetti, F., Miguéns, M., Félix, P., Perdigão, R., & Lourenço, V. (2021). *Efeitos da*

- pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade.* Conselho Nacional de Educação. (pp. 1-151). ISBN: 978-989-8841-38-4 [https://www.dgae.medu.pt/download/institucional/estudo-  
assembleiarepublica-efeitos-da-pandemia-covid-19.pdf](https://www.dgae.medu.pt/download/institucional/estudo-assembleiarepublica-efeitos-da-pandemia-covid-19.pdf)
- Rolim, D. (2019). *A timidez na conceção de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.* [Dissertação, Universidade Federal de Campina Grande]. Sistemoteca – Sistema de Biblioteca da UFCG. <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6258>
- Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Open Journal of Nursing*, 10(12). 10.7759/cureus.7541
- Santos, A., & Silva, J. (2021). O impacto do isolamento social no desenvolvimento cognitivo e comportamental infantil. *Research, Society and Development*, 10(9). <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.18218>
- Santos, P. (2016). A gestão do tempo nos tempos educativos do 1.º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, 21, 50-65 [https://www.researchgate.net/publication/312547594\\_A\\_gestao\\_do\\_tempo\\_  
nos\\_tempos\\_educativos\\_do\\_1\\_ciclo\\_do\\_ensino\\_basico](https://www.researchgate.net/publication/312547594_A_gestao_do_tempo_nos_tempos_educativos_do_1_ciclo_do_ensino_basico)
- Sarmento, M. (2011). *Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas.* Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância. Campinas, Autores Associados. <https://hdl.handle.net/1822/79684>
- Schiavo, A., & Ribó, C. (2007). *Estimulando todos os sentidos de 0 a 6 anos.* Congresso de Leitura do Brasil UNICAMP. [https://alb.org.br/arquivo-  
morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss17\\_01.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss17_01.pdf)
- Scramingnon, G., & Souza, M. (2020). Crianças, tecnologias e atividades não presenciais no contexto da covid-19. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale de São Francisco*, 10(22). <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1257>
- Silva, I., Marques, L., Mara, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pd  
f](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Silva, M. (2011). *A aprendizagem significativa no ensino da História: o peddy paper como recurso didático.* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto: Faculdade de letras]. Repositório Aberto da Universidade do Porto <https://hdl.handle.net/10216/78452>
- Sousa, M., & Batista, C. (2011). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios: segundo bolonha.* PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação. ISBN: 978-989-693-001-1
- Thiesen, J. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista brasileira de educação*, 13(39), 545-554. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>
- Torres, J., Rodrigues, M., & Chambel, A. (2020). Utilização de robótica educativa na aprendizagem da adição no 1.o ano de escolaridade. *Atas dos 5º Encontro*

- sobre *Jogos e Mobile Learning*, 520–528. Repositório Comum  
<http://hdl.handle.net/10400.26/32719>
- UNICEF (2020). *Prevenção e contenção do COVID-19: Como proteger as crianças na escola, em casa e na comunidade*.  
[https://www.unicef.pt/media/2847/unicef\\_covid-19\\_crianças.pdf](https://www.unicef.pt/media/2847/unicef_covid-19_crianças.pdf)
- Valasques, D., & Santos, H. (2020). Impactos do covid-19: as visões e experiências de crianças e jovens portugueses em situação de acolhimento residencial. *Revista Artes de Educar*, 6. <https://doi.org/10.12957/riae.2020.52242>
- Ventura, M. (2007). O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Rev. SOCERJ*, 20(5). 383-386. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-485754>
- Vicente, A. (2020). *A multiculturalidade na educação pré-escolar: integração de crianças de culturas diferentes*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Piaget]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/36522>
- Viegas, R. (2018). *Animação produzida por alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico, usada como recurso didático na aprendizagem de conceitos de astronomia*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. Repositório do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/12224>
- Vieira M., & Silva, C. (2020) A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE*, 28. <http://hdl.handle.net/10400.2/10313>
- World Health Organization. (1996). *Regional guidelines: development of health-promoting schools - a framework for action*. WHO Regional Office for the Western Pacific. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/206847>
- World Health Organization. (2020). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 78*. [http://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200407-sitrep-78-covid-19.pdf?sfvrsn=bc43e1b\\_2](http://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200407-sitrep-78-covid-19.pdf?sfvrsn=bc43e1b_2)
- World Health Organization. (2022). *Recommendations from the WHO Technical Advisory Group on Safe Schooling During the COVID-19 Pandemic: revised version following the eighth TAG meeting, 20 January 2022*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/352259>

## Anexos

### Anexo A – Autorização de Imagem

#### Declaração de autorização de recolha de imagens

Nós, Ana Catarina Gomes e Ana Margarida Duarte, alunas do mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrado na Escola Superior de Educação de Santarém, vimos por este meio pedir que, durante o período de estágio (de X a Y), seja possível fotografar e filmar as atividades e projetos que realizemos durante estas semanas. As imagens/filmagens serão realizadas durante o tempo que as crianças estão na sala, garantindo, naturalmente, a privacidade de cada criança participante.

Mais informamos que as imagens serão restritamente para uso do portefólio final de estágio e relatório final de conclusão de mestrado. Os dados recolhidos em forma de imagem não serão utilizados para outros fins.

---

#### Autorização

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_(inserir nome completo do encarregado de educação)  
declaro que **autorizo/não autorizo** (riscar o que não interessa) a recolha de imagem, através de fotografia(s) e/ou vídeos, por minha livre, específica e informada vontade, do meu educando \_\_\_\_\_  
(nome do educando) para o relatório final das estagiárias Ana Catarina Gomes e Ana Margarida Duarte. Estas recolhas de imagem são um registo das vivências em contexto escolar e apenas para os fins anteriormente indicados, durante o período de tempo estritamente necessário à prossecução dessas mesmas finalidades.

Assinatura: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## Anexo B – Grelha de Observação (creche)

Tabela de Observações da semana de 10 a 14 de janeiro de 2022		
Nome: J.	Idade: 9 meses	
Parâmetros da observação	Sim	Não
Esteve envolvido(a) na atividade	X*	
Demonstrou interesse/curiosidade pelos livros	X*	
Explorou as potencialidades dos livros	X	
Explorou as texturas dos livros	X	
Folheou os livros	X	
Realizou interações com o adulto com os livros (oferecer um livro, por exemplo)	X	
Realizou interações com outra(s) criança(s) com os livros	X	
Explorou mais do que um livro em cada dia	X	
Realizou sons ao ver as imagens dos livros	X	
<p><b>Observações:</b></p> <p>*Na grande maioria do dia o J. não se interessou muito pelos diversos livros expostos na sala. Era apenas dada atenção quando um adulto lhe entregava o livro, e aí explorava o mesmo, punha na boca, oferecia ao adulto e colegas, olhava com atenção as imagens e folheava os livros. Quando os livros foram explorados em grupo com sons e música o J. ficou perplexo a olhar com toda a atenção, rindo-se e ficou bastante alegre. A partir daí gostou mais de explorar o livro sozinho.</p> <p>O cesto que guardava os livros foi também um grande foco de interesse e curiosidade. O J. adorou brincar com o cesto, colocando diversos objetos lá dentro, deslocando-o pela sala e ainda brincar com o cesto vazio.</p>		

### Anexo C – Grelha de psicomotricidade

**Grelha para caracterização de idade motora e habilidades psicomotoras: Avaliação Inicial**

Criança	Responde a estimulação de reflexos de andar, de reposição, de endireitamento, de paraquedas	Eleva cabeça e tronco, apoiando-se nos braços	Rola	Apoia-se sobre mãos e pernas	Agarra e passa objeto entre mãos	Senta-se com ajuda	Senta-se sem ajuda	Gatinha	Põe-se de pé, sem ajuda, usando apoio vertical	Anda com ajuda ou empurrando carrinho	Anda sem ajuda	Olha quando ouve o seu nome	Risca com lápis (qualquer pega)	Bate palmas	Localiza o som	Empilha objetos, agarráveis com uma mão	Enfia objetos agarráveis com uma mão em ranhuras	Atira objeto agarrável com uma mão
R.	X	X	X		X	X	X					X	X	X	X			
T.	X					X						X	X		X			
J.	X	X	X	X	X	X	X					X	X	X	X	X	X	
I.	X	X			X	X	X					X	X		X		X	
S.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
L.	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X
J2.	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X
X.	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X		X	

**Grelha para caracterização de idade motora e habilidades psicomotoras: Avaliação Final (janeiro)**

Criança	Responde a estimulação de reflexos de andar, de reposição, de endireitamento, de paraquedas	Eleva cabeça e tronco, apoiando-se nos braços	Rola	Apoia-se sobre mãos e pernas	Agarra e passa objeto entre mãos	Senta-se com ajuda	Senta-se sem ajuda	Gatinha	Põe-se de pé, sem ajuda, usando apoio vertical	Anda com ajuda ou empurrando carrinho	Anda sem ajuda	Olha quando ouve o seu nome	Risca com lápis (qualquer pega)	Bate palmas	Localiza o som	Empilha objetos, agarráveis com uma mão	Enfia objetos agarráveis com uma mão em ranhuras	Atira objeto agarrável com uma mão
R.	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X		X	
T.	X	X	X		X	X	X					X	X		X			
J.	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X
I.	X	X	X		X	X	X			X		X	X	X	X		X	
S.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
L.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
J2.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
X.	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	

## Anexo D – Grelha de observação JI

Grelha de Observação Geral – Momento Inicial do Estágio							
Nome das Crianças	Parâmetros e Competências Observadas						
	Demonstra motivação e interesse pelas atividades.	Demonstra criatividade nas atividades.	Participa voluntariamente nas atividades.	Consegue compreender mensagens orais.	Adquiriu a língua portuguesa, conseguindo comunicar-se corretamente.	Concentra-se nas atividades que está a realizar (orientadas ou não).	Explora a sala e os recursos disponibilizados.
R.	4	4	4	4	4	4	4
A.	3	3	3	4	4	3	3
F.	3	3	3	4	4	4	4
A2	2	4	2	4	4	4	4
K.	1	3	1	0	0	4	4
J.	4	4	4	4	4	4	4
M.	1	3	1	0	0	4	4
S1	2	1	2	1	1	3	3
S2	2	1	2	1	1	3	3
H.	3	3	3	4	4	3	3
L.	1	1	1	3	3	1	2
R2	2	2	2	4	4	4	4
T.	1	3	1	3	3	2	2
L.	1	1	1	2	3	2	2
S.	2	1	2	2	1	3	3
JC	1	1	1	2	3	2	2
S2	3	3	3	3	4	3	3

V.	1	1	1	2	3	3	3
F.	1	1	1	3	3	2	3
N.	1	1	1	3	3	3	3
M.	1	1	1	2	1	2	2
GC	0	0	0	3	2	0	0
GR	1	2	1	2	0	3	3
A3	2	2	2	1	1	3	3
A4	0	0	0	0	0	2	2

**Observações:**

A K, o M e o A4 entraram há pouco tempo no grupo e ainda não adquiriram a língua portuguesa (são ucranianos e indiano, respetivamente). Deste modo, ainda não conseguem comunicar-se e a sua integração está um pouco complicada. O A4 compreende um pouco inglês, o que facilita algumas vezes a comunicação.

A S, S2, K e M tem alguma dificuldade na alimentação, nomeadamente a sopa. Evitam comer e mesmo o 2º prato é com alguma dificuldade.

**Grelha de Observação Geral – Momento Final do Estágio**

Nome das Crianças	Parâmetros e Competências Observadas						
	Demonstra motivação e interesse pelas atividades.	Demonstra criatividade nas atividades.	Participa voluntariamente nas atividades.	Consegue compreender mensagens orais.	Adquiriu a língua portuguesa, conseguindo comunicar-se corretamente.	Concentra-se nas atividades que está a realizar (orientadas ou não).	Explora a sala e os recursos disponibilizados.

R.	4	4	4	4	4	4	4
A.	3	3	3	4	4	3	3
F.	4	3	4	4	4	4	4
A2	3	4	3	4	4	4	4
K.	2	3	2	2	1	4	4
J.	4	4	4	4	4	4	4
M.	3	3	3	2	1	4	4
S1	3	2	3	2	2	3	3
S2	3	2	3	2	2	3	3
H.	3	4	3	4	4	3	3
L.	2	2	2	3	3	2	2
R2	3	3	3	4	4	4	4
T.	2	3	2	4	3	3	3
L.	2	2	2	3	3	2	2
S.	2	2	2	3	2	3	3
JC	1	2	1	2	3	2	2
S2	3	3	3	3	4	3	3
V.	2	2	2	2	3	3	3
F.	2	2	2	3	3	2	2
N.	2	2	2	3	3	3	3
M.	2	1	2	2	2	2	2
GC	1	1	1	3	3	2	2
GR	1	2	1	2	0	3	3
A3	3	2	3	3	3	3	3
A4	1	1	1	1	0	2	2

**Observações:**

Observou-se uma grande evolução da K e do M a nível da linguagem, visto que já tentam mais explorar a língua e até já conseguem expressar algumas palavras/frases em português (como por exemplo: bom dia; olá; os nomes dos colegas;...).

O A4 ainda não compreende nem comunica em língua portuguesa, comunicando apenas em inglês.

O M, a K e a S deixaram de comer a sopa, a pedido dos encarregados de educação, comendo apenas o 2º prato. A K, por vezes, alimenta-se com o prato vegetariano pois não gosta da comida da escola.

O S2, com grande surpresa, começou a comer bem a sopa e o prato principal, tendo pedido para repetir a sopa.

**Legenda:** 0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Algumas vezes; 3 – Quase Sempre; 4 – Sempre

## Anexo E – Tabelas de observação direta das atividades JI

Grelha de Observação Direta – Atividade “Experiência de lavar as mãos: a melhor forma de ter as mãos lavadas”							
Nome das Crianças	Parâmetros e Competências Observadas						
	Demonstrou motivação e interesse pela atividade	Partilhou o seu conhecimento e opinião face ao que já conhecia sobre o tema da higienização.	Reconheceu a importância dos cuidados pessoais.	Descreveu com pormenor e justificação a antevisão dos resultados em cada etapa.	Identificou que estratégias seriam as mais adequadas para limpar a maior área das mãos.	Recolheu a informação pedida e importante para dar resposta às questões.	Valoriza a higienização das mãos recorrente e corretamente, compreendendo a sua importância e eficácia.
R	4	3	4	3	3	4	4
F	4	3	4	3	3	4	4
A2	4	3	4	3	3	4	4
K	3	2	4	2	3	4	4
J	4	4	4	3	3	4	4
S1	4	2	4	2	3	4	4
S2	4	2	4	2	3	4	4
H	3	2	4	2	3	3	4
R	4	3	4	3	3	3	4
S2	3	2	4	2	3	3	4
<b>Observações:</b>							
Somente as crianças mais velhas realizaram a atividade.							

## Anexo F – Grelha de observação 1.º ano

Grelha de Observações –de dezembro													
Nome do/a aluno/a	Português				Matemática				Estudo do Meio				Observações
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
A													
B													
C1													
C2													
D													
F													
GA													
GM													
J													
L.													
LF.													
LG													
M													
M2													
M3													
M4													
N													
SC													
SF													
SS													
S													
SofF													
SofT													
T.													

**1 – Participação pertinente 2 – Envolvimento 3 – Compreensão de Conteúdos 4 – Aplicação de Conhecimentos**

**N – Nunca MP – Muito Pouco P – Pouco PA – Participa PA+ - Participa muito E – Envolvido E+ - Muito envolvido T – Precisa de treinar mais C – Compreendeu os conteúdos A – Preciso de ajuda NA – Não precisou de ajuda**

## Anexo G – Lista de verificação do póster (3.º ano)

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

### Lista de verificação do meu trabalho!

#### - Trabalho Póster -

	Sim	Não
Tem título?		
Tem o nome dos autores?		
Tem o nome da escola?		
Tem data?		
Tem resumo?		
Tem introdução?		
Apresenta os objetivos?		
Tem o desenvolvimento do trabalho?		
Ilustro o trabalho de forma adequada ao tema?		
Apresento uma conclusão?		
Apresento as referências de onde retirei a informação?		

**Anexo H – Grelha de Autoavaliação da apresentação oral (3.º ano)**

<b>Autoavaliação da minha apresentação</b>		Sim	Não	
Nome:				
<b>Estrutura da apresentação</b>	Introdução	Cumprimentei o público.		
		Apresentei-me.		
		Referi o tema.		
	Desenvolvimento	Referi o objetivo da comunicação.		
		Apresentei, por ordem, os diferentes assuntos.		
	Conclusão	Concluí a apresentação.		
Perguntei se havia questões.				
Agradei a atenção e despedi-me.				
<b>Modo como apresentei</b>	Durante a Apresentação	Falei calmamente para que todos me percebessem.		
		Falei com tom de voz adequado.		
		Estive de frente para o público.		
		Mantive uma postura correta.		
		Apresentei, sem ler, a informação do póster.		
		Utilizei gestos.		
		Interagi com o público.		
		Interagi com os meus colegas de grupo.		
Sugestões referidas pelos meus colegas de turma/grupo e professor/a para melhorar na próxima apresentação:				

## Anexo I – Rubrica de avaliação (3.º ano)

<b>Rúbrica – Resolução de Problemas</b>				
Critérios	Níveis de desempenho			
	4	3	2	1
Compreensão	O aluno interpreta o problema, identifica e compreende os passos necessários para a sua resolução.	O aluno interpreta parte do problema e identifica os passos necessários para a sua resolução, contudo, não compreende como aplicar.	O aluno interpreta parte do problema e não identifica os passos necessários para a sua resolução.	O aluno não interpreta o problema nem identifica os passos necessários para a sua resolução.
Aplicação	O aluno aplica regras, conceitos e procedimentos matemáticos na resolução de problemas.	O aluno aplica algumas regras, conceitos e procedimentos matemáticos na resolução de problemas.	O aluno aplica algumas regras, conceitos e procedimentos matemáticos na resolução de problemas, no entanto, não os aplica da melhor forma.	O aluno não aplica qualquer regra, conceito ou procedimento matemático na resolução do problema.
Execução	O aluno utiliza estratégias adequadas à resolução do problema e aplica-as com correção.	O aluno utiliza estratégias adequadas à resolução do problema, mas com algumas imprecisões.	O aluno utiliza estratégias pouco relacionadas à resolução do problema.	O aluno não utiliza estratégias na resolução de problema.
Interpretação	O aluno tira conclusões a partir dos resultados obtidos e faz conjecturas.	O aluno tira conclusões dos resultados obtidos.	O aluno tira parte das conclusões dos resultados obtidos.	O aluno não tira conclusões.

<b>Rúbrica – Compreensão escrita</b>				
Critérios	Níveis de desempenho			
	4	3	2	1
Compreensão	O aluno interpreta enunciados e informação essencial escrita. Faz referência do que lê.	O aluno interpreta enunciados e informação essencial escrita, mas não faz referência.	O aluno interpreta parte do enunciado e da informação relevante.	O aluno não interpreta enunciados escritos.
Retenção	O aluno retém informação a partir dos enunciados escritos.	O aluno retém alguma informação a partir dos enunciados escritos.	O aluno retém, com dificuldade e ajuda do professor, alguma informação dos enunciados escritos.	O aluno não retém informação a partir de enunciados escritos.
Escrita	O aluno responde com total correção a questões de interpretação de escrita, respeitando regras de sintaxe e ortografia.	O aluno responde com pouco rigor a questões de interpretação escrita e com pouca correção ortográfica.	O aluno responde com pouco rigor e sem correção ortográfica, contudo, autonomamente.	O aluno só responde a questões de interpretação escrita com a ajuda do professor.

<b>Rúbrica – Desenvolvimento pessoal e social</b>				
Critérios	Níveis de desempenho			
	4	3	2	1
Cooperação	O aluno coopera com os colegas na realização das tarefas.	O aluno coopera algumas vezes com os colegas na realização de tarefas.	O aluno demonstra cooperação entre colegas raramente.	O aluno não coopera com os colegas.
Respeito	O aluno adota sempre uma postura respeitosa e empática com os pares e adultos.	O aluno adota, com alguma frequência, uma postura respeitosa e empática com os pares e com os adultos.	O aluno adota uma postura pouco respeitosa, com os colegas e com os adultos.	O aluno não adota uma postura respeitosa.
Responsabilidade	O aluno revela sentido de responsabilidade e cumpre as regras. Estima os materiais.	O aluno revela alguma responsabilidade, mas, por vezes, não cumpre as regras e nem estima os materiais.	O aluno demonstra pouco sentido de responsabilidade, nomeadamente no cumprimento de regras ou na conversação dos materiais.	O aluno não revela sentido de responsabilidade, tanto no cumprimento de regras com a conservação dos materiais.
Autonomia	O aluno é autónomo na realização das atividades e tarefas.	O aluno é autónomo em algumas atividades e tarefas.	O aluno é pouco autónomo, contudo, não necessita do apoio do professor.	O aluno é pouco autónomo, necessitando de apoio constante do professor.
Empenho	O aluno é bastante empenhado na concretização das tarefas, terminando-as dentro do tempo estabelecido.	O aluno é empenhado, mas por vezes não termina as tarefas.	O aluno é pouco empenhado, no entanto, termina as tarefas.	O aluno é pouco empenhado e não termina as tarefas.
Participação	O aluno participa com entusiasmo nas atividades propostas. Contribui com ideias e opiniões pertinentes.	O aluno participa com algum interesse nas atividades propostas, mas não contribui com ideias.	O aluno não revela interesse nas atividades, mas contribuiu com ideias pouco significativas.	O aluno não revela interesse nas atividades propostas.
Interação	O aluno relaciona-se de forma harmoniosa com todos os colegas.	O aluno interage com todos os colegas, mas nem sempre de forma harmoniosa.	O aluno interage com colegas específicos, não interagindo com todos.	O aluno é conflituoso e interage pouco com os colegas.

<b>Rúbrica – Expressão oral</b>					
Critérios	Níveis de desempenho				
	5	4	3	2	1
Adequação	O aluno exprime-se com dicção clara e fluente, de forma audível e velocidade adequada. Expressa-se com uma postura corporal correta e mantém contacto visual com os interlocutores	O aluno exprime-se de forma clara, objetiva e audível, contudo, sem a velocidade adequada. Apresenta pouco contacto visual com os interlocutores.	O aluno expressa-se de forma clara e fluente, mas de modo pouco audível. Expressa-se com postura corporal correta, mas sem contacto visual com os interlocutores.	O aluno expressa-se com alguns erros de comunicação e hesitações, contudo apresenta uma boa conduta e postura corporal.	O aluno apresenta uma comunicação marcada por hesitações e frases inacabadas. Não apresenta uma postura corporal correta.
Correção	O aluno representa um discurso oral lógico e coerente, recorrendo a conectores linguísticos. Utiliza um vocabulário adequado e diversificado.	O aluno representa um discurso oral lógico e coerente, recorrendo a conectores linguísticos. Utiliza um vocabulário adequado, mas pouco diversificado.	O aluno representa um discurso oral lógico e coerente, mas sem recurso a conectores linguísticos. Utiliza um vocabulário adequado, mas pouco diversificado.	O aluno apresenta um discurso coerente, contudo, pouco organizado e sem recurso a conectores linguísticos.	O aluno apresenta um discurso incoerente e pouco organizado.
Pertinência	O aluno partilha informações pertinentes e esclarecedoras sobre os assuntos e temas abordados.	O aluno apresenta e partilha informações pertinentes sobre os assuntos e temas abordados.	O aluno apresenta e partilha algumas informações pertinentes sobre os assuntos e temas abordados.	O aluno apresenta poucas informações sobre os assuntos e temas abordados	O aluno não acrescenta informações e esclarecimentos sobre os assuntos e temas abordados
Conhecimento	O aluno apresenta os conteúdos sem problemas, sabendo do que fala.	O aluno apresenta os conteúdos, contudo manifesta-se pouco à vontade.	O aluno apresenta os conteúdos a partir de leitura expressiva.	O aluno apresenta os conteúdos a partir de leitura pouco expressiva.	O aluno não apresenta os conteúdos mostrando que não conhece o tema ou assunto abordado.

## Anexo J – Questionário

### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

#### IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA POR COVID-19 NAS CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

*Este questionário enquadra-se no âmbito de um estudo exploratório para a concretização do Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém (Instituto Politécnico de Santarém). O principal objetivo deste questionário consiste em conhecer as perceções dos adultos face à pandemia e à importância da educação para a saúde nas crianças.*

*O público-alvo deste presente questionário são os Encarregados de Educação que têm crianças sob sua responsabilidade a frequentar a instituição escolar na qual decorre a Prática de Ensino Supervisionada e o respetivo estudo de investigação.*

*Os seus dados, bem como as suas respostas são confidenciais e anónimas, e serão exclusivamente utilizados para fins académicos.*

*Agradeço, desde já, o seu contributo!*

#### A- Caracterização do Inquirido

- 1.1. Sexo: Feminino  Masculino
- 1.2. Idade: \_\_\_\_\_
- 1.3. Habilitações Académicas: \_\_\_\_\_
- 1.4. Indique quantas disciplinas de ciências frequentou ao longo da sua formação: (caso se aplique)

Níveis de escolaridade	Número de disciplinas de ciências frequentadas <small>(por exemplo ciências da natureza e físico-química)</small>
3.º Ciclo do Ensino Básico	
Ensino Secundário	
Ensino Superior	

- 1.5. Profissão: \_\_\_\_\_
- 1.6. Parentesco do encarregado de educação, em relação à criança:  
\_\_\_\_\_
- 1.7. Tipo de habitação em que vive o seu educando?
- Habitação com espaço exterior
- Habitação sem espaço exterior

### B- Saúde da Criança

2.1. Numa escala de 1 a 4 em que medida concorda com as seguintes afirmações:

Afirmações	1	2	3	4
O programa nacional de vacinação permite proteger a saúde da população.				
As vacinas podem ter riscos associados pelo que é melhor não se vacinar.				
Apesar de algumas vacinas não estarem incluídas no Programa Nacional de Vacinação devem ser tomadas.				
É importante sensibilizar para os benefícios que as vacinas têm.				
Os EE devem poder decidir se os seus Educandos devem tomar uma vacina.				

1-Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo totalmente

### C- Crescer na Pandemia

3.1. O seu educando tem conhecimento que o vírus SARS-CoV-2 é o agente responsável pela doença COVID-19?

Sim

Não

3.2. Se sim, como teve conhecimento?

Notícias

Conversa no seio familiar

Instituição que frequentava

Outro  Qual? \_\_\_\_\_

3.3. Como reagiu o seu educando à pandemia COVID-19?

---



---



---

3.4. É a favor da vacinação contra a COVID-19 nos adultos?

Sim

Não

3.4.1. Explique a sua resposta.

---

---

3.5. É a favor da vacinação contra a COVID-19 nas crianças?

Sim

Não

3.5.1. Explique a sua resposta.

---

---

3.6.1. Assinale as principais medidas de prevenção e controlo da doença tomadas pela instituição, durante o confinamento:

- a) \_\_\_\_ sessões de acompanhamento *online* (videoconferência) com o/a Educador(a) / Professor(a).
- b) \_\_\_\_ foram realizadas atividades *online* (foi pedido aos encarregados de educação que realizassem tarefas em casa e, posteriormente, publicassem numa rede social).
- c) \_\_\_\_ publicação de vídeos/imagens a partir do *site* da instituição.
- d) \_\_\_\_ outra medida Qual? \_\_\_\_\_

3.7. Quais as principais medidas tomadas no seio familiar, em relação à prevenção e controlo da doença COVID-19? (Pode escolher mais do que uma opção).

- a) \_\_\_\_ Isolar-se em casa;
- b) \_\_\_\_ Utilização de máscara na via pública e/ou espaços fechados;
- c) \_\_\_\_ Deixar de receber pessoas (familiares e amigos) em casa;
- d) \_\_\_\_ Higienização frequente das mãos;
- e) \_\_\_\_ Higienização das compras;
- f) \_\_\_\_ Outra medida. Qual? \_\_\_\_\_

3.8. Acha pertinente abordar-se os diferentes aspetos da pandemia com as crianças?

Sim

Não

3.6.1. Pode explicar porquê?

---



---

3.7. Que oportunidades poderão estar associadas à pandemia? Justifique a sua resposta.

---



---



---

#### D- Ensinando com Saúde

4.1. Numa escala de 1 a 4 em que medida concorda com as seguintes afirmações:

	1	2	3	4
Sinto-me preocupado/a com a possibilidade de ser infetado/a com COVID-19.				
Sinto-me preocupado/a com a possibilidade do meu educando ser infetado/a com COVID-19.				
Deve haver obrigatoriedade do uso de máscara. A higienização das mãos deve ser frequente.				
A máscara é uma barreira ao nível da aquisição linguística do meu educando.				
Os conteúdos relacionados com a saúde pública (higienização das mãos, uso de máscara, tapar boca/ nariz com o braço – prevenção e contenção) devem ser trabalhados nas instituições escolares				
O impacto da pandemia trouxe desvantagens nas aprendizagens das crianças (nível cognitivo, social e motor).				

1-Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo totalmente

4.2. No que se refere ao desenvolvimento da criança durante a pandemia, selecione a(s) área(s) de desenvolvimento em que notou alguma diferença no seu educando.

- a) \_\_\_\_ Desenvolvimento Motor
- b) \_\_\_\_ Desenvolvimento da Linguagem
- c) \_\_\_\_ Desenvolvimento Pessoal-Social
- d) \_\_\_\_ Raciocínio
- e) \_\_\_\_ Outro    Qual? \_\_\_\_\_

4.3. Clarifique sua resposta com exemplos que decorrem da observação da criança.

---

---

---

---

**Obrigada pela sua colaboração!**

Ana Gomes

## Anexo K – Guião de Entrevista

1 – Contextualizar o participante sobre o objetivo do estudo e a duração da entrevista. Esclarecer o/a entrevistado/a relativamente à confidencialidade dos dados sendo que estes apenas visam ser utilizados no âmbito do presente trabalho investigativo. Agradecer a participação na entrevista que irá ser gravada com recurso a um registo áudio acompanhado (se necessário) de algumas anotações.

Objetivos	Categoria/Bloco temático	Questões de orientação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o percurso profissional do/a entrevistado/a;</li> <li>- Compreender o que pode influenciar sua prática educativa;</li> <li>- Compreender de forma mais profunda as práticas e as formas de pensar do/a professor(a) / educador(a) /auxiliar de ação educativa;</li> <li>- Conhecer a imagem que o/a professor(a) / educador(a) / auxiliar de ação educativa tem das crianças com as quais trabalha.</li> </ul>	Caraterização pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o seu tempo de serviço / anos que exerce esta profissão?</li> <li>- Qual a sua formação académica?</li> <li>- Pode explicar qual o seu percurso e situação profissional?</li> <li>- Quais as temáticas que tem vindo a trabalhar nos projetos que já desenvolveu / participou com a/o educador/a, nas instituições onde tem trabalhado?</li> <li>- Quais os temas que lhe têm merecido maior atenção e porquê?</li> <li>- Como caracteriza o grupo de crianças com os quais trabalha, este ano letivo?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a opinião do/a professor(a)/educador(a)/ auxiliar de ação educativa em relação à abordagem da Educação para a Saúde com as crianças.</li> </ul>	Importância da Educação para a Saúde no Pré-Escolar e 1º CEB	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera-se um(a) profissional preocupado/a com a promoção da Educação para a Saúde com os grupos de</li> </ul>

		<p>criança com quem tem trabalhado? Pode explicar-me porquê?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que temas de Educação para a Saúde lhe parecem ser mais pertinentes trabalhar com crianças que acompanha? E porquê?</li> <li>- Que cuidados considera que devem ser tidos com as crianças na abordagem de temas relacionados com a Educação para Saúde?</li> <li>- No âmbito desta temática, que tipo de recursos, atividades e estratégias poderão funcionar melhor com este grupo de crianças?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a opinião do/a professor(a)/educador(a) / auxiliar de ação educativa relativamente às questões relacionadas com a pandemia e COVID-19;</li> <li>- Compreender de que forma as atividades de sensibilização e promotoras de hábitos para a saúde contribuem para a mudança de comportamentos das crianças;</li> <li>- Identificar dificuldades e fatores facilitadores relacionados com a realização de atividades promotoras de hábitos para a saúde com as crianças;</li> <li>- Identificar atividades/estratégias promotoras de hábitos para saúde valorizadas pelo/a professor(a)/educador(a);</li> <li>- Conhecer que conteúdos e aspetos formativos são mais valorizados pela educadora/prof/auxiliar... no âmbito da educação para a saúde.</li> </ul>	<p>Atividades promotoras de hábitos para a saúde: A influência da pandemia nas crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que pensa sobre os dois confinamentos que aconteceram devido à pandemia por COVID-19? (março de 2020 e janeiro de 2021)? Considera que foram necessários? Porquê?</li> <li>- Qual a sua opinião sobre a abordagem do tema - prevenção e contenção da doença COVID-19 com as crianças? Que vantagens e dificuldades antevê no trabalho a desenvolver em torno desta temática?</li> <li>- De que forma o conhecimento e promoção de aprendizagens relacionados com os hábitos de higiene são relevantes na prevenção desta e de outras doenças? Considera que as crianças já têm conhecimentos suficientes e adequados sobre esta temática? Porquê?</li> <li>- A partir de março de 2020, quais as medidas “excecionais” tomadas pelas instituições em relação à higienização?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referente ao uso da máscara, qual a sua opinião quanto às consequências que a sua utilização pode ter no desenvolvimento cognitivo, social e motor das crianças?</li> <li>- Quais as atividades/estratégias que considera mais adequadas para a promoção de hábitos que promovam a saúde nas crianças? Normalmente, como avalia as aprendizagens das crianças nessas atividades?</li> <li>- Quais as maiores dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentam na abordagem deste tema?</li> <li>- Considera importante promover atividades que visem sensibilizar as crianças para a adoção de melhores hábitos para a saúde? Por que razão?</li> <li>- Qual a sua opinião relativamente aos comportamentos de higienização que as crianças desta faixa etária apresentam?</li> <li>- Que conhecimentos essenciais sobre saúde considera que as crianças devam aprender e conhecer?</li> <li>- Após a realização dessas atividades observou mudanças de comportamentos nas crianças em relação aos seus hábitos de saúde?</li> </ul>
	<p>Questão aberta</p>	<p>- Gostaria de acrescentar alguma informação ou comentar algum aspeto?</p>
<p>Terminar agradecendo a participação e contribuição para a investigação que se encontra a realizar.</p>		

## **Anexo L – Transcrição da entrevista (Educadora)**

### **Caracterização Pessoal:**

I. Poderia apresentar-se?

**R:** Eu chamo-me [Nome] e sou educadora de infância.

II. Qual o seu tempo de serviço, quantos anos que exerce esta profissão?

**R:** Estou no meu trigésimo sexto ano de serviço, com muito gosto. Adoro, adoro ser educadora. Por isso, são trinta e seis anos de coisas boas.

III. Qual a sua formação académica?

**R:** A minha formação académica foi Ensino primário nas Caldas da Rainha e depois a licenciatura na ESE em Leiria.

IV. Quais foram as temáticas que tem vindo a trabalhar nos projetos que foi desenvolvendo ao longo dos anos?

**R:** Ah, hum, são muito diversificadas sempre, porque eu todos os anos tento mudar, ah, ah, o projeto. Não gosto de repetir coisas nem fazer as mesmas coisas. Se bem que a gente em trinta e tal anos de serviço acaba por se repetir um bocadinho. Mas são projetos muito na área da, do ambiente sempre. Ah... do ambiente, do cuidar, do... transformar, do ajudar do cuidar. Sempre. Muito nestas áreas e muito também a parte das artes e... e danças, pronto, tudo o que é desporto e danças eu adoro então eu tento sempre ir por aí, mas muito voltado para a natureza, para o ambiente, para o cuidar, para o proteger, ah, para o preservar e para o transformar, sempre é. Mais nessa área.

V. Como caracteriza o grupo de crianças com os quais trabalha, este ano letivo?

**R:** Como eu caracterizo? Hum... são crianças muito carentes em termos emocionais, hum, este grupo para mim este ano foi especial porque foi um grupo que vem de um Covid, de dois anos em casa. Muitas carências afetivas, muitos comportamentos, muito... ah... difíceis. Comportamentos muito, ah, complicados mesmo até em termos familiares, falta de pai, o pai

está preso, ah, sem mães, ah pronto. Com famílias muito... falta-me agora aqui a palavra... desajustadas, não sei se é bem esta palavra.

Não é bem carenciadas. Se bem que a nossa faixa etária neste grupo é baixa, a faixa etária não, a faixa ah, económica. É muito baixa, mas são famílias muito desajustadas, muito... com muitos problemas ah... pronto. E isso manifesta-se na maneira de ser das crianças, no comportamento, nas vivências que têm. Não foi o grupo fácil no início, foi difícil de, de... primeiro trabalhar com eles. Eu também tava [estava] a regressar a Portugal, também tava a ajustar também e isso também não ajudou muito a que fosse fácil o primeiro período, mas senti que pela primeira vez na vida apanhei o grupo muito ah... a necessitar de mim. E então, hum, pronto, a primeira parte do ano até foi mais trabalhar os afetos mesmo que o nosso projeto fosse o cuidar do ambiente, mas também foi muito a parte afetiva para eles estabilizarem um bocadinho. Mas é um grupo muito vivo, muito curioso, que todas as manifestações que a gente tem para fazer, qualquer coisa eles aderem muito bem, por isso eu acho que neste momento considero que tenho um grupo fantástico. Barulhento, extrovertido, mas que vão ali todos os dias atrás e ao lado de nós naquilo que nós propomos. É. São muito engraçados.

### **A Importância da Educação para a Saúde no Pré-Escolar e 1º CEB e Atividades promotoras de hábitos para a saúde: A influência da pandemia nas crianças:**

- I. Como referiu, a pandemia e o grupo ser pós pandemia, o que pensa sobre os dois confinamentos que ocorreram devido à pandemia de Covid-19? Neste caso, março de 2020 e janeiro de 2021. Acha que foi necessário? O que pode ter afetado?

**R:** É assim, os confinamentos foram necessários porque o Covid ah, manifestou-se para toda a gente não é, por isso é necessário. Realmente as crianças também estarem recolhidas e [inaudível]. Que lhes veio prejudicar em termos de aprendizagem, de comportamento afetivo, de tudo, veio. Muito. O trabalho que foi feito durante o período do covid se foi o melhor, hum, não sei. Também, ah, não consigo prever sobre isso. Vejo que realmente não

ajudou no processo de aprendizagem das crianças, porque eles estão com muitas, ah, carências em termos de desenvolvimento ah, e em termos afetivos. Ah, por isso penso que o covid veio, sobretudo para as crianças, não vou referir os adultos, mas para as crianças foi prejudicial. Não foi nada benéfico. Não. Nós podíamos pensar que eles estarem com a família que seria benéfico e que ia ajudar, mas não achei isso. Achei o contrário porque eu acho que eles estiveram em famílias onde as pessoas estavam nervosas porque não tinham dinheiro, porque não tinham trabalho, e, e isso tudo refletiu-se neles também. Por isso, não, não foi uma ajuda em nada.

- II. E qual a sua opinião sobre a abordagem do tema - prevenção e contenção da doença COVID-19 com as crianças?

**R:** Eu, hum, não posso prencuniar em relação a este grupo porque não estava cá quando esse trabalho foi feito. O que nós, o que eu fiz na minha escola anterior foi muito importante e fizemos bastante com as famílias. Hum, tudo o que saiu do ministério da educação nós implementamos, ah, também as escolas que tinham mais recursos se calhar funcionam melhor, ah, porque conseguiram chegar aos pais, com mais computadores, com, com mais informação. Ah, a escola onde eu tive não tinha assim essas coisas todas e foi um período complicado para todos. Penso que se ajudou pouco os pais, ah, as educadoras também, as educadoras e os professores de uma maneira geral, pensaram que se conseguia fazer as atividades em casa, mas a casa não é o jardim de infância e continuaram a mandar coisas e a mandar para sobrecarregar os pais que já estavam nervosos e acho que foi um período difícil para todos. Não foi benéfico para as famílias também. Acho que ninguém ganhou com isto.

- III. De que forma o conhecimento e promoção de aprendizagens relacionados com os hábitos de higiene são relevantes na prevenção desta e de outras doenças?

**R:** Olha, eu acho que este aspeto foi muito importante ah porque eu acho que nós todos nos desleixávamos um bocadinho com a higiene, e estou a dizer isto não só nos jardins de infância. A gente ia a um café, a um restaurante, e a gente vê como às vezes é a higiene. E, neste período, nestes

dois anos, houve realmente muito mais higiene. Nós trabalhámos muito mais a higiene com as crianças e isso tudo para os ajudar, mas, eu penso que isto foi um período. E agora, passado estes dois anos, parece que de repente estamos todos à vontade, já ninguém manda lavar mãos, já ninguém manda não sei quê, já ninguém tem cuidado a lavar as mesas a toda a hora, já se está a perder outra vez. E eu acho que nós educadores temos que dar o exemplo porque somos, hum, um espelho para a criança. E temos que realmente continuar a ter o mesmo comportamento em termos de higiene que tínhamos, que tivemos nestes dois anos. Para eles se irem habituando desde pequeninos também. A terem esta, esta, ah, mais contenção nos hábitos de higiene, tanto no exterior como em casa.

IV. Então concorda que a partir de março de 2020 as instituições realizaram medidas “excepcionais” sobre a higienização e sobre os espaços?

**R:** Realizaram, e muito. Porque mesmo em termos de higiene, os cuidados das auxiliares nas salas, de produtos de limpeza, eram uma desgraça! E de repente houve ali mais um bocadinho, mais um bocadinho, não foi muito, mas houve mais um bocadinho. E neste momento esse bocadinho já está racionado outra vez, e o exemplo disto é que a gente não tem as toalhas para as mãos, papel para as mãos há quase um mês mas pronto. Isso não interessa nada.

V. Referente ao uso da máscara, qual a sua opinião quanto às consequências que a sua utilização pode ter no desenvolvimento cognitivo, social e motor das crianças? Acha que pode ser uma barreira?

**R:** Hum, em termos cognitivos das aprendizagens, acho que sim, porque a linguagem... o não verem o adulto a falarem ah, a linguagem ficar ali ah... mais dificultada também não ajuda a que eles entendam melhor o que a gente está a explicar ou onde queremos levar com as atividades que estamos a desenvolver. E isso, realmente, veio atrasar todo o trabalho que se faz e todo o desenvolvimento da criança. Hum, em termos motores, não sinto muito isso, porque a máscara não é, não foi uma muleta ou uma coisa que atrapalhasse em termos motores. Ah... as pessoas é que se calhar achavam que por estarem de máscara achavam que não podiam fazer exercício físico

e que não podiam ir para a rua saltar e, pronto. Acho que isso já é da cabeça de cada um. Mas acho que não, hum, que o uso da máscara só veio mesmo prejudicar ao nível das aprendizagens, sobretudo ao nível da linguagem e, e, dos afetos também, porque não se pode dar beijinho, não se pode tocar e as crianças não estão com isso interiorizadas. Eles abraçam, eles beijam... e eu vi adultos a afastar crianças e realmente, que consequências é que isso pode ter ao nível das emoções da criança? Não sei... vamos ver. Ah, vamos ver. Esperemos que nenhuma.

VI. Considera importante promover atividades que visem sensibilizar as crianças para a adoção de melhores hábitos para a saúde? Por que razão?

**R:** Sim, eu acho que sim. Eu acho que todos os anos, em todos os projetos que se desenvolvem no Jardim de Infância, é uma área que a gente tem em...em atenção e que trabalha muito com as crianças. A questão da higiene, hum, sobretudo a oral, a higiene do corpo, dos cabelinhos por causa dos piolhos, disso tudo, que a gente anda também sempre em cima. Eu acho que é uma área que se trabalha bastante. Todos os anos eu vejo às vezes os projetos das colegas e vejo as colegas que trabalham comigo e todas dão importância a esta área, e eu também dou, muita. Acho que é muito importante. Quem cuida do corpo, cuida da mente.

VII. Considera-se um(a) profissional preocupado/a com a promoção da Educação para a Saúde com os grupos de criança com quem tem trabalhado?

**R:** Considero. Acho que sim.

### **Questão Aberta**

I. Gostaria de acrescentar alguma informação ou comentar algum aspeto?

**R:** Não, não tenho assim nada para comentar. Acho que realmente nós vemos cada vez mais educadores a ficar todos velhotes, e temos que estar atentos a que realmente precisamos de mudar hábitos, e, e em termos de saúde e de higiene precisamos de mudar hábitos e devemos continuar a investir muitos nestas áreas nos nossos projetos. É só.

## Anexo M – Transcrição da Entrevista (Professora)

### Caracterização Pessoal:

- I. Olá, boa tarde. Obrigada pela sua participação. Poderia apresentar-se? Dando o seu tempo de serviço, quantos anos que exerce esta profissão, a sua formação académica, ...  
**R:** *Okay.* Então, o meu nome é [Nome da inquerida]. Terminei o curso em 2002, portanto de 1998 a 2002. Comecei logo a dar aulas, tirei o curso na... na Escola Superior de Educação João de Deus. Dei o primeiro aulas no Entroncamento, no Jardim Escolas João de Deus. Depois tive sete anos no Jardim Escolas João de Deus em Santarém até que resolvi despedir-me e... porque estava cansada das viagens, sou de Samora Correia e entretanto tive 10 anos sem dar aulas. Abri um Centro de Estudos até que no ano passado resolvi concorrer novamente. Tive, hum, cerca de cinco meses em Benavente e este ano estou aqui, nos Foros de Salvaterra.
  
- II. Obrigada. E quais foram as temáticas que tem vindo a trabalhar nos projetos que desenvolveu ou que participou como professora nas instituições que tem trabalhado?  
**R:** Então é assim, basicamente nós trabalhamos um bocadinho de acordo com o projeto educativo da escola. Já trabalhei temas relacionados com a saúde, com a natureza... a natureza agora relacionada com a reciclagem e da eco escolas, tem-se vindo a trabalhar muito. A poupança de energia, e o ano passado e este ano tem mais a ver com os sentimentos, com aquilo que eles sentem, mais por aí.
  
- III. E como caracteriza a turma de crianças com as quais trabalha este ano letivo?  
**R:** Caracterizando como...?  
*(Como grupo. Mais ativo, menos ativo, participativo).*  
Então é assim, eles são um grupo tranquilo. Eles já estavam aqui na escola portanto é mais fácil trabalhar com eles quando é assim, quando já vem de alguns anos no jardim, principalmente quando o jardim é no mesmo sitio. É mais fácil. E este grupo, na sua grande maioria e só tirando três alunos é que não estiveram aqui no jardim. Portanto, eles já se conheciam, já tinham a

noção que tinham de estar na sala sossegadinhos, já sabiam as regras. Portanto, é um grupo até fácil de trabalhar, têm algumas dificuldades alguns meninos, mas nada de muito especial. É claro que são um pouco agitados, mas é natural para uma turma de 1.º ano. Mas é uma turma que se leva muito bem.

### **A Importância da Educação para a Saúde no Pré-Escolar e 1º CEB:**

- I. Referente à importância da Educação para a Saúde, considera-se um profissional preocupado com a promoção da Educação para a Saúde com os grupos e turmas com quem tem trabalhado? Pode explicar-me porquê?

**R:** Claro que sim. É extremamente importante reforçar sempre isso. A questão agora do Covid ainda veio reforçar ainda mais isso, mas é extremamente importante eles terem a noção de lavar as mãos, as coisas básicas. O lavarem as mãos, o... sei lá, espirra para o braço, coisas que são simples e que eles têm que ter noção deste pequeninos que têm que fazer. Portanto, sim, eu reforço muito.

### **Atividades promotoras de hábitos para a saúde: A influência da pandemia nas crianças**

- I. O que pensa sobre os dois confinamentos que aconteceram devido à pandemia por COVID-19? (março de 2020 e janeiro de 2021)? Considera que foram necessários? Porquê?

**R:** É assim, necessários foram para não propagar tanto a doença, mas foram extremamente maus para as crianças. Porque mais que se queira, e o estudo em casa é claro que na altura teve de ser necessário, mas não é o mesmo. Portanto, os meninos que apanharam esses dois anos de confinamento... há coisas que não dá para recuperar. Até a nós, se a nós fez diferença, então a estes pequenos... por exemplo, os meninos que agora estão no 3.º ano, que fizeram um 1.º ano em casa... vocês agora estiveram aqui. Como é que se dão, como é que se ensina as letras em casa, não é? É muito complicado. E esses meninos vão ter sempre algumas lacunas, há sempre coisas que nunca dão para recuperar.

- II. Qual é a sua opinião sobre a abordagem do tema - prevenção e contenção da doença COVID-19 com as crianças? Que vantagens e dificuldades antevê no trabalho a desenvolver em torno desta temática?

**R:** Em torno da temático, tipo vírus? É assim, eles vão percebendo o que é, eles já foram, já estiveram em casa, já perceberam. Foi difícil para muitos deles a histórias das máscaras, mas depois a pouco e pouco... eles têm mais facilidade do que nós. Portanto eles adaptam-se muito bem... não me parece que seja... vamos viver com isto, para sempre.

- III. A partir de março de 2020 foram realizadas as medidas “excepcionais” tomadas pelas instituições em relação à higienização. Acha que ainda acontece?

**R:** Ainda acontece, algumas. Mas, nada como havia nessa altura, mas a história do desinfetante acho que foi uma coisa que veio para ficar. Nós por exemplo, não é a mesma coisa que nessa altura, quando as aulas retomaram... e a vocês deve ter acontecido o mesmo, entrávamos na sala, desinfetávamos as mãos, estávamos com máscara, ninguém podia partilhar nada. Mas... mas eu acho que são coisas que devemos continuar, porque mal não nos fazem e só vão prevenir até mesmo outras doenças. Se bem que, a história das máscaras, principalmente das máscaras, veio-nos tronar um bocadinho mais frágeis em termos de defesas para outros vírus. Portanto, agora sem máscaras estamos mais propícios a apanhar tudo e mais alguma coisa.

- IV. Como referiu agora o uso de máscaras, qual a sua opinião quanto ao uso às consequências que a sua utilização pode ter tido no desenvolvimento cognitivo, social e motor das crianças?

**R:** Pronto, é mais por aí. Nos termos cognitivo não sei, não me parece que tenha assim grandes... tenha afetado muito. Agora em termos sociais e em termos de defesa do organismo, sim, aí sim. Porque a história dos abraços, e principalmente destes pequenos, que querem abraços, querem beijinhos... isso acabou tudo. Portanto... e as crianças que são mais necessitadas de afeto ficaram mais sensíveis.

- V. Considera importante promover atividades que visem sensibilizar as crianças para a adoção de melhores hábitos para a saúde? Por que razão?

**R:** Sim, claro que sim.

- VI. E após a realização destas atividades observou mudanças de comportamentos nas crianças em relação aos seus hábitos de saúde?

**R:** É assim, isso não é logo. É algo que demora. Mas há sempre alguma coisa que fica, portanto é muito importante, porque se formos a pensar que não vale a pena nunca fazemos nada. É sempre importante reforçar, esses temas são coisas que eles levam para a vida toda. Portanto, eu acho que sim. E a pouco e pouco eles vão percebendo que têm que fazer isto, têm que fazer aquilo... vai ficando sempre alguma coisa.

### Questão Aberta

- I. Muito obrigada. Gostaria de acrescentar alguma informação ou comentar algum aspeto da entrevista ou da intervenção sobre a temática?

**R:** Não, já abordamos um bocadinho de cada. Acho que é importante reforçar sempre que devemos ter estes cuidados, independente ser Covid ou não. As doenças vão estar sempre aí.

**Anexo N – Atividades desenvolvidas nos Contextos de Estágio relacionadas com a temática do estudo exploratório**

Contexto de Jardim de Infância				
Atividades	Objetivos	O que retirei da atividade	Estratégias utilizadas	Avaliação
Expressividade da Rotina	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a rotina das crianças;</li> <li>- Compreender quais são os hábitos de higiene das crianças (oral e corporal);</li> <li>-Se, e de que forma, higieniza os dentes e corpo;</li> <li>- Em que momentos higieniza as mãos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreendi que hábitos que a criança possui face à sua higienização (corporal e oral).</li> </ul>	<p>Em momento de grande grupo iniciou-se um diálogo partindo das ideias prévias das crianças.</p> <p>Posteriormente, pediu-se para explorem o corpo e exprimirem o que fazem desde que acordam até deslocarem-se à escola.</p>	<p><b>O que avaliei:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A expressividade da criança;</li> <li>- Como identifica a sua rotina;</li> </ul>
				<p><b>Como avaliei:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta.</li> <li>- Registos fotográficos e videográficos;</li> </ul>

				- Apontamentos e Diário de Bordo.
Poder do Sabão: água e orégãos.	- Compreender a importância do sabão e como ele é imprescindível para uma boa higienização.	- Fragilidade: Não correu, infelizmente, como esperado. Deste modo, a atividade teve que seguir um caminho diferente e fazer ver como a água e o sabão limpam bem as mãos após mexerem em	Em momento de grande grupo iriam observar os orégãos a dispersar com o contacto do dedo com sabão, contudo, não aconteceu. Posteriormente era dado espaço, tempo e materiais par que as crianças conseguissem reproduzir nas suas mesas.	<b>O que avaliei:</b> -

		resíduos e germes (no caso, orégãos).	A atividade foi substituída para que sujassem as mãos e com água e sabão retirassem todos os resíduos de orégãos das mãos.	<b>Como avaliei:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta.</li> <li>- Registos fotográficos e videográficos;</li> <li>- Apontamentos e Diário de Bordo.</li> </ul>
Atividade Experimental da Pulverização	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que o espirro/tosse é projetado quando não tapamos a boca/nariz.</li> <li>- Que existem formas de evitar que o espirro/tosse seja projetado em grande distância.</li> <li>- Compreendam meios e formas de medir distâncias e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças não tinham noções de medição.</li> <li>- Não conseguiram arranjar estratégias de medição como proposto.</li> <li>- Posteriormente, após a primeira explicação sobre medição, conseguiram compreender e, por fim, utilizar na atividade (medir com as imagens alusivas ao vírus).</li> </ul>	<p>Em pequenos grupos realizaram a atividade prática e foi distribuído folhas de registo a cada grupo.</p> <p>Como não sabem ler foi lido e pedido por etapas pela educadora estagiária.</p>	<b>O que avaliei:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como as crianças mediam a distância percorrida pelo espirro;</li> <li>- Compreensão das medidas de prevenção;</li> <li>- Compreensão do fictício para</li> </ul>

	<p>compreender o seu significado e importância.</p> <p>- Registrar o que observaram.</p>	<p>- Compreenderam que se não realizarmos nada para proteger o espirro/tosse, que o mesmo vai para longe, e desta forma, infetar outras pessoas.</p>		<p>o real (pulverizador para um espirro/tosse);</p> <p>- Distinguir qual a forma de proteção que evita maior projeção do espirro/tosse.</p> <p><b>Como avaliei:</b></p> <p>- Observação direta.</p> <p>- Registos fotográficos e videográficos;</p> <p>- Apontamentos e Diário de Bordo;</p>
--	--	--	--	--

				- Registos realizados pelas crianças.
Atividade experimental de Lavar as Mãos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a necessidade de lavar bem as mãos com água e sabão.</li> <li>- Compreender qual a melhor forma para higienizar as mãos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças não estavam habituadas a realizar as atividades práticas.</li> <li>- Compreenderam qual a forma mais eficaz para higienizar as mãos.</li> </ul>	<p>Em pequenos grupos realizaram a atividade prática. Foi distribuído folhas de papel ao qual cada criança realizou a sua própria folha de registo.</p> <p>Foi dito pela educadora estagiária os passos que cada par deveria tomar e o colega registar o que observava.</p>	<p><b>O que avaliei</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As folhas de registo das crianças;</li> <li>- A sua atenção e compreensão da atividade;</li> <li>- Se compreenderam qual a forma mais eficaz de higienização das mãos.</li> </ul>

				<p><b>Como avaliei:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta.</li> <li>- Registos fotográficos e videográficos;</li> <li>- Apontamentos e Diário de Bordo;</li> <li>- Registos realizados pelas crianças.</li> </ul>
Jogo da propagação do vírus	- Compreender se as crianças entenderam e dominaram os conceitos abordados durante a semana:	- <u>Fragilidade</u> : As crianças não dominaram corretamente as regras de jogo, e, deste modo, surgiu apenas o jogo da corrente com as ideias	Jogo semelhante à corrente, contudo, cada criança retira colares que lhe indicam que pudessem obter no jogo: o de lavar as mãos, o uso de máscara/lenço, etc.	<p><b>O que avaliei:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão dos conceitos dados ao longo da semana.</li> </ul>

	higienização, proteção, ...	principais: distanciamento social quando alguém está doente e, caso não exista, fica doente também (juntos a apanhar o restante grupo).		<b>Como avaliei</b> - Observação direta.
Desenho sobre a noção de vírus	- Compreender o que a criança sabia sobre o vírus.	- O que a criança compreendia sobre a temática e quais as suas preocupações.	<p>No momento inicial, após a conversa sobre a rotina, pediu-se às crianças mais velhas do grupo (8), que realizassem uma produção sobre o que sabiam sobre vírus. A ideia seria pedir um novo desenho no fim da semana, contudo, não foi necessário.</p> <p>Após a criança realizar o desenho, pedi mais informações sobre o mesmo e escrevi na folha para futura reflexão.</p>	<p><b>O que avaliei:</b> - Registo da criança e o que a mesma referia oralmente sobre o mesmo.</p> <p><b>Como avaliei:</b> - Observação direta. - Registos realizados pelas crianças.</p>

<b>Contexto de 1.ºCEB (1.º ANO)</b>				
Atividade Experimental dos Microrganismos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conscientizar a importância da higiene das mãos, sabendo que existem microrganismos e que o controlo destes passa pela adoção de hábitos de higiene diários;</li> <li>- Valorizar medidas preventivas relativamente à lavagem das mãos;</li> <li>- Reconhecer e adotar determinados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreendi que os alunos identificaram as colónias de bactérias, compreendendo que podem existir microrganismos patogénicos em diversos objetos. Desta forma, salientou-se a importância de uma boa higienização e do hábito de lavar as mãos. O grupo começou, assim, a ter esse cuidado.</li> </ul>	<p>Em momento de grande grupo foi discutido as perceções dos alunos sobre os microrganismos. De seguida, realizou-se uma questão problema (Porque devemos lavar as mãos) e explorou-se as folhas de registo.</p> <p>No momento seguinte, dividi a turma por grupos de trabalho dando a cada grupo um recipiente com o meio de cultivo, uma folha de registo e ainda quatro cotonetes selados. Foi dado, então, a possibilidade de cada aluno</p>	<p><b>O que avaliei:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo dos alunos e o que os mesmos referiam oralmente.</li> </ul>
				<p><b>Como avaliei:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Registos fotográficos e videográficos;</li> </ul>

	comportamentos como um modo de controlar, autonomamente, a sua saúde e a dos outros.		explorar um objeto ou lugar da sala de aula, raspando com o cotonete na superfície que quisesse analisar. Dado isto, o aluno colocou o cotonete por cima do meio de cultivo, sem furar, fechando com cuidado a tampa. Foi mostrado, ainda, uma embalagem com meio de cultura sem alterações, para que no fim fosse possível realizar comparações.	- Apontamentos e Diário de Bordo; - Registos realizados pelos alunos.
Atividade experimental de Lavar as Mãos	- Compreender a necessidade, importância e eficácia de lavar bem as mãos com água e sabão. - Compreender qual a melhor forma para higienizar as mãos.	- Os alunos compreenderam qual a forma mais eficaz para higienizar as mãos, além da sua importância. Começaram, assim, a	Em pequenos grupos realizaram a atividade prática. Foi distribuído folhas de papel e uma cor de guache pelos grupos, sendo estas folhas a folha de registo da atividade. Com auxílio de um vídeo, foi explorado os passos que cada	<b>O que avaliei:</b> - Folhas de registo; - Compreensão da forma mais eficaz de higienização das mãos.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizar medidas preventivas relativamente à lavagem das mãos;</li> </ul>	<p>higienizar melhor e em maior frequência as mãos.</p>	<p>grupo deveria tomar e os restantes colegas contabilizaram o tempo e registaram o que observavam.</p>	<p><b>Como avaliei:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta.</li> <li>- Diário de Bordo;</li> <li>- Registos realizados pelos alunos;</li> </ul>
<p>Atividade Experimental Pulverização: Prevenção e meios de defesa contra doenças</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que o espirro/tosse é projetado quando não tapamos a boca/nariz.</li> <li>- Que existem formas de evitar que o espirro/tosse seja projetado em grande distância.</li> <li>- Reconhecer e adotar determinados comportamentos como um modo de controlar,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos interessaram-se imenso por atividades experimentais, especialmente esta.</li> <li>- Os alunos conseguiram compreender que se não adotarmos medidas de proteção, o espirro/tosse, alcança grandes distâncias, e, desta forma, infetar outras pessoas.</li> <li>-Referiram que o “espirro” sem estar protegido era</li> </ul>	<p>Em pequenos grupos realizaram a atividade prática e foi distribuído folhas de registo a cada grupo, um pulverizador e guaches. Foi dito em grande grupo as etapas e o procedimento e os alunos, no seus respetivos grupos, realizaram a atividade. Por fim, colocou-se as folhas de registo em evidência e comparou-se os resultados de todos os grupos, realçando o que se retirava da atividade.</p>	<p><b>O que avaliei:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão das medidas de prevenção;</li> <li>- Compreensão do fictício para o real (pulverizador para um espirro/tosse);</li> <li>- Distinguir qual a forma de proteção que</li> </ul>

	autonomamente a sua saúde e a dos outros.	projetado para mais longe, enquanto que outros recursos auxiliavam a reduzir esse valor.		evita maior projeção do espirro/tosse.
				<b>Como avaliei:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta.</li> <li>- Registos fotográficos e videográficos;</li> <li>- Diário de Bordo;</li> <li>- Registos dos alunos.</li> </ul>
Jogo da propagação do vírus	- Compreender se as crianças entenderam e dominaram os conceitos abordados durante a semana:		Jogo semelhante à corrente, contudo, inicialmente cada aluno retirou um colar que lhe indicou que puderes obtém no jogo. Quem retirou colares verdes pode ser apanhado novamente, dando o	<b>O que avaliei</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão dos conceitos dados ao longo da semana.</li> </ul>

	higienização, proteção, ...		colar a quem está a apanhar. Quem retirou colares vermelhos e for apanhado, torna-se a apanhar juntamente com a pessoa dando-lhe a mão (formando, assim, uma corrente).  Os colares verdes simbolizam os cuidados necessários (higienização das mãos, distanciamento social, uso de máscara/lenço; etc).	<p><b>Como avaliei:</b></p> <p>Observação direta.</p> <p>- Registos fotográficos e videográficos.</p>
Desenho sobre a noção de vírus	- Compreender o que os alunos sabiam sobre o vírus.	- O que o aluno compreendia sobre a temática e quais as suas preocupações.	Foi pedido aos alunos que realizassem uma produção sobre o que pensavam sobre a ideia de vírus.	<p><b>O que avaliei:</b></p> <p>- Registo dos alunos.</p> <p><b>Como avaliei:</b></p> <p>- Observação direta.</p> <p>- Registos realizados pelos alunos.</p>

<p>Teatro “Ida ao Médico”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consciencializar-se da importância dos cuidados de saúde.</li> <li>- Expressar-se, através da dramatização, um episódio de uma ida ao médico.</li> </ul>	<p>- Compreendi que os alunos retiraram as noções e os métodos mais eficazes para evitar a propagação de doenças, visto que referiram a utilização de máscara, distanciamento social, caso estejamos doentes, além da higienização das mãos sempre que necessário e a importância da vacinação.</p>	<p>Após um diálogo face como podemos e devemos proteger os outros que estão ao nosso redor quando estamos doentes e quais os procedimentos a adotar foi pedido que simulassem, em pares, uma ida ao médico (paciente e médico), de modo a referir vários aspetos para prevenir a propagação de doenças.</p>	<p><b>O que avaliei:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os métodos de prevenção da propagação de doenças.</li> </ul>
				<p><b>Como avaliei:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Apontamentos e diário de bordo;</li> <li>- Registos fotográficos e videográficos.</li> </ul>

## Anexo O – Categorias e subcategorias emergentes do discurso dos intervenientes

Bloco temático	Categorias	Subcategorias	Exemplos de unidade de registo	Número de UR	N
<b>Bloco 1</b> Caraterização pessoal	<b>Definição do Projeto</b>	Diversificação	<b>E:</b> “são muito diversificadas (...) não gosto de repetir”.	1	1
		Outros intervenientes	<b>P:</b> “de acordo com o projeto educativo da escola”	1	1
		Temas	<b>E:</b> “... são projetos muito na área do ambiente, do transformar, do ajudar e do cuidar. É voltado para a natureza, para o ambiente, para o cuidar, para o proteger. <b>E:</b> “... muito também a parte das artes e danças (...) tudo o que é desporto e dança eu adoro então eu tento sempre ir por aí” <b>P:</b> Já trabalhei temas relacionados com a saúde, com a natureza... a natureza agora relacionada com a reciclagem e a Eco escolas (...) poupança de energia, e o ano passado e (...) com os sentimentos.	3	2
<b>Bloco 2</b> Importância da Educação para a	<b>Confinamentos</b>	Necessidade	<b>E:</b> “os confinamentos foram necessários porque o covid manifestou-se para toda a gente” <b>P:</b> “necessários foram para não propagar tanto a doença”	2	2
		Prejudicial	<b>E:</b> “veio prejudicar em termos de aprendizagem, de comportamento afetivo, de tudo.”	6	2

Saúde no Pré-Escolar e 1º CEB e Atividades promotoras de hábitos para a saúde: A influência da pandemia nas crianças		<p><b>P:</b> <i>“foram extremamente maus para as crianças porque mais que se queira, e o estudo em casa é claro que na altura teve de ser necessário, mas não é o mesmo.”</i></p> <p><b>E:</b> <i>“realmente não ajudou no processo de aprendizagem das crianças”</i></p> <p><b>E:</b> <i>“Penso que o covid (...) para as crianças foi prejudicial. Não foi nada benéfico”</i></p> <p><b>P:</b> <i>“como é que se ensina as letras em casa, não é? É muito complicado. E esses meninos vão ter sempre algumas lacunas, há sempre coisas que nunca dão para recuperar.”</i></p> <p><b>E:</b> <i>“Nós podíamos pensar que eles estarem com a família que seria benéfico e que ia ajudar, mas não achei isso. Achei o contrário porque eu acho que eles estiveram em famílias onde as pessoas estavam nervosas (...)refletiu-se neles também. Por isso, não, não foi uma ajuda em nada.”</i></p>		
	Carências afetivas	<p><b>E:</b> <i>“...porque elas estão com muitas carências em termos de desenvolvimento e em termos afetivos”</i></p>	1	1
	<b>Abordagem do tema</b>	No momento da pandemia	<p><b>E:</b> <i>“o que eu fiz na minha escola anterior foi muito importante e fizemos bastante com as famílias: tudo o que saiu do ministério da educação nós implementamos”</i></p> <p><b>E:</b> <i>“as escolas que tinham mais recursos se calhar funcionam melhor, porque conseguiram chegar aos pais, com mais computadores, com mais informação”</i></p> <p><b>E:</b> <i>“penso que se ajudou pouco os pais e as educadoras”</i></p>	6

			<p><b>E:</b> “não foi benéfico para as famílias também. Acho que ninguém ganhou com isto”</p> <p><b>P:</b> “[As crianças] vão percebendo o que é, eles já foram, já estiveram em casa, já perceberam”</p> <p><b>P:</b> “Foi difícil para muitos deles a histórias das máscaras”</p>		
		Importância	<p><b>E:</b> “acho que este aspeto foi muito importante porque eu acho que nós todos nos desleixávamos um bocadinho com a higiene, e estou a dizer isto não só nos jardins de infância e neste período, nestes dois anos, houve realmente muito mais higiene”</p> <p><b>E:</b> “eu acho que todos os anos, em todos os projetos que se desenvolvem no Jardim de Infância, é uma área que a gente tem em atenção e que trabalha muito com as crianças. Todos os anos eu vejo às vezes os projetos das colegas e vejo que todas dão importância a esta área, e eu também dou, muita. Acho que é muito importante. Quem cuida do corpo, cuida da mente”</p> <p><b>P:</b> “há sempre alguma coisa que fica, portanto é muito importante, porque se formos a pensar que não vale a pena nunca fazemos nada. É sempre importante reforçar, esses temas são coisas que eles levam para a vida toda”</p>	3	2

		Período	<p><b>E:</b> “<i>nós trabalhamos muito mais a higiene com as crianças e isso tudo para os ajudar, mas eu penso que isto foi um período</i>”</p> <p><b>E:</b> “<i>passado estes dois anos, parece que de repente estamos todos à vontade, já ninguém manda lavar mãos, já ninguém manda não sei quê, já ninguém tem cuidado a lavar as mesas a toda a hora, já se está a perder outra vez</i>”</p> <p><b>E:</b> “<i>nós educadores temos que dar o exemplo porque somos um espelho para a criança. E temos que realmente continuar a ter o mesmo comportamento em termos de higiene que tivemos nestes dois anos</i>”</p>	3	1
		Medidas de prevenção	<p><b>E:</b> “<i>[As crianças] irem habituando desde pequeninos a terem mais contenção nos hábitos de higiene, tanto no exterior como em casa</i>”</p>	1	1
	<b>Ferramentas de combate da COVID-19</b>	Medidas de higienização	<p><b>P:</b> “<i>Ainda acontece, algumas. Mas, nada como havia nessa altura</i>”</p> <p><b>E:</b> “<i>Realizaram, e muito. Porque mesmo em termos de higiene, os cuidados das auxiliares nas salas, de produtos de limpeza, eram uma desgraça! E de repente houve ali mais um bocadinho</i>”</p> <p><b>P:</b> “<i>entravamos na sala, desinfetávamos as mãos, estávamos com máscara, ninguém podia partilhar nada. Mas eu acho que são coisas que devemos continuar,</i></p>	3	2

			<i>porque mal não nos fazem e só vão prevenir até mesmo outras doenças.</i>		
		Utilização de máscaras	<p><b>P:</b> <i>“a história das máscaras, principalmente das máscaras, veio-nos tronar um bocadinho mais frágeis em termos de defesas para outros vírus”</i></p> <p><b>P:</b> <i>“nos termos cognitivo não me parece que tenha afetado muito”</i></p> <p><b>E:</b> <i>“em termos cognitivos das aprendizagens, acho que sim, porque a linguagem... o não verem o adulto a falarem, a linguagem fica ali mais dificultada. Também não ajuda a que eles entendam melhor o que a gente está a explicar ou onde queremos levar com as atividades que estamos a desenvolver. E isso, realmente, veio atrasar todo o trabalho que se faz e todo o desenvolvimento da criança”</i></p> <p><b>P:</b> <i>“em termos sociais e em termos de defesa do organismo, porque a história dos abraços, e principalmente destes pequenos, que querem abraços, querem beijinhos... isso acabou tudo. Portanto... as crianças que são mais necessitadas de afeto ficaram mais sensíveis”</i></p> <p><b>E:</b> <i>“em termos motores, não sinto muito isso, porque a máscara não é, não foi uma muleta ou uma coisa que atrapalhasse em termos motores. Ah... as pessoas é que</i></p>	6	2

			<p><i>se calhar achavam que por estarem de máscara que não podiam fazer exercício físico”</i></p> <p><b>E:</b> <i>“acho que o uso da máscara só veio mesmo prejudicar ao nível das aprendizagens, sobretudo ao nível da linguagem e dos afetos, porque não se pode dar beijinho, não se pode tocar e as crianças não estão com isso interiorizadas. Eles abraçam, eles beijam... e eu vi adultos a afastar crianças e realmente, que consequências é que isso pode ter ao nível das emoções da criança? Não sei... vamos ver. Esperemos que nenhuma.”</i></p>		
<p><b>Bloco 3</b> Questão aberta</p>	<p><b>Comentário pessoal</b></p>	<p><b>P:</b> <i>“acho que é importante reforçar sempre que devemos ter estes cuidados, independente ser Covid ou não. As doenças vão estar sempre aí”</i></p> <p><b>E:</b> <i>“acho que realmente nós vemos cada vez mais educadores a ficar todos velhotes, e temos que estar atentos a que realmente precisamos de mudar hábitos, e, e em termos de saúde e de higiene precisamos de mudar hábitos e devemos continuar a investir muitos nestas áreas nos nossos projetos”</i></p>	<p>2</p>	<p>2</p>	

## Anexo P – Quadro síntese face às respostas abertas do questionário

### Como reagiu o seu educando à pandemia?

<b>Categoria</b>	<b>Excerto</b>	<b>N</b>
Tranquilidade	“Normal” (Q1p) “Adaptou-se” (Q2p) “Não teve conta da dimensão” (Q3p) “Teve covid, mas não afetou muito” (Q4p)	4
Cuidado	“Reagiu com muita atenção” (Q6p)	1

*Respostas ao questionário (3.3.): Pré-Escolar*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Excerto</b>	<b>N</b>
Tranquilidade/ Normalidade		“Pacificamente” (Q3)	6
		“Reagiu bem” (Q9)	6
		“Reagiu bem, uma vez que eu também fiquei em casa e conseguimos lidar bem com a situação. O espaço exterior também ajudou bastante” (Q11)	
		“Maravilhoso, pois ficava em casa”(Q14)	
		“De forma tranquila” (Q15)	
		“Reagiu bem e sempre a perguntar se já não havia COVID” (Q19)	
		“Reagiu normalmente” (Q8)	
		“É apenas uma criança que lhe foi explicado que o vírus é idêntico a uma gripe” (Q12)	
		“Normal” (Q13)	
		“Normalmente e entendeu que tinha de se proteger” (Q16)	
		“Naturalmente e com muita brincadeira” (Q18)	
		“Com muita naturalidade e compreensão” (Q20)	

Dificuldade		<p>“Foi bem difícil, porque ele queria saber o porquê de não poder ir aos lugares. E muitas vezes não queria usar máscara” (Q4)</p> <p>“Triste” (Q6)</p> <p>“Tinha noção dos perigos e reagiu com mais cuidado no seu dia-a-dia”(Q10)</p>	3
Mudanças atitudinais	Evolução negativa	<p>“Início bem, mas depois com a falta de brincadeiras na escola e dos amigos foi-se tornando complicado” (Q1)</p> <p>“Início bem, mas aos poucos viu que isso alterou toda a sua vida e que ir até ao supermercado era perigoso” (Q5)</p>	2
	Evolução Positiva	“Medo e inseguranças inicialmente, mas adaptou-se gradualmente” (Q17)	1
	“Algumas vezes bem, outras mal” (Q7)		1

*Respostas ao questionário (3.3.): 1.ºCEB*

### Opinião sobre a vacinação COVID nos adultos

Categoria	Subcategorias	Excerto	N
Favor	Prevenção e Proteção	<p>“Porque a vacinação contribuiu para reduzir a probabilidade de ser infectado” (Q1p)</p> <p>“Meio de proteção” (Q2p)</p> <p>“Porque nos protege de várias variantes e novas aparições de doenças” (Q4p)</p> <p>“Para proteger” (Q5p)</p>	4
Contra	“Uma vacina criada e administrada em tão pouco tempo não tem tanta eficácia que uma outra estudada por mais tempo” (Q3p)		1

*Respostas ao questionário (3.4.1.): Pré-Escolar*

Categoria	Subcategorias	Excerto	N
-----------	---------------	---------	---

Favor	Prevenção e Proteção	<p>“É uma prevenção, apesar de não uma cura” (Q1)</p> <p>“Protegemos a nós e aos outros” (Q5)</p> <p>“É para não ficarmos doentes” (Q6)</p> <p>“Prevenção para a nossa saúde” (Q7)</p> <p>“Vacinação em toda a população sem distinção” (Q8)</p> <p>“Porque nos protege” (Q15)</p> <p>“Porque ficamos protegidos uns dos outros” (Q19)</p>	7
	Redução de Sintomas	<p>“Eu tive covid, e creio que por conta da vacina não seguiu em diante os sintomas” (Q4)</p> <p>“Ajuda a amenizar os sintomas”(Q10)</p> <p>“Diminui o risco de morte” (Q13)</p>	3
	Contaminação	<p>“É a forma mais eficaz de diminuir a contaminação e o surgimento de novas variantes” (Q11)</p> <p>“A vacinação é o melhor e mais eficaz meio para qualquer individuo conquistar uma resposta imunitária protetora especifica para si e, no conjunto da comunidade, contribuir para a imunidade de grupo, diminuindo a impacto das doenças na população” (Q17)</p>	2
	Indicação da OMS	<p>“Confio em quem nos dirige” (Q18)</p>	1
Contra	<p>“Não existem estudos em relação a esta vacina” (Q9)</p>	1	

Respostas ao questionário (3.4.1.): 1.ºCEB

**Opinião sobre a vacinação COVID nas crianças**

Categoria	Subcategorias	Excerto	N
Favor	Prevenção e Proteção	<p>“O mesmo motivo por ser a favor da vacinação nos adultos” (Q1p)</p> <p>“Ajuda a proteger as crianças contra a covid-19 e novas variantes” (Q4p)</p> <p>“Para proteger” (Q5p)</p>	3
Contra	<p>“Receio” (Q2p)</p> <p>“Muito pouco tempo de estudo e reações não esclarecidas” (Q3p)</p>		2

*Respostas ao questionário (3.5.2): Pré-Escolar*

Categoria	Subcategorias	Excerto	N
Favor	Prevenção e Proteção	<p>“É uma prevenção” (Q1)</p> <p>“Após vacinar, sinto que estamos mais protegidos contra o vírus, mas tive um pouco de receio dos efeitos secundários” (Q5)</p> <p>“É para não ficarmos doentes” (Q6)</p> <p>“Prevenção da saúde nas crianças para o seu futuro contra o vírus” (Q7)</p> <p>“Vacinação em toda a população sem distinção” (Q8)</p> <p>“Prevenir a evolução do vírus” (Q10)</p> <p>“Para os proteger” (Q15)</p>	7
	Indicado/apropriado para crianças	<p>“Sei que é uma dose própria” (Q4)</p> <p>“Pela resposta imunitária, em doses naturalmente adequadas ao perfil pediátrico” (Q17)</p>	2
	Contaminação	<p>“Redução do número de casos”(Q17)</p>	1

Contra	Falta de estudos	<p>“Não existem estudos em relação a esta vacina” (Q9)</p> <p>“A informação passada pelos especialistas nunca foi concordante” (Q11)</p> <p>“As mortes infantis são preocupantes” (Q14)</p>	3
	Poucos sintomas	<p>“As crianças não são um grande risco porque os sintomas não foram tão graves” (Q13)</p>	1

*Respostas ao questionário (3.5.2): 1.ºCEB*

### Falar da Pandemia com as crianças

Categoria	Excerto	N
Favor	<p>“Para aprenderem como agir perante a doença sem ficarem alarmados” (Q1p)</p> <p>“O saber não ocupa lugar” (Q2p)</p> <p>“Para perceber do que se trata, mas sem abranger tanto” (Q3p)</p>	3

*Respostas ao questionário (3.8): Pré-Escolar*

Categoria	Subcategorias	Excerto	N
Favor	Conhecimento	<p>“Para eles terem conhecimento do vírus” (Q1)</p> <p>“Porque fazê-las entender o que era só não chegava” (Q5)</p> <p>“Porque as crianças devem ser informadas” (Q6)</p> <p>“Para terem conhecimento dos perigos” (Q7)</p> <p>“É útil as crianças estarem informadas” (Q10)</p>	9

		<p>“É importante fornecer informação clara, sucinta e honesta” (Q11)</p> <p>“Com vocabulário adequado à sua idade sem criar medo”(Q12)</p> <p>“Para se consciencializar” (Q18)</p> <p>“Devem seguir a evolução da sociedade a fim de agir no futuro em conformidade de aspetos passados” (Q20)</p>	
	Medidas de proteção	<p>“Para saberem como é importante ter medidas de prevenção” (Q9)</p> <p>“Para terem noção do que é a pandemia e saberem proteger-se” (Q15)</p> <p>“Para incentivá-las a comportamentos saudáveis que ajudarão também na transmissão de outras doenças virais vulgares entre si (Q17)</p> <p>“Importante abordar para se protegerem a eles e aos outros” (Q19)</p>	4
	Explicação	<p>“Devemos falar sempre a verdade com as crianças” (Q13)</p> <p>“Explicar os perigos e justificar as alterações da nossa vida em termos sociais e lazer” (Q14)</p>	2
Contra	Idade	“depende da idade da criança” (Q8)	1

Respostas ao questionário (3.8): 1.ºCEB

**Oportunidades associadas à pandemia**

Categoria	Excerto	N
Inovação no Trabalho	“Novas formas de trabalho” (Q2p)	1
Consciencializar	“Consciência de doenças que podem ser transmitidas facilmente” (Q3p)	1

*Respostas ao questionário (3.9): Pré-Escolar*

Categoria	Excerto	N
Inovação no Trabalho	“Criação de novos empregos” (Q5) “Teletrabalho” (Q7) “Teletrabalho” (Q11) “Novas oportunidades laborais” (Q18) “Novos negócios” (Q20)	5
Contexto Familiar	“O convívio familiar” (Q1) “Ver que as pessoas são o mais importante. Nova forma de ver o mundo” (Q5) “Dar mais valor à família” (Q6) “Ter os filhos protegidos” (Q7) “Mais tempo em família” (Q15) “Para a maioria da população permitir-lhes mais tempo para se reinventarem em núcleos familiares restritos, relacionando-se” (Q17)	6
Saúde	“A curiosidade forçou a melhoria da literacia em saúde no geral (saúde; doença; transmissibilidade; prevenção;...). Responsabilizou as pessoas pelas suas escolhas em saúde” (Q17) “Melhorar consciencialização para reforçar o SNS” (Q18)	2
Sem oportunidades	“Nenhumas” (Q10) “Oportunidades não houve nenhuma, até pelo contrário. Prejudicou muito o desenvolvimento das crianças” (Q13)	2

*- Respostas ao questionário (3.9): 1.ºCEB*

### Desenvolvimento

Categoria	Excerto	N
Linguagem	<p>“Noto que o meu filho melhorou o seu desenvolvimento na linguagem desde que voltou a interagir com os colegas na escola” (Q1p)</p> <p>“Estão com dificuldade em pronunciar algumas letras” (Q3p)</p> <p>“Principalmente da fala” (Q4p)</p>	3
Motor	<p>“Mais sofá. Não queria praticar desportos ao ar livre” (Q2p)</p> <p>“Desenvolvimento motor” (Q6p)</p>	2
Social	<p>“Noto que o meu filho melhorou o seu desenvolvimento pessoal-social desde que voltou a interagir com os colegas na escola” (Q1p)</p> <p>“Fazer amizades tornou-se difícil” (Q3p)</p>	2





*Respostas ao questionário (4.3.): Pré-Escolar*

Categoria	Excerto	N
Linguagem	<p>“Com a máscara não é tão perceptível a nossa linguagem”(Q6)</p> <p>“Assistia a vídeos online durante mais tempo do que o habitual e reproduzia os idiomas/sotaques” (Q17)</p>	2
Motor	<p>“Falta de atividades escolares e educação física” (Q7)</p>	1
Social	<p>“Falta dos amigos da idade dele para poder brincar”(Q1)</p> <p>“Quando chegava perto de alguém, não sabia se tocava, beijava essa pessoa, ou até mesmo se poderia chegar ao pé dela” (Q5)</p> <p>“As crianças acabaram por se afastarem mais uma das outras” (Q6)</p> <p>“Falta de convívio com outras crianças” (Q7)</p> <p>“Tiveram muito tempo isoladas, sem contacto com outras pessoas” (Q9)</p> <p>“Viram-se presas em casa e não podiam brincar com os amigos” (Q13)</p>	7

	“Esteve muito retraída na presença de outras crianças” (Q18)	
Pessoal	“Teve medo porque via as notícias” (Q4) “Crises de pânico, raiva e desespero porque não podíamos sair de casa” (Q13) “Fica mais nervosa quando vai a consultas médicas e/ou hospitais” (Q17)	3
Afetivo	“Devido a estar mais tempo em família” (Q15) “Inibia-se quanto a afetos a terceiros” (Q17)	2
Nenhum	“Não notei nenhuma diferença no meu educando” (Q11) “Acho que não afetou” (Q19) “Não notei «falhas»” (Q20)	3

*Respostas ao questionário (4.3.): 1.ºCEB*

## Anexo Q – Folha de registo: Atividade da pulverização

		Medição escolhida pelo grupo	Medição pelas imagens do vírus	Medição pela medida convencional (cm)
Espiros sem proteção				
Espiros coberto com a mão				
Espiros coberto pelo lenço				
Espiros coberto pela máscara				

## Anexo R – Folha de registo: Atividade dos microrganismos

Nome dos elementos do grupo \_\_\_\_:

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

---

---

---

---

**Questão-Problema: Porque devemos lavar as mãos?**

### Antes da Experiência

**Material:**

- Meio de cultivo (agar nutritivo);



- Cotonetes;



- Etiquetas;



### Experiência

**Cuidados:** não abrir a embalagem totalmente e apenas quando necessário; não falar quando a embalagem estiver aberta; não furar o meio de cultivo com o cotonete e/ou dedo.



**Passos a seguir:**

1. Escolher uma superfície para analisar por aluno, isto é, quatro superfícies diferentes por grupo;
2. Esfregar a superfície escolhida várias vezes com um cotonete (cada aluno);
3. Abrir um pouco a embalagem com o meio de cultivo e esfregar o cotonete sobre a superfície, sem furar, no seu espaço determinado (a embalagem estará dividida em quatro);
4. Desenhar, na folha de registo, as quatro superfícies analisadas pelo grupo (uma por aluno). Identificar na tampa da embalagem, com caneta de acetato ou etiqueta, o nome das 4 superfícies utilizadas nos respetivos locais onde foram colocadas no meio de cultivo;
5. Colocar todas as embalagens dentro de caixas de sapatos e guardá-las na dispensa da sala.
6. Esperar 3 a 6 dias para analisar os resultados obtidos na alteração do aspeto da sua embalagem com o meio de cultivo e ainda observar a embalagem que não foi esfregada;

7. Desenhar, na folha de registo, o que observaram nas duas embalagens (do meio não exposto ao cotonete que passou pelas superfícies e a que o grupo esfregou com os cotonetes nas diferentes superfícies).

**Previsões**

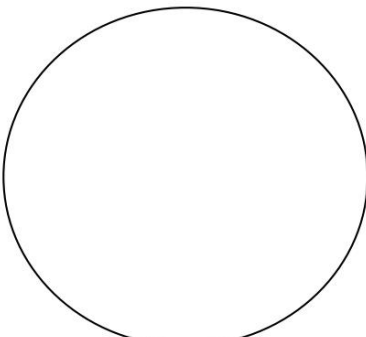
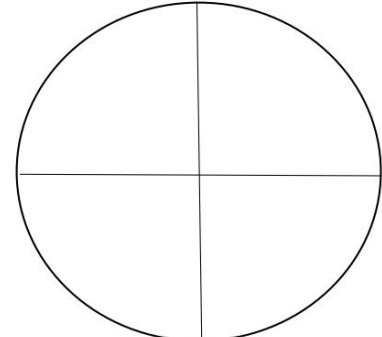
O que será que vai acontecer?

--

**Que superfícies analisei?** (Ponto 4 do procedimento)


**Após a Experiência**

O que observei?

	
<small>Interior da embalagem que não foi contaminada pelas superfícies.</small>	<small>Interior da embalagem contaminada pela ação do cotonete que passou por diferentes superfícies.</small>

Resposta à questão-problema.