

Prática de Ensino Supervisionada - As interações com pares em tempo de pandemia

Marta Raquel Afonso Gomes

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de
Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino
do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por

Maria Angelina Sanches

Bragança
2023

Agradecimentos

Com o culminar desta etapa quero expressar algumas palavras de agradecimento a todos os que, ao longo deste meu percurso académico, me desafiaram, apoiaram e ajudaram a concretizar a caminhada desenvolvida.

Aos meus pais pelo incentivo e apoio incondicional para não desistir e enfrentar os desafios para conseguir chegar até aqui.

À minha filha Yara que foi, é e sempre será a minha principal fonte de força e motivação.

Ao meu namorado e restantes familiares pelo apoio incansável e o constante incentivo.

A toda a comunidade educativa da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, em particular aos/às professores/as pelos contributos que me proporcionaram para a construção de saberes considerados fundamentais para o exercício da atividade profissional que me proponho desenvolver.

À minha orientadora, Professora Doutora Angelina Sanches, pelo apoio, aconselhamento e orientação para que pudesse progredir, pessoal e profissionalmente, ao longo do estágio e na redação deste relatório final de estágio.

Às Educadoras e professoras cooperantes pelo acompanhamento proporcionado e pela continuada partilha de conhecimentos.

Às crianças que me acolheram calorosamente, com quem sorri e muito aprendi.

Aos meus amigos por toda a amizade e dedicação ao longo do meu percurso de vida.

Muito obrigada, a todos/as.

Resumo

A pandemia provocada pelo vírus Sars-Cov-2 teve um impacto significativo no modo como interagimos uns com os outros. Medidas de distanciamento social e restrições de mobilidade fizeram ocorrer mudanças inesperadas nos processos de interação social, o que nos desafiou a aprofundar a reflexão sobre as interações desenvolvidas pelas crianças com o grupo de pares. A ação investigativa foi desenvolvida no âmbito da prática de ensino supervisionada e decorreu no letivo 2020/2021, em dois contextos educativos diferentes. Um contexto era de educação pré-escolar, integrando-nos num grupo constituído por 25 crianças, dos três aos cinco anos de idade, e o outro era uma escola de 1.º ciclo do ensino básico e desenvolvemos o estágio com um grupo de 15 crianças, de seis e sete anos de idade, que frequentavam o 1.º ano de escolaridade. Com este estudo procuramos recolher dados que nos permitissem responder à seguinte questão-problema: Como são vividas e percebidas as interações com pares, em tempo de pandemia? Os objetivos que delineámos para orientação desse trabalho consistiam em: (i) Compreender o papel que as interações assumem no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças; (ii) Criar oportunidades de comunicação e de relação entre pares, mantendo a devida segurança; (iii) Analisar as perceções das crianças sobre a interação com pares em tempo de pandemia. No sentido de aprofundar conhecimentos sobre a temática em estudo, enveredámos pela revisão da literatura científica e pedagógica sobre interações sociais e, mais especificamente, as desenvolvidas pelas crianças com pares. Ao nível metodológico optámos por uma investigação de natureza qualitativa, recorrendo à técnica de observação participante para recolha de dados, e a instrumentos como notas de campo e registos fotográficos. Recorremos, ainda, à inquirição das crianças, por entrevista semiestruturada, procurando conhecer as suas perceções sobre as experiências de interação com pares em tempo de pandemia. Os dados evidenciam a importância que assumem as interações com pares no desenvolvimento pessoal, social e cultural das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de aprender sobre si própria, os outros e o mundo que as rodeia.

Palavras-Chave: Interação social, grupo de pares, pandemia, educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico.

Abstract

The pandemic caused by the Sars-Cov-2 virus has had a significant impact on the way we interact with each other. Social distancing measures and mobility restrictions have led to unexpected changes in the processes of social interaction, which has challenged us to deepen our reflection on the interactions developed by children with their peer group. The research was carried out as part of supervised teaching practice and took place in the 2020/2021 school year, in two different educational contexts. One was a pre-school setting, where we worked with a group of 25 children aged between three and five, and the other was a primary school, where we worked with a group of 15 children aged between six and seven, who were in their first year of school. With this study, we sought to collect data that would allow us to answer the following problem question: How are interactions with peers experienced and perceived during the pandemic? The objectives we outlined for this work were: (i) to understand the role that interactions play in children's learning and development processes; (ii) to create opportunities for communication and relationships between peers, while maintaining appropriate safety; (iii) to analyze children's perceptions of interaction with peers during the pandemic. In order to deepen our knowledge of the subject under study, we undertook a review of the scientific and pedagogical literature on social interactions and, more specifically, those developed by children with peers. In terms of methodology, we opted for qualitative research, using the technique of participant observation to collect data, and instruments such as field notes and photographic records. We also used semi-structured interviews to ask the children about their perceptions of their experiences of interacting with peers during the pandemic. The data shows the importance of interactions with peers in children's personal, social and cultural development, providing them with opportunities to learn about themselves, others and the world around them.

Keywords: Social interaction, peer group, pandemic, pre-school education, 1st cycle of basic education.

Siglas e acrónimos

CEB – Ciclo do Ensino Básico

E@D – Ensino a Distância

EE – Educadora Estagiária

EEA – Experiências de ensino-aprendizagem

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCT- Plano Curricular de Turma

PE – Professora Estagiária

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Siglas e acrónimos	ix
Introdução	15
1. Enquadramento teórico	19
1.1. A interação das crianças com pares	19
1.1.1. Clarificação do conceito de interação	19
1.1.2. As interações sociais na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.....	20
1.2. Desenvolvimento social e cidadania das crianças	23
1.3. Papel dos contextos educativos na criação de oportunidades de interação.	25
2. Opções metodológicas do estudo	29
2.1. Questão problema e objetivos da investigação	29
2.2. Natureza da investigação	30
2.3. Técnica, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados	31
3. Caracterização dos contextos educativos	35
3.1. Contexto de jardim de infância	35
3.1.1. A instituição	35
3.1.2. O espaço físico da sala de atividades	36
3.1.3. A organização do tempo.....	37
3.1.4. O grupo de crianças	39
3.2. Contexto de 1.º ciclo do ensino básico	40
3.2.1. A instituição	40
3.2.2. O espaço da sala de aula.....	40
3.2.3. Organização do tempo letivo.....	41
3.2.4. O grupo de crianças	42
4. Descrição e análise das experiências de ensino e aprendizagem	43
4.1. Experiências de ensino e aprendizagem em contexto de educação pré-Escolar	43
4.1.1. Aprender a demonstrar afetos.....	43
4.1.2. Aprender a aceitar o outro e a si mesmo	48
4.1.3. Aprender a sentir-se especial.....	51

4.1.4. Aprender a lidar com situações adversas	55
4.2. Experiências de ensino e aprendizagem em contexto de 1.º CEB	59
4.2.1. Cooperar no cultivo de plantas	60
4.2.2. Aprender a valorizar e a respeitar os direitos da criança	65
5. Perceções das crianças sobre as experiências de interação com pares	69
Considerações finais.....	81
Referências bibliográficas.....	85

Índice de figuras

Figura 1. <i>Cubo Jogo “Descobre e manifesta afetos”</i>	45
Figura 2. <i>Entrega das cartas dirigidas aos colegas</i>	47
Figura 3. <i>Construção do Elmer em 3D</i>	50
Figura 4. <i>Exposição dos trabalhos relacionados com o Elmer</i>	50
Figura 5. <i>Jogo de lançamento “de anéis”</i>	51
Figura 6. <i>Observação e descrição de si próprio “Eu sou assim”</i>	54
Figura 7 e 8. <i>Ilustrações da história O Carnaval na floresta</i>	56
Figura 9, 10 e 11. <i>Máscaras e disfarces de Carnaval apresentados pelas crianças....</i>	58
Figura 12. <i>Sementeira de sementes diversificadas.....</i>	62
Figura 13. <i>Folha de registo da germinação das sementes</i>	63
Figura 14 e 15. <i>Atividades desenvolvidas para comemoração do Dia Mundial da Criança.....</i>	67
Figura 16. <i>Gráfico de dados relativos às áreas indicadas pelas crianças como as preferidas</i>	71
Figura 17. <i>Gráfico de dados sobre as opiniões das crianças da EPE sobre a proibição do uso do parque lúdico, em tempo de pandemia</i>	74
Figura 18. <i>Gráfico de dados sobre as opiniões das crianças do 1.º CEB sobre a proibição do uso do parque lúdico, em tempo de pandemia</i>	75
Figura 19. <i>Gráfico de dados sobre a opinião das crianças da EPE em relação a gostarem mais de brincar/trabalhar sozinhas ou em conjunto com outras</i>	76
Figura 20. <i>Gráfico de dados sobre a opinião das crianças do 1.º CEB em relação a gostarem mais de brincar/trabalhar sozinhas ou em conjunto com outras</i>	77

Índice de tabelas

Tabela 1. <i>A organização do tempo/ rotinas diárias</i>	38
---	----

Índice de Anexos

Anexo 1. <i>Guião da entrevista às crianças</i>	89
--	----

Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), que decorreu no ano letivo 2020/2021. Com este relatório pretende-se apresentar as linhas de desenvolvimento da prática educativa e da investigação promovida sobre a mesma, assim como uma reflexão do percurso formativo realizado, nomeadamente no que se refere às aprendizagens realizadas no decorrer PES, com a finalidade de obter o grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

A PES foi desenvolvida apenas em dois contextos educativos, o primeiro de EPE e o segundo de 1.º CEB, dado que, devido à situação pandémica, não foi possível realizar o estágio em contexto de creche. Ao nível da EPE, o estágio decorreu com um grupo de 25 crianças, de três a cinco anos de idade, e ao nível do 1.º CEB, com um grupo de 15 crianças de 6 e 7 anos de idade, que frequentava o 1.º ano de escolaridade.

A problemática do estudo incide sobre os processos de interação vivenciados pelas crianças em tempos de pandemia, temática que reveste pertinência e atualidade, à data de realização do estágio, dado as medidas em curso para prevenção do vírus Sars-COV-2.

Garcia (2005) alerta que as interações e relações de amizade entre crianças revelam utilidade em todas as vertentes do seu comportamento, sobretudo, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Favorecem a sua integração social, tanto ao nível do grupo/turma a que pertença, como de outros grupos da comunidade em que se inclua. A interação com pares da mesma idade ou de idade próxima é, ainda, vista como refere Ferreira (2004), como um importante contributo para o desenvolvimento cultural das crianças, uma vez que ao existir interação há partilha de saberes, ideias e brincadeiras.

Considerando os constrangimentos, mas também os desafios que o distanciamento físico derivado das medidas sanitárias em vigor no decurso da PES, tornou-se importante desenvolver esforços para enveredar por práticas educativas que, simultaneamente, permitissem a interação social entre os elementos do grupo/turma, mantendo e fortalecendo laços de amizade e de afeto entre todos.

A planificação e concretização da ação educativa foi articulada com o definido no Plano Curricular de cada um dos grupos/turma em que nos integrámos, visando assegurar às crianças a necessária continuidade da sua aprendizagem e desenvolvimento. Assim, e procurando contemplar a abordagem de conteúdos relativos às diferentes áreas e domínios de conteúdo curricular na educação pré-escolar e disciplinares no 1.º CEB, foi nossa preocupação enveredar por estratégias de intervenção que facilitassem e favorecessem a relação e a comunicação entre as crianças.

O presente relatório encontra-se estruturado em cinco pontos, para além de outros previstos para trabalhos científicos como a introdução, considerações finais e referências bibliográficas utilizadas.

No primeiro ponto, incluímos o enquadramento teórico, começando por fazer a revisão de literatura que nos ajuda a melhor compreender o significado e a importância que se reconhece às interações na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, em particular as estabelecidas entre as crianças, que neste relatório designamos por pares, bem como do papel que, nesse processo, assumem os contextos educativos em que se integram.

O segundo ponto incide sobre a metodologia em que se apoiou a ação investigativa que desenvolvemos, começando por explicitar a questão problema e os objetivos que a orientaram, sendo estes: Compreender o papel que as interações assumem no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças; Criar oportunidades de comunicação e de relação entre pares, mantendo a devida segurança; Analisar as perceções das crianças sobre a interação com pares em tempo de pandemia. Do ponto de vista metodológico, enveredámos por uma perspetiva qualitativa, visando sobretudo a compreensão dos processos de interação em que, no decurso do processo de ensino e aprendizagem, as crianças se envolviam. Para a recolha de dados, recorreremos à técnica de observação participante, e a instrumentos como as notas de campo e os registos fotográficos. Procedemos ainda à inquirição das crianças por entrevista semiestruturada e consulta de documentos curriculares das instituições, como os planos anuais de atividades.

No terceiro ponto apresentamos a caracterização dos contextos educativos em que realizámos a PES, tendo em consideração a caracterização de cada uma das instituições, a organização do espaço físico das salas, a organização do tempo/rotinas diárias e a constituição e características dos grupos de crianças.

No quarto ponto descrevemos e analisamos as experiências de ensino e aprendizagem (EEA) promovidas, refletindo sobre os processos de interação desenvolvidos, procurando ir acedendo a dados que nos permitissem responder à questão e objetivos do estudo.

No quinto ponto, procedemos à apresentação e análise dos dados recolhidos através da entrevista realizada às crianças, em pequeno grupo, apoiando-nos no guião que incluímos em anexo (Anexo 1).

Por último, incluímos as considerações finais, procurando salientar os resultados a que nos foi possível aceder e ideias que podem merecer atenção em posteriores trabalhos sobre a problemática em que se centrou a nossa ação e investigação. Terminamos com a indicação das referências bibliográficas utilizadas ao longo do relatório.

1. Enquadramento teórico

Neste ponto procedemos à revisão da literatura sobre a problemática em estudo, procurando informação que nos permita aprofundar conhecimentos sobre a pertinência que as interações com pares assumem no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças e o papel a assumir pelos contextos educativos para que possam promovê-las em segurança.

1.1. A interação das crianças com pares

1.1.1. Clarificação do conceito de interação

Interação é um conceito amplo, multifacetado e complexo que se relaciona com a forma como as pessoas se comunicam e se relacionam entre si. Segundo Denzin (1989), citado por Vasconcelos (1997), interação significa “agir uns sobre os outros, sermos capazes de realizar ações mútuas e emergentes“ (p. 19). Por conseguinte, a interação pode ser entendida como a troca de informações e ideias entre as pessoas. Estas podem ocorrer através da comunicação verbal, envolvendo a utilização da fala e da escrita e da comunicação não verbal, incluindo gestos, expressões faciais e contato físico. Todas estas linguagens são importantes para construir relacionamentos, compreender, comunicar com os outros e, por conseguinte, para cada um aprender e desenvolver-se.

A interação é vista por Schaffer (1996), de acordo com Arezes e Colaço, 2014, como “o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes” (p. 113). As autoras referem ainda, retomando as ideias de Hay et al. (2004), que a interação pode entender-se como sendo um processo que envolve a capacidade de coordenar a atenção com outra pessoa. É nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus.

As crianças podem envolver-se em processos interacionais nos diversos contextos em que se integram, como a casa, a escola e a comunidade, podendo fazê-lo através do contacto presencial ou através do recurso a tecnologias de comunicação, como o telefone e a internet, entre outros. Em todos estes contextos a interação é

fundamental para que as crianças aprendam e desenvolvam conhecimentos, capacidades e atitudes facilitadoras da sua integração social, tornando-se capaz de pautar-se por princípios de cooperação, respeito, comunicação eficaz e salutar entendimento com os outros.

As características individuais de cada criança influenciam a maneira como elas interagem com os seus pares, sendo umas mais sociáveis e com vontade de interagir e outras que se inibem bastante quando estão na presença de outras crianças, manifestando dificuldades em estabelecer interações (Brownell & Hazen, 1999; Williams et al., 2007, citados em Arezes & Colaço, 2014). Segundo Bronson (2000, citado em Arezes & Colaço, 2014), as interações “estabelecem a base para futuras atitudes e comportamentos sociais ou antissociais. Desde o início, as experiências sociais moldam a compreensão social da criança e as suas expectativas” (p. 114).

Os processos de interação social são importantes para o desenvolvimento das competências comunicacionais das crianças. Aprendem a língua através da interação com as pessoas que com elas falam. A exposição aos usos orais da língua é essencial para o desenvolvimento da fala e ajuda a construir a base para a sua aprendizagem, expressão e relação com o mundo em que se integram.

Entendemos assim que as interações desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sendo importantes para a aquisição da linguagem, para o desenvolvimento social e emocional e para a construção de relacionamentos saudáveis. Como tal, é importante que as crianças tenham acesso a vários tipos de interações, verbais e não verbais, em diferentes contextos, para que possam desenvolver-se de forma equilibrada.

1.1.2. As interações sociais na aprendizagem e desenvolvimento das crianças

As interações sociais, como referem Silva et al. (2016), são vistas como uma mais-valia na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, considerando que:

é (...) nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendente, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social (p.33).

Desde os primeiros anos de vida que as crianças começam a interagir com as pessoas ao seu redor, sejam elas familiares, cuidadores ou outras crianças. Essas interações são essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Outra forma importante de interação social é a atividade lúdica. As crianças aprendem a se divertir e a brincar com os outros, permitindo assim que elas desenvolvam habilidades sociais, como a capacidade de comunicar, de partilhar e de seguir regras. A brincadeira é importante para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação e desempenha também um papel importante na aquisição de habilidades motoras e de resolução de problemas/conflitos. Assim, como defende Folque (2014), baseando-se no pensamento de DeVries (1999) e Azmitia (1998), é importante que as crianças possam conviver e realizar atividades conjuntas com outras crianças, permitindo-lhe esses processos realizarem aprendizagens diversas, dado que nelas podem imitar e imitar-se, explicar umas às outras, cooperar na concretização de tarefas e recorrer ao debate, à negociação e à partilha de ideias para resolver problemas com que se confrontam. Nesta linha de pensamento, pode entender-se que a participação das crianças em processos interacionais positivos podem ajudá-las a construir aprendizagens consideradas essenciais para a vida em sociedade e o sucesso pessoal.

Katz e McClellan (2005) alertam que, entre os fatores que influenciam o desenvolvimento da competência social, encontra-se “a oportunidade para observar-interactuar com os colegas e a orientação e apoio dos pais, professores e outros adultos envolvidos em cuidar e educar a criança” (p.16). Acrescentam dizendo que, considerando que as crianças “passam cada vez mais tempo em contexto grupal, os professores têm oportunidade de desempenhar um papel importante na modulação das experiências das crianças com os seus colegas” (p. 17).

Schwartz (1972), de acordo com Katz e McClellan (2005), estudou também a importância da relação com os colegas nos primeiros anos de vida, sugerindo “que as crianças dos jardins de infância eram menos afetadas por situações estranhas se outra criança estivesse presente, mesmo que se tratasse de uma criança desconhecida, do que se estivessem sozinhas” (p. 17). Nesta perspetiva a presença de pares e as interações que com eles estabelecem permitem às crianças usufruírem de suporte social. Katz e McClellan (2005), retomando a ideia de Putallaz e Gottman (1981), alertam ainda para o facto de que algumas dificuldades sociais e humanas que, por vezes, se verificam na vida adulta podem ter origem em problemas relacionados com a ausência de interações

positivas com colegas enquanto crianças, nomeadamente em situações que envolvam situações de rejeição e de negligência.

Piaget, em conformidade com Katz e McClellan (2005), realçou a importância dos pares no desenvolvimento social e cognitivo das crianças, entendendo que “é com os colegas que as crianças devem confrontar as suas convicções com as daqueles que veem as coisas de forma diferente” (p. 45). As crianças, ao ouvirem ideias diferentes das suas e desafiadas a apresentar as suas, vão-se tornando capazes de reanalisá-las.

A interação social com os colegas é, segundo Piaget, citado por Katz e McClellan (2005), “uma fonte natural de paradoxo ou de desequilíbrio, que estimula o crescimento social e cognitivo” (p. 45). Daí os benefícios que podem advir de as crianças usufruírem de oportunidades de se envolverem em interações com colegas que se lhe apresentem cognitivas, sociais e culturalmente estimulantes e gratificantes.

Assim, cabe aos educadores/professores particular responsabilidade na criação de oportunidades de as crianças se envolverem em interações com os colegas, considerando que, como defende Vasconcelos (1997), “um bom ensino implica não só abrir portas à comunicação entre o aluno e o professor, mas também entre alunos, as outras pessoas, as coisas, os acontecimentos, etc. (...) para que a aprendizagem possa ocorrer de diversas maneiras” (p. 19).

As relações familiares desempenham, por sua vez, o papel crucial no desenvolvimento das crianças.. A interação familiar fornece uma base segura e estável para as crianças, o que é fundamental para o seu desenvolvimento emocional, construção de autoestima e de identidade pessoal. A família é o primeiro ambiente social da criança e é onde ela aprende as primeiras noções de comportamento social e moral. Nela as crianças aprendem sobre amor, segurança, confiança, responsabilidade e cooperação através das interações das experiências quotidianas que vivenciam. A relação com os pais/família é crucial para o desenvolvimento de autoestima, autoeficácia e autoimagem da criança. Porém, não pode deixar de tomar-se em consideração que nem todas as famílias possibilitam às crianças um ambiente socialmente positivo e que algumas, mesmo que o apresentem na relação adulto criança, podem ser limitadas no que se refere à interação com pares da mesma idade ou idade próxima.

Daí a acrescida importância que a escola assume na promoção de interações sociais que proporcionem às crianças relações alargadas e culturalmente diversificadas. Trata-se, portanto, de um contexto que ajuda as crianças a desenvolverem

aprendizagens e competências relacionadas com a leitura, escrita, matemática, expressão artística e educação físicas, mas também competências sociais, como as relacionadas com respeitar cada um, trabalhar em equipa, comunicar eficazmente com os outros, fazer escolhas e tomar decisões, aprendendo a exercer a cidadania, como se refere no ponto a seguir.

1.2. Desenvolvimento social e cidadania das crianças

A reflexão sobre o desenvolvimento social e a cidadania a promover e a exercer pelas crianças requer que comecemos por clarificar o significado desta aceção.

Nesta linha, importa considerar que o desenvolvimento social da criança se refere ao processo pelo qual ela adquire habilidades, conhecimentos e valores para se tornar um membro ativo e participativo da sociedade. Isso inclui o desenvolvimento de competências de comunicação e de participação na resolução de problemas, bem como a compreensão de normas sociais e valores éticos. O desenvolvimento social envolve a formação de relacionamentos saudáveis e positivos com todos que, de forma direta ou indireta, cada um se relaciona.

Assim, é de considerar que cidadania representa um conjunto de direitos e deveres que devem ser respeitados e cumpridos de modo a contribuir para o melhor funcionamento da sociedade. Nesse sentido, de acordo como o referido no documento Educação para a Cidadania – linhas orientadoras da Direção-Geral de Educação (DGE), “a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Direção-Geral de Educação, 2013, p. 1), ou seja, prevê-se que, ao ser educada para a cidadania, a criança se torne capaz de tomar decisões adequadas ao seu bem-estar físico, social e mental, bem como à saúde dos que as rodeiam.

Dois dos pilares fundamentais na educação para a cidadania são, como já antes referimos, a escola e a família.

A escola, e entendendo esta, neste trabalho, como incluindo respostas educativas de educação pré-escolar e de 1.º CEB, assume particular importância e responsabilidade na aprendizagem da cidadania, considerando que é o contexto que, por definição, acolhe todos/as e é parte integrante da vida da cidade democrática” (Cardona et al. 2015, p. 59, retomando a ideia de Vasconcelos, 2007). Por conseguinte,

educadores/professores, bem como todos os membros envolvidos no quotidiano escolar, possuem esse papel de promover a formação pessoal e social das crianças, inculcando-lhes o sentido de responsabilidade para com o outro e para si própria e de participação ativa na vida do grupo/turma e da escola. Devem proporcionar-lhes compreender, como defendem Cardona et al. (2015), “a cultura do outro” (p. 59), nas singularidades e diferenças que apresenta.

Nesta linha, a escola “tem que se assumir não só como um espaço potenciador de recursos, mas também como lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento” (Cardona et al., 2015, p. 59). Estando a cidadania presente em todos os eixos da vida dos adultos e crianças, nomeadamente na convivência em grupo, é fulcral estarmos atentos à importância que os aspetos sociais assumem na sua formação e no seu bem-estar.

Importa ter em conta que o contacto com o outro faz com que a criança observe e reflita sobre determinados comportamentos, pois, tal como refere Bronson (2000), citado por Arezes e Colaço (2014), as interações “estabelecem a base para futuras atitudes e comportamentos sociais ou antissociais. Desde o início, as experiências sociais moldam a compreensão social da criança e as suas expectativas” (p. 114).

Para fortalecer o desenvolvimento da cidadania das crianças, é importante fornecer-lhes oportunidades para aprenderem e praticarem habilidades sociais relevantes. Esse processo pode incluir diversas atividades, como jogos em grupo, trabalhos voluntários, projetos e debates sobre questões sociais e éticas. É importante também que as crianças observem modelos positivos de adultos, que demonstrem comportamentos cívicos e éticos.

Fornecer às crianças o acesso a uma educação de qualidade, incluindo educação em valores éticos e cívicos é, por conseguinte, uma prioridade, para que elas conheçam os seus direitos e saibam como exercê-los, bem como os seus deveres. É ainda importante que se envolvam na pesquisa e debate de questões relacionadas como a diversidade e a inclusão, e como estas dimensões se relacionam com a construção de uma sociedade justa e equitativa. Para que tal seja feito, as crianças necessitam ter acesso a ferramentas e recursos que lhes possibilitem participar ativamente na sociedade, como o desenvolvimento de um olhar crítico e construtivo sobre as situações com que se defronta. Isso também pressupõe o acesso a serviços que lhes proporcionem usufruir de atividades e materiais pedagógicos e espaços educativos de

qualidade. É, ainda, necessário atender ao modo como se apresentam e são percebidas pelas crianças os processos de interação em que se envolvem, aspecto que está subjacente ao estudo a que se refere este relatório.

Assim, importa ter em conta que para a formação das crianças para uma prática efetiva da cidadania, os jardins de infância e as escolas do 1.º CEB devem favorecer a “aprendizagem da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da responsabilidade social de cada pessoa em promover uma sociedade mais democrática e integradora” (p. 59). Nesta linha, é fundamental implementar práticas educativas que se constituam como oportunidades de desenvolvimento de aprendizagens desta natureza.

1.3. Papel dos contextos educativos na criação de oportunidades de interação

A criança, como ser ativo que é, torna-se capaz de se relacionar com os outros, construir conhecimentos e favorecer a construção identitária do grupo e de si própria. Para que isso aconteça é fundamental que o ambiente educativo facilite o contacto e a relação entre as crianças, criando oportunidades ricas de interação. Para tal devem ser criados espaços e tempos de comunicação, de partilha de ideias, de escuta e de descoberta em parceria.

Pode entender-se que os documentos curriculares para a educação pré-escolar e para o 1.º CEB apontam neste sentido. Nas OCEPE (Silva et al., 2016), acentua-se o papel importante que o ambiente educativo assume “na educação para os valores, que não se ‘ensinam’, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva et al., 2016, p. 33).

No *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017), é relevado um conjunto de valores, nos quais deve ser apoiada a construção de uma cultura de escola, como:

- Responsabilidade e integridade, aprendendo a respeitar-se a si mesmo e aos outros, bem como a ponderar as ações em função do bem comum;
- Excelência e exigência, criando sensibilidade e sendo solidário para com os outros;
- Curiosidade, reflexão e inovação, querendo aprender mais e desenvolvendo um pensamento reflexivo, crítico e criativo;

- Cidadania e participação, demonstrando respeito pela diversidade humana e cultural, agindo de acordo com os princípios dos direitos das pessoas, negociando soluções e tomando iniciativas que favoreçam a resolução de conflitos e a sustentabilidade ecológica;

- Liberdade, manifestando autonomia pessoal baseada em princípios de participação democrática, equidade, respeito mútuo, livre escolha e de promoção do bem comum.

Nesta linha de pensamento, é fundamental que educadores/professores se interroguem sobre a organização dos espaços e tempos educativos, bem como sobre as interações a desenvolver com e pelas crianças. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) defendem:

a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e das interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar”, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura das profissionais (p. 13).

No que se refere à organização do espaço educacional, os autores defendem que este deve ser

um lugar de bem-estar, alegria e prazer, (...) aberto às experiências plurais e interesses das crianças (...) à natureza que se caracteriza pelo poder estético, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, (...) seguro e amigável, aberto ao brincar e aprender, garante da aprendizagem cultural” (p. 25).

No que se refere ao tempo pedagógico/letivo pretende-se que inclua diferentes formas de organização das crianças, incluindo atividades/trabalhos em grande grupo, em pequenos grupos e individuais. Requer-se ainda que inclua múltiplas intencionalidades e favoreça o envolvimento das crianças em processos de aprendizagem que lhes possibilitem mobilizar articuladamente diferentes saberes.

Cardona et al. (2015), retomando o pensamento de Oliveira-Formosinho, alertam que:

num ambiente de aprendizagem ativa, em que as crianças - contando com o apoio sempre presente dos pares e dos adultos - são livres para manipular os materiais, para fazer escolhas e planos, para tomar decisões e para falar e refletir

acerca do que fazem/fizeram, crescem na sua capacidade de pensar e raciocinar e ainda na sua capacidade de se entenderem a si próprias e de se relacionarem adequadamente (p. 60).

Todavia, é preciso considerar que a diversidade e riqueza do espaço, do tempo e dos materiais “ganham significado através das relações e das interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27).

Uma das principais estratégias a que os contextos educativos recorrem para criar oportunidades de interação é a promoção de atividades coletivas. Atividades como jogos, projetos e discussões em grupo ajudam as crianças a desenvolver habilidades de comunicação e colaboração, bem como a aprender a trabalhar em equipa e a promover inclusão e a valorização da diversidade.

As atividades extracurriculares também proporcionam outro meio dos contextos educativos criarem oportunidades de interação. Atividades como desporto, música e arte ajudam as crianças a desenvolver habilidades de liderança e autoexpressão, a promover a autoestima e autoeficácia, bem como a formar relacionamentos saudáveis e positivos com os pares.

Em plena pandemia, apesar de num primeiro momento o papel dos contextos educativos parecer estar limitado na criação de oportunidades de interação, o contexto familiar teve um papel fulcral nesse processo que, em parceria com a escola, criou oportunidades de dar continuidade ao processo de aprendizagem das crianças. Essas ações foram previstas pelo poder central e acolhidas e apoiadas pelos órgãos de gestão das escolas e pelos educadores/professores de modo que os conteúdos curriculares continuassem a ser trabalhos e se garantisse a continuidade da aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Esse processo desafiou à articulação entre a escola e as famílias, recorrendo a meios diversos de interação.

2. Opções metodológicas do estudo

Neste ponto descrevemos a questão-problema em que se centrou o estudo que desenvolvemos no âmbito da PES, os objetivos que o orientaram e a natureza da metodologia adotada, bem como a técnica, os instrumentos e os procedimentos de recolha e análise pelos quais enveredámos.

2.1. Questão problema e objetivos da investigação

Ao iniciar o estágio e no primeiro contacto com as crianças, foi evidente a necessidade de atender à implementação de normas e regras exigidas para fazer face à pandemia provocada pelo vírus Sars-Cov-2, que atravessávamos desde 2020, limitando as oportunidades de interação social. Foi assim que surgiu o interesse em percebermos como as crianças desenvolviam as interações com os pares do grupo/instituição e como estas poderiam contribuir para a sua formação, exercício da cidadania e construção identitária.

Considerando que a ação investigativa acompanhava o desenvolvimento da PES nos dois contextos educativos em que nos integrámos, num primeiro momento o de jardim de infância e, num segundo, o de 1.º CEB, permitia-nos conhecer a ação e as opiniões de crianças de diferentes idades. Assim, e tendo em consideração a importância que as interações com pares, da mesma idade ou idade próxima, podem assumir na aprendizagem e formação pessoal e social das crianças, delineámos a seguinte questão-problema: Como são vividas e percebidas as interações com pares, em tempo de pandemia?

Na procura de resposta para esta questão-problema, o estudo foi orientado pelos seguintes objetivos:

- Compreender o papel que as interações assumem no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças;
- Criar oportunidades de comunicação e de relação entre pares, mantendo a devida segurança.
- Analisar as perceções das crianças sobre a interação com pares em tempo de pandemia.

Com o primeiro objetivo pretendemos recolher dados que nos permitissem perceber como as interações eram promovidas e como poderiam influenciar a ação e as

relações promovidas pelas crianças e potenciais implicações na sua aprendizagem e desenvolvimento.

O segundo objetivo refere-se à criação de momentos em que as crianças se relacionassem e interagissem, facilitando o desenvolvimento de relações sociais e a apropriação de saberes. Todavia, estes momentos teriam de ser organizados e geridos de modo a respeitar as regras consideradas essenciais para a segurança das crianças e adultos.

Por sua vez, o terceiro objetivo visou aceder a dados que nos permitissem conhecer como eram percebidos pelas crianças os processos de interação desenvolvidos, considerando que, em tempo de pandemia, o contacto físico tinha de ser evitado e, quando promovido, era necessário atender aos devidos cuidados de prevenção e de higiene pessoal.

Tratou-se, portanto, de compreender a natureza e os modos de interação das crianças das faixas etárias pré-escolar e de 1.º CEB, incluindo as atividades educativas e lúdicas em que se envolviam.

2.2. Natureza da investigação

Para investigar a problemática sobre a qual incide o relatório de estágio, foi necessário refletir sobre a natureza da metodologia a adotar, decidindo enveredar por um estudo de natureza qualitativo, por nos permitir analisar as situações de forma mais detalhada e “compreender os sujeitos a partir dos seus quadros de referência” (Carmo & Ferreira, 2008, p.198). Como refere Amado (2017), a investigação qualitativa permite realçar “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o investigador e o que é estudado, e os constrangimentos situacionais que dão forma à investigação” (p. 42). Seguindo a perspetiva do autor, esta metodologia “assenta na visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem o isolar do contexto (...) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos” (Amado, 2017, p. 43).

Estas ideias estiveram na base da ação investigativa que nos propusemos desenvolver sobre a prática educativa, assumindo um papel ativo nesse processo, quer pela participação na planificação e concretização das atividades, quer nas interações estabelecidas pelas crianças e na recolha de dados sobre as mesmas.

A seleção das técnicas para realizar essa recolha foi um aspeto que nos mereceu particular atenção, considerando que, como refere Aires (2011), “a seleção de técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (p. 24).

No sentido de recolher os dados necessários e essenciais para a compreensão e interpretação dos processos de interação em que as crianças se envolviam, recorreremos à observação participante, procedendo ao registo dos dados através de notas de campo e registos fotográficos. A observação decorreu em diferentes tempos da rotina diária, desde os tempos de trabalho em grande grupo/turma e em pequenos grupos, os tempos de recreio e, ainda, os de higiene pessoal.

Recorremos ainda ao inquérito por entrevista semiestruturada dirigida às crianças dos dois grupos com os quais decorreu a PES, nomeadamente um de educação pré-escolar e outro de 1.º CEB. No ponto seguinte, procedemos a uma abordagem mais discriminada da técnica e instrumentos de recolha de dados referidos.

2.3. Técnica, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados

A observação participante, técnica pela qual enveredámos, como já antes referimos, implica um contacto direto, “levando o observador a participar na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 2015, p.31), que, por sua vez, faz com que ele esteja em constante interação com as crianças, sem alterar a sua autenticidade nos comportamentos.

A vantagem da observação participante é que ela permite ao observador compreender de forma mais profunda a dinâmica da situação estudada, incluindo as perspetivas, crenças e valores das pessoas envolvidas. Além disso, ao envolver-se ativamente na situação, pode obter informações às quais poderia não ter acesso através do recurso a outros instrumentos de recolha de dados, como a inquirição por questionário ou entrevista. A observação, como refere Sousa (2005), revela-se uma técnica importante de investigação com crianças em contextos de educação de infância e escolares, considerando que “permite efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes no seu contexto próprio e sem alterar a espontaneidade” (p. 109).

Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994) referem que, a partir do momento em que se assume o papel participante na investigação, as notas de campo representam um instrumento de registo essencial e que é necessário utilizar. Essas notas permitem-nos ter um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Com as notas de campo consegue-se recolher informação contextualizada de cada momento, como a data, os intervenientes e o ocorrido, entre outras informações. Sendo estas registadas durante ou no final da ação, enquanto a informação ainda está presente na memória do observador, ajudam a garantir sua precisão e validade. Assim, com uma descrição clara, concisa e detalhada das notas de campo, torna-se possível aceder a informações para posterior análise e interpretação.

Os registos fotográficos foram outros instrumentos de recolha de dados a que recorreremos, permitindo-nos aceder a informações que ajudam a documentar a ação educativa. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), a fotografia “é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (p. 189). Assim, a fotografia pode ser uma ferramenta valiosa para aceder a informações visuais, como expressões faciais, posturas corporais, relações espaciais e outros aspetos relevantes para a pesquisa.

É importante tomar em consideração que o registo e apresentação de fotografias devem pautar-se por princípios éticos, respeitando a privacidade das pessoas retratadas, e ser cuidadosamente documentados, incluindo informações sobre o contexto, o local e o momento da captura da imagem. Trata-se de procedimentos que tomámos em consideração. Assim, para manter anonimato das crianças, ocultámos a sua face e outros elementos que pudessem identificá-las e, em situações que isso não era possível, termos optado por não documentar com fotografias algumas das atividades que desenvolvemos e descrevemos no presente relatório.

Recorremos ainda à observação indireta dos processos de interação, inquirindo as crianças através de uma entrevista semiestruturada. A entrevista, enquanto instrumento de recolha de dados, de acordo com Osório e Meirinhos (2010), “é um [ótimo] instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (p. 62), dando-nos a perspetiva que cada uma tem sobre determinado tema ou assunto. No nosso caso, sobre os processos de interação e os

cuidados tidos em consideração para as crianças poderem relacionar-se e prevenir eventuais riscos de contaminação.

O recurso à inquirição das crianças visou podermos aceder a dados que ajudassem a ampliar e triangular a informação recolhida no decurso da ação educativa e valorizar a sua participação no processo de pesquisa. Neste âmbito, importa considerar que, como afirmam Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), “vários teóricos e investigadores da infância têm vindo a sinalizar a importância e utilidade de escutar as vozes das crianças relativamente a aspetos que lhes dizem diretamente respeito” (p. 13).

Assim, a inquirição das crianças por entrevista teve como principal objetivo conhecer as suas perceções sobre os processos de interação desenvolvidos. Pretendemos, através das questões formuladas, identificar oportunidades de interação de que usufruem, identificar os espaços de interação por si preferidos e como entendem as oportunidades de interação que os espaços educativos lhes possibilitam, tendo em conta a situação de pandemia que atravessávamos. Neste âmbito, entendemos ser importante considerar as experiências vividas pelas crianças no tempo em que decorria o ensino presencial e no tempo em que decorria o ensino à distância.

Enveredámos pela entrevista de tipo semiestruturada, uma vez que, embora integre um guião de tópicos e questões, como referem Osório e Meirinhos (2010), “não segue uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, deixando mais flexibilidade para colocar essas perguntas nos momentos mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado” (p. 63). Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), “as entrevistas semiestruturadas têm sido consideradas o formato mais adequado para entrevistar crianças” (p. 23). A inquirição das crianças decorreu em pequenos grupos, constituídos pelo máximo de 4 elementos cada, e tivemos o cuidado de as informar e obter o seu consentimento, bem como dos pais/encarregados de educação, dando-lhes a conhecer o objetivo da mesma e os tópicos em que incidia. A inquirição das crianças em pequeno grupo, de acordo com Oliveira Formosinho e Lino (2008), vai na direção do que se aponta na literatura sobre a entrevista a crianças.

O guião da entrevista (Anexo 1) foi estruturado em torno de quatro blocos temáticos, nomeadamente: as interações com pares enquanto meios de aprendizagem e de relação; os espaços de interação; as estratégias de interação; e as experiências de prevenção em tempo de pandemia. Identificámos um conjunto de tópicos, em relação a cada bloco temático, que nos serviram de suporte à formulação das questões dirigidas às crianças.

A validação do guião da entrevista (Anexo 1) foi efetuada com recurso à colaboração de duas especialistas, uma na área da educação pré-escolar e outra na área do 1º ciclo do ensino básico.

A entrevista foi registada em áudio e depois transcrita. Para identificação da informação e, no sentido de assegurar o anonimato das crianças, procedemos à sua identificação através de um código alfanumérico, nomeadamente C1, C2..., na educação pré-escolar e A1, A2... no 1.º CEB, código este também utilizado ao nível da análise das experiências de ensino e aprendizagem. Foi feita a análise das respostas dadas pelas crianças, tomando como suporte de organização dos dados os tópicos em que se incluíam as questões.

É, nosso entender, que a diversidade de instrumentos de recolha de informação a que recorremos, se constituíram como um importante suporte para compreender a problemática em estudo e indagar a prática educativa desenvolvida, com vista à procura de respostas que ajudaram a favorecer a qualidade da mesma.

3. Caracterização dos contextos educativos

Neste ponto procedemos à caracterização do ambiente educativo dos dois contextos em que decorreu a PES, nomeadamente o de jardim de infância, num primeiro momento, e o da escola de 1.º CEB, num segundo, procedendo à descrição/reflexão do funcionamento da instituição e da organização do espaço físico da sala de atividades, do tempo pedagógico e do grupo das crianças.

3.1. Contexto de jardim de infância

3.1.1. A instituição

O jardim de infância em que decorreu a PES foi criado em 2003 e está inserido num agrupamento de escolas da rede pública de educação e tutelado pelo Ministério da Educação. Tem como finalidade a oferta de educação pré-escolar para crianças dos três aos seis anos de idade, e tem capacidade para integrar setenta e cinco crianças, distribuídas por três grupos/salas de atividades, embora no ano letivo em que decorreu o nosso estágio integrasse apenas dois grupos.

Nas instalações da instituição encontra-se um espaço exterior bastante amplo, integrando um parque infantil, uma área relvada contornando o edifício e um átrio de entrada coberto, possibilitando no seu conjunto que as crianças possam brincar e realizar diversas atividades. Devido a medidas de prevenção sanitária exigidas no período de pandemia que à data em que desenvolvemos a PES atravessávamos, encontrava-se encerrado o acesso aos equipamentos do parque infantil, como escorrega, baloiços e molas, mas sendo possível tirar partido dos restantes espaços.

Em relação ao espaço interior, este era também bastante amplo e possuía iluminação natural, boa visibilidade e acessos ao espaço exterior. Disponha de três salas de atividades, como já referimos anteriormente, sendo uma destas utilizada para acolhimento e atividades extracurriculares das crianças, um salão polivalente equipado com materiais lúdicos e desportivos diversos, um refeitório onde eram servidos os almoços e instalações sanitárias. Possuía, ainda, uma biblioteca, devidamente equipada e esteticamente atrativa, a secretaria e dois gabinetes, utilizado um para as reuniões da equipe docente e atendimento dos pais/família e o outro para a realização de trabalhos, bem como duas despensas para arrumo de materiais.

A equipa educativa era constituída por duas educadoras de infância titulares de grupo/turma, quatro educadores de apoio em condições específicas, quatro assistentes

operacionais e duas monitoras que acompanhavam os tempos relativos à componente não letiva.

O horário de funcionamento do jardim de infância era das 8:00 às 19:00, decorrendo a componente letiva das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00 e nos tempos não letivos decorriam as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), no início e no fim do dia de trabalho, e no período de almoço.

3.1.2. O espaço físico da sala de atividades

A organização do espaço físico da sala de atividades é um aspeto importante a tomar em consideração, pelo papel significativo que pode assumir na motivação das crianças e na criação de oportunidades de as crianças (inter)agirem com materiais e com as outras crianças do grupo. É importante que o espaço da sala seja pensado e projetado de forma a favorecer a ação e aprendizagem das crianças, a estimular a sua criatividade e a garantir o conforto, segurança e inclusão de todas (Silva, et al. 2016).

A sala do jardim de infância em que nos integrámos era muito acolhedora, espaçosa e arejada, com janelas grandes, que possibilitavam a entrada de luz e uma vista para o exterior. Disponha de seis áreas de atividades, equipadas com diferentes materiais para que as crianças pudessem escolher e concretizar as suas iniciativas, integrando: área da casa; área do supermercado; área dos carros/garagem; área das construções; área da expressão plástica e área da biblioteca. Todas estas áreas estavam dispostas e organizadas de modo a atender às características das crianças e a promover a conquista de progressiva autonomia e responsabilidade em usar e arrumar o material, uma vez que este estava disposto de forma a poderem aceder facilmente ao que pretendiam utilizar e arrumá-lo, no devido lugar, depois de utilizado. Contudo, devido à situação pandémica o cuidado com o acesso às áreas carecia de atender a critérios que assegurassem estar um número reduzido de crianças em cada área, consoante a dimensão de cada uma, de modo a impedir que se aglomerassem e a evitar riscos de possível contágio, caso alguma fosse portadora de covid. Era notório a ausência de alguns materiais nas áreas uma vez que nem todos eram de fácil higienização, mas que, ao longo da PES e com a diminuição do risco de contágio, foram sendo colocados à sua disposição. No final do dia, todas as áreas e materiais eram higienizados e organizados.

Na sala encontrava-se afixado um quadro para as crianças assinalarem a sua presença e como se sentiam, no qual se encontrava o nome de cada criança e os dias da

semana, e cada uma colocava um círculo com a figura de um emoji, a sorrir ou triste, conforme entendia que se sentia nesse dia (alegre ou triste). Existia também afixado numa das paredes da sala, um quadro no qual eram indicados os responsáveis, do dia, por cuidar e verificar se, no final das atividades, cada uma das áreas ficava arrumada. Sendo este processo rotativo favorecia que todas as crianças pudessem assumir responsabilidades e exercer o poder de alertar os colegas para a necessidade de cumprir as regras de vida em grupo, aprendendo a exercer a cidadania. Havia ainda na sala um quadro de aniversários, no qual se encontrava indicado a data de aniversário e nome de cada criança.

O espaço da sala possuía mesas de trabalho dispostas em U, armários devidamente equipados com materiais, um quadro interativo, uma bancada com lavatório e uma prateleira onde estavam os portfólios com os trabalhos das crianças, deixando transparecer estarmos perante um local experiencialmente acolhedor.

3.1.3. A organização do tempo

A organização do tempo ao longo do dia e da semana é um elemento importante para as crianças poderem ir apropriando-se de referências temporais e compreenderem o que acontece no seu quotidiano. Através da rotina diária as crianças apropriam-se da organização do dia de trabalho e conseguem envolver-se em diferentes tipos de atividades, quer em grande ou em pequenos grupos. Como defendem Hohmann e Weikart (2011), “a rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (p. 224). É de considerar que esta deve ser organizada de modo a promover com as crianças atividades em grande grupo, mas também em pequenos grupos e ser flexível, de modo a poder haver ajustes, a qualquer momento, que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Daí que, conforme o referido nas OCEPE (Silva et al., 2016), é importante

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

Trata-se de aspetos que procurámos ter em conta ao longo da prática educativa, perfilhando a ideia de que a organização do tempo contribui para que as crianças experienciem estabilidade, ganhem autoconfiança e aprendam a gerir o seu tempo, prevendo e antecipando a ocorrência de acontecimentos quotidianos. A rotina diária pode ajudar as crianças a sentirem-se mais seguras e protegidas, pois sabem o que esperar a cada dia e têm a segurança de uma rotina estável e previsível.

A rotina diária do jardim de infância em que nos integrámos mereceu também alguns ajustes, provocados pela existência de medidas de contingência que, ao longo do ano letivo 2020/2021, foi necessário promover para garantir a segurança das crianças e de toda a equipa educativa. A alteração mais significativa foi os pais deixarem de entrar na instituição, entregando as crianças à assistente operacional na porta principal, onde também trocavam de calçado antes de irem para as salas ou para o salão.

A informação apresentada na tabela 1 dá conta dos vários momentos e atividades que integravam a rotina diária das crianças do grupo/turma em que nos integrámos.

Tabela 1

A organização do tempo/rotina diária do grupo/turma

Tempo	Atividades
Manhã	
7:45	Abertura da instituição: Conforme as necessidades das famílias, as crianças iam entrando na instituição em diferentes tempos e dirigiam-se para o salão polivalente ou sala destinada a atividades de apoio à família.
9:00	Acolhimento: Ao chegarem à sala, as crianças marcavam a sua presença no quadro de presenças e, de seguida, reunidos em grande grupo, cantávamos a canção de “bons dias”, cumprimentando-nos uns aos outros e dialogávamos, partilhando ideias e experiências.
10:00	Trabalho em grande grupo: Desenvolvimento de atividades relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo.
10:30	Lanche/recreio: As crianças mais velhas dirigiam-se ao corredor para buscar os seus lanches e voltavam para a sala para comê-lo e as mais novas aguardavam, no lugar, que a assistente operacional os trouxesse. Depois do lanche, íamos para o espaço de recreio.
11:15	Atividades nas áreas da sala: Desenvolvimento de atividades/brincadeiras nas diferentes áreas da sala.
11:45	Higiene pessoal
12:00	Almoço: O almoço era servido no refeitório da instituição, mas comendo apenas doze crianças de cada vez, de modo a gerir melhor as distâncias de segurança e higienização do espaço. Enquanto essas crianças almoçavam as restantes aguardavam a sua vez no salão polivalente.

Tarde	
14:00	Diálogo em grande grupo: Relembrávamos trabalhos/brincadeiras desenvolvidos no período da manhã e eram discutidas propostas a concretizar.
14h20	Atividades em pequeno grupo/Atividades nas áreas: Desenvolvimento de atividades relacionadas com as várias áreas/domínios de conteúdo, organizadas em pequenos grupos e em sistema rotativo, enquanto as restantes realizavam outras atividades nas áreas da sala.
15:00	Recreio
15:30	Lanche da tarde
16:00	Fim da componente letiva e início da componente de apoio à família
19:00	Encerramento da instituição

3.1.4. O grupo de crianças

A PES foi desenvolvida com um grupo constituído por vinte e cinco crianças, mas, devido à pandemia e como forma de garantir a segurança das crianças, algumas crianças não frequentavam a instituição por opção dos pais/encarregados de educação, não nos sendo possível estabelecer contacto com elas. Do total de crianças do grupo, quinze eram do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades que variavam dos 3 aos 5 anos. Todas as crianças do grupo/turma habitavam a cidade, provindo de diferentes zonas habitacionais. Para além da componente letiva, todas as crianças frequentavam as atividades integradas na componente de apoio à família, mas entrando e saindo em momentos diferentes, conforme a atividade profissional e disponibilidade das famílias.

Pelo que pudemos observar, o grupo de crianças revelava ser comunicativo e bastante interessado e participativo, com grande espírito de equipa e de entreatajuda. As crianças de 5 e 4 anos de idade manifestavam uma particular atenção com as mais novas do grupo (3 anos), que, para além de uma idade mais precoce, frequentavam pela primeira vez a instituição, facilitando a sua integração no grupo/turma e instituição.

Neste âmbito, importa considerar que, como referem Silva et al. (2016), “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem das crianças” (p. 24). Esta dimensão integrava relevo, tanto nas atividades promovidas em grande e em pequenos grupos, como nas desenvolvidas pelas crianças nas diferentes áreas de trabalho/ brincadeira que havia na sala.

3.2. Contexto de 1.º ciclo do ensino básico

3.2.1. A instituição

A instituição em que decorreu a PES de 1.º CEB enquadrava-se num agrupamento de escolas da rede pública de educação, com sede na cidade de Bragança, e tratava-se de uma escola em que era também ministrado o 2.º CEB.

As instalações possuíam um amplo espaço exterior de recreio, equipado com um espaço lúdico, mas que, devido à pandemia, se encontrava interdito, uma área verde para as crianças realizarem atividades e brincadeiras diversificadas e um campo de futebol. A utilização deste campo de futebol era, por vezes, condicionada pelas condições atmosféricas, nomeadamente pela ocorrência de chuva, gelo ou neve, como por vezes acontece.

O espaço interior do edifício era também amplo, com grande iluminação natural e visibilidade para o exterior, tendo como espaços comuns, a biblioteca, o salão, o refeitório onde eram servidos os almoços, o bar da escola, o auditório e as instalações sanitárias. Na entrada principal da instituição encontrávamos a portaria e a secretaria.

O horário de funcionamento da instituição era das 8:00 às 18:30, decorrendo a parte letiva entre as 9:00 e as 17:00, incluindo em alguns destes tempos atividades extracurriculares e das 17:00 às 18:30 decorriam atividades integradas na Componente de Apoio à Família (CAF). No que se refere ao funcionamento da instituição, foi necessário ter em consideração aspetos decorrentes das medidas de contingência previstas para garantir a segurança das crianças e de toda a equipa educativa. Assim, entre os reajustes que foi necessário fazer, são de referir a restrição da entrada dos pais/familiares na instituição, o uso de máscaras e o uso de álcool gel para a higienização das mãos.

3.2.2. O espaço da sala de aula

A sala de aula era espaçosa e possuía o equipamento considerado necessário e boa luminosidade natural, integrando várias janelas.

No regresso ao ensino presencial, a professora titular do grupo/turma definiu a disposição das mesas e dos lugares a serem ocupados, mantendo a disposição do mobiliário até ao fim da PES, com exceção do reajuste do lugar ocupado por algumas crianças que manifestavam mais dificuldades de aprendizagem e de concentração, de

modo a poder proporcionar-lhes melhores condições de acompanhamento, apoio e supervisão da sua aprendizagem e comportamento.

A reorganização dos lugares ocupados por essas crianças tornou-se fulcral para que pudessem usufruir de melhor ambiente de aprendizagem, pois, como afirma Oliveira (2015), “considera-se importante que o espaço seja adaptado consoante as características de cada turma” (p.6).

A sala encontrava-se equipada com um computador, um quadro interativo e um quadro branco, que auxiliavam a concretização das atividades e tarefas, dois armários que serviam de arrumação de materiais pedagógicos e dos dossiês das crianças, uma secretária para uso da professora, mesas e cadeiras para as crianças, podendo, se necessário, recorrer a outras que se encontravam disponíveis ao fundo da sala.

Nas paredes da sala de aula encontravam-se afixados diversos trabalhos elaborados pelas crianças e materiais que resumiam alguns conteúdos trabalhados, tais como os que se referiam a letras do abecedário, ditongos, casos de leitura e números.

3.2.3. Organização do tempo letivo

A organização das atividades letivas pressupõe tomar em consideração que, como afirma Santos (2016), “a conceção do tempo deve ser orientada para caminhos de interação dos saberes, de modo a quebrar o isolamento das diferentes áreas do saber (p.53).

O horário letivo do grupo/turma, com o qual desenvolvemos a PES de 1.º CEB, distribuía as componentes do currículo por distintos momentos, denotando uma compartimentação das diferentes áreas curriculares: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-motores e outras Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). No entanto, e sem deixar de tomar em consideração essa organização, procurámos, nas abordagens promovidas, articular conteúdos, de modo a proporcionar às crianças uma aprendizagem integrada, pois, como se refere no *Perfil dos alunos* à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017), “as áreas de competências são complementares (...) e “nenhuma delas (...) corresponde a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas” (p. 19).

No período da manhã, a componente letiva iniciava-se às 09:00 e terminava às 12:30 sendo que o intervalo decorria das 10:30 às 11:00. No período da tarde, a

componente letiva iniciava-se às 13:30 e prolongava-se até às 17:00, com intervalos entre as 14:30 às 14:45 e entre as 15:45 e as 16:00. O tempo era gerido da melhor forma, de modo a rentabilizar o aproveitamento das crianças, tendo a preocupação em dar seguimento aos conteúdos que se estavam a trabalhar, perspetivando a aprendizagem das crianças como um processo inacabado e que requer continuidade.

4.3.4. O grupo de crianças

O grupo/turma frequentava o 1.º ano de escolaridade obrigatória e era constituído por quinze crianças, sendo seis do sexo feminino e nove do sexo masculino. Todas as crianças frequentavam pela primeira vez o 1.º CEB, possuindo, no período em que decorreu o nosso estágio, seis ou sete anos de idade. Todas as crianças da turma habitavam na cidade, provindo de várias zonas habitacionais.

Todas as crianças dispunham de uma caixa de arrumação de material na sua secretária, onde dispunham dos seus materiais escolares e pedagógicos e do seu cartão de identificação, sendo este utilizado para dar entrada na escola, realizar compras na papelaria e no bar da instituição e para aquisição da senha para o almoço.

Uma das crianças do grupo/turma possuía necessidades educativas especiais e era acompanhada por uma professora de apoio que estava presente na sala de aula, mas também por uma professora da equipa de ensino especial, promovendo com ela um trabalho individual, uma vez por dia durante noventa minutos.

As crianças manifestavam ser sociáveis, afetuosas umas com as outras e participavam com entusiasmo nas atividades, colaborando na construção de um ambiente salutar de aprendizagem e desenvolvimento de cada uma e do grupo.

4. Descrição e análise das experiências de ensino e aprendizagem

Neste ponto apresentamos seis experiências de ensino e aprendizagem (EEA), entendendo que, no seu conjunto, permitem ilustrar o trabalho desenvolvido no âmbito da PES promovida nos contextos de educação pré-escolar e de 1.º CEB e relevar a problemática em que se centrou a ação investigativa sobre ela desenvolvida.

Para a concretização da planificação, recorremos ao definido nos documentos curriculares emanados pelo Ministério da Educação e disponíveis online, como: as OCEPE (Silva et al., 2016); os Programas e Metas Curriculares do 1.º CEB; as Aprendizagens essenciais referentes às várias áreas disciplinares do 1.º CEB; e o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017).

Procurámos ter como ponto central o bem-estar e a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, planeando experiências de ensino e aprendizagem que permitissem ir ao encontro dos interesses e necessidades de aprendizagem das crianças e favorecessem uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas e domínios curriculares.

4.1. Experiências de ensino e aprendizagem em contexto de educação pré-Escolar

As EEA que promovemos neste contexto tiveram como ponto de partida a leitura e exploração de algumas obras de literatura para a infância, ideia para qual apontava o Plano anual de atividades (PAA) da instituição, bem como enveredando por uma abordagem holística e integrada das diferentes áreas e domínios de conteúdo. Apoiámo-nos ainda na ideia de que, como referem Portugal e Leavers (2010), um dos propósitos da educação pré-escolar é “organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais” (p. 37). Nesta linha de pensamento, enveredámos pelo desenvolvimento de atividades que facilitassem a conceção de oportunidades para as crianças experienciarem situações de ensino e aprendizagem significativas, socializadoras, diversificadas e cooperativas.

4.1.1. Aprender a demonstrar afetos

Esta EEA inclui o desenvolvimento de diversas atividades que visavam concretizar os seguintes objetivos: criar gosto pela leitura; estabelecer relações com os colegas; identificar características dos seres vivos; manifestar e receber afetos; utilizar a

linguagem oral, comunicando de modo adequado à situação; promover a imaginação e criatividade; e explorar materiais e técnicas artísticas.

Iniciámos esta EEA com o momento de acolhimento na sala, no qual cantámos a canção dos “Bons dias”, conversámos em grande grupo, partilhando as crianças novidades e situações vividas. Depois desse momento de integração, procedemos à leitura da história “Saudades do teu abraço” de Eoin Mclaughlin e Polly Dunbar (2020), que aborda a situação de dois amigos, a Tartaruga e o Ouriço, não poderem abraçar-se como pretendiam, considerando as suas características físicas, mas que procuraram encontrar formas de demonstrar aos outros os sentimentos de afeto que por eles nutriam.

Num momento de pré-leitura, questionámos as crianças sobre os elementos paratextuais do livro, como as imagens da capa e da contracapa e o título da história, tentando que as crianças imaginassem e descobrissem conteúdos nela abordados. Neste âmbito, colocámos às crianças as seguintes questões: *Porque será que a história tem o título “Saudades do teu abraço?”* Foram vários as respostas apresentadas pelas crianças, de entre as quais apresentamos, a título de exemplo, as seguintes: *A tartaruga tem saudades do ouriço porque vemos na capa os dois amigos (C4); A história tem esse nome porque, como não podemos estar juntos por causa do COVID, isso faz sentir saudades dos nossos amigos (C13).*

É de salientar que se, por um lado, C4 recorre às imagens como elementos ilustrativos do título da história, C13 apoia-se na situação que, no momento, estava a ser vivida, deixando perceber ter noção dos riscos e consequências decorrentes da pandemia, privando-nos de manter o contacto físico de uns com os outros.

Procedemos à leitura da história e, no final, à reflexão sobre a mesma, estabelecendo o seguinte diálogo:

Educadora Estagiária (EE): *Porque será que os outros animais não queriam abraçar o Ouriço?*

C9: *Porque ele tem muitos picos e depois magoa os outros animais.*

EE: *E a tartaruga, porque será que não a abraçavam?*

C17: *Ela, como tem a casca muito dura, aleija os amigos e por isso eles não a abraçam.*

EE: *E não podemos mostrar aos outros que gostamos deles sem nos tocarmos?*

Vários: *Sim.*

C6: *Mandamos beijinhos de longe.*

C11: *Dizemos olá..*

C14: *Dizemos que gostamos.*

(Nota de campo, 2 de novembro de 2020)

Como o excerto dá conta, as crianças manifestaram reconhecer que pode recorrer-se a variados gestos e palavras para estabelecer relação e partilhar com os outros o que se sente, pensa e quer transmitir. Nesta linha de pensamento, merece tomar em consideração que, na falta de oportunidades de proximidade física, se torna importante procurar formas alternativas de contacto de uns com os outros, de modo a promover, manter e aprofundar interações.

No período da tarde e de forma a dar seguimento ao diálogo estabelecido durante a manhã, propusemos às crianças a realização, em grande grupo, do jogo intitulado “Descobre e manifesta afetos”. Para a realização do jogo, utilizámos um cubo (figura 1), tendo representado, em cada face, imagens correspondentes a um desafio a propor às crianças. Este consistia em ir uma criança lançar o cubo e, conforme a imagem que surgisse na face superior, teria de concretizar o desafio nela indicado, por exemplo: dançar e convidar um colega a fazer o mesmo, fazer uma careta, mandar um beijo a alguém, entre outros.

O jogo foi sendo repetido de modo que todas as crianças pudessem participar, representando assim formas diversas de manifestar afeto ao/s outro/s e interagir com ele(s) sem estabelecer contacto físico direto, evitando riscos de contágio que podiam ocorrer devido à situação de pandemia que, no momento, se vivia.

Figura 1

Cubo utilizado no jogo “Descobre e manifesta afetos”



No final do jogo solicitámos às crianças que refletissem e manifestassem a sua opinião sobre o mesmo, partindo da seguinte questão:

EE: *O que acharam deste jogo, de lançar o cubo e manifestar afetos?*

C8: *Eu gostei muito, estou é cansada de tanto dançar e mandar beijinhos.*

C13: *Foi divertido, fizemos coisas que o ouriço fez à tartaruga sem nos tocarmos porque não se pode abraçar agora.*

C14: *Eu gostei de dizer aos outros meninos que gosto deles.*

(Nota de campo, 2 de novembro de 2020)

As ideias expressas pelas crianças dão conta do seu envolvimento na concretização do jogo e do prazer que lhes proporcionou experienciar, bem como das regras e cuidados que era necessário ter para a proteção de si próprias e dos outros.

No dia seguinte, durante o acolhimento, relembámos a história trabalhada no dia anterior, e de como poderíamos demonstrar afeto e manter laços de amizade. Trocámos ainda ideias sobre como podemos falar com alguém que está distante, como por exemplo, fazer um telefonema, uma videochamada, enviar um email ou escrever-lhe uma carta.

Considerando a limitado contacto e comunicação que, devido à pandemia, havia entre as crianças e adultos dos dois grupos que frequentavam o jardim de infância, sugerimos às crianças escrevermos-lhes uma carta, ideia que foi por elas bem acolhida. Propusemos-lhes, então, que cada criança fizesse um desenho ou pintura e, com a nossa ajuda, escrever uma mensagem para enviar a um/a colega do grupo da outra sala. Lemos o nome das crianças do outro grupo e, combinámos, a que criança iria ser dirigida a carta por cada uma elaborada, deixando que pudessem escolher a quem dirigi-la, mas de modo que todas as crianças recebessem uma carta, como aconteceu.

No período da tarde desse dia deslocámo-nos à outra sala para entregar as cartas à educadora para ela as entregar às respetivas crianças, assumindo o papel de carteiro (figura 2). Foi tido o cuidado de previamente as crianças desinfetarem as mãos e de as cartas ficarem algum tempo a aguardar serem entregues e abertas, pondo em prática cuidados de higiene divulgadas.

Figura 2

Entrega das cartas dirigidas aos colegas



Mais tarde, tivemos o feedback manifestado pelas crianças e adultos sobre a carta que lhe havíamos enviado, salientando a alegria sentida e agradecimento das mensagens que lhe foram dirigidas. Num momento de saída, observámos que uma criança falou com outra sobre a carta enviada, permitindo perceber que, apesar das limitações de contacto sentidas, pudemos encontrar meios de interação facilitadores do fortalecimento de relações entre as crianças, pessoal docente e não docente

Num outro momento, conversámos com as crianças sobre a importância de prestar atenção e respeitar os gostos e interesses de cada uma, perguntando-lhes:

EE: *Será importante dar atenção aos outros?*

C19: *Sim, porque assim eles não ficam sozinhos e não ficam tristes.*

C6: *Sim, porque assim se o menino estiver a brincar com outro não fica ninguém sozinho e está feliz.*

C14: *Sim, é importante ajudar os nossos amigos.*

EE: *O que acham que podemos fazer quando um/a menino/a está triste?*

C3: *Se um está triste e o outro está feliz, o que está feliz ajuda o outro a ficar também, partilhando os brinquedos.*

C23: *Eu, sempre que chego à nossa sala de manhã, dou um beijinho e um abraço aos meus amigos para eles ficarem contentes o resto do dia.*

C12: *O [C14] fica sempre a chorar de manhã e eu vou ajudar a professora para que ele fique sem chorar e sem gritar, dou-lhe sempre os meus carros para a mão.*

(Nota de campo, 3 de novembro de 2020)

As crianças manifestam reconhecer a importância de prestar atenção uns aos outros e ajudar a superar alguns sentimentos de mal-estar, associando-os a experiências vividas no cotidiano pré-escolar, como as que se relacionam com a partilha de brinquedos e a separação da família nos momentos de entrada na instituição. Em relação a este último aspeto, é de referir que, como a data da nota de campo permitir ver, o grupo ainda se encontrava numa fase de integração, tanto mais que a maioria dos elementos do grupo frequentava a instituição pela primeira vez, possuindo três anos de idade.

Refletindo sobre a experiência de ensino e aprendizagem na sua globalidade, merece relevar que possibilitou promover aprendizagens de natureza diversificada, sendo explorados conteúdos relativos às áreas de Formação pessoal e social, Conhecimento do mundo e de Expressão e comunicação, mais especificamente no que se refere aos domínios da Linguagem oral e abordagem à escrita, Educação artística e Matemática.

4.1.2. Aprender a aceitar o outro e a si mesmo

A segunda EEA que desenvolvemos integrou como principais objetivos: promover a relação e comunicação entre as crianças; criar situações lúdicas que favoreçam a interação com pares; favorecer o conhecimento de si próprio e dos outros; e fomentar a procura de explicações para fenómenos atmosféricos observados.

Tendo em conta as atividades que integram a rotina diária pré-escolar, iniciámos o dia, com o momento de acolhimento, cumprimentando-nos através de canção de “Bons Dias” e partilhando, em grande grupo, ideias e experiências vividas.

Seguimos com a apresentação e leitura do livro “Elmer e o Arco-íris” de David McKee (2019). Esta história fala de um elefante que, ao contrário de todos os outros elefantes, que eram cinzentos, era colorido. O enredo da história centra-se em que um dia ele saiu da sua gruta e se deparou com um arco-íris sem cores, começando aí a sua aventura em descobrir o início do arco-íris com a missão de lhe dar as suas cores, podendo ou não se tornar o Elmer um simples elefante cinzento.

Apresentámos o livro às crianças, mostrando-lhe a capa e a contracapa e lendo o título, deixando que observassem e trocassem opiniões sobre o observado, e colocando-lhes, em seguida, as seguintes questões: *Do que falará esta história?* e *Que semelhanças existem entre o Elmer e o Arco-íris?*

Entre as respostas expressas pelas crianças, encontram-se: *Vais-nos contar a história sobre alguma aventura que aconteceu ao elefante e ao seu amigo arco-íris (C7); Eles os dois são parecidos, pois, têm muitas cores e isso é divertido (C12)*

As afirmações apresentadas permitem perceber que, pela observação e interpretação dos elementos paratextuais da capa do livro, as crianças conseguem prever alguns dos conteúdos abordados na história. A seguir procedemos à leitura da história e, no final, à reflexão sobre a mesma. No âmbito dessa reflexão colocámos algumas questões às crianças, criando o seguinte diálogo:

EE: *Será importante ajudar os outros? e porquê?*

C4: *É, porque assim eles ficam contentes.*

C11: *Eu acho que sim porque é uma coisa boa e quando nós precisamos também gostamos que alguém nos ajude.*

EE: *De que modo podemos ajudar os outros?*

C13: *Eu guardo a minha roupa para dar à mana e assim a mãe não gasta dinheiro.*

C2: *Eu dou a minha roupa e os meus brinquedos para os outros meninos.*

EE: *Aqui na escola como podemos ajudar-nos uns aos outros?*

C14: *Eu ajudo sempre, o [C14] quando lanchamos a abrir o iogurte e as bolachas.*

C8: *Antes de irmos almoçar, eu ajudo os mais pequeninos na casa de banho porque eles não chegam ao papel para limpar as mãos.*

(Nota de campo, 23 de novembro de 2020)

Ajudar os outros parece ser visto pelas crianças como uma ação positiva e que pode ser promovida em várias situações, dando exemplos que se relacionam com a cedência de bens pessoais e com o apoio e ajuda a pares, em particular aos mais novos.

No tempo de atividades nas áreas, propusemos às crianças construir ao nível das artes visuais a figura do Elmer em 3D. Para a concretização da atividade utilizámos esferovite para fazer a figura de um elefante e quadrados de papel de várias cores para decorá-la, de modo a recriar a personagem principal da história (figura 3). Colocámos ainda à disposição das crianças, na área de expressão plástica, folhas de várias cores e integrando estas o contorno de uma figura de elefante, podendo as crianças ilustrá-la, recorrendo a diferentes materiais que nesse espaço se encontravam disponíveis. Os

trabalhos realizados pelas crianças foram expostos num dos placares da sala, de modo a poderem ser observados e apreciados por todos (figura 4).

Figura 3

Construção da figura do Elmer em 3D



Figura 4

Exposição dos trabalhos relacionados com o Elmer



Na figura 4 são apresentados pequenos arcos que utilizámos noutra atividade, promovida em grande grupo no salão polivalente, que intitulámos por “jogo de lançamento de anéis”. O material utilizado no jogo foi construído com as crianças, participando na pintura dos arcos, designados no jogo como anéis, e de dois tubos, explorando materiais e técnicas artísticas.

A atividade teve início com uma breve informação sobre o objetivo do jogo e demonstração do mesmo. Procedemos à organização de duas equipas, propondo às crianças a formação de duas filas com o mesmo número de elementos e colocadas lado a lado. Foi distribuído um arco por cada criança das duas equipas e o jogo consistia em ir cada uma de cada vez lançá-lo, tentando enfiá-lo no tubo colocado à frente de cada equipa (figura 5). No final contávamos os arcos enfiados no tubo por cada equipa e ganhava aquela que tivesse mais.

Figura 5

Jogo de lançamento de “anéis”



Nesta atividade as crianças cooperaram na construção dos materiais de jogo e na concretização deste, esforçando-se por realizarem lançamentos o mais precisos possível para que a sua equipa pudesse obter a maior quantidade de arcos enfiados no tubo e, assim, poderem ganhar o jogo. Foi interessante observar a ajuda que procuravam dar uns aos outros, através de indicações sobre como fazer o lançamento do arco para poder acertar e enfiá-lo no tubo. Assim, o jogo possibilitou às crianças promover o espírito de equipa, assumir responsabilidades em relação aos resultados obtidos, aprender a esperar pela sua vez de jogar, exercitar a coordenação visomotora, formar grupos e contar, favorecendo a construção do sentido do número.

Tomando em consideração a globalidade das atividades integradas nesta EEA, são de relevar as oportunidades criadas para a promoção de aprendizagens relacionadas com a área de conhecimento do mundo e os domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, artes visuais, educação física e matemática.

4.1.3. Aprender a sentir-se especial

Nesta experiência de ensino e aprendizagem partimos da leitura e exploração da obra *“Sou especial porque sou eu”*, da autoria de Sarah Massini (2006) e recomendado no Plano Nacional de Leitura para a educação pré-escolar.

Nele é retratada a situação de uma criança, com o nome de Ivo, que todos os dias, pensava numa brincadeira que ele e os seus amigos pudessem realizar no recreio da escola. Porém, os seus amigos nunca concordavam com a personagem que ele

escolhia para si próprio, pondo-lhe alguma carga negativa e escolhendo sempre outra personagem para ele, como: “Por favor, posso ser eu o leão? - perguntou o Ivo. Não - disse a Clara. Não és suficientemente forte para seres o rei da selva” (Massini, 2006, s.p.). Quando chegava a casa falava com a mãe. Ela confortava-o e alertava-o para o lado positivo de assumir as personagens que os amigos lhe iam atribuindo, ajudando-o a transformar a situação de rejeição num desafio facilitador de prazer, triunfo e afirmação, e a perceber que ser diferente de todos os outros era o que o tornava a pessoa especial que era (Massini, 2006).

Trata-se, por isso, de uma história que alerta para a importância de atender, aceitar e respeitar as diferenças que nos caracterizam, compreendendo que todos somos diferentes, mas que devemos saber viver em conjunto, estando recetivos às ideias, opiniões e interesses dos outros, independentemente se estes vão ou não ao encontro dos nossos. Estes valores foram tomados em consideração pelas crianças, manifestando-se muito atentas no decurso da leitura e exploração da história e fazendo expressões faciais e comentários sobre as ações e iniciativas nela apresentadas.

Neste âmbito partilhamos do pensamento de Silva et al. (2016), quando salientam a importância da adoção de uma perspetiva inclusiva e valorizadora da diversidade, devendo esta ser “encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança (p. 10).

Após a leitura da história, estabelecemos um diálogo, em grande grupo, sobre as brincadeiras que as crianças faziam juntas, partindo do que a personagem principal da história (o Ivo) gostava de fazer, colocando-lhes a seguinte questão:

EE: *O Ivo gosta de brincar no recreio e vocês gostam?*

C18: *Sim, é melhor estar lá fora quando está sol.*

C4: *Eu prefiro brincar no recreio porque posso correr à vontade, mais do que estar sempre dentro da sala.*

EE: *E ao que gostam de brincar?*

C13: *Eu gosto de brincar aos polícias e ladrões.*

C24: *Eu gosto de andar no baloiço porque sinto que consigo voar muito alto.*

C15: *Eu gosto de levar os brinquedos porque lá no recreio podemos fazer escavações na terra.*

EE: *E quando estão a brincar gostam de estar sozinhos ou com outras crianças?*

C22: *Eu gosto de brincar sozinho porque assim ninguém estraga os meus brinquedos.*

C18: *Eu gosto de brincar com os outros meninos porque assim podemos fazer várias coisas todos juntos e ninguém fica triste.*

EE: *E quando estão a brincar juntos deixam escolher o que cada um quer fazer?*

C23: *Quando jogamos ao polícia e ladrão uns são os polícias e outros são os ladrões e depois trocamos, se quisermos.*

C17: *Quando estamos a brincar às casinhas eu gosto sempre de ser a mãe porque assim faço de mãe dos pequeninos e eles deixam.*

(Nota de campo, 24 de novembro de 2020)

Os enunciados apresentados evidenciam a importância que as crianças atribuem ao recreio enquanto espaço educativo, permitindo-lhe envolver-se em brincadeiras de natureza diversificada, individualmente e em grupo, usufruindo de oportunidades de recreação, promoção de relações, experienciação de sensações e assunção de vários papéis. Trata-se de ideias que vão ao encontro da perspetiva defendida nas OCEPE (Silva et al., 2016), considerando que:

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) (...) [e] desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre.” (p. 27).

Daí que é importante que “a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança” (Silva et al., 2016, p. 27)

Promovemos, em seguida, outra atividade que consistia em cada criança ir ver o seu reflexo no espelho e descrever como se via ao nível físico e interior, fazendo uma reflexão sobre si própria (figura 6).

Figura 6

Observação e descrição de si próprio “Eu sou assim”



No decorrer da atividade, cada criança realçou características físicas mais evidentes, como a cor dos olhos, o tamanho e a cor cabelo, mas falaram também sobre a roupa que usavam, tendo a possibilidade de se admirarem, realçando a importância de gostarmos de nós próprios.

De modo a promover a imaginação e a expressão das crianças, propusemos-lhes que imaginassem ao que elas gostariam de brincar e que escolhessem a personagem que gostariam de ser e, depois, irem novamente ao espelho ver a sua imagem e descrever como se viam, surgindo diversas ideias, entre as quais:

- C7: *Ao olhar para o espelho vejo uma princesa com um lindo vestido amarelo e uma tiara cheia de brilhantes;*
- C18: *Au sou um polícia como o meu pai e ajudo a prender os maus;*
- C23: *Eu sou um dinossauro T-Rex e no parque brinco com os meus outros amigos dinossauros;*
- C13: *Eu sou a dona do supermercado da sala e vendo muitos alimentos.*

(Nota de campo, 24 de novembro de 2020).

Dialogámos sobre as representações de faz de conta escolhidas e apresentadas pelas crianças, refletindo sobre o que sentiram ao assumir o papel e brincadeira. Observámos que alguns escolheram a mesma personagem, mas que fizeram e disseram sobre ela coisas diferentes, relevando que é importante aceitar e respeitar os gostos, interesses, opiniões e capacidades de cada um.

Com esta experiência de aprendizagem foram acentuados os valores de respeito e aceitação das diferenças, bem como as capacidades de imaginar e de criar que cada um possui e que é importante promover e expressar, podendo recorrer a linguagens verbais e não verbais, explorando conteúdos relacionados com a área de Formação pessoal e social, Comunicação e expressão, mais especificamente com o domínio da Comunicação oral e o subdomínio da Expressão dramática, e o Conhecimento do mundo.

4.1.4. Aprender a lidar com situações adversas

O agravamento da pandemia Covid-19 obrigou as escolas a encerrar durante cinco semanas e a enveredar por formas alternativas de ensino e aprendizagem, como o ensino à distância, no sentido de proporcionar às crianças oportunidades de continuarem a aprender e de reduzir os riscos de propagar a doença.

Semanalmente, foi elaborada a planificação incluindo os conteúdos a desenvolver e propostas de atividades a promover com as crianças, continuando a incluir a devida articulação com o previsto no Plano anual de atividades. No final de cada semana, reuníamos com as crianças através de videoconferência, recorrendo à plataforma *Teams*, sendo acompanhadas pelos pais/família. Nessa reunião as crianças e pais/família apresentavam os trabalhos e atividades que tinham realizado e eram promovidas momentos de trabalho e convívio entre todos, de modo que não fosse quebrada a relação das crianças, entre si, e com as profissionais que acompanhavam o grupo. Mesmo não tendo sido possível ter todas as crianças presentes nas sessões online, pode-se constatar o cuidado manifestado pelos pais/família em concretizarem com as crianças as atividades sugeridas e em publicá-las no grupo privado digital, criado previamente pela educadora de infância para a partilha de informações. Assim, os pais/família podiam acompanhar e partilhar as experiências de aprendizagem em que se envolviam e recursos utilizados.

Uma das EEA que promovemos nesse período incidiu sobre o Carnaval e teve como objetivos celebrar tradições culturais, aproveitar recursos naturais e reutilizar materiais para a construção de máscaras e adereços de disfarce, geralmente utilizados para participar em desfiles carnavalescos.

Como combinado com pais/família e crianças, foi publicado no grupo privado da sala, a planificação com propostas de atividades a realizar pelas crianças ao longo da

semana, consistindo a primeira na audição/visualização da história *O Carnaval na floresta*, disponível na plataforma YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=u4dEvFzSUYQ>). Esta história fala de um baile de Carnaval organizado por um guarda da floresta, ao qual todos os animais e criaturas mágicas teriam de ir fantasiados. O caracol, numa conversa com a borboleta, disse que não sabia o que vestir, pois, a roupa dele era a sua casa e não a poderia tirar, tal como a borboleta não poderia tirar as suas asas. Esta de forma pouco cordial, manifestou não se importar, dizendo-lhe que ela era linda de qualquer maneira, ao contrário dele. O caracol ficou muito triste e ao passear pela floresta encontrou um duende, que ao conhecer a sua preocupação se prontificou a ajudá-lo, usando uma lata de tinta amarela para pintar a sua carapaça e, assim, a criar um disfarce brilhante e radioso. Todos disfarçados foram ao baile de Carnaval, disfrutando da companhia e diversão uns dos outros.

Foi ainda proposto às crianças que realizassem o registo/ilustração da história, através do desenho ou pintura, utilizando materiais que tivessem disponíveis em casa e preferissem utilizar e que, se possível, os pais/família integrassem esses trabalhos no site privado do grupo. Nas figuras que se seguem apresentamos dois exemplos dos trabalhos realizados (figuras 7 e 8).

Figura 7 e 8

Ilustrações da história “O Carnaval na floresta”



Como se pode observar nas imagens apresentadas, para além da representação icónica, algumas crianças recorreram à ajuda dos pais/família para a escrita do nome de certas personagens da história.

Outra proposta de atividades consistiu em construir máscaras e adereços de Carnaval, recorrendo a materiais disponíveis em casa (figuras 9,10 e11), alertando para a participação das crianças nessa tarefa, o reaproveitamento de materiais e para evitar despesas e saídas de casa, dando uma nova vida a resíduos sólidos que iriam para o lixo. Pretendíamos, por conseguinte, sensibilizar as crianças e famílias para a importância da reutilização e aproveitamento de materiais, valorizando o papel que cada um pode e deve assumir na criação de um mundo ambientalmente mais saudável e sustentável. Neste âmbito, como defendem Silva et al. (2016), é importante enveredar por uma abordagem que favoreça o desenvolvimento de atitudes que potenciem “a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade” e que conduzam “ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico (p. 85).

A sessão realizada online iniciou com o cumprimento de uns aos outros, cantando a canção “Bom dia a todos”, partindo em seguida para um diálogo sobre a história *O Carnaval na floresta*. De forma a promover a reflexão sobre o conteúdo da história, questionámos as crianças sobre o que acharam da mesma, surgindo respostas como:

- C20: *Eu achei que a borboleta não foi uma boa amiga porque deixou o caracol triste;*

- C16: *O que eu mais gostei foi ver o duende ajudar o seu amigo e assim puderam ir todos alegres para a baile de Carnaval;*

C5: *Na história eles tiveram de criar disfarces para o baile como nós.*

(Nota de campo, 20 de fevereiro de 2021).

Estes comentários revelam que as crianças atribuem valor a ações de respeito pelos outros, de ajuda a quem precisa e de amizade entre todos. C5 estabelece relação entre o enredo da história o trabalho por elas desenvolvido, construindo disfarces.

A seguir solicitámos as crianças a mostrarem e falarem sobre o processo de construção dos disfarces, descrevendo como foi criada e se houve ou não ajuda de alguém para a sua finalização. Alguns pais/família tinham já incluído algumas fotografias das máscaras construídas ao longo da semana, no grupo privado da rede social.

Como as imagens das figuras 9, 10 e 11 mostram, para além das máscaras para a face, foram utilizados pelas crianças vários adereços de disfarce, reaproveitando roupas pessoais e de familiares e outras adquiridas em anos anteriores.

Figuras 9, 10 e 11

Máscaras e disfarces de Carnaval apresentados pelas crianças



Segue a indicação da personagem e relato apresentado por cada criança sobre a sua máscara/disfarce:

C16: Super Homem - *Para o meu disfarce utilizei um fato do Super Homem que já tinha do ano passado. A máscara fiz com a ajuda da minha mãe e utilizei um prato de plástico velho, pintei-a com tintas e com uma tampa de garrafa fiz o nariz. O cabelo fiz com fios amarelos de lã e pus outro fio para conseguir prender a máscara.*

C5: Coelhinha - *Para a minha máscara usei uma caixa de ovos que tinha na despensa. Metade da caixa eu pintei-a, depois fiz duas rodas e a minha mãe ajudou-me a cortá-las para serem os olhos, e com a outra metade da caixa fizemos recortes para conseguir por uns bigodes e duas orelhas.*

C20: Super Mário - *Para o meu disfarce tinha roupas que eram parecidas com as do Super Mário e para a máscara utilizei papel, tecidos que me deu a minha avó e elástico.*

C1: Careto - *Para a minha máscara usei uma cartolina vermelha e um bocado de cartolina preta para fazer os chifres para colar na máscara e um elástico. O meu pai com a tesoura fez os olhos e a boca.*

C18: Sapo - *Para a minha máscara utilizei cartolina verde e um elástico. A minha mãe desenhou na cartolina a cara do sapo e eu com a tesoura recortei-a e também fiz os olhos e a boca, mas o elástico teve que ser a minha mãe porque eu não estava a conseguir dar o nó no elástico.*

C7: Fada – *Para conseguir disfarçar-me de fada usei a minha saia de folhos e a minha tiara, mas como não tinha uma varinha tivemos de a fazer. A mãe desenhou num papel uma estrela e recortou e eu depois coleí a estrela neste pau fininho que apanhei lá fora no jardim.*

C23: Unicórnio – *Para a minha máscara de Carnaval utilizei fitinhas para o cabelo, purpurinas, e um bocadinho de cartolina rosa para fazer o chifre e depois o pai colou numa bandolete velha com cola quente.*

C12: Palhaço – *Para o meu disfarce de palhaço eu usei a boina do meu avô, a minha mãe pintou-me a cara e o nariz eu fiz com uma bola de esponja que tinha na caixa dos brinquedos e foi só fazer um corte par conseguir encaixar no meu nariz.*

C4: Bruxinha – *Eu usei o meu fato de bruxinha e a minha irmã fez as pinturas na minha cara. E como as bruxas, eu tenho aqui a minha vassoura da cozinha voadora.*

(Notas de campo, 20 de fevereiro de 2021)

As descrições apresentadas pelas crianças deixam perceber que foram utilizados materiais diversificados, não sendo possível, em alguns casos, averiguar se recorreram a materiais novos ou reaproveitados. Releva-se o apoio proporcionado às crianças por diferentes elementos da família, mães, pais, avós e irmãos, participando assim do seu processo de aprendizagem.

4.2. Experiências de ensino e aprendizagem em contexto de 1.º CEB

As EEA promovidas com as crianças do 1º CEB, à semelhança do que ocorreu na educação pré-escolar, foram planificadas de modo que a abordagem dos conteúdos

curriculares permitisse levar em consideração o previsto na legislação em vigor, bem como o definido no Plano Curricular de Turma (PCT) e a problemática que nos propusemos investigar no âmbito da PES. Para tal, mereceram-nos particular atenção e reflexão as características de aprendizagem das crianças do grupo/turma e as estratégias que melhor poderiam favorecer a interação com os pares.

Da ação educativa desenvolvida selecionamos duas EEA que passamos a descrever e analisar.

4.2.1. Cooperar no cultivo de plantas

Esta EEA teve início com a abordagem, no âmbito da área disciplinar de Estudo do Meio, de conteúdos relativos ao tópico “Seres vivos - ciclo da vida”, incidindo mais especificamente sobre as plantas. Neste domínio e no que se refere à reprodução das plantas, os documentos curriculares sugerem, entre outras atividades, como referem Martins et al. (2007), “a de realização de experiências sobre a germinação de sementes” (p. 9).

Os objetivos delineados para essa atividade consistiram em: compreender que a germinação de uma semente dá origem a uma planta; identificar alguns fatores do ambiente que influenciam a germinação de sementes e o crescimento das plantas; partilhar responsabilidades na concretização de tarefas de cultivo de plantas.

Começámos por visualizar um vídeo da Escola Virtual (www.escolavirtual.pt) sobre o ciclo de vida de uma planta, prestando as crianças grande atenção tanto às imagens como ao texto. No final refletimos sobre o conteúdo do vídeo apresentado, incidindo particularmente sobre a reprodução das plantas através da germinação de sementes, surgindo várias ideias, das quais apresentamos:

A 11: Para elas nascerem primeiro temos de fazer um buraco na terra ou arranjar um vaso para colocarmos lá a semente.

A8: Mas a terra tem que ser um pouquinho molhada.

A3: A água da chuva ou a água das nossas casas que usamos para regar as plantas é importante para elas não murcharem.

A14: As plantas precisam de muita luz do sol para crescerem.

(Nota de campo, 3 de maio de 2021)

As afirmações das crianças denotam que já possuíam conhecimentos sobre ações e alguns fatores relacionados com a germinação das sementes (solo, água e luz), mas

alertámos para outros aspetos, também ilustrados no vídeo, como o embrião e o revestimento deste.

A seguir apresentámos às crianças alguns tipos de sementes (lentilhas, grão-de-bico e feijão, incluindo este, três variedades (feijão pedra, feijão preto e feijão branco) e solicitámos-lhes que indicassem o nome dessas sementes. O feijão foi identificado e nomeado por todas as crianças, embora, conforme o esperado, sem atenderem à designação da variedade apresentada. No entanto, registaram-se algumas dúvidas em relação à nomeação das outras duas sementes, em particular das lentilhas. As crianças iam expressando oralmente se já tinham, ou não, comido cada um deste tipo de leguminosas, se gostavam ou não e em que pratos de culinária costumavam comê-las. Uma criança alertou para outra designação utilizada para denominar o grão-de-bico, referindo: *A minha avó a estes chama-lhes gravaços (A7)*. Algumas crianças manifestaram duvidar da utilização desta designação, gerando-se a discussão e confronto de opiniões entre as crianças. Informámos que, de facto, em algumas localidades e, sobretudo algumas pessoas de mais idade, lhes chamavam “gravaços” e em outras localidades “ervanços”, alertando as crianças para que se tratava de formas de dizer específicas de uma determinada localidade ou região, ao que se chama de regionalismos.

Propusemos às crianças a realização de uma sementeira, utilizando uma semente de cada um dos diferentes tipos apresentados, realizando-a em conjunto. Promovemos a organização das 15 crianças do grupo/turma em pequenos grupos de trabalho, integrando cada um três elementos. Para a concretização da proposta tínhamos à disposição do grupo um vaso, terra, as sementes, água e materiais para identificação das sementes utilizadas.

Um grupo de crianças começou por colocar a terra dentro do vaso, alisando-a e comunicando ao grupo as sensações táteis experienciadas. O segundo grupo cavou cinco pequenos buracos na terra, tantos quantas as sementes a semear. As crianças deste grupo observaram e comunicaram ao grupo que na terra havia algumas palhinhas e pauzinhos pequenos, partilhando com o grupo que poderiam ajudar a alimentar as plantas. O terceiro grupo procedeu à sementeira, revelando fazê-lo com cuidado e aceitando que nem todas pudessem colocar na terra o mesmo número de sementes. Às crianças do quarto grupo coube a tarefa de regar a terra, gerando-se algumas dúvidas sobre como fazê-lo, como o seguinte excerto permite perceber:

A12: Professora não temos regador para ir buscar água e regar!

PE: *Pois, não temos. Então como acham que podemos fazer, temos que encontrar uma solução.*

A5: *Eu tenho uma lata para pôr os lápis, posso emprestar para irem buscar a água nela.*

A13: *Mas assim vamos ter de ir à casa de banho mais de uma vez e podemos arramar pelo caminho.*

A2: *E se usássemos uma garrafa? Assim temos a garrafa sempre cheia ao lado da sementeira.*

A12: *Pois é, e podemos fazer uns furos na rolha da garrafa para sair a água? Assim vai parecer que está a sair água de um regador a sério e não molhamos mais do que aquilo que queremos.*

(Nota de campo, 3 de maio de 2021)

Encontrada uma forma de resolver o problema com que o grupo se havia confrontado, as crianças procuraram e encontraram na sala uma garrafa de plástico vazia. Conforme o sugerido fizemos-lhes furos na rolha e, depois, procederam à rega a terra, fazendo-o uma de cada vez, de modo a participarem as três. Por último, o quinto grupo procedeu à identificação das sementes semeadas, utilizando imagens e procedendo à escrita do nome de cada uma, cujo resultado pode observar-se na figura 12.

Figura 12

Sementeira de sementes diversificadas



Concretizada a sementeira, indagámos as crianças se haveria mais algum aspeto a ter em consideração para que ocorresse a germinação e o crescimento das plantas, ao que prontamente as crianças responderam que precisavam da luz do sol. Continuámos o diálogo, colocando-lhes a seguinte questão: *Como a nossa sementeira vai ficar dentro da sala, o que podemos fazer para que ela receba luz solar?* De imediato, A8 respondeu: *Podemos pô-la no parapeito da janela porque ela dá para a rua e recebemos muita luz de fora por ela.* Todas as crianças concordaram com a ideia e o vaso foi colocado no local sugerido.

Solicitámos ainda às crianças que fizessem a previsão do tempo que levaria a ocorrer a germinação das sementes e se germinariam todas ao mesmo tempo. As opiniões expressas não reuniram consenso, surgindo variadas previsões, mas manifestando ter muitas dúvidas sobre esses aspetos.

Para que as fases do processo de germinação e de crescimento das plantas fossem observadas e acompanhadas pelas crianças, distribuímos uma folha de registo semanal por cada uma, que identificaram com o nome e data de realização da atividade, e para registarem, na tabela de dupla entrada apresentada, as alterações que observassem ao longo de quatro semanas (figura 13). Esse registo consistia na ilustração, através do desenho/pintura, das alterações observadas.

Figura 13

Folha de registo da germinação das sementes

Nome _____		Data _____			
Registo ilustrado da germinação das sementes					
Sementes	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana	
 Lentilhas					
 Feijão Pedra					
 Grão-de-Bico					
 Feijão Preto					
 Feijão Branco					

Ao longo da primeira semana, as crianças iam, com frequência, observar a sementeira, fazendo-o por vezes em conjunto e trocando opiniões entre elas sobre a situação. Foi motivo de grande euforia, quando passado uma semana observaram que estava a começar a ver-se a germinação das sementes. Procederam ao registo do ocorrido e refletimos sobre o observado, identificando terem-se registado ligeiras diferenças em relação ao tempo de germinação das sementes utilizadas.

No âmbito de atividades relacionadas com a área disciplinar de Português, questionámos as crianças, em grande grupo/turma, sobre o nome das plantas que estávamos a cultivar. Em relação às sementes de feijão, todas manifestaram saber denominar-se por feijoeiro, mas em relação às outras duas (lentilhas e grão-de-bico) surgiram dúvidas, inventando alguns nomes derivados de cada destas palavras, mas dizendo outras os nomes corretos, chegando à conclusão de que a semente e a planta apresentam a mesma designação. Escrevemos essas palavras, em conjunto, e as crianças transcreveram-nas.

Dando continuidade à observação da sementeira e leitura dos registos efetuados, foi possível perceber que, na segunda semana, já era possível observar pequenas folhas e, nas seguintes, cresceram, prestando atenção à sua forma e diferenças entre o seu tamanho, registando diferentes alturas. Com o terminar do nosso estágio, não nos foi possível acompanhar todas as fases de crescimento e de frutificação das plantas, deixando o alerta às crianças para continuarem a cuidar delas, regando-as.

Refletindo sobre esta experiência de ensino aprendizagem, é de salientar as oportunidades que, ao longo dela, as crianças usufruíram para prever, experimentar, observar e refletir sobre o processo de germinação das sementes e crescimento das plantas, fazendo-o em cooperação com os colegas. Permitiu o desenvolvimento de atividades e aprendizagens relacionadas com a área disciplinar de Estudo do meio e a de Português, mas também com a de Formação pessoal e social, favorecendo o respeito e a valorização da ação de todas, e a sua iniciação à ação investigativa. Neste âmbito, partilhamos da ideia defendida por Martins et al. (2007) de que é importante promover com as crianças:

a observação da germinação de sementes e o seu desenvolvimento (...), quer por permitir (re)organizar as suas ideias, no sentido de as ir tornando mais próximas de ideias científicas (noções de ser vivo, planta, germinação, crescimento, ciclo de vida, necessidade de água, luz, ...), quer por ajudar a estruturar a noção de tempo (observação de um fenómeno contínuo, que se desenvolve ao longo de

vários dias, e que pode traduzir-se em modos de representação diversos, como desenhos, tabelas, ...) (p.13).

É, ainda, de referir a curiosidade e o desejo manifestados pelas crianças em conhecer e experimentar processos de cultivo de diferentes plantas.

4.2.2. Aprender a valorizar e a respeitar os direitos da criança

Nesta EEA procurámos relevar e dar visibilidade aos direitos das crianças, valorizando a sua participação nesse processo, através do envolvimento em atividades de comemoração de um dia que lhe é dedicado, o Dia Mundial da Criança. Para além do referido, foi nosso objetivo proporcionar às crianças importantes momentos de recreação e de confraternização.

Iniciámos a EEA estabelecendo um diálogo, em grupo/turma, partindo da seguinte questão:

PE: *Hoje começamos um novo mês, o que haverá de especial neste mês?*

A14: *É o último mês de aulas e depois vamos ficar de férias.*

PE: *Sim, eu sei que as férias são algo especial para vocês, mas, eu quero que pensem mais um bocadinho.*

A6: *Eu faço anos este mês por isso é muito importante para mim.*

PE: *Então podemos dizer que tu tens duas coisas boas a acontecer este mês. Eu vou dar uma ajuda... Lembram-se de que, quando aprendemos o ler os dígrafos “an, en, in, on e un” escrevemos algumas palavras no quadro?*

Várias: *Sim, lembramos.*

PE: *E lembram-se qual era a palavra em que se encontrava o dígrafo “an”*

A5: *Eu lembro-me, era a palavra criança.*

A2: *Ah...já me lembro que de dia é! A minha mãe falou-me nisso ontem à noite, disse que hoje era o Dia Mundial da Criança e que eu ia receber um presente ao jantar.*

(Nota de campo, 1 de junho de 2021)

Confirmámos que se tratava do Dia Mundial da Criança e solicitámos às crianças que manifestassem cada uma a sua opinião sobre o porquê de se comemorar esse dia e se seria ou não importante comemorá-lo. As ideias por elas expressas incidiram em que era para se divertirem, serem felizes, receberem prendas e saber que

elas são importantes. Mereceu consenso entre os elementos do grupo que se tratava de um dia importante, argumentando com ideias próximas das indicadas anteriormente.

De modo a explicitar os valores que estão subjacentes à criação e comemoração do Dia Mundial da Criança, retomámos algumas ideias antes expressas, informando que é de facto para alertar as pessoas para que é importante ajudar todas as crianças a serem felizes e a crescerem, devendo ser bem tratadas e poderem brincar, conviver, estudar e manifestar o que pensam, gostam e o que não gostam. Alertámos ainda que este dia ajuda a divulgar um documento que se chama Convenção sobre os Direitos da Criança, que foi publicada há já muitos anos (1989), na qual se encontram indicados vários direitos que as crianças de todo o mundo têm e que devem ser respeitados e promovidos.

Lemos alguns desses direitos, favorecendo a participação das crianças na apreciação e partilha de opiniões sobre os mesmos. As crianças fizeram referência a algumas situações em que não eram respeitados os direitos legalmente previstos, baseando-se em imagens apresentadas pelos meios de comunicação social, mas também do observado em situações do quotidiano, fora e dentro da escola, como por exemplo, não deixar um/a colega escolher ao que brincar ou não respeitar a vez de um/a colega participar.

Ainda no período da manhã desse dia, propusemos às crianças a ilustração dos direitos abordados. Entre esses direitos encontravam-se expressos, de forma aleatória, os seguintes: direito a vida; direito ao nome e nacionalidade; direito ao amor; direito à proteção; direito à alimentação; direito à educação; direito à liberdade de expressão; direito à saúde; direito à igualdade; direito a ter uma casa; direito a brincar; direito à informação.

Com esta atividade pretendemos consciencializar as crianças para os direitos que têm legalmente reconhecidos e relembrar também que têm deveres que não devem ser esquecidos e que devem ser respeitados e cumpridos.

No período da tarde, foram promovidas no espaço exterior da instituição algumas atividades para celebrar o Dia Mundial da Criança, envolvendo as crianças do nosso grupo/turma e de outro grupo também do 1.º ano de escolaridade.

Ao chegar ao local destinado para as atividades, formaram-se grupos mistos, de modo que as crianças pudessem interagir e realizar trabalhos em conjunto com colegas com as quais vinha a ser estabelecido pouco contacto, dado as medidas restritivas vividas.

As atividades estavam organizadas e distribuídas pelo espaço, funcionando como quatro ateliês, pelos quais todas as crianças passaram, em sistema rotativo. Não nos é possível apresentar figuras ilustrativas de todas as atividades, pelas dificuldades sentidas em ocultar a imagem das crianças, mas as figuras 14 e 15, dão conta de algumas delas.

Figuras 14 e 15

Atividades desenvolvidas para comemoração do Dia Mundial da Criança



No primeiro ateliê, as crianças organizavam-se em grupos de dois elementos, em que um era vendado e o outro teria de dar-lhe indicações de orientação para que conseguisse encontrar e rebentar um balão com um palito. No ateliê número dois, as crianças também tinham de formar equipas de dois elementos, com a missão de se deslocar de um ponto a outro, transportando um balão, podendo recorrer a várias formas de fazê-lo, com exceção do uso das mãos, e sem que o balão rebentasse. No ateliê número três, havia disponível uma folha de papel de cenário, na qual se encontrava escrito Dia Mundial da Criança, e tintas, sendo proposto às crianças que pintassem o que quisessem e as fazia mais felizes (figura 14). Por último, no quarto ateliê as crianças realizavam um percurso de obstáculos, manipulando uma bola de futebol, cordas e arcos (figura 15).

Terminadas estas atividades, reunimo-nos no parque exterior da instituição, servindo aí o lanche às crianças, de modo a poderem continuar a conviver e a trocar opiniões sobre o dia e as experiências que vivenciaram.

Sublinhamos que as atividades promovidas no âmbito da comemoração do Dia Mundial da Criança proporcionaram às crianças desenvolver aprendizagens relacionadas com os direitos de si próprias e de todas as outras crianças do mundo, interagir com colegas do grupo/turma, mas também com colegas de outro grupo/turma, e divertirem-se. Como Ferreira (2004) afirma “no quotidiano das crianças, uma grande parte das suas ações sociais parece ter lugar durante aquilo que vulgarmente se designa por brincar” (p.197). Portanto, um elemento importante a considerar refere-se às interações que as crianças desenvolvem no decurso das suas brincadeiras, como as que decorrem nos tempos de recreio, e que envolvem a partilha de materiais e o cumprimento de regras, favorecendo a criação de relações e a integração social.

5. Perceções das crianças sobre as experiências de interação com pares

Neste ponto procedemos à apresentação e análise da informação recolhida através da inquirição das crianças através de entrevista, realizada aos dois grupos/turma com os quais desenvolvemos a PES e caracterizados no ponto três deste relatório, tendo participado 19 crianças da educação pré-escolar e 15 do 1.º CEB.

Relembramos que o guião da entrevista integrava os seguintes blocos temáticos: as interações com pares enquanto meios de aprendizagem e de relação; espaços de interação; estratégias de interação; experiências de prevenção em tempo de pandemia. Em relação a cada um destes blocos foram tomados em consideração tópicos em que incidiram as questões, com base nos quais procedemos à apresentação e análise das perceções manifestadas pelas crianças, tendo em conta os aspetos a seguir indicados.

• Contributos dos processos de interação

Considerando que muitas das interações sociais que as crianças estabelecem com os pares ocorrem através das brincadeiras e conversas promovidas em grande e em pequenos grupos, entendemos começar por conhecer as suas perceções em relação a essas atividades, colocando-lhes a seguinte questão: *Achas que é importante que as crianças possam brincar e falar umas com as outras?* Solicitámo-las, depois, a explicitarem a sua opinião, perguntando-lhes: *Porquê?*

Todas as crianças dos dois grupos manifestaram reconhecer ser importante usufruírem de oportunidades de brincar e falar umas com as outras.

Explicitando a sua opinião, as crianças da EPE evidenciaram permitir-lhes estabelecer relações afetivas, concretizar ações em conjunto, partilhar ideias e conviver, como as seguintes falas deixam perceber: *Porque nós somos amigos (C1); Porque assim fazemos amigos (C13); Porque gostamos de fazer jogos juntos (C3); Para podermos fazer vários jogos e brincadeiras (C19); Porque se falar sozinha ninguém me vai responder (C12); Para não ficarmos sozinhos (C17).*

As crianças do 1º CEB apresentam alguns argumentos semelhantes, como: *Porque é bom ter sempre alguém com quem conversar e partilhar as coisas (A8); Para fazer amigos é importante falar com eles (A11); Porque assim não ficamos tristes (A4).* Relevam ainda o facto de lhes proporcionar aprender uns com os outros, como a seguinte fala dá conta: *Para aprendermos coisas novas que os outros possam saber e nós não (A14).*

No sentido de perceber como as crianças percecionavam o desenvolvimento desses processos no contexto (pré)escolar, colocámos-lhes a seguinte questão: *Tu gostas de brincar e falar com os/as colegas daqui da escola?* Solicitando-as, também, a explicitarem: *Porquê?*

Todas as crianças manifestaram uma opinião positiva em relação ao brincar e falar com os/as colegas da instituição em que se integravam e expressaram ideias sobre o porquê de gostarem de fazê-lo.

As crianças da EPE incidiram em poderem ter com quem conviver, sentir-se e ajudar os outros a sentirem-se felizes: *Gosto de ter com quem brincar (C2); Se não falarmos os colegas podem ficar tristes (C5); Eu fico contente quando brinco com eles (C10); Nós gostamos muito uns dos outros (C17); Eles querem sempre brincar comigo e não me deixam sozinha (C19).*

Por sua vez, as crianças do 1.º CEB justificam a sua opinião, evidenciando as características relacionais do grupo/turma e o ambiente de partilha de ideias e de interajuda de que usufruem: *Os meninos da turma são muito divertidos (A2); São com quem eu partilho as novidades (A8); Eles são amigos e partilham sempre no recreio os brinquedos que trazem (A9); Porque sempre que eu tenho algum problema sei que tenho amigos para me ajudarem (A13); Têm sempre coisas a contar (A14).*

Solicitámo-las ainda a indicarem as atividades/brincadeiras que gostavam mais de realizar em conjunto, perguntando-lhes: *O que gostas mais de fazer com eles/as?*

Das respostas das crianças da EPE, destacam-se: *Brincar às escondidas (C6); Ler histórias (C8); Brincar, mas também gosto de trabalhar em conjunto (C11); Conversar na hora do lanche (C15); Brincar na casinha às famílias (C16); Cantar todos juntos na aula de música (C19).* É de considerar que os enunciados apresentados dão conta de várias atividades e tempos que integram a rotina diária do grupo.

As respostas das crianças do 1.º CEB, deixam também perceber a valorização de atividades/trabalhos e brincadeiras em grupo, como: *Saltar à corda (A3); Falar com as minhas amigas (A5); Fazer os trabalhos de grupo (A11); Trocar os brinquedos (A15).*

Assim, parece-nos poder entender-se que as crianças valorizam as oportunidades de interação social que os contextos de jardim de infância e de escola lhes proporcionam, percecionando-as como contribuindo para a sua integração social, aprendizagem e recreação.

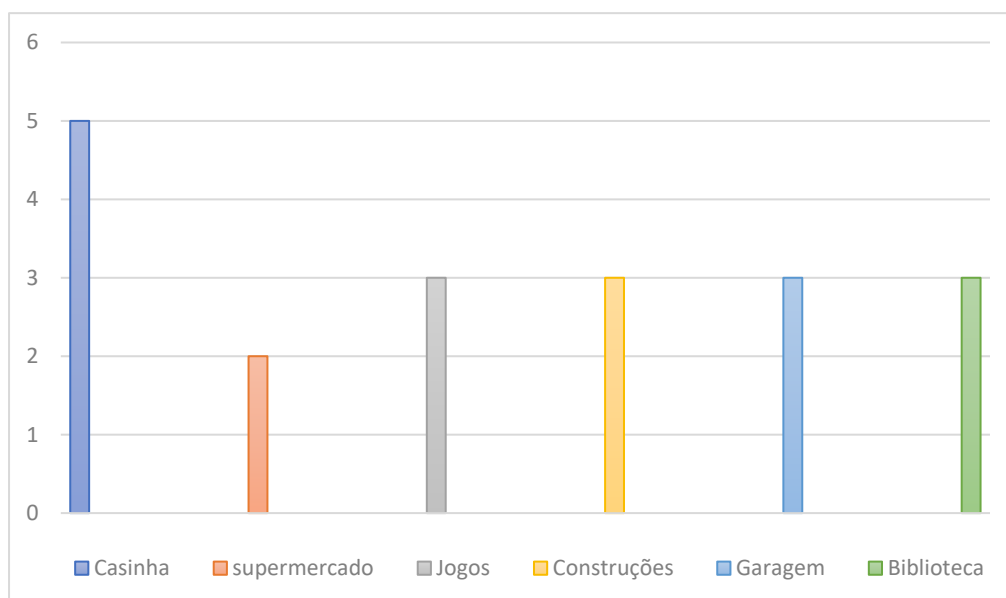
• Espaços educativos preferidos pelas crianças

Tendo em consideração que os espaços educativos integram uma organização que se prevê proporcionar às crianças a realização de experiências e aprendizagens de natureza diversificada, procurámos recolher dados que nos permitissem perceber quais os preferidos pelas crianças e o porquê de preferência de um em relação aos outros, partindo das questões: *Qual é a área da sala em que gostas mais de brincar/trabalhar? E Porquê?*

Os dados em relação ao grupo de EPE, podem observar-se no gráfico apresentado na figura 16.

Figura 16.

Gráfico de dados relativos às áreas indicadas pelas crianças como as preferidas.



Como se pode observar na figura 16, a área mais indicada pelas crianças como aquela em que mais gostavam de brincar/trabalhos foi a área da casa, sendo referida por cinco (5) das 19 inquiridas.

A justificação apresentada pelas crianças incidem na diversidade de materiais que integra e as possibilidades que oferece de representar papéis familiares, como dão conta os seguintes indicadores de resposta: *Porque tenho lá as bonecas e temos muita roupa para vestir (C1); Porque tem lá o fogão e muitas panelas e faço sempre o almoço para todos (C3); Porque tem muita coisa e gosto de ser a mãe (C5); Porque tem muntos brinquedos e alguma roupa que podemos usar (C12); Porque temos lá muita coisa como nas nossas casas (C18).*

As áreas dos jogos, das construções, da garagem e da biblioteca são indicadas, cada uma, por três (3) crianças, e evidenciam materiais e atividades/brincadeiras que, em cada uma delas, podem realizar.

Assim, em relação à área dos jogos salientam: *Gosto de fazer puzzles* (C4); *Temos lá o jogo da memória* (C8); *Temos uma caixa cheia de animais e tem muitos animais da selva* (C9). Ao nível da área das construções referem: *Gosto de construir comboios com os legos* (C6); *Para fazer pistas porque gosto de corridas* (C7); *Com os legos* (C10). Quanto à área da garagem mencionam: *Tem lá carros e motas da polícia* (C13); *Por causa dos carros* (C15); *Eu gosto muito de carros e faço corridas* (C19). Relativamente à área da biblioteca valorizam: *Temos sempre livros novos para vermos todas as semanas* (C14); *É sossegada e posso ver muitas histórias engraçadas* (C16); *Assim aprendo histórias novas e posso contar à minha mana ao chegar a casa* (C17).

Por sua vez, a área do supermercado é indicada por duas (2) crianças, que relevam também os materiais nela disponíveis e as atividades desenvolvidas: *Eu gosto de vender a comida e passá-la na caixa registadora* (C2); *Temos lá muita coisa para vender e os meninos vão lá comprar para a casinha* (C11).

Os argumentos apresentados pelas crianças relevam as potencialidades que as áreas de atividades da sala apresentam para poderem fazer escolhas, utilizar diferentes materiais, realizar experiências e estabelecer interações sociais com os colegas, proporcionando-lhes aprender e desenvolver-se.

No que se refere ao grupo do 1.º CEB, e considerando que a sala não se encontrava organizada por diferentes áreas de atividades/trabalho, mas pretendendo conhecer também as suas perceções sobre o espaço sala, colocámos-lhe a seguinte questão: *O que gostas mais de fazer na sala?* E, depois, que justificassem, indicando: *Porquê?*

As respostas das crianças acentuam ideias que se prendem com o desenvolvimento de aprendizagens curriculares, como: *Eu gosto de fazer os exercícios do livro de Estudo do Meio porque acho muito interessante a natureza* (A3); *Aprender palavras novas em inglês porque é importante entendermos mais de uma língua* (A4). Valorizam também metodologias e materiais pedagógicos e tecnológicos de acesso a informação relacionada com as diferentes áreas disciplinares: *Eu gosto quando utilizamos os tablets da escola porque aprendemos a trabalhar com eles e a utilizar ferramentas como a calculadora e a ver o calendário* (A5); *Eu gosto de registar nas folhas, o crescimento das sementes da nossa sementeira e de a regar porque estamos a*

tratar de algo bom (A6); Ouvir os textos do livro de Português porque assim enquanto estou a ouvir acompanho no manual a leitura e é mais fácil de entender as palavras que eu ainda não consigo ler bem (A13).

Questionámos ainda os dois grupos de crianças em relação às atividades/brincadeiras promovidas no espaço de recreio exterior, colocando-lhe a questão: *E, no recreio, o que gostas mais de fazer?*

Nas respostas das crianças da EPE, surgem mencionados vários jogos, que implicam movimento e que decorrem, geralmente, em grupo, como: *Jogar à bola (C1); Jogar ao apanha-apanha (C3); Jogar ao esconde-esconde (C4); Jogar aos policiais e ladrões (C8); Jogar ao macaquinho do chine (C15); Jogar ao jogo da estatu (C16); Jogar aos pais e às mães (C19)*. Algumas crianças relevam ainda atividades que dão conta da diversidade de experiências em que as crianças podem envolver-se no espaço de recreio exterior, valorizando os recursos naturais de que dispões, como: *Andar com as mãos na terra (C2); Apanhar flores e folhas (C7)*. Os equipamentos merecem, também, atenção, criando oportunidades para o desenvolvimento de atividades/brincadeiras individuais ou em conjunto, como: *Saltar no pneu (C10)*.

As crianças do 1.º CEB destacam, por sua vez, o espaço de recreio enquanto tempo e lugar para poderem estar e relacionar-se com os colegas, numa dimensão alargada a pares de outros grupos/turma: *Eu gosto de brincar com os meninos das outras turmas porque é o único momento em que conseguimos estar todos juntos (A2); Jogar futebol (A8); Eu gosto de ir comprar o meu lanche ao bar e depois comer no recreio ao sol com os meus amigos (A10); Ficar a conversar no banco com os meninos das outras turmas (A13)*.

Releva-se que as ideias expressas pelos dois grupos de crianças inquiridas dão conta de multiplicidade de atividades/brincadeiras em que as crianças podem envolver-se nos espaços de recreio e, por conseguinte, proporcionar-lhes alargar as oportunidades de interação.

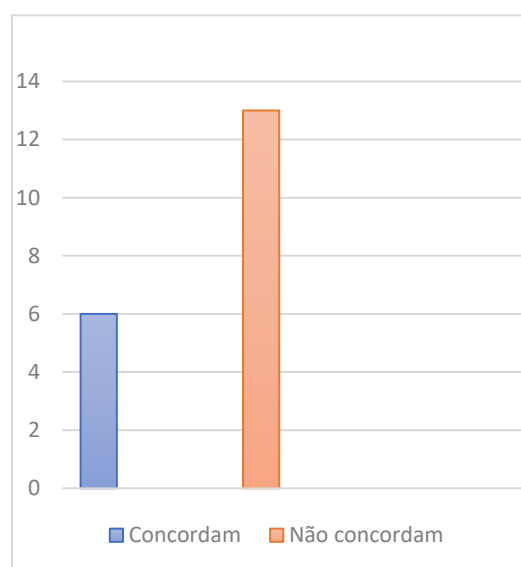
Tomando em consideração que, como medida de prevenção sanitária, foi limitado o acesso aos equipamentos dos parques lúdicos das instituições, procurámos recolher dados que nos permitissem aceder às perceções das crianças sobre esse aspeto, recorrendo à seguinte questão: *Como sabes, agora o escorrega e os baloiços não podem ser utilizados por causa da COVID-19. Queres dizer-me o que tu achas disso?*

Entre as crianças da EPE, registaram-se diferentes entendimentos da situação, revelando maioria dos elementos do grupo (13) descontentamento e tristeza por não poder ser utilizado esse espaço, apesar de reconhecida como uma medida para prevenir a sua segurança, como os seguintes exemplos dão conta: *Acho muito chato, mas sei que é para não termos o covid (C4)*; *Eu acho mal porque eu nunca andei neste escorrega e queria muito (C16)*; *Eu acho mal porque se tivéssemos cuidado podíamos ir para lá, e não estar fechado (C18)*. Por sua vez, as restantes crianças do grupo (6), manifestaram concordar com a medida tomada, entendendo ser para manter a sua segurança, das quais apresentamos os seguintes exemplos: *Eu acho muito bem porque pode haver algum menino com covid e se toca no escorrega fica lá o bichinho e depois os outros podem apanhar se tocarem no mesmo sítio (C14)*; *Eu acho bem porque eu não quero apanhar covid (C17)*; *Eu também acho bem, só quando disserem que podemos ir, é que eu vou andar lá (C19)*.

Os dados do gráfico apresentado na figura 17, ajudam a melhor entender o posicionamento as crianças.

Figura 17.

Gráfico de dados sobre as opiniões das crianças da EPE sobre a proibição do uso do parque lúdico, em tempo de pandemia



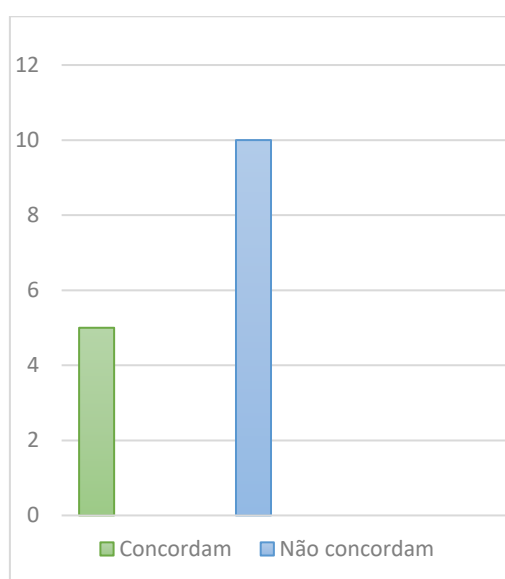
No grupo do 1.º CEB, estava de igual modo vedado o acesso aos equipamentos do espaço lúdico, não podendo as crianças desfrutarem dos mesmos. As opiniões deste grupo também não reúnem consenso, manifestando a maioria das crianças (10) algum descontentamento com a situação, como evidenciam os seguintes enunciados: *Eu*

gostava de poder usar tudo à vontade (A2); Eu não gosto de ter o parque fechado porque é menos um sítio onde podemos brincar (A5); Eu não gosto que o parque esteja fechado porque agora até está um bom tempo para andarmos bem na rua (A7). As restantes crianças do grupo (5) manifestam concordância com as medidas de segurança implementadas, entendendo que eram tomadas a pensar no bem de todos: Eu concordo porque é para não apanharmos o covid (A8); Se a escola ainda não deixa usar esses sítios é porque acham que ainda não é mesmo seguro e por isso continuam fechados (A11); Eu acho bem porque eu tenho de ter muito cuidado porque a minha avó vive connosco e como já é velhinha temos de cuidar dela (A14).

Estas afirmações deixam perceber que promover a prevenção da não propagação do vírus Sars-COV-2 era responsabilidade de todos, bem como de proteger aqueles que se encontravam em situação de maior risco. Os dados em relação à concordância com a medida de prevenção tomada surgem indicados na figura 18.

Figura 18

Gráfico de dados sobre as opiniões das crianças do 1.º CEB sobre a proibição do uso do parque lúdico, em tempo de pandemia



- **Relações interpessoais**

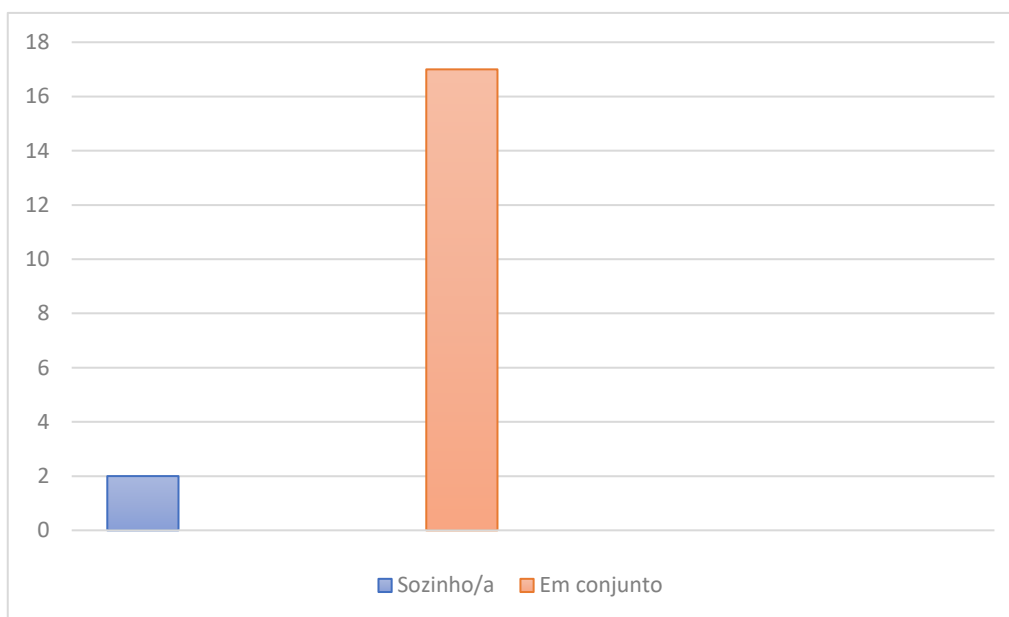
No sentido de conhecer a opinião das crianças sobre os processos de interação em que as crianças se envolviam, solicitámo-las a manifestarem a sua preferência em relação ao brincar/trabalhar individualmente ou em grupo: *Gostas mais de*

brincar/trabalhar sozinho/a ou em conjunto com outros meninos ou meninas? Queres contar-me porquê?

A maioria das crianças da EPE (17) indicaram preferir brincar em conjunto, salientando os desafios e as oportunidades de recreação e de ação que a interação com pares apresenta, dizendo: *Com os outros meninos porque não é divertido brincar sozinho* (C8); *Com os outros meninos porque assim tenho com quem partilhar as coisas* (C13); *Com os outros meninos porque podemos fazer muitas coisas. Por sua vez, duas 2 crianças indicaram preferir brincar sozinhas, referindo: Eu gosto mais de brincar sozinho porque ficas mais sossegado* (C14); *Eu prefiro brincar sozinho porque assim ninguém estraga os meus brinquedos* (C17).

Figura 19

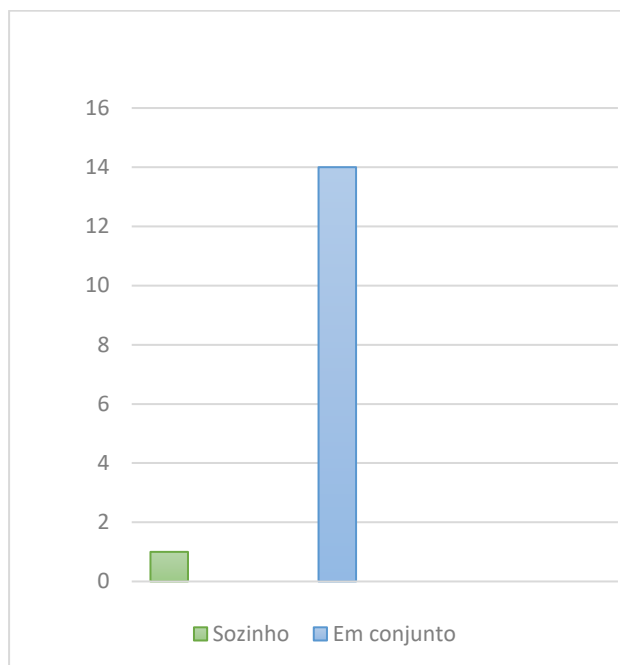
Gráfico de dados sobre a opinião das crianças da EPE em relação a gostarem mais de brincar/trabalhar sozinhas ou em conjunto com outras



No grupo do 1.º CEB, com exceção de uma criança (A6), todas as outras manifestaram preferir brincar/trabalhar em conjunto com as outras crianças, acentuando: *Com os outros meninos porque é tudo mais fácil e divertido* (A1); *Com os outros meninos porque juntos é mais fácil fazer tudo* (A10); *Com os outros meninos porque eu gosto de partilhar tudo e de ajudar também* (A13). A criança que apresentou uma opinião diferente dos colegas, deixa perceber ter focado a sua resposta no modo como gosta de trabalhar e não tanto em relação ao brincar, referindo: *Trabalhar prefiro sozinho para me concentrar* (A6.)

Figura 20

Gráfico de dados sobre a opinião das crianças do 1.º CEB em relação a gostarem mais de brincar/trabalhar sozinhas ou em conjunto com outras



Explorando ainda estratégias de interação, achamos pertinente questionar as crianças sobre como era a abordagem delas para com as outras para brincar ou trabalhar, colocando-lhes a questão: *Quando queres brincar ou fazer coisas em conjunto com outros meninos ou meninas, como fazes para que brinquem ou trabalhem contigo?*

As crianças do grupo da EPE expressaram que, nessas situações, procuravam ir ao encontro dos colegas, envolvendo-os na brincadeira da sua iniciativa ou solicitando-lhes que a integrem em brincadeiras iniciadas por elas, dando respostas como: *Eu vou pedir para ser meu amigo e se quer brincar comigo (C4); Eu pergunto sempre se querem brincar comigo e fico muito contente quando aceitam (C16); Quando vejo que estão a brincar a alguma coisa que eu gosto pergunto se me deixam brincar (C18).*

As ideias expressas pelo grupo do 1.º CEB apontam na mesma direção, dizendo que, para brincar ou trabalhar, procuravam acordar com os colegas poderem fazê-lo juntos: *Se não for a professora a escolher os pares eu vou ter com aqueles que gosto mais de brincar e trabalhar e pergunto se querem fazer as coisas comigo (A2); Tenho de perguntar primeiro porque pode haver meninos que não aceitam (A7); Eu vejo ao*

que estão a brincar e depois vou até à beira deles e pergunto se posso brincar também (A14).

Nos processos de interação quotidianas as crianças confrontam-se, por vezes, com conflitos e problemas que devem aprender a resolver, o que pressupõe a adoção de atitudes facilitadoras de diálogo, escuta do outro, compreensão e aceitação de perspetivas diferentes. No sentido de recolher a opinião em relação à sua participação das crianças em processos dessa natureza, confrontámo-las com a seguinte questão: *Quando se zangam como fazem para ficarem de novo amigos/as?*

As explicações dadas pelas crianças dos dois grupos apontam para iniciativas de diálogo e manifestação de afetos que ajudem a superar as situações de conflito ou problemas com que se confrontam.

Salientam-se as seguintes respostas das crianças da EPE: *Temos de fazer sempre as pazes e dar muitos beijinhos porque temos de ser amigos (C11); Quando faço alguma coisa que chateia outro menino, tenho de lhe pedir desculpa para não ficar triste (C15); Temos de pedir desculpa uns aos outros e depois tudo fica bem (C18).*

As crianças do 1.º CEB indicam respostas próximas, como: *Se somos mesmo amigos pedimos desculpa e tudo passa (A3); Quando ficam a chorar eu vejo que ficaram tristes e vou pedir desculpa (A7); Eu converso com a pessoa para percebermos porque está chateada e tentamos resolver as coisas (A12).*

• **Medidas de prevenção promovidas**

Estando essa interação bastante condicionada, devido a medidas de prevenção e segurança promovidas nas escolas para evitar a propagação do vírus Sars-COV-2, achámos pertinente conhecer o olhar das crianças sobre as mesmas, colocando-lhes a questão: *Como sabes, temos de ter muito cuidado para não apanharmos Covid-19. Como é que se faz na escola para evitar isso?*

Os dados permitem perceber que as crianças têm consciência das medidas implementadas, descrevendo ações e cuidados tidos em consideração.

As crianças da EPE enumeraram várias dessas medidas e cuidados: *Não podemos andar sempre abraçados (C2); Eu troco sempre os sapatos ao chegar à escola como todos os meninos (C5); Temos de desinfetar as mesas e os brinquedos (C6); Antes tínhamos a aula de música todos juntos, mas agora não (C7); Podemos usar a máscara (C9); Quando vamos almoçar já não vamos todos comer ao mesmo tempo para não*

estarem muitos meninos na cozinha (C10); Não podemos receber visitas na escola de outros pessoas, nem os pais podem entrar (C13); Não podemos andar a pôr coisas na boca (C16); Temos de brincar com menos meninos de cada vez para não estarmos todos juntos no mesmo sítio (C17); Não tossir nem espirrar para o ar (C19).

Estas medidas foram também referidas pelas crianças do 1.º CEB, mas acrescentando outras que faziam parte das práticas promovidas na escola em que se integravam, como: *Na hora do recreio não saímos todos juntos, saímos por turmas para não estarem muitos meninos juntos no mesmo espaço (A3); Não podemos entrar na casa de banho todos ao mesmo tempo (A10); Ao entrarmos para a sala fazemos sempre o comboio e entramos devagar para irmos logo para o nosso lugar e não andar pela sala toda todos ao mesmo tempo (A11).*

Havendo tantas medidas que condicionavam a ação e a interação das crianças, entendemos auscultar a sua opinião sobre a situação, perguntando-lhes: *O que gostavas de poder fazer na escola e que não podes, por causa de haver risco de apanhar Covid-19?*

As crianças de EPE acentuaram que gostariam de poder realizar mais ações em conjunto, saídas ao exterior e gestos de afeto, como: *Estar mais vezes juntos com os meninos da outra sala (C1); Fazer passeios na rua (C7); Fazer mais passeios porque antes íamos aos museus e a outros parques (C12); Almoçar todos juntos (C15); Dar beijinhos e as mãos (C19).* Fizeram ainda referência a algumas ações mais individuais como: *Trazer brinquedos para a escola (C9); Não ter de trocar de calçado (C16); Gostava que a minha mãe me levasse à porta da sala como antes (C17).*

O grupo do 1.º CEB salientou também ações que permitissem interagir com o grupo mais alargado de pares e realizar visitas ao exterior: *Brincar com os meninos mais velhos porque os meus primos, como são do 4º ano, não têm o tempo de recreio ao mesmo tempo que nós (A1); Fazer visitas de estudos (A11).* Outras referências incidiram mais na alteração de algumas práticas, como: *Não usar muitas vezes as máscaras (A7); Não ter de lavar e desinfetar as mãos a toda a hora (A15).*

Os dados recolhidos através da entrevista realizada às crianças e que aqui nos mereceram análise e reflexão, evidenciam na sua globalidade a importância que as crianças reconhecem às oportunidades que o jardim de infância e a escola de 1.º CEB proporcionam às crianças de interagirem com pares, bem como as suas potencialidades para a construção de conhecimentos, atitudes e predisposições que lhes facilitem aceder a uma cidadania ativa e responsável.

Relevam ainda as limitações e constrangimentos vividos quando confrontados com o surto pandémico do Covid-19, ao qual as crianças não ficaram indiferentes.

Considerações finais

Incidindo este estudo sobre a prática educativa em contextos de educação pré-escolar e de 1.º CEB, nos quais o acesso aos materiais e as interações sociais estabelecidas pelas crianças com pares estavam sujeitas a limitações, evitando o contágio do vírus Sars-COV-2 entendemos aprofundar a reflexão sobre como era percebida essa situação pelas crianças.

Assim, estagiar em tempo de pandemia foi um desafio único, pois, exigiu de nós uma adaptação às novas condições de trabalho impostas. A implementação de novas estratégias foi essencial para que pudéssemos concretizar o estágio e assegurar às crianças um percurso de aprendizagem com continuidade. A comunicação e colaboração entre todos sofreu alterações, exigindo que parte dos contactos fossem feitos à distância, através de plataformas on-line e outros meios de comunicação social, como o telemóvel.

Sabemos que a observação e registo de dados sobre os momentos lúdicos e de trabalho, reveste uma natural complexidade que necessitamos tomar em consideração, mas que pensamos ter conseguido concretizar de forma positiva e mantendo o rigor que a ação investigativa exige. A assunção do papel de educadora/professora/investigadora estagiária fez com que déssemos maior atenção e valor a pequenos gestos, atitudes e falas, de modo a obter dados que nos ajudassem a documentar a ação educativa, mas também as perceções das crianças sobre essa mesma ação e as relações em que se envolviam.

Outro aspeto desafiador foi o de estar a trabalhar com as crianças a partir de casa, devido ao confinamento, mas procurando encontrar estratégias que potenciassessem que todas as crianças continuassem a estabelecer relações e terem o nosso acompanhamento. Salientamos os momentos vivenciados de grande partilha de saberes, experiências e de convívio, mesmo à distância, em que o apoio e colaboração dos pais e familiares foi fulcral para manter a ligação entre todos e criar um ambiente propício para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesse período, a preocupação em promover a interação social entre todos os elementos do grupo, incluindo as famílias das crianças, fez com que procurássemos estratégias alternativas de intervenção recorrendo aos recursos digitais.

As EEA realizadas na EPE foram desenvolvidas a pensar na promoção da autoestima e da aceitação das próprias diferenças, e a encorajarem as crianças a

admirarem suas próprias qualidades e a respeitarem a diversidade. Nesta linha, importa salientar que o desenvolvimento de capacidades socioemocionais, como empatia, responsabilidade e autoaceitação, é essencial para o crescimento completo das crianças. Requer-se ainda a construção de um ambiente de aprendizagem ativamente desafiante e inclusivo, com vista a ajudar as crianças a tornarem-se capazes de enfrentar de forma positiva os desafios com que se confrontam, e exercer uma cidadania ativa e responsável.

Neste âmbito salientamos a reflexão promovida com as crianças sobre o conteúdo das EEA promovidas, quer ao nível da educação pré-escolar quer do 1.º CEB, valorizando nesse processo princípios e valores que promovessem a formação pessoal e social das crianças. As interações promovidas pelas crianças quer ao nível das atividades curriculares quer lúdicas mereceram-nos particular reflexão, procurando assegurar às crianças a vivência de um ambiente educativo que lhes proporcionasse aprender na relação consigo própria, com os outros e com o mundo. Foi nesta linha que numa EEA foi promovida com o grupo de crianças do 1.º CEB a abordagem dos direitos da criança, nas múltiplas dimensões para que aponta a Convenção sobre os Direitos da Criança (Nações Unidas, 1989).

De acordo com Fernandes (2009), esses direitos podem ser agrupados em três categorias, como: *direitos de provisão*, que implicam garantir os direitos sociais da criança, nomeadamente no que diz respeito a saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura; os *direitos de proteção*, que implicam a uma atenção diferenciada às crianças que por situações diversas (discriminação, abuso, exploração, injustiça e conflito) se encontrem limitadas ou privadas dos seus direitos; e *direitos de participação*, como os que se referem “a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e ao direito de tomar decisões em seu benefício” (pp. 41-42).

Merece considerar e alertar para as responsabilidades que como pessoas, cidadãos e profissionais nos cabe assumir para que todos estes direitos se traduzam em práticas promotoras de uma melhor qualidade de vida de todas as crianças.

Refletindo sobre os resultados do estudo que nos propusemos desenvolver no âmbito da PES, importa retomar os objetivos delineados. Um desses objetivos visava “Compreender o papel que as interações assumem no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças”, sendo de salientar o contributo para o desenvolvimento

de competências pessoais e sociais fundamentais para a integração social e aprendizagem das crianças.

Ao longo desta pesquisa, evidenciou-se, através de diálogos estabelecidos com as crianças e da observação da sua ação, a importância que é ter alguém com quem brincar, trabalhar e partilhar experiências e afetos, não deixando de atender à influência que as interações exercem nesse processo.

Outro dos objetivos deste nosso trabalho consistia em: “Criar oportunidades de comunicação e de relação entre pares, mantendo a devida segurança”. Os resultados da análise da informação que nos foi possível recolher, quer em relação às EEA, quer em relação aos dados da entrevista evidenciam que foram criadas oportunidades educativas que favoreceram a comunicação e o relacionamento entre pares, garantindo a sua segurança e bem-estar. Incentivar a comunicação entre pares e ao mesmo tempo garantir a sua segurança foi o foco principal, apoiando-nos nas EEA para criar esses momentos de interação e ao mesmo tempo ajudar as crianças a tomarem consciência da importância de respeitar as medidas de prevenção preconizadas, contribuindo assim para o bem-estar de todos.

No que se refere ao objetivo através do qual nos propusemos “analisar as percepções das crianças sobre a interação com pares em tempo de pandemia”, tornou-se evidente que, mesmo diante das circunstâncias restritivas vividas, foi possível estabelecer interações que se apresentaram experiencialmente positivas e gratificantes do ponto de vista da sua aprendizagem e integração social. As crianças manifestaram procurar ativamente estratégias que lhes permitissem contactar e interagir umas com as outras e com recursos materiais disponíveis, demonstrando compreensão das mudanças vividas nas relações sociais.

Considerando a importância que as interações sociais com pares assumem no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e os poucos estudos que nos foi possível encontrar sobre este tópico, entendemos ser pertinente alargar a investigação neste domínio, de modo a dar continuidade e aprofundar conhecimentos sobre como desenvolvê-las, com acrescida qualidade.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011) *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta
- Amado, J. (2017). A investigação em educação e seus paradigmas. Em J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação (3.ª ed.)* (pp. 19-20). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interações*, n.º 30, 110-137. <https://doi.org/10.25755/int.4027>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. Tavares, T. C. (2015). *Guião de educação, género e cidadania: Pré-escolar*. CIG-Comissão para a Cidadania e igualdade de género.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação - Guia para auto-aprendizagem (2.ªed.)*. Universidade Aberta.
- Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a cidadania – linhas orientadoras*. Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Estrela, A. (2015). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores (4.ª ed.)*. Porto Editora.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação. Representações, práticas e poderes*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos. Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamentos.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna (2.ª ed.)*. Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: Uma revisão crítica da bibliografia recente. *Interação em Psicologia*, 9(2), 285-294. [H https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/viewFile/4787/3676](https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/viewFile/4787/3676)
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & McClellan, D. (2005). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. Em J. Oliveira-Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino (2005). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp.11-50). Texto Editores.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. Em B., Spodeck. (org.). (2.ªed.) *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 119 – 166). Fundação Calouste Gulbenkian.
- MacLaughlin, E., & Dunbar, P. (2020). *Saudades do teu abraço*. Booksmile.
- McKee, D. (2019). *Elmer e o arco-íris*. Nuvem de Letras.
- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L.A, Silva, L.U., Encarnação, M. M. G. A, Horta, M. J. V. C, Calçada, M. T. C. S. Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>.
- Martins. I. P., Veiga, M.L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues A. V., & Couceiro F. (2007). *Sementes, germinação e crescimento: Guião didáctico para professores*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Massini, S. (2006). *Sou especial porque sou eu*. Edições Gailivro.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de Educação*, 20, 49-65.
- Nações Unidas. (1989). Convenção sobre os direitos da criança. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/convencao_direitos_crianca.pdf.

- Oliveira, P. A. (2015). *A dinâmica da sala e aula: Organização da sala de aula do 1.º ciclo do ensino básico* [Relatório Final De prática de Ensino Supervisionada]. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção do conhecimento acerca da infância. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-30). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia da participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto editora/Fundação Aga Kan.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspetivas das crianças. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *A escola vista pelas crianças* (pp. 55-73). Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ricardo, L. & Rossetti, C. (2011). O conceito de amizade na infância: uma investigação utilizando o método clínico. *Periódicos Eletrónicos em Psicologia*, vol. 19, n.º19. pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542011000200007
- Santos, A. J. (2016). A Gestão do Tempo nos tempos educativos do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar*, n.º 21, 51-61. revistaold.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/222/245
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte

Anexo 1:

Guião da entrevista às crianças

(Grupo da educação pré-escolar)

Objetivo geral: Conhecer as perceções das crianças sobre as experiências de interação com pares vividas em tempo de pandemia.

Blocos temáticos	Objetivos	Tópicos	Questões
Consentimento de colaboração	<ul style="list-style-type: none">. Informar as crianças sobre o estudo;. Solicitar a sua colaboração;. Obter consentimento para a sua participação.	<ul style="list-style-type: none">. Informação das crianças sobre os objetivos do estudo;. Solicitação da sua colaboração.	
As interações com pares enquanto meios de aprendizagem e de relação.	<ul style="list-style-type: none">. Perceber como as crianças entendem os processos de interação;. Identificar oportunidades de interação.	<ul style="list-style-type: none">. Contributos que as crianças reconhecem nos processos de interação social;. Oportunidades de interação com pares.	<ul style="list-style-type: none">. Achas que é importante que as crianças possam brincar e falar umas com as outras? Porquê?Tu gostas de brincar e falar com os/as colegas daqui da escola? Porquê?O que gostas mais de fazer com eles/as?
Espaços de interação	<ul style="list-style-type: none">. Identificar os espaços de interação preferidos pelas crianças;. Entender como são percebidas pelas crianças as oportunidades de interação que os espaços educativos possibilitam.	<ul style="list-style-type: none">. Espaços educativos preferidos;. Possibilidades e limitações no uso dos espaços educativos disponíveis.	<ul style="list-style-type: none">Qual é a área da sala em que gostas mais de brincar/trabalhar? Porquê?E, no recreio, o que gostas mais de fazer?Como sabes, agora o escorrega e os baloiços não podem ser utilizados por causa da COVID-19. Queres dizer-me o que tu achas disso?

Estratégias de interação	<p>Equacionar estratégias de interação promovidas pelas crianças;</p> <p>. Identificar estratégias de resolução de conflitos;</p> <p>. Perceber como se organizam os grupos de interação.</p>	<p>. Relações interpessoais;</p> <p>. Participação da criança na tomada de iniciativa e de decisão;</p> <p>. . Parceiros de interação no decurso das atividades/brincadeiras promovidas no J.I.</p>	<p>Gostas mais de brincar sozinho/a ou em conjunto com outros meninos ou meninas? Queres contar-me porquê?</p> <p>Quando queres brincar ou fazer coisas em conjunto com outros meninos ou meninas, como fazes para que brinquem ou trabalhem contigo?</p> <p>E eles/as como fazem para que tu ou outras crianças brinquem ou trabalhem com eles/as?</p> <p>Quando se zangam como fazem para ficarem de novo amigos/as?</p>
Experiências de prevenção em tempo de pandemia	<p>. Entender como são percebidas pelas crianças as implicações da pandemia e das medidas de confinamento no processo de interação com pares;</p> <p>. Auscultar interesses das crianças.</p>	<p>. Olhares sobre as medidas de prevenção promovidas no J.I;</p> <p>. Identificação de interesses das crianças.</p>	<p>Como sabes, temos que ter muito cuidado para não apanharmos Covid-19. Como é que se faz na escola para evitar isso?</p> <p>- O que gostavas de poder fazer na escola e que não podes, por causa de haver risco de apanhar Covid-19?</p>

Nota:

Foi seguido este guião para a inquirição das crianças do grupo do 1.º CEB, integrando ligeiros ajustes na formulação das questões, atendendo ao nível de escolaridade das crianças e o contexto escola em que se integravam.