



Prática de Ensino Supervisionada- Tomada de decisões e  
autonomia das crianças: dinâmicas facilitadoras

**Elsa Cristina Dinis Tiago**

*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

**Manuel Luís Pinto Castanheira**

Bragança  
2023



*“Quando vejo uma criança, ela inspira-me dois sentimentos: ternura, pelo que é, e respeito pelo que pode vir a ser” - Louis Pasteur*

## **Agradecimentos**

A nossa vida é feita de momentos, pessoas e emoções, no decorrer da mesma, somos constantemente colocados à prova e desafiados a tomar decisões umas mais evidentes do que outras. A decisão que mais impacto teve, até hoje na minha vida, foi sem dúvida aquela que tomei há oito anos, quando decidi pôr as malas às costas, abandonar a Suíça e a casa dos meus pais para regressar ao meu país, o meu Portugal. Esta decisão trouxe-me até à Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB) instituição que escolhi com todo coração e que me permitiu chegar onde estou hoje. Atualmente estou inteiramente satisfeita com as minhas escolhas e por ter tido a coragem de ficar longe dos que mais amava para poder alcançar os meus objetivos, que me permitiram aprender, crescer e viver as melhores experiências da minha vida. Este percurso e a conclusão desta etapa só foram possíveis com o apoio e a ajuda de todos os que estiveram sempre comigo ao longo destes anos. Por isso não poderia deixar de agradecer:

- Ao meu orientador, professor Luís Castanheira, pela sua simpatia, ajuda, e profissionalismo, com o qual aprendi, ri, chorei e cresci. Esteve sempre lá para me apoiar, com aquele elogio ou aquele sermão necessário. Mencionando também um especial, obrigada à professora Ilda Freire, supervisora institucional do contexto de 1.º Ciclo do ensino básico, pela sua grande ajuda, partilha e ensinamentos.
- A todos/as os/as professores/as da ESEB com os quais tive oportunidade de me cruzar e aprender ao longo deste percurso, que contribuíram para o meu crescimento e sucesso.
- Às educadoras e professoras dos contextos de estágio com as quais tive a oportunidade de aprender muito.
- Às protagonistas ao longo deste percurso, AS CRIANÇAS, com as quais também aprendi muito e vivi momentos únicos, levo cada uma delas no meu coração.
- Aos meus pais, de sangue e de coração, que apesar das adversidades da vida, sempre foram os meus pilares e aos quais devo tudo.
- Aos meus avós por serem a minha segunda casa e me ensinarem muito.
- Aos meus irmãos que, apesar da dificuldade de estarmos longe, sempre estiveram comigo e me apoiaram em todas as minhas decisões.

-Ao meu fiel, amigo e companheiro de todas as horas, o meu namorado Rafael que sempre me incentivou e esteve sempre a meu lado nos bons e maus momentos, obrigada pelo amor, carinho, apoio incondicional e pelas palavras certas nas horas certas.

-Aos meus cunhados, que sempre foram os meus segundos irmãos e sempre me ajudaram.

-Aos meus sogros que também sempre me acolheram e ajudaram a crescer.

- E claro, não poderia faltar o enorme agradecimento a todos os amigos, aos laços de amizade que criei na terra dos amigos para sempre, que irei levar para sempre comigo. Um especial, obrigada às que começaram e acabaram este longo percurso comigo. A minha Tânia, amiga e companheira de estágio, que apesar do seu feitio, no fundo, é um coração mole, sempre disposta a ajudar, obrigada pela paciência, amizade e companheirismo. A minha Catarina, com o dom dos bons conselhos e que estava sempre lá, obrigada por todas as conversas e desabafos. A minha Francisca, a minha menina de ouro, obrigada por todos os teus carinhos, conversas, desabafos e conselhos. E não esquecendo também de mencionar uma palavra de carinho e agradecimento à Sofia, à Joana, à Adriana e à Rute, que levarei para sempre no coração. A todas, obrigada pelos momentos inesquecíveis que passamos juntas ao longo destes anos, pelas festas, as conversas, as risadas, os choros, os conselhos, e os ensinamentos que cada uma de vocês me proporcionou. A cada um de vocês um muito sincero OBRIGADA e um abraço enorme, com muito amor e carinho.

## **Resumo**

Considerando que nos dias de hoje, cada vez mais presenciamos constantes mudanças e novos desafios, torna-se fundamental que o ser humano desenvolva, desde muito cedo, diversificadas competências que lhe permitam adaptar-se e reinventar-se constantemente. Sendo a autonomia, aliada à capacidade de tomar decisões, consideradas competências que devem ser desenvolvidas desde muito cedo, de forma a formar cidadãos mais ativos, torna-se crucial a abordagem desta temática. O presente relatório, foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) inserida no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPE e 1.º CEB), da Escola Superior de Educação (ESE), do Instituto Politécnico de Bragança. No âmbito da PES pude desenvolver práticas de ação educativa em contexto de creche, educação pré-escolar (EPE) e 1.º ciclo do ensino básico (1.ºCEB), nas quais procurei planificar e implementar experiências de ensino e aprendizagem que sobretudo considerassem os interesses e necessidades das crianças, mas também que permitissem ir ao encontro da problemática que decidi investigar, a *Tomada de decisões e autonomia das crianças: dinâmicas facilitadoras*. Para tal, foram delineados os seguintes objetivos: i) averiguar de que forma a autonomia e tomada de decisões é trabalhada e vivida em contexto escolar; ii) conhecer as conceções das crianças sobre a tomada de decisões e conceitos a elas subjacentes; iii) realizar dinâmicas promotoras da autonomia e tomada de decisões das crianças e iv) refletir sobre as minhas próprias práticas tendo em conta a autonomia e a tomada de decisões das crianças. O presente estudo seguiu uma metodologia de abordagem qualitativa, tendo sido utilizada a observação participante como técnica de recolha de dados. Relativamente aos instrumentos utilizados para a recolha de dados foram as notas de campo, produções das crianças, registos fotográficos e grelhas de observação. Durante a prática investigativa adotei sempre uma atitude reflexiva e crítica relativamente ao trabalho desenvolvido. Considerando os resultados obtidos, pode afirmar-se que o desenvolvimento de competências de tomada de decisões e autonomia, desde muito cedo se revela crucial no desenvolvimento das crianças. Observando-se ainda que as crianças revelam um maior envolvimento, participação e motivação pela aprendizagem, face a experiências de aprendizagem onde podem ser mais autónomas e tomar mais e melhores decisões.

## **Palavras-chave:**

Tomar decisões, autonomia, prática de ensino supervisionada, creche, educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico.

## **Abstract**

Considering that, nowadays, we are increasingly witnessing constant changes and new challenges, it is essential that human beings develop, from an early age, diversified skills that allow them to constantly adapt and reinvent themselves. Since autonomy, together with the ability to make decisions, are considered skills that should be developed from an early age, to form more active citizens, it is crucial to address this issue. Considering this theme, this report was developed in the context of the curricular unit of Supervised Teaching Practice included in the study plan of the master's degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education of the School of Education of Bragança, Polytechnic Institute of Bragança. During the supervised teaching practice, I was able to develop educational action practices in nursery school, pre-school and primary school contexts, in which I tried to plan and implement teaching and learning experiences that mainly considered the children's interests and needs, but also that allowed me to meet the issue I decided to investigate, namely Children's decision-making and autonomy: facilitating dynamics. To this end, the following objectives were outlined: i) to find out how autonomy and decision-making is worked and lived in a school context; ii) to know the children's conceptions about decision-making and its underlying concepts; iii) to carry out dynamics that promote children's autonomy and decision-making and iv) to reflect on my practices considering children's autonomy and decision-making. This study followed a qualitative approach methodology, and participant observation was used as a data collection technique. The instruments used for data collection were field notes, children's productions, photographic records, and observation grids. During the investigative practice, I always adopted a reflective and critical attitude towards the work developed. Considering the results obtained, it can be stated that the development of decision-making and autonomy skills from an early age is crucial in the development of children. It is also observed that children show greater involvement, participation, and motivation for learning in learning experiences where they can be autonomous and make decisions.

## **Keywords:**

Decision-making, autonomy, supervised teaching practice, nursery school, pre-school education, 1st cycle of basic education.

## **Siglas e acrónimos**

**AE-** Aprendizagens Essenciais

**BD-** Banda Desenhada

**DGE** - Direção Geral de Educação

**EA-** Experiência de aprendizagem

**EE** - Educadora Estagiária

**EEA** - Experiências de Ensino e aprendizagem

**EI-** Educador de infância

**EPE** - Educação Pré-Escolar

**ESEB** - Escola Superior de Educação de Bragança

**IPSS** - Instituição Particular de Solidariedade Social

**JI-** Jardim de infância

**LBSE-** Lei de Bases do Sistema Educativo

**ME** - Ministério da Educação

**MEM-** Movimento da Escola Moderna

**MEPEe1.ºCEB-** Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

**PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PE** - Professora Estagiária

**PES** - Prática de Ensino Supervisionada

**RESDP-** Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz

**1.º CEB** - 1.º Ciclo do Ensino Básico

## Índice geral

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iv
Abstract.....	v
Siglas e acrónimos .....	vi
Índice geral .....	vii
Índice de tabelas.....	ix
Índice de figuras.....	ix
Introdução .....	1
1. Enquadramento teórico.....	4
1.1. A Autonomia no desenvolvimento da criança .....	4
1.2. A Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) enquanto espaços de construção da autonomia e da capacidade de tomada de decisões das crianças.....	7
1.3. A importância da tomada de decisões no quotidiano das crianças.....	8
1.4. Os direitos das crianças: ouvi-las e dar-lhes voz.....	10
1.5. Diretrizes legislativas sobre a educação pré-escolar e o 1.º CEB enquanto promotores da autonomia e tomada de decisões das crianças.....	11
1.6.1 Propostas curriculares promotoras da autonomia e tomada de decisões das crianças .....	14
1.6.2 A proposta pedagógica de Elinor Goldschmied em creche.....	14
1.6.2. Proposta Pedagógica Montessoriana .....	15
1.6.3. High/Scope .....	17
1.6.4. Movimento da escola Moderna (MEM).....	18
1.6.5. Modelo Educativo Reggio Emilia .....	20
2. Enquadramento Metodológico .....	22
2.1. Fundamentação da escolha do tema, questão- problema e objetivos .....	22
2.2. Natureza da investigação .....	23
2.2.1. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados .....	24
3. Caracterização dos contextos de investigação pedagógica .....	27
3.1. Caracterização da instituição no contexto de creche.....	27
3.1.1. Organização do espaço de atividades do contexto de Creche .....	28
3.1.2. Caracterização do grupo de crianças do contexto de creche .....	28
3.1.3. Organização da rotina diária do contexto de Creche.....	30
3.2. Caracterização da instituição no contexto da educação pré-escolar.....	31
3.2.1. Organização do espaço de atividades do contexto da educação pré-escolar....	32
3.2.2. Caracterização do Grupo de Crianças do contexto da EPE.....	34

3.2.3. Organização da rotina diária do contexto da EPE.....	36
3.3. Caracterização da Instituição do 1.º CEB.....	38
3.3.1. Organização do espaço no contexto do 1.º CEB .....	38
3.3.2. Caracterização do Grupo/turma do contexto do 1.º CEB.....	39
3.3.3. Organização do tempo do contexto do 1.º CEB .....	41
4. Ação educativa: descrição, análise e interpretação das experiências de ensino e aprendizagem .....	43
4.1. Experiência de aprendizagem em contexto de creche.....	43
4.1.1. Descrição e análise da Experiência de Aprendizagem- Explorar e Descobrir .	44
4.2. Experiências de ensino e aprendizagem em contexto de educação pré-escolar	51
4.2.1. Análise das EEA em contexto de educação pré-escolar .....	66
4.3. Experiências de ensino e aprendizagem no 1.º CEB.....	68
4.3.1. EEA- Pequenas decisões e responsabilidades .....	69
4.3.2. Análise da EEA “Pequenas decisões e responsabilidades” .....	76
4.3.3. EEA- Refletir sobre as nossas escolhas.....	78
4.3.4. Análise da EEA- “Refletir sobre as nossas escolhas” .....	85
4.3.5. EEA- Aprender a decidir .....	86
4.3.6. Análise da EEA- Aprender a decidir .....	89
Considerações finais .....	91
Referências Bibliográficas .....	95
<b>Legislação</b> .....	<b>98</b>

## **Índice de tabelas**

Tabela 1- Rotina em contexto de Creche.....	30
Tabela 2- Rotina em contexto de educação pré-escolar. ....	37
Tabela 3- horário das atividades letivas do 1.º CEB. ....	42
Tabela 4- Indicadores de autonomia da EA em creche. ....	50
Tabela 5- Respostas às questões colocadas. ....	82

## **Índice de figuras**

Figura 1- Planta da sala de atividades do jardim de infância (fonte própria).....	33
Figura 2- planta da sala de aula do 1.º CEB (fonte própria).....	39
Figura 3- distribuição das crianças por idade e género (em %). ....	40
Figura 4- Criança a explorar o esparguete colorido .....	45
Figura 5- caixa dos tesouros .....	48
Figura 6- Conceções das crianças sobre o bolo-rei. ....	55
Figura 7- O que as crianças aprenderam sobre o bolo-rei. ....	55
Figura 8- Planificação da confeção do bolo-rei.....	55
Figura 9- Primeira etapa da confeção do bolo-rei .....	56
Figura 10- Segunda etapa da confeção do bolo-rei .....	56
Figura 11- Terceira etapa da confeção do bolo-rei.....	56
Figura 12- Quarta etapa da confeção do bolo-rei .....	56
Figura 13- Criança a confeccionar uma coroa.....	58
Figura 14- Organização do grupo para saída da instituição .....	59
Figura 15- Crianças a cantar as janeiras à porta de um lar de idosos .....	59
Figura 16- Chuva de ideias sobre a palavra amor. ....	62
Figura 17- Crianças a darem aperto de mão .....	63
Figura 18- Crianças a abraçarem-se .....	63
Figura 19- Criança a bater o bolo. ....	64
Figura 20- Grupo de crianças a decorar o bolo. ....	64
Figura 21- Crianças a decorar um postal. ....	64
Figura 22- Jogo da glória dos afetos.....	66
Figura 23- Análise das EEA- “Os reis magos” e “Decisões, amor e afetos” .....	67
Figura 24- Fichas de registo da atividade de consciência fonológica .....	71
Figura 25- Exercício com tabela de posições. ....	72

Figura 26- Cartaz realizado pelas crianças .....	73
Figura 27- Duas crianças a realizar a atividade do relvinhas .....	75
Figura 28- Etapas de crescimento do relvinhas. ....	76
Figura 29- Análise da EEA- “Pequenas decisões e responsabilidades” .....	77
Figura 30- Capa do e-book “A cor do meu medo” .....	80
Figura 31- Ilustração dos objetos escolhidos por duas das crianças.....	81
Figura 32- Criança a medir outra utilizando um livro .....	84
Figura 33- Análise da EEA- “Refletir sobre as nossas escolhas” .....	85
Figura 34- StoryJumper da BD “O coelho Pompom e a rotunda das decisões” .....	87
Figura 35- Esquema com as etapas da tomada de decisão. ....	88
Figura 36- Esquema de tomada de decisão preenchido por uma das crianças.....	88
Figura 37- Análise da EEA: “Aprender a decidir” .....	89

## **Introdução**

O presente relatório final de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPE e 1.ºCEB), da Escola Superior de Educação (ESE), do Instituto Politécnico de Bragança. O relatório assume-se como elemento conclusivo da minha formação docente, e visa contextualizar e refletir sobre a ação educativa e o trabalho de investigação desenvolvidos em contexto de creche, educação pré-escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), nos quais pude observar, cooperar, interagir, planificar, intervir, investigar e proporcionar experiências únicas de aprendizagem às crianças dos diferentes contextos.

Para a minha investigação, nos contextos anteriormente mencionados, a temática escolhida foi a : *Tomada de decisões e autonomia das crianças: dinâmicas facilitadoras*, tendo como principais objetivos: : i) averiguar de que forma a autonomia e tomada de decisões é trabalhada e vivida em contexto escolar; ii) conhecer as conceções das crianças sobre a tomada de decisões e conceitos a elas subjacentes; iii) realizar dinâmicas promotoras da autonomia e tomada de decisões das crianças e iv) refletir sobre as minhas próprias práticas tendo em conta a autonomia a tomada de decisões das crianças. As competências de autonomia e tomada de decisões das crianças sempre estiveram nos meus interesses como futura educadora/professora, pois estas assumem-se como muito importantes, uma vez que permitem “o desenvolvimento de cidadãos mais ativos e conscientes” (Jesus, 2012) e são competências fundamentais no desenvolvimento pessoal e social das crianças. Foi este um dos motivos que me levou a querer pesquisar e implementar dinâmicas que promovessem e evidenciassem a importância da tomada de decisões e autonomia das crianças. Assim sendo, fez todo o sentido focar a minha investigação nestas competências e na forma como as promover da melhor forma no dia a dia das crianças. Esta investigação tornou-se ainda mais pertinente dada a faixa etária das crianças com que trabalhei e investiguei, visto que as competências de autonomia e tomada de decisões são suscetíveis de ser trabalhadas logo desde os primeiros anos de vida, pois à medida que a criança vai adquirir mais autonomia para as suas atividades do dia a dia, também ela se vai tornar cada vez mais capaz de tomar decisões.

Ao longo da PES tive em consideração que o processo de investigação consiste “numa investigação que ocorre na base de um processo colaborativo e de articulação entre os investigadores, por um lado, e investigadores com o seu conhecimento local e da prática, por outro” (Amado, 2014, p.191). Deste modo, procurei sempre enveredar por

uma atitude reflexiva, de forma a atender aos interesses e necessidades das crianças, propondo experiências de ensino e aprendizagem, que promovessem o desenvolvimento das competências de tomada de decisões e autonomia das crianças.

O presente estudo seguiu uma metodologia de abordagem qualitativa, tendo sido utilizada a observação participante como técnica de recolha de dados. Relativamente aos instrumentos utilizados para a recolha de dados foram as notas de campo, produções das crianças, registos fotográficos e grelhas de observação. No que concerne à análise de dados, optarei pela análise de conteúdo. Durante a prática investigativa adotei sempre uma atitude reflexiva e crítica relativamente ao trabalho desenvolvido.

Para esta investigação, para além dos dados obtidos nos contextos apoiei-me também em documentos científicos (artigos científicos, livros, revistas científicas, relatórios finais e teses,) e também em diversos documentos oficiais, tais como: o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (PASEO), as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) e as *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico* (AE).

O presente relatório final está dividido em quatro tópicos, de forma a facilitar a sua organização leitura e análise. O primeiro tópico refere-se ao enquadramento teórico com uma seleção de informações mais relevantes de forma a fundamentar e clarificar a temática investigada. Abordam-se questões como: a autonomia no desenvolvimento da criança; a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico enquanto espaços de construção da autonomia e da capacidade de tomada de decisões das crianças; a importância da tomada de decisões no quotidiano das crianças; os direitos das crianças: ouvi-las e dar-lhes voz; as diretrizes legislativas sobre a educação pré-escolar e o 1.º CEB enquanto promotores da autonomia e tomada de decisões das crianças; e ainda as propostas curriculares promotoras da autonomia e tomada de decisões das crianças. No segundo tópico encontra-se o enquadramento metodológico, a justificação da escolha do tema e os objetivos que delimitaram o estudo. No terceiro tópico debruçar-me-ei sobre os contextos nos quais se realizou a PES, contextualizando a instituição e caracterizando o espaço, o grupo de crianças e o tempo. No quarto tópico, apresento de forma detalhada a ação educativa procedendo à descrição, análise e interpretação das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas nos diferentes contextos. Por fim serão apresentadas, as considerações finais, onde refletirei sobre o trabalho desenvolvido e por fim as referências bibliográficas utilizadas durante elaboração do relatório.

É importante ainda referir que, por questões éticas e preservação de identidade, ao longo de todo o relatório houve o cuidado em manter o anonimato das crianças, das instituições, das educadoras e professoras cooperantes tal como das assistentes operacionais. Assim sendo, foram utilizados nomes fictícios nas notas de campo ao longo de todo o relatório. Nos registos fotográficos foi tido também o cuidado de preservar a imagem das crianças e da instituição mantendo o seu anonimato.

## **1. Enquadramento teórico**

Neste ponto abordo o que se tem escrito sobre a temática em estudo e para tal apresentarei seis subtópicos: -A Autonomia no desenvolvimento da criança; A Educação Pré-escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) enquanto espaços de construção da autonomia e da capacidade de tomada de decisões das crianças; A importância da tomada de decisões no quotidiano das crianças; -Os direitos das crianças: ouvi-las e dar-lhes voz; diretrizes legislativas sobre a EPE e o 1.º CEB enquanto promotores da autonomia e tomada de decisões das crianças, e por fim — Propostas curriculares promotoras da autonomia e tomada de decisões das crianças.

### **1.1. A Autonomia no desenvolvimento da criança**

Através das pesquisas realizadas, pude constatar que, este é um conceito que pode ter diferentes concetualizações. De acordo com Oliveira e Siqueira (2004), em relação à sua epistemologia, autonomia é a palavra que deriva dos vocábulos gregos auto (próprio) e nomos (lei ou regra), conceito que representa a autodeterminação do sujeito em “assumir decisões sobre a sua própria vida” (p.2).

A autonomia apresenta uma ampla diversidade de concetualizações, mas pode ser definida, segundo a Academia das Ciências (2001), como a liberdade que um indivíduo tem para determinar os seus comportamentos, as suas opções, os seus valores ou a sua vontade própria. Podemos assim dizer que o termo autonomia designa a capacidade do ser humano enquanto um ser capaz de se orientar sem depender de terceiros. É a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem de ser impostos por outro, o que significa que o ser humano é um ser autorregulador (Mogilka, 1999).

Ao longo dos anos, o conceito de autonomia tem sido estudado por vários autores que vão interpretando e relacionando com outros conceitos para assim o definirem melhor. Na perspetiva de Doron e Parot (2001), a autonomia é um processo onde o sujeito consegue definir e alcançar as suas próprias normas de conduta, resultantes da apropriação de regras e valores, seguida de um processo de negociação pessoal com os diversos sistemas normativos.

Freire (2002), caracteriza a autonomia como sendo uma construção cultural, que depende da relação que um indivíduo tem com o outro, na qual possui liberdade para fazer escolhas e tomar decisões.

Analisando ainda a visão de Zatti (2007), a construção da autonomia está relacionada com a capacidade de determinar as suas próprias regras e de as executar. O primeiro fator está relacionado com a liberdade e poder de conceber, fantasiar, imaginar e decidir. O segundo tem a ver com o poder e a capacidade que a criança tem. Para o autor é essencial que estes dois fatores estejam presentes na construção da autonomia, uma vez que não são ações isoladas do mundo, são ações condicionadas pelas leis, naturais e civis, pelas convenções sociais, pelos outros, não sendo uma competência absoluta, mas condicionada por diversos fatores (Zatti, 2007).

Na fase inicial da sua vida, o ser humano depende de um adulto para se desenvolver, no entanto, a dependência vai deixando de existir gradualmente ao longo dos anos. A autonomia da criança é compreendida como um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da vida. É através da aquisição de capacidades como a locomoção e a comunicação, que o ser humano começa a emancipar-se e a deixar de depender de um adulto (Ambrósio, 1999).

Pode-se afirmar que existem várias concetualizações de autonomia que se relacionam com outros conceitos, tais como as regras, a individualidade, identidade ou independência. No entanto, segundo Brites (2015), apesar de existirem distintas conceções, existem características comuns entre elas, tais como:

- (i) o facto de a autonomia ser a capacidade de agir por si (através da criação de regras próprias e de escolhas pessoais); (ii) a capacidade de fazer; (iii) a liberdade de ação (que depende da vontade própria da criança, limitada pelo que a rodeia); (iv) é também um processo que se vai estabelecendo entre a liberdade da criança e os constrangimentos que a rodeiam (p.18).

Desta forma, pode-se afirmar que a autonomia é a capacidade que o individuo tem de tomar decisões e agir sozinho, influenciado com regras, valores e a sua perspetiva pessoal e a dos outros. Mais importante do que a aquisição de autonomia de carácter físico (vestir, comer, lavar os dentes por si só), a aquisição da autonomia é também a aquisição da vontade própria.

No que diz respeito à aquisição da autonomia, esta implica a construção de um conjunto de regras que orientam as ações das crianças e que com o passar do tempo facilitam interação com as outras crianças e adultos. De acordo com Brites (2015), a aquisição de autonomia é um processo que se desenvolve ao mesmo tempo, em que a criança se vai desenvolvendo, tanto física como emocionalmente. É através deste desenvolvimento que vai atingindo determinadas competências e capacidades que lhe

permitem tornar-se mais autónoma, possibilitando-lhe um controlo a nível pessoal, pois passa a ser mais independente e responsável por si mesmo e pelas ações do seu dia a dia. Deste modo a criança passa a ter consciência de que é capaz de realizar coisas por si só.

Assim, apesar das diferentes conceitualizações de autonomia, consegui apurar algo em comum nelas: a autonomia é o agir por si, quer seja através da criação de regras próprias, quer seja pela existência de escolhas pessoais; é igualmente a capacidade de fazer por si só e a utilização de ferramentas para o fazer. É uma liberdade de ação e escolha que é limitada, dependente da vontade própria e restringida e influenciada pelo que rodeia a criança. É, portanto, um processo que se vai estabelecendo entre a liberdade individual e os constrangimentos exteriores.

Associado ao conceito de autonomia da criança em idades iniciais, surgem diferentes aspetos que se podem estudar. Um deles são os comportamentos de autonomia que podemos categorizar em domínios (alimentação, hábitos de higiene, hábitos de sono, etc.). Para que a criança desenvolva estes comportamentos de autonomia, é fundamental que ela tenha adquirido, anteriormente, aptidões ao nível da perceção, da motricidade e da cognição (Ferland, 2006).

Relativamente ao processo de aquisição de autonomia pela criança posso descrevê-lo afirmando que, inicialmente, a criança utiliza as capacidades que vai adquirindo para desenvolver as pequenas tarefas do dia a dia, tarefas essas que a criança vai aprendendo através da imitação dos adultos que a rodeiam e ao longo do tempo começa a desenvolvê-las sozinha assistida e supervisionada pelos adultos, adquirindo assim gradualmente a sua autonomia, algo que lhe é indispensável aquando da transição entre ciclos (Brites, 2015).

Importa ainda referir que a autonomia é estabelecida tendo em conta a vontade própria da criança e os limites impostos pelo mundo que a rodeia, tal como a autoridade exercida pelo adulto. Desta forma, estes limites bem como o processo de negociação contribuem para a autonomia que a criança vai progressivamente adquirindo e que se reflete nos seus comportamentos (Brites, 2015).

Neste sentido, segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), o educador deve desenvolver uma partilha com as crianças, possibilitando-lhes de fazer escolhas e tomar decisões, para assim assumirem progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar.

## **1.2. A Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) enquanto espaços de construção da autonomia e da capacidade de tomada de decisões das crianças**

Os contextos de creche, educação pré-escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), enquanto etapas da educação básica das crianças, têm o dever de proporcionar aprendizagens significativas e o bem-estar às crianças. Estas têm direitos, sendo que alguns deles são o direito a serem tidas em conta nos assuntos que lhes dizem respeito bem como a aprender e a terem sucesso na sua aprendizagem. Assim sendo, estes contextos têm um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia da criança. No contexto de creche, a criança é ainda muito dependente do adulto, por isso quando transita para o jardim de infância (JI) confronta-se com inúmeras tarefas distintas do ambiente de creche. Desta forma, o JI deve promover o desenvolvimento da autonomia da criança que depende de diferentes fatores como o espaço e os materiais que devem ser diversificados e disponibilizados às crianças de forma que estas adquiram com maior sucesso esta competência (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

O desenvolvimento da autonomia da criança depende inevitavelmente do adulto, pois é nele que se apoia enquanto ainda não atinge a capacidade de realizar por si só. Como já referi, o educador de infância (EI) e o professor do 1.º CEB têm um papel fundamental na promoção do desenvolvimento da autonomia das crianças, pois, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a), “O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar a criança para a entender e lhe responder. O processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto” (p. 15). Segundo o Ministério da Educação (ME), referido no *Decreto-Lei n.º 240 de 2001*, o educador/professor deve fomentar o desenvolvimento da autonomia, nos seus alunos. Por isso, o EI e o professor do 1.º CEB devem disponibilizar à criança todos os instrumentos necessários para o seu crescimento.

Ao falarmos de autonomia devemos ter em conta a forma como o educador e o professor promovem esta competência e quais as estratégias que estes utilizam. Neste sentido, Ferri (2015), afirma que se deve selecionar conscientemente e pensar profundamente nos significados que fundamentam todas as experiências de aprendizagem que proporcionam às crianças. Para isso, é fundamental que o EI e o professor do 1.º CEB reconheçam a criança como um sujeito capaz, observando e captando as informações mais relevantes sobre a criança. Estes docentes devem também adotar uma postura de

cooperação com as crianças, com base no conhecimento realizado, e devem implementar estratégias que ajudem e estimulem o seu desenvolvimento.

Oliveira-Formosinho (2013), baseando-se em Piaget, aponta neste sentido, referindo a importância do papel do adulto na promoção de relações “simétricas de cooperação que conduzam à autonomia” (p. 81). A autora refere também que o EI e o professor do 1.º CEB devem ter em conta a importância de um “clima de apoio”, pois só assim é possível desenvolver “a autonomia, a capacidade para independência, a exploração e as ligações afetivas e sociais” (p.12). Por isso estes profissionais devem assumir um papel simultaneamente distante e próximo, assegurando a confiança e o bem-estar da criança, mas permitindo que explore autonomamente, orientando de longe as suas ações. Desta forma a criança vai se construindo como um ser capaz, autónomo e independente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Para além do JI/escola e do EI/professor do 1.º CEB existe também o papel fundamental da família. É responsabilidade do EI e do professor do 1.º CEB incluir a família neste processo, pois a família acompanha muitos dos comportamentos de autonomia da criança no seu dia a dia em casa tais como vestir, comer, etc. Neste aspeto, a relação entre o EI/professor do 1.º CEB e a família é considerada como um instrumento imprescindível, no sentido de partilha e comunicação, colaborando na interpretação do desenvolvimento da criança. Fazendo regularmente o ponto de situação com o Educador/Professor, estes poderão compreender todos os dados e avaliar globalmente a autonomia da criança (Oliveira-Formosinho et al., 2016).

### **1.3. A importância da tomada de decisões no quotidiano das crianças**

Ter objetivos e tomar decisões é algo que está presente no dia a dia de qualquer ser humano, influenciando “muito do que nos acontece, os nossos sucessos e insucessos” (Neves, Garrido & Simões, 2015, p. 117), sendo que a tomada de decisões é um processo cognitivo resultante na seleção de uma opção entre várias alternativas.

Somos diariamente confrontados com situações com as quais temos de lidar e em relação às quais precisamos de decidir o que fazer, “fazemo-lo quotidianamente sem qualquer forma prévia, aprendemos com a experiência” (Neves et al. 2015, p.117). O processo de tomada de decisões está associado a uma variedade de situações, dúvidas, dilemas, conflitos ou problemas. Este processo está também ligado ao pensamento crítico, sendo que este, segundo Lopes e Silva (2019) concordando com Ennis, “O pensamento crítico é um pensamento racional e reflexivo e que visa em que acreditar ou o que fazer”

(p.2). Assim sendo, o pensamento crítico, é valorativo, racional, reflexivo, e ajuda-nos a decidir em que acreditar e na tomada de decisões. Ao desenvolver as competências do pensamento crítico estamos também a desenvolver a competência da tomada de decisões, pois permite-nos “fazer escolhas mais racionais, tomar posições fundamentadas e participar em debates (...), detetar incongruências na argumentação e falácias ou no sentido de suspender a tomada de decisão no caso de haver evidência insuficiente (...) ou tomar decisões e fazer juízos, relativamente à informação a obter ou em que acreditar” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2020, p. 473).

É, portanto, crucial, promover o desenvolvimento da competência de tomada de decisões desde muito cedo. Neste sentido, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) refere que “é responsabilidade da escola desenvolver nos alunos a cultura científica que permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo” (Martins, et al.2017, p. 13).

Como já referido anteriormente, resolver problemas e tomar decisões é algo que está presente no nosso dia a dia, neste sentido Moreira (2005) diz-nos que:

a forma como somos capazes de Tomar decisões e de resolver os problemas que nos surgem diariamente têm um grande impacto na nossa vida, uma vez que as escolhas que fazemos têm consequências e geram respostas, quer nas pessoas, quer no meio em que vivemos. Quanto melhor for a escolha que fizermos, ou seja, quanto mais funcional e adaptativa for a escolha, maiores as probabilidades de sermos bem-sucedidos nos diferentes domínios da vida (p.8).

Para desenvolver a competência de tomada de decisões é necessário passar por essa situação várias vezes para que desse modo se adquira experiências para o poder fazer de forma cada vez mais autónoma e consciente. É através das “decisões menores” que aprendemos estratégias de tomada de decisões adequadas e por isso é fundamental proporcionar às crianças oportunidades de tomada de decisões para que estas possam aprender estas estratégias. Desta forma, “estarão a “treinar” o processo de tomada de decisão para as “decisões maiores” bem como lhes permite ir gerindo a sua vida e os seus problemas” (Moreira, 2005, p.9), considerando-se cada vez mais competentes e adquirindo cada vez mais autonomia. Tomar decisões é um processo que depende dos diferentes objetivos ou finalidades, no qual se inserem diferentes etapas, por isso “é necessário conhecermos o processo de tomada de decisão/resolução de problemas para

sabermos como agir, para intencionalmente, e com calma, dirigirmos a nossa ação” (Moreira, 2005, p. 18).

À medida que a criança vai adquirindo mais autonomia para as suas atividades do dia a dia, também ela se vai tornando cada vez mais capaz de tomar decisões, mesmo que a criança não o faça de forma tão capaz e consciente como o adulto, pois tal como nos refere Moreira (2005) esta tem capacidades para fazer escolhas e resolver os pequenos problemas com que se depara no seu dia a dia.

#### **1.4. Os direitos das crianças: ouvi-las e dar-lhes voz**

A tomada de decisões das crianças está intrinsecamente ligada ao direito à participação das mesmas, pois, segundo Fernandes (2009) a palavra participação remete-nos para “ação de fazer parte”, “tomar parte em” (p. 116), assim participar centra-se basicamente em três aspetos: receber, tomar parte de algo e compartilhar. Deste modo, participação “implica o exercício do poder de decisão, indo desta forma para além da ação, que apesar de ter intencionalidade, pode não ter o poder, ser circunscrita, limitada e não ter possibilidade de influenciar o espaço coletivo” (Fernandes, 2005, citado em Sarmiento, 2005, p.128).

A criança é “um ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.9). Ao possibilitarmos que as crianças tenham um papel mais ativo no seu processo educativo, elas tornam-se co construtoras do seu próprio conhecimento e aprendizagem, o que implica a escuta, o diálogo, a negociação. Ouvir com interesse as crianças e considerar as suas opiniões é extremamente importante para o seu desenvolvimento, assim, através da participação e envolvimento das crianças estaremos a garantir os seus direitos, sendo também a melhor estratégia para aumentar as suas competências, tendo em vista a plena inserção da criança na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Moreira, (2005) refere que a criança:

Sentindo que é ouvida e que lhe é dada a oportunidade de fazer escolhas, a criança tenderá a sentir-se capaz de fazer escolhas, e no que lhe concerne, posteriormente, numa situação em que seja preciso escolher, ela conseguirá envolver-se nessa situação, o que também aumentará a probabilidade de fazer uma boa escolha (p.10).

Os direitos das crianças visam acima de tudo a satisfação das suas necessidades, quer sejam necessidades básicas, que também são direitos (alimentação, saúde e proteção)

quer sejam os direitos de afeto, interação, segurança, estimulação, educação ou participação, sendo este último o reconhecimento da contribuição da criança nos processos de tomada de decisão. O *artigo 12.º* da Convenção Sobre os Direitos da Criança, refere que os adultos devem assegurar à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade (UNICEF, 2019). O adulto tem um papel fundamental neste processo, pois quando a criança tem dificuldade em verbalizar ou integrar os seus pontos de vista, ele deve “incentivá-la a expressar-se através da arte, do jogo, da escrita ou dos computadores” (Moreira, 2005, p.25). Assim sendo, é importante dar oportunidade às crianças de serem ouvidas conscientemente, pois todas as crianças são capazes de formar e expressar pontos de vista, o que pensam e o que sentem de forma a fazê-las sentir-se importantes, contribuindo para promover a competência de tomada de decisões e de responsabilidade.

Deste modo é importante referir que o EI e o professor do 1.º CEB têm um papel fundamental no que diz respeito à promoção da capacidade de tomada de decisões das crianças, pois ao implementarem práticas educativas que permitem o envolvimento e a participação das crianças na tomada de decisões, por dinâmicas mais democráticas, tendem a gerar mais harmonia e melhores relações educador/professor-criança, resultando num ambiente de aprendizagem mais efetivo.

### **1.5. Diretrizes legislativas sobre a educação pré-escolar e o 1.º CEB enquanto promotores da autonomia e tomada de decisões das crianças.**

Um dos maiores objetivos da EPE é desenvolver a autonomia das crianças, tendo aí o educador de infância um papel fundamental, desenvolvendo momentos de tomadas de decisão, assumindo responsabilidades ao nível pessoal e em grupo, como podemos comprovar através do *artigo 2.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro* “a educação infantil, é primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até aos seis anos de idade (. . .) complementando a acção da família e da comunidade” (p.670).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a promoção da autonomia e tomada de decisões das crianças é referida várias vezes e deve ser tida em conta em diferentes aspetos, tais como: no planeamento e avaliação da organização do ambiente educativo, pois este é um dos grandes suportes para o desenvolvimento da

criança, e para isso deve ser um ambiente rico e estimulante para uma melhor acomodação da criança contribuindo para o desenvolvimento da sua independência, pois ao ter oportunidades de participação nas decisões sobre a organização é promovido o desenvolvimento da autonomia e a capacidade de tomada de decisões das crianças; (Silva et al., 2016). Isto implica que as crianças compreendam como o espaço está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar “Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Silva et al., 2016, p. 26); área de conteúdo da formação pessoal e social, assenta tal como todas as outras no reconhecimento da criança como sujeito e agente do seu processo educativo, pois é nos contextos sociais em que vive e nas suas relações e interações com os outros e com o meio que a criança constrói referências que lhe permitem descobrir a sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia, distinguir o certo do errado, os direitos dos deveres, para consigo e para com os outros, e ainda saber valorizar o património natural e social.

Tal como afirmam Silva et al., (2016), a criança ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, atribui-lhe novos significados e encontra formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade.

Ao analisar as OCEPE, percebemos que na área de conteúdo da formação pessoal e social, uma das componentes específicas é a independência e autonomia. Nesta área, este documento normativo, refere que as crianças devem ser progressivamente capazes de cuidar de si, bem como utilizarem sozinhas os materiais e instrumentos à sua disposição. Esta independência, quer da criança, quer do grupo, passa também por uma apropriação do espaço e do tempo, constituindo uma base progressiva da autonomia e da sua capacidade em tomar decisões. Percebemos ainda que o educador deve desenvolver uma partilha com as crianças, possibilitando-lhes de fazer escolhas e tomar decisões, para assim assumirem progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, no contexto de jardim de infância, mas também em diferentes situações do seu dia a dia, de forma a conseguirem consciencializar-se dos perigos que podem correr e da importância de hábitos de vida saudável (Silva et al., 2016).

Podemos constatar ainda que, a construção desta autonomia passa também pela organização social do grupo de uma forma participante e democrática, em que as regras são elaboradas e negociadas entre todos, de forma que estas as compreendam, aceitem e

se comprometam a cumprir, o que as conduz a uma autorregulação do seu próprio comportamento. Deve também fazer parte do dia a dia das crianças o poder de decisão coletiva sobre as tarefas e a sua distribuição equitativa. Desta forma, as crianças tomam iniciativas e assumem responsabilidades e desenvolvem valores democráticos, tais como os que têm a ver com a participação, a justiça e a cooperação, que estão ligados à aquisição de autonomia das crianças, quer seja autonomia física ou de pensamento (Silva et al., 2016).

Outro ponto abordado nas OCEPE que está ligado à autonomia e à capacidade de tomada de decisões das crianças em idade de EPE, é a consciência da criança como aprendente. Isto significa que, para além da participação na organização social do grupo para a construção da autonomia, a criança está também presente no processo de aprendizagem, quando escolhe o que quer fazer, propõe, colabora nas propostas do educador(a) e das outras crianças e coopera na elaboração de projetos, de forma ficar envolvida no planeamento e na avaliação da sua própria aprendizagem (Silva et al., 2016).

Assim e como já referimos anteriormente, o educador de infância tem um papel decisivo na promoção da autonomia e no desenvolvimento da capacidade de tomada de decisões das crianças, incentivando-as a fazer coisas por si, sem a ajuda de um adulto responsável, conforme previsto no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, referindo que: “no âmbito da relação da ação educativa, o educador de infância relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia” (*alínea a, art.º 3.º, Decreto-Lei 241/2001, 30 de agosto*).

Focando também o 1.º CEB como promotor da autonomia e da tomada de decisões das crianças, é importante abordar o documento “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO), uma vez que nele também vemos expressa a importância do desenvolvimento da autonomia do aluno, através da área de desenvolvimento pessoal e autonomia. As competências associadas a esta área dizem respeito aos processos de aquisição de confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas. Estas competências têm como objetivo que os alunos se tornem capazes de: estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos; identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências; consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e, estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia (Martins et al., 2017).

## **1.6. Propostas curriculares promotoras da autonomia e tomada de decisões das crianças**

Ao longo das minhas pesquisas tive a oportunidade de analisar e refletir sobre várias propostas curriculares, de entre elas selecionei algumas nas quais eu baseei a minha PES sendo as que considerei serem promotoras da autonomia e da capacidade de tomada de decisões das crianças, e que passo agora a descrever.

### **1.6.1. A proposta pedagógica de Elinor Goldschmied em creche**

A abordagem de Elinor Goldschmied diz respeito aos cuidados na primeira infância e a sua educação. Nesse sentido, nesta proposta a creche constitui um contexto em que a criança é atendida ao nível de um amplo leque de necessidades, com vista ao seu desenvolvimento físico e mental, atendendo sempre aos desejos da criança, percebidos através das diferentes formas de comunicação da criança. Nesta proposta é também salientada “a centralidade dos direitos das crianças que deverão ser respeitadas enquanto indivíduos, escutadas e consideradas seriamente no seu direito à expressão de opiniões e participação na tomada de decisões desde cedo” (Goldschmied & Jackson, 2004 citado em Araújo, 2018, p.).

Esta proposta reflete sobretudo, três elementos-chave muito importantes na introdução da prática educativa na primeira infância, estes são: - *O Cesto dos Tesouros*, - *O Jogo Heurístico* e a abordagem *Pessoa-Chave* (educador(a)).

*O Cesto dos Tesouros* é utilizado para os bebés que permite exercitar a escolha e a tomada de decisões pois

(...) o contacto e a experimentação fomentados pelo jogo de várias propriedades dos objetos, nomeadamente o peso, o tamanho, as formas, a textura, o som ou o cheiro, bem como a possibilidade de exercitarem a escolha e a tomada de decisão (Goldschmied & Jackson, 2004 citado em Araújo, 2018, p.).

*O Jogo Heurístico* é implementado com crianças a partir de um ano de idade. Através do brincar heurístico que consiste no brincar exploratório, livre e espontâneo, em que a criança descobre por si mesma, por meio da manipulação e experimentação promovendo a autonomia, aceitação, respeito e colaboração, sendo que, o jogo heurístico implica uma visão de criança como ser ativo e competente, a quem é proporcionada autonomia para tomar decisões sobre o que pretende fazer, de acordo com os seus interesses e intenções, sem interferência do adulto. Segundo Emmi Pikler (s.d., citado em

Meirelles, 2016, p.19), “uma criança que consegue as coisas através da experimentação independente, adquire um tipo de conhecimento completamente diferente daquela criança a qual se oferecem soluções já prontas”, pois, ao agir de acordo com as suas decisões, a criança encontra, segundo Fochi 2013) “(...) uma forma pessoal de estruturar e organizar as informações sobre o mundo” (p.140).

A abordagem *Pessoa-Chave* (educador(a)) permite a promoção e apoio de vinculações estreitas entre crianças específicas e adultos específicos, em que a comunicação e constância de interações entre adulto/criança farão com que este sistema seja bem-sucedido. Este aspeto evidencia a importância, nos primeiros anos de vida, da presença de adultos securizantes e responsivos às necessidades das crianças. Nesta abordagem atribui-se à pessoa-chave as tarefas principais de observação, registo e avaliação contínua das crianças, tarefas que, pela reduzida dimensão do grupo torna viável uma observação detalhada, que possibilita um conhecimento informado, pormenorizado e rigoroso do grupo e de cada criança.

Nesta proposta pedagógica, o/a educador(a) assume uma postura de facilitador, isto é, permanece atento e a observar, não devendo estimular ou sugerir, elogiar ou direccionar o que a criança está a fazer, assim sendo, Araújo, (2018) refere que:

(...) o adulto deverá constituir um facilitador que, por um lado, planifica e organiza o ambiente de forma intencional e que por outro lado utiliza a cooperação e a negociação nas suas interações diárias com as crianças num fluxo equilibrado entre liberdade e estrutura (p. 143).

Ao adotar uma postura não interventiva, o adulto possibilita e promove a autonomia das crianças, além de ter uma oportunidade privilegiada para observar intencionalmente cada uma das crianças e conhecer os seus interesses, preferências e progressos.

### **1.6.2. Proposta Pedagógica Montessoriana**

A proposta pedagógica de Montessoriana foi desenvolvida pela médica e educadora Maria Montessori no início do século XX. Montessori, apresenta o seu método, tendo como principais ideias a autoeducação (a criança deve aprender fazendo) e na utilização abundante de material didático, tendo até produzido materiais didáticos diversificados (materiais quotidianos, sensoriais, de linguagem, matemática e ciências), tornando-se um auxílio fundamental para a criança explorar e descobrir coisas novas. Como nos refere Montessori (1944, citada em Castanheira, 2013), “a livre escolha dos

materiais e a concentração para a sua utilização são aspetos fundamentais para o desenvolvimento da criança” (p.49).

Montessori baseia-se num grande respeito pela personalidade das crianças no potencial das mesmas e ainda numa busca pela relação entre a atividade educacional, liberdade e individualidade. Os cinco sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar) são essenciais no processo de ensino e aprendizagem desta proposta pedagógica, sendo que, esta proposta defende que a criança pode construir a sua aprendizagem de forma espontânea, partindo das suas próprias experiências, “mantendo-se o mais profundo respeito pela liberdade da criança, procurando que ela se eduque por si mesma” (Castanheira, 2013, p.49).

É importante referir que a metodologia Montessori tem em consideração fatores como a personalidade, individualidade, tempo e ritmo, das crianças, buscando assim contribuir para o seu desenvolvimento não só a nível educacional e cognitivo, como também a nível pessoal. Tal como nos refere Castanheira (2013) a pedagogia de Montessori baseia-se em seis princípios:

1º- Conhecimento científico da criança como fundamento de uma educação adaptada à sua capacidade; 2º - Liberdade individual e respeito máximo pela criança; 3º - Criar um ambiente agradável às crianças onde possam movimentar-se e crescer livremente; 4º - Autoeducação e auto atividade da criança. Ela deve ser o agente ativo da própria educação; 5º - O Professor não deve apontar o erro nem o emendar, mas a própria criança é que há de notá-lo e corrigi-lo; 6º - O Professor não deve ensinar, mas apenas observar para ajudar a criança (p.49).

Pode-se considerar a pedagogia montessoriana, uma proposta pedagógica promotora da autonomia, e por sua vez da capacidade de tomada de decisões das crianças, pois neste modelo, tal como já referido anteriormente a criança constrói o papel principal do professor é o de observar as crianças no seu trabalho, orientando-as apenas quando necessário, de forma que a criança consiga alcançar melhores resultados do seu trabalho.

Ao longo da minha pesquisa, e com a leitura de vários autores que abordam a pedagogia de Montessori, pude concluir que esta é uma proposta que permite o desenvolvimento da criança nos diferentes contextos de aprendizagem. Em contexto de creche, permite que a criança desenvolva a seu conhecimento, autonomia, independência, confiança nas suas capacidades, preparando as suas bases para o resto da sua vida. Numa idade mais avançada, em crianças de educação pré-escolar, em que a criança passa por

um processo importante de autoconstrução, esta pedagogia torna-se vantajosa, na medida em que recorre a uma diversidade de materiais, em que as crianças são encorajadas a explorar, permitindo o desenvolvimento da independência, concentração, pensamento sequencial e o autocontrolo. É também promovido o desenvolvimento sensorial, introduzindo conceitos matemáticos e linguísticos fundamentais para o desenvolvimento de competências práticas para o dia a dia das crianças.

Também em contexto de 1.ºCEB se verifica a eficácia desta proposta pedagógica, no qual o material concreto pode favorecer a aquisição de conceitos abstratos, deixando as técnicas tradicionalistas de memorização de parte. Assim sendo, relativamente a esta proposta pedagógica, no contexto de 1.º CEB podem se desenvolver pequenos projetos de forma que a criança compreenda que os conceitos não são noções isoladas, mas sim que se integram e interligam. Devendo ainda, neste contexto, ser promovido um ambiente seguro, favorecedor da comunicação, autoexpressão, bem como da autoestima e autoconfiança.

### **1.6.3. High/Scope**

A abordagem High/Scope para os contextos de creche sustenta-se teoricamente em Jean Piaget e Lev Vygotsky. Esta suporta-se também em investigações no âmbito cognitivo-desenvolvimental e nos conhecimentos referentes ao desenvolvimento do cérebro em estádios precoces (Araújo, 2018). Piaget assume uma visão progressiva do desenvolvimento cognitivo, ou seja, uma evolução geral, estrutural e organizada de pensar e conhecer o meio em redor ao longo do processo evolutivo acerca das alterações biológicas sofridas pelo indivíduo, desde o seu nascimento, até ao seu desenvolvimento final. Assim sendo, a pedagogia High/Scope assenta na aprendizagem pela ação e pela iniciativa da criança. Segundo Piaget, a inteligência sensoriomotora de cariz prática retrata visivelmente o desenvolvimento da criança entre o nascimento e os três anos de idade. É também relevante o aparecimento da capacidade de elaborar representações ao longo do segundo ano de vida. Nesta fase manifestam-se várias ações como: a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a evocação verbal de acontecimentos não atuais. Há também mudanças na comunicação que se torna mais contínua, a mudança na linguagem e na socialização resulta na origem do pensamento, visto que a criança, fazendo uso da linguagem conta acontecimentos que já aconteceram, reconstruindo o passado e objetos ausentes e planeando ações futuras. Piaget influencia

ainda a pedagogia High/Scope com a preocupação com a autonomia da criança (Araújo, 2018).

Por outro lado, Vygotsky influencia o modelo High/Scope com a valorização de que o desenvolvimento ocorre em meios socioculturais, nos quais a criança se relaciona com outras pessoas e objetos. Além disso, Vygotsky atenta para a importância do papel do adulto como apoio direto à criança e no incentivo à interação com os pares que se encontram em diferentes estádios de desenvolvimento. Deste modo, o adulto deve observar atentamente a criança para intervir quando for necessário, sendo que num primeiro momento, este deve apoiar-se no que a criança já sabe, estimulando a sua confiança e o seu à-vontade, e num segundo momento, deve desafiar a mesma a expandir a sua imaginação e pensamento a novos níveis de desenvolvimento (Araújo, 2018).

O termo aprendizagem ativa participativa, proposto por Hohmann e Weikart, diz respeito, à aprendizagem na qual a criança cria outras interpretações e constrói novos significados “através da ação sobre os objetos e a interação com ideias, pessoas e acontecimentos”.

A abordagem High/Scope considera a aprendizagem pela ação “fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann, 1997, p. 19) Este modelo propõe que as aprendizagens aconteçam através da ação da própria criança, sendo que o educador/professor deve assumir o papel de gestor de ideias e proporcionar experiências significativas, que envolvam a exploração direta de objetos e situações, tendo em conta a sua realidade cultural e social, ajudando a criança a refletir sobre essas mesmas experiências, sendo que tudo isto permite o desenvolvimento e construção de conhecimento.

#### **1.6.4. Movimento da escola Moderna (MEM)**

Este movimento surge em Portugal graças à investigação sobre a prática de professores comandada por Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida. Os seus estudos basearam-se no trabalho de Célestin Freinet. Este modelo foca-se numa prática democrática e cooperada na gestão de sala, desde conteúdos, atividades, matérias, espaço, tempo, etc. Influenciado pelo trabalho de Vigotsky e Bruner que estudaram a perspetiva sociocultural e construtivista da educação o MEM tem como grandes bases a pedagogia

institucional, o autogoverno, referenciado por António Sérgio e a aprendizagem social e interativa de Vygotsky.

Contrariando o modelo tradicional que tinha como exclusiva função instruir os alunos, o Movimento da Escola Moderna defende a importância de colocar o aluno no centro do seio escolar, como afirmam Folque e Bettencourt (2018) “a gestão dos processos de aprendizagem é feita em cooperação entre os participantes e, não, como tradicionalmente é feita na escola, comandada pelos educadores ou professores” (p.114). Esta é uma metodologia ativa e diferenciada, que fomenta a participação democrática das crianças na vivência em cooperação na sala, bem como nos diversos contextos em que se insere, partindo das necessidades e interesses da criança para uma partilha que seja dialogada e negociada por todos na sala relativamente a tempo, recursos e conteúdos.

O MEM caracteriza-se também por utilizar os meios pedagógicos como veículo; a atividade escolar como contrato social e educativo; os processos de trabalho como processos sociais de construção da cultura; partilha da informação; as práticas escolares com sentido social imediato e os alunos como intervenientes no meio social. É um modelo que oferece um modelo de uma escola democrática, que se baseia na formação da criança como um ser responsável e construtor do seu próprio pensamento e em que, segundo Folque (2012) “a aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver ativamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente” ( p.52).

Folque (2014) refere que no MEM a sala é organizada em áreas de trabalho fixas e a rotina diária é organizada em conselho (acolhimento e planificação, tempo de projeto e comunicações, trabalho curricular de grupo, animação, avaliação em conselho). Sendo o conselho o elemento principal do MEM, este faz-se todos os dias, no acolhimento, para planear o dia, e à sexta-feira para se avaliar a semana consistindo na avaliação dos acontecimentos e o que se pode melhorar. O trabalho com as crianças é feito através de projetos em que todo o grupo participa na sua organização, planeamento, desenvolvimento, conclusão, divulgação e avaliação. É aqui que encontramos a democracia na vivência em grupo, quando as crianças são motivadas a dialogar e a expor no grupo as suas dúvidas e os seus receios e vivem as suas conquistas e aquilo que aprenderam durante aquela semana.

### **1.6.5. Modelo Educativo Reggio Emilia**

Após a segunda guerra mundial, em 1945, Loris Malaguzzi, fundou as escolas Reggio Emilia que começaram a ser replicadas pela periferia italiana, coordenadas pelos pais das crianças que frequentavam essas mesmas escolas (Edwards, Forman e Gandini, 1999). A organização do sistema desta metodologia é caracterizada pela sua abordagem comunitária com um ambiente de cooperação entre educadores, pais e outros membros da comunidade. Desta forma um dos princípios fundamentais do Modelo de Reggio Emilia é o direito à participação, pois segundo Malaguzzi (2001), cria uma ligação entre crianças, educadores e famílias. Segundo Edwards, Forman e Gandini (1999), o modelo Reggio Emilia é “[...] uma espécie diferente de escola, uma que pudesse educar suas crianças de outro modo, [...] se as crianças possuíam direitos legítimos, então elas também deveriam ter oportunidades de desenvolver sua inteligência [...]” (p. 67).

No modelo educativo Reggio Emilia, os pais, os educadores e a comunidade onde as crianças estão inseridas participam ativamente no desenvolvimento das crianças. De acordo com este modelo, podemos concluir que é importante implementar diferentes experiências pedagógicas para que as crianças experimentem, questionem e desenvolvam a sua autonomia. Sendo que as crianças e os seus interesses são o seu principal foco, as planificações surgem com base nas mesmas, em cooperação com educadores, famílias e crianças. Segundo Malaguzzi (1999) a escola é um espaço em constante construção e ajuste, onde a educação está sempre em expansão no que envolve a criança. Toda a organização da escola é feita com os pais e outras pessoas da comunidade educativa, para que possa existir uma dinâmica intencional de forma a responder a possíveis problemas que vão surgindo. Todos os que participam nesta abordagem concordam em criar um ambiente calmo e amigável para que as crianças e os adultos que nele participem se sintam confortáveis. Neste modelo educativo a comunicação tem um papel fulcral, a linguagem nas suas distintas formas favorece uma comunicação efetiva entre as crianças, os pais e os próprios educadores.

A imagem da criança é o ponto mais alto da pedagogia de Reggio Emilia. Malaguzzi (1994, 1998) delineia a imagem da criança como uma imagem cheia de potencialidades, curiosidades em aprender com o mundo que a rodeia de modo a interagir e relacionar-se com o ambiente, os materiais, as pessoas e os objetos. Estas relações fazem com que as crianças se sintam apoiadas e protegidas para então construir a sua aprendizagem.

Desde o nascimento da criança, esta é vista como uma cidadã presente, com direitos, sendo capaz de atuar e intervir em colaboração com os pais e os educadores. Deste modo a imagem de criança capacitada, na perspectiva de Malaguzzi (1994) está preparada para interagir, colocar questões e saber agir sobre o mundo que está ao seu redor. É importante que o adulto esteja sempre em observação, escutar, de questionar e iniciar, criar desafios para incentivar a aprendizagem e a evolução de todos aqueles que estão envolvidos no ato educativo como as crianças, os pais e os educadores.

A criança tem “cem linguagens” (Malaguzzi,1998), e para além de cem linguagens tem também cem inteligências, cem formas de comunicar e se expressar, de criar e atribuir significados e ainda cem formas de construir conhecimentos. Assim sendo, todo o trabalho da criança é levado pelo educador com grande seriedade e rigor, conversando e discutindo as atividades para uma constante progressão, tal como nos refere Lilian Katz (1999) “Uma importante lição dos nossos colegas nas pré-escolas de Reggio Emilia, portanto, é que, quando os adultos comunicam um sincero e sério interesse pelas ideias das crianças nas suas tentativas de se expressarem, um trabalho rico e complexo pode ocorrer, mesmo entre crianças muito pequenas” (p. 49).

Neste sentido, o educador deve proporcionar um ambiente educativo que reconheça e valorize de forma igual todas as formas de linguagem e assim criar oportunidades para que cada criança desenvolva todas as suas potencialidades.

## **2. Enquadramento Metodológico**

Neste ponto procede-se à explicitação da perspetiva metodológica em que se apoia esta investigação e as técnicas/instrumentos e procedimentos de recolha e a análise dos dados a que recorreremos. Assim sendo, estão presentes neste tópico enquadramento metodológico do estudo desenvolvido no âmbito da PES, nos contextos de Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB, bem como será justificada a escolha do tema e apresentada a questão problema e os objetivos, como também fundamentadas a natureza da investigação, as técnicas, instrumentos e processo de recolha e análise de dados.

### **2.1. Fundamentação da escolha do tema, questão- problema e objetivos**

A escolha deste tema surgiu pelo facto de a nível pessoal, já antes do início da minha formação académica, valorizar que uma criança deve ser incentivada a ser autónoma e ter o direito a expressar as suas vontades bem como assumir responsabilidades. Por isso acho fundamental promover a autonomia das crianças bem como permitir que estas tenham uma voz ativa no seu dia a dia, para que se tornem capazes de tomar decisões quando confrontadas com determinadas situações e dilemas do seu quotidiano.

A autonomia assume-se como muito importante, uma vez que permite o desenvolvimento de cidadãos mais ativos e conscientes. É um valor fundamental no desenvolvimento pessoal e social da criança, por isso, e também pelo facto de ser uma competência que tem a ver com independência, liberdade, tomar as suas próprias decisões e responsabilizar-se pelos seus próprios atos. A educação deve ter um papel importante no desenvolvimento destes processos, tendo em vista a plena inserção da criança na sociedade como ser autónomo, capaz de tomar decisões, livre e solidário.

Fernandes (2005), diz-nos que a melhor estratégia para aumentar a competência das crianças será através da sua participação e envolvimento. Neste sentido, a educação deve promover o desenvolvimento destes processos, tendo em vista a plena inserção da criança na sociedade.

Depois de algumas pesquisas realizadas para a delimitação da questão problema, achei pertinente desenvolver a minha investigação à volta da temática da autonomia e tomada de decisões das crianças, pois enquanto futura educadora/professora, pretendo, com o desenvolver desta investigação, compreender a importância que a tomada de decisões e a autonomia apresentam para o desenvolvimento da criança e desenvolver práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento destas mesmas competências.

Assim, a questão-problema que norteia o estudo é a seguinte: “Como promover a capacidade de tomada de decisões e autonomia das crianças na Educação de Infância e 1.º CEB?”

Salienta-se, deste modo, o papel ativo e colaborativo que as crianças assumem na ação investigativa, e qual as suas formas de pensar, agir e de se relacionar merecem a nossa análise e reflexão.

Assim sendo, perceber de que forma se pode promover a autonomia e a capacidade de tomada de decisões das crianças e explorar possíveis estratégias que promovam estas capacidades foi o desafio que me coloquei para o desenvolvimento da investigação em contexto da PES.

Relativamente aos objetivos que orientam o processo investigativo, delineei os seguintes:

- Averiguar de que forma a autonomia e tomada de decisões é trabalhada e vivida em contexto escolar;
- Conhecer as conceções das crianças sobre a tomada de decisões e conceitos a elas subjacentes;
- Realizar dinâmicas promotoras da autonomia e tomada de decisões das crianças.
- Refletir sobre as minhas próprias práticas tendo em conta a autonomia e a tomada de decisões das crianças.

## **2.2. Natureza da investigação**

A questão problema assim como os objetivos propostos para o estudo da temática implicam uma investigação de abordagem qualitativa. A metodologia investigativa de tipo qualitativo é aquela que permite dar uma resposta mais plausível ao estudo apresentado dado a sua complexidade e multidimensionalidade (Amado, 2014).

A natureza desta investigação é qualitativa pois, segundo Bogdan e Biklen (2013) a investigação qualitativa tem algumas características que se enquadram no tipo de investigação que foi desenvolvida: (i) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (ii) é descritiva; (iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; (iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma

indutiva; (v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 2013).

### **2.2.1. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados**

A observação participante foi a técnica de recolha de dados utilizada ao longo desta investigação, sendo esta complementada por instrumentos de recolha de dados como: notas de campo, produções das crianças, registos fotográficos e grelhas de observação.

Todos estes instrumentos ajudaram na constituição do presente relatório e consequentemente na resposta à questão-problema, uma vez que estes instrumentos ajudaram a interpretar todos os dados recolhidos na prática de ensino supervisionada, registando as reações, opiniões e comportamentos das crianças face às atividades e desafios que colocamos de modo, a que no final fosse possível dar resposta aos objetivos definidos anteriormente.

A observação foi fulcral na recolha de dados uma vez que, e segundo a opinião de Aires (2015) a "observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas" (pp. 24-25). Assim, e através desta técnica foi possível descrever as reações e os comportamentos das crianças às atividades planeadas, sendo que todas as observações foram registadas recorrendo a instrumentos como as notas de campo, e analisadas posteriormente a través de gráficos e análise de conteúdo.

Amado (2014) afirma que a observação participante compreende a participação plena possível na vida daqueles que estão a ser estudados para partilhar as suas experiências.

Pretende-se observar para fazer uma análise posterior, sejam comportamentos e reações que serão presenciadas ao longo da atividade letiva, sejam falas e atitudes. Ao observar e analisar as práticas pretendo perceber quais são as estratégias mais adequadas para trabalhar com o grupo de crianças e quais os aspetos a melhorar assim como as atitudes e os valores que as crianças têm referentes às situações em sala de atividades ou de aula. Amado (2017) refere que:

investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda,

ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana (p. 22).

As notas de campo surgiram como instrumento da observação realizada durante a prática, seja de conversas, comportamentos, questões propostas, que no final foram auxiliares de reflexão para a conclusão final sobre o trabalho desenvolvido nos contextos.

Através das notas de campo consegui registar as opiniões e as reações das crianças sobre as atividades, assim como as verbalizações que elas foram manifestando no decorrer das experiências de ensino aprendizagem (EEA). Tendo as notas de campo como objetivo central registar fragmentos de vida observados nos contextos, procurando estabelecer ligações entre os diferentes intervenientes em interação (Amado, 2014). Esta técnica foi bastante útil, pois, aquando da realização do relatório final, foi a ela que recorri para recordar o que foi dito pelas crianças.

Outro instrumento utilizado foi o registo fotográfico. Este foi um grande suporte à investigação, pois traduz em formato digital momentos específicos assim como as produções das crianças (desenhos, pinturas, construções) relativas às atividades propostas, assim como observações efetuadas nos contextos, como a organização dos espaços e dos materiais que estes possam possuir que auxiliam as “brincadeiras” e aprendizagens das crianças quando exploraram estes espaços. Segundo Traqueira, Pacheco e Taveira (2021) os registos fotográficos “podem converter em dados fiáveis no desenvolvimento do projeto de investigação” (p.45).

Para facilitar e melhor organizar os dados recolhidos pela observação, foram também utilizadas grelhas de observação que estavam organizadas mais detalhadamente e que possibilitaram retirar conclusões mais consistentes e mais bem formuladas. As grelhas de observação permitiram registar a frequência dos comportamentos e avaliar a progressão dos mesmos (Reis, 2011).

O tratamento de dados será realizado através da análise do conteúdo, uma vez que, e corroborando com Amado (2014),

para além das garantias de credibilidade dadas pela observação prolongada ou pela riqueza de dados recolhidos, de que temos vindo a falar, é possível (e desejável, dada a complexidade dos objetos sob pesquisa), a triangulação de resultados já obtidos através de análises quer quantitativas quer qualitativas. Note se, ainda, que o facto de no estudo de caso se utilizarem diversas técnicas de pesquisa e de se procurarem diferentes

fontes de evidência dos factos, a triangulação de toda a informação confere a esta estratégia uma grande validade científica (p.136).

A análise de conteúdo que será feita terá por base as notas de campo das observações efetuadas e dos trabalhos realizados pelas crianças no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada. Através da análise de conteúdo das técnicas mencionadas, irei analisar e interpretar todo o conteúdo das produções e dos discursos das crianças para obter resultados que nos serão úteis aquando da resposta à questão problema em que assenta a investigação.

### **3. Caracterização dos contextos de investigação pedagógica**

Neste ponto, procedo à descrição dos contextos onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, que foram cruciais para os processos educativo e investigativo. Assim sendo caracterizarei os contextos de intervenção pedagógica onde desenvolvi a PES, sendo eles a creche, a educação pré-escolar (EPE) e o 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB). Para isso, organizei este tópico em diferentes pontos, primeiramente a caracterização do contexto de creche seguindo-se o contexto de EPE e por fim o 1.º CEB. Em cada um dos contextos procedi à descrição dos seguintes aspetos: Caracterização da instituição, organização física da sala de atividades, caracterização do grupo de crianças e ainda organização do tempo e rotinas diárias.

#### **3.1. Caracterização da instituição no contexto de creche**

A creche onde desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada (PES) é uma das respostas sociais de uma instituição particular de Solidariedade Social (IPSS) que presta apoio social e serviços, servindo à comunidade, nos âmbitos Social, Educação e Pastoral.

A instituição oferece respostas a nível de centro de dia, creche e de Educação Pré-escolar (EPE). A sua estrutura está dividida em rés do chão e mais dois pisos.

Esta instituição proporciona a todas as crianças que lá permanecem um ambiente com condições excelentes de forma a propiciar e estimular o desenvolvimento integral e harmonioso das mesmas. O objetivo primordial é proporcionar um espaço, oportunidades e estímulos, tanto a nível social como afetiva de forma que as crianças cresçam, de forma segura, natural e feliz. A Creche surge como uma resposta social que acolhe crianças de idades dos quatro meses e aos três anos.

No rés do chão fica o centro de dia, uma casa de banho especializada, um armazém e um vestiário da equipa técnica e pedagógica.

No primeiro piso, situa-se o hall de entrada principal, as 3 salas de EPE bem como a cozinha, refeitório e escritório.

Por fim, no segundo piso situa-se a Creche com as 2 salas de berçário, 2 salas de crianças com 1 ano de idade (rosa 1) e (rosa 2) na qual estagiei, e ainda a sala azul 1 (com crianças de 2 anos de idade) e a sala azul 2 (crianças com 2 anos de idade). Existem ainda alguns espaços comuns neste piso, que são partilhados por estas crianças, tais como 2

casas de banho, 2 salas de refeição e ainda um salão polivalente. No exterior da instituição existe ainda um parque infantil para as crianças brincarem.

Devido à situação de pandemia provocada pelo vírus covid-19 SARS COV2 e às restrições que esta exigiu, a instituição deparou-se com a necessidade de se reorganizar tanto a nível de funcionárias e suas funções, bem como a nível de organização de salas da instituição. De forma que não surgisse muita concentração de pessoas num mesmo local, a instituição aprovisionou uma nova sala de Educação Pré-escolar com uma entrada independente.

Quanto à equipa pedagógica da creche, esta é composta por 4 educadoras de infância e 8 assistentes operacionais.

### **3.1.1. Organização do espaço de atividades do contexto de Creche**

A sala Rosa 2 (1 ano), onde realizei a PES, é uma sala com bastante luz natural e com duas janelas. Na sala existe um armário para guardar alguns objetos pessoais das crianças e material pedagógico do educador.

As crianças fazem a sesta na sala, depois de devidamente acondicionada para o efeito e por isso, por questões práticas a sala rosa 2, está dividida da seguinte forma: área das expressões, área de acolhimento, área da biblioteca e ainda uma outra área de construções. Todas estas áreas são facilmente amovíveis para facilitar a sua organização na hora do descanso.

### **3.1.2. Caracterização do grupo de crianças do contexto de creche**

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu em contexto de Creche, na sala rosa 2, com um grupo de crianças de 1 ano de idade. Inicialmente este grupo era constituído por 12 crianças, sendo 4 meninos e 8 meninas, mas na nossa última semana de estágio integramos mais um menino. A equipa de trabalho incluía a educadora de infância e uma assistente operacional.

A maior parte das crianças demonstram uma boa adaptação ao contexto educativo, mostrando-se alegres e bem-dispostas aquando da separação das figuras parentais. Já outra parte das crianças, e principalmente na nossa primeira e segunda semana de observação, demonstraram alguma dificuldade aquando da separação dos pais, bem como alguma tristeza ao longo do dia. Isto pode dever-se muito ao facto de estas crianças terem estado ausentes durante um período prolongado devido a férias dos pais ou por motivos de doença.

As crianças já tinham adquirido a marcha, à exceção de uma, que era a mais nova. Esta esforçava-se sempre para acompanhar os colegas e andava constantemente a gatinhar de um lado para o outro. Tentamos estimular e incentivar a criança para a marcha, auxiliando-a, e na última semana de estágio tivemos o enorme gosto de a ver dar os seus primeiros paços sozinha, para o qual contribuíram os nossos estímulos diários.

Observamos que a maioria das crianças já conseguem exprimir os seus desejos, necessidades e desconfortos e quase todos já comem comida sólida sem o auxílio do adulto, e apenas necessitam de alguma ajuda para comer a sopa.

Apenas algumas crianças pronunciavam palavras, nomeadamente uma que, já pronunciava o nome de alguns colegas, e mais 2 crianças que eram gémeos e eram as crianças que já pronunciavam mais algumas palavras. Aquelas que ainda não diziam uma palavra, abanavam a cabeça para dizer “não”, acenavam para “sim” e apontavam o dedo para o que queriam.

Algo que pude também observar foi o facto de as crianças apesar de terem apenas alguns meses de diferença, era algo que fazia muita diferença no seu nível de desenvolvimento motor e autonomia, pois era muito diferente de umas para as outras. A nível da autonomia posso referir que foi algo que foi evoluindo ao longo da PES neste contexto. No final do mesmo pude concluir que as minhas intervenções tiveram grande influência a nível do desenvolvimento motor e da autonomia das crianças pois foi possível notar uma grande diferença na motricidade das crianças bem como na sua autonomia para tomar decisões e realizar as diferentes tarefas do dia a dia. Tal como podemos verificar com os resultados das EEA apresentadas mais à frente.

Através da observação que pudemos fazer ao grupo de crianças conseguimos apurar que algumas revelam autoconhecimento, todos demonstram preferência por determinados objetos, mostram bastante interesse por livros bolas coloridas, peluches e bonecos.

De forma geral as crianças mantêm uma boa relação com os adultos e com os pares, participam nas atividades da sala com entusiasmo e alegria.

Verificamos que é um grupo bastante cativado pelo mundo que as rodeia, com muita vontade de o explorar. Mostram particular interesse em explorar quando há algo novo, coisas que despertam os sentidos gostam muito quando ouvimos música, cantamos e dançamos para eles ou todos em conjunto.

É um grupo bastante afetuoso que demonstra especial necessidade em demonstrar carinhos, tendo muita facilidade em expressar os seus sentimentos.

### 3.1.3. Organização da rotina diária do contexto de Creche

A rotina diária é considerada muito importante para a criança pois esta proporciona uma sequência de acontecimentos que a criança segue e compreende, e desta forma a rotina oferece-lhe uma estrutura dos acontecimentos do dia, permitindo que a criança se sinta cada vez mais segura e autónoma e consiga prever e antecipar o que acontece em cada momento.

Para Hohmann e Weikart (2009) “A rotina diária facilita as transições das crianças de casa para os contextos educativos ao criar um sentido de pertença a uma comunidade.” (p. 226).

No contexto de creche que observei, a rotina era a seguinte:

Tabela 1- Rotina em contexto de Creche

Horas	Rotina
7h45m até às 09h30m	Acolhimento
09h 30m	Higiene
09h45m/10h45m	Atividades livres/orientadas
11h00m	Preparação para o almoço
11h30m	Almoço
11h30m	Higiene
12h00m / 14h30m	Descanso
14h45m	Higiene
15h00m	Lanche
15h40m	Higiene
16h00m/ 17h00m	Atividades livres/orientadas

Tal como é possível verificar na tabela 1, a rotina das crianças era bem estruturada de forma a responder às necessidades das crianças.

### 3.2. Caracterização da instituição no contexto da educação pré-escolar

Ao longo deste tópico, será apresentado o contexto onde foi desenvolvida a prática de ensino supervisionada (PES) em contexto de Educação Pré-escolar (EPE), analisando a instituição enquanto “contexto social constituído por atores que partilham metas e memórias, por indivíduos que, em interdependência com o contexto constroem intencionalidade educativa” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.26).

Desta forma, será apresentada a instituição, quanto à sua estrutura física, funcionamento e as pessoas que nela interagem.

A Prática de ensino Supervisionada (PES) que realizamos no contexto da EPE decorreu num Jardim de Infância, situado numa zona residencial de Bragança e está integrado na rede de escolas públicas portuguesas.

A instituição era muito acolhedora e agradável, disponibilizando às crianças todos os elementos necessários para as suas aprendizagens, bem como todos os serviços e ferramentas necessárias ao seu bem-estar.

O horário de funcionamento da instituição é das 07:45 às 19:00 e a componente letiva decorre das 09:30h às 12:00h e das 14:00h às 16:00h, sendo que a componente não letiva, designada de Componente de Apoio à Família (CAF), é assegurada por Educadoras/monitoras da empresa “Zona Meeting” contratada pela Autarquia para o efeito, apoiadas pelas assistentes operacionais da Instituição e decorre das 7:45h às 9:00h e das 16:00h às 19:00h. A instituição oferece ainda atividades como a Educação Musical, com a duração de 1 hora, uma vez por semana e era assegurada por um professor de música do agrupamento.

Relativamente ao espaço físico da instituição, este é composta por três salas sendo que, atualmente, apenas duas estavam em funcionamento. As salas têm todas uma boa luminosidade natural, possuem no exterior cabides e quadros em corticite, que servem de expositores para os trabalhos elaborados pelas crianças e educadores. Existem ainda outras divisões complementares à atividade da instituição tais como: casas de banho, um refeitório, uma biblioteca, um salão polivalente, utilizado para atividades em conjunto das duas salas, para as atividades com o professor de música ou nos momentos da CAF. Existe ainda uma secretaria com uma despensa anexa, dois gabinetes de trabalho, duas despensas (material de limpeza e material pedagógico) e duas casas de banho para adultos.

O espaço exterior é um espaço amplo e rodeia toda a instituição que se situa no centro, tendo todo o espaço de recreio à sua volta. O espaço exterior tem duas áreas

cobertas, duas relvadas (em que numa delas existem duas balizas) e uma área equipada com parque infantil para os momentos de brincadeiras livres das crianças.

### **3.2.1. Organização do espaço de atividades do contexto da educação pré-escolar**

A sala em que tivemos oportunidade de estagiar, - a sala vermelha, era uma sala bastante ampla, possuindo janelas muito largas, o que fazia com que o espaço fosse bastante arejado e muito bem iluminado. A sala, deve ser um espaço adequado às necessidades das aprendizagens das crianças. Deve ser um espaço acolhedor, estimulante, com boas condições e com os materiais necessários para que estas tenham todas as condições para o seu processo de desenvolvimento.

Esta era uma sala que proporcionava boas condições de trabalho, materiais muito coloridos, com bastante espaço livre, proporcionando muita liberdade de movimento e estava organizada de acordo com as necessidades e gostos das crianças.

Os armários existentes, serviam para guardar os trabalhos realizados pelas crianças e ainda o material de apoio às atividades desenvolvidas, incluindo a arrumação de jogos didáticos. Esta sala possuía ainda mesas com cadeiras adequadas à faixa etária das crianças e alguns placares onde eram expostos os trabalhos feitos pelas mesmas.

A sala vermelha, incluía uma bancada com lavatório, onde podiam organizar-se certos materiais utilizados nas atividades e também proceder à limpeza dos mesmos e à lavagem das mãos das crianças, sempre que necessário.

De salientar a existência de dois computadores, um deles com quadro interativo, que possibilitava realizar diferentes atividades.

Relativamente à organização da sala, esta estava estruturada por áreas, tendo até ao momento sido exploradas as áreas da casa, dos jogos, dos livros, da garagem e construções, da expressão plástica, das emoções e das novas tecnologias.

Na área destinada à expressão plástica, existia um cavalete; tintas; pincéis; folhas de papel A3, A4, A5, de cores variadas; tesouras; lápis de cor; tintas; colas; plasticinas; diversos materiais de desperdício, para reutilizar em atividades manuais.

Junto de dois armários de arrumos que delimitavam um espaço, existia um tapete com várias almofadas coloridas, que era utilizada para o acolhimento das crianças pela manhã e para alguns momentos de conversa em grande grupo, com partilha de ideias e troca de opiniões, de forma a facilitar o contacto visual e a comunicação descontraída, entre todo o grupo. Este espaço servia também de apoio à área dos livros/histórias e

fantoches. Sob a bancada estava disposto algum material de construção e de garagem que as crianças usavam com muita satisfação, independentemente das suas idades e género.

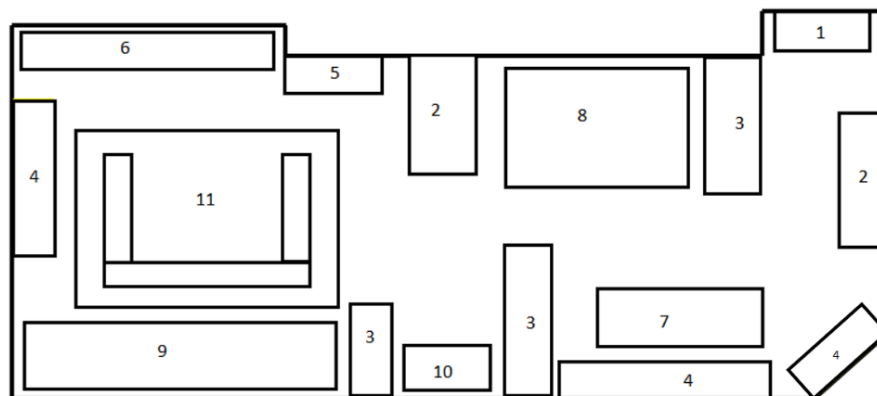
A sala vermelha, era um espaço estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação, apesar da situação pandémica por COVID 19 e dos constrangimentos e limitações que esta nos trouxe.

Apesar dessas limitações, os materiais existentes eram diversificados, incluindo materiais de diferentes formas, diferentes tamanhos, alguns ligados a aspetos do quotidiano e da vida prática, com objetivos diferenciados, permitindo assim inúmeras maneiras de utilização, que contribuía assertivamente para o desenvolvimento de todas as crianças do grupo.

Sem dúvida que a organização da sala era uma das principais condições para que as atividades se desenvolvessem tranquilamente e com os resultados previstos, tal como pudemos observar neste contexto ao longo do nosso estágio. Por isso, todo o espaço educativo deve ser muito bem pensado e organizado, de modo a proporcionar momentos de satisfação e de interesse nas atividades desenvolvidas pelas e com as crianças.

A seguir apresento a planta da sala de atividades elaborada por mim e com apoio das crianças.

Figura 1- Planta da sala de atividades do jardim de infância (fonte própria)



#### Legenda

- |                      |                          |
|----------------------|--------------------------|
| 1. Armário           | 7. Área de Leitura       |
| 2. Porta de entrada  | 8. Área das construções  |
| 3. Estantes          | 9. Área da casa          |
| 4. Janelas           | 10. Área do supermercado |
| 5. Quadro interativo | 11. Área de trabalho     |
| 6. Bancada           |                          |

Pode-se também verificar através da planta da sala de atividades, presente na figura 1, que esta é uma sala organizada e muito bem aproveitada a nível de espaços. É

uma sala ampla, delimitada com diferentes áreas de atividades e com bastante luz natural, sendo ela delimitada por duas fachadas com grandes janelas.

### **3.2.2. Caracterização do Grupo de Crianças do contexto da EPE**

O grupo de crianças com o qual decorreu o estágio em Jardim de Infância era um grupo vertical, com crianças que tinham idades dos três aos cinco anos. Este grupo era constituído por vinte e três crianças, em que na faixa etária dos 3 anos eram 5 do sexo masculino e 2 do sexo feminino; na faixa etária dos 4 anos eram 8 do sexo masculino e 2 do sexo feminino e na faixa etária dos 5 anos eram 2 do sexo masculino e 4 do sexo feminino.

Segundo as OCEPE na Educação Pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças. Deste modo, esta relação origina a criação de um ambiente educativo que a criança conhece e onde se sente valorizada (Silva et al., 2016, p.35).

O grupo em questão era na sua grande maioria bastante assíduo o que favorecia a interação e coesão entre todas as crianças, quer nível das relações interpessoais e comportamentos. O grupo demonstrava, bastante capacidade para ouvir, partilhar e muita satisfação em estarem juntos. Tal como nos refere Silva et al. (2016)

(...) a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum (p.35).

As crianças demonstravam ser muito curiosas, eram interativas e bastante participativas, demonstrando sempre interesse e curiosidade em saber mais sobre os vários assuntos que surgiam em diferentes momentos do dia. Eram muito criativas e solidárias nas atividades desenvolvidas ao longo do dia notando-se um grande espírito de interajuda

Era um grupo que sabia respeitar o outro e em que os conflitos entre eles eram poucos e quando existiam eram facilmente resolvidos sem ser necessária a intervenção dos adultos na grande maior parte das vezes.

O grupo incluía sete elementos que frequentava pela primeira vez o Jardim de Infância, apresentando um deles algumas dificuldades na interação e comunicação social,

padrões repetitivos de comportamento e desenvolvimento irregular ao nível das competências para a sua faixa etária. Neste sentido, todas as crianças eram sempre envolvidas ativamente na organização do espaço educativo, que incluiu a construção das regras da sala e do grupo, de forma a interiorizar gradualmente cada uma delas e a utilizá-las como compromisso perante todos os que deste fazem parte.

Ao longo do estágio pudemos notar uma grande evolução da adaptação das crianças e na forma como interagem cada vez mais facilmente entre si.

Relativamente à criança referida anteriormente, que apresentava problemas no desenvolvimento, esta estava a ser avaliada em colaboração regular com uma psicóloga do agrupamento. É de notar a grande evolução que pudemos observar nesta criança quer ao nível das relações interpessoais, do seu comportamento no cumprimento de regras e da aquisição e reprodução de vocabulário expressivo.

O início do dia era habitualmente marcado pela vontade das crianças de partilharem as suas novidades ou experiências significativas que tivessem decorrido durante o fim-de-semana ou no dia anterior.

No momento de escolher as áreas, as mais procuradas eram a área das construções, da garagem e da cozinha. Nestes momentos as crianças demonstravam ser bastante autónomas e organizadas pois sabiam cumprir as regras definidas para cada área e ocupavam apenas com o número de crianças permitido pelo cartaz das regras da área.

Quando queriam ir para uma área em que já estava com a lotação completa a maior parte das crianças aceitava bem esse facto e era capaz de decidir sozinha para onde poderia ir brincar enquanto aquela área estivesse cheia.

Quando tal não acontecia tentávamos ajudar a criança a perceber quais as regras da área em questão e dizendo-lhe que se conversa com um dos responsáveis da área para que assim que possível o deixasse ser o próximo a brincar na área pretendida.

Todas as crianças demonstravam grande interesse pelos espaços exteriores bem como atividades e brincadeiras aí desenvolvidas, evidenciando muita facilidade e destreza na realização de atividades lúdico motoras, como correr, , saltar obstáculos, subir e descer, baloiçar, caminhar... entre outras.

Relativamente aos interesses das crianças, conseguimos apurar que os contos e dramatizações; a música; as canções; os jogos em grande grupo; a culinária; a pintura com as mãos e pés; as colagens, as histórias diversas apresentadas de diferentes modos no quadro interativo, são as preferências do grupo, que diariamente são utilizadas como

estratégias de trabalho, e que nós como estagiárias tivemos sempre em conta nas nossas planificações.

No início da PES neste contexto pude aperceber-me dos diferentes níveis de desenvolvimento e de autonomia deste grupo de crianças. Essas discrepâncias foram-se equilibrando ao longo do tempo da PES, e no final pude observar uma grande evolução por parte das crianças menos autónomas. Estes resultados foram em grande parte fruto das minhas intervenções, tal como se poderá observar com os resultados apresentados mais à frente neste relatório.

### **3.2.3. Organização da rotina diária do contexto da EPE**

A rotina diária é considerada muito importante para a criança pois esta proporciona uma sequência de acontecimentos que a criança segue e compreende, e desta forma a rotina oferece-lhe uma estrutura dos acontecimentos do dia, permitindo que a criança se sinta cada vez mais segura e autónoma e consiga prever e antecipar o que acontece em cada momento pois permite que a criança “se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro” (Silva et al., 2016, p.27). Para Hohmann e Weikart (2011), a rotina diária “mantém um equilíbrio entre limites e liberdades das crianças” (p.225). E, neste sentido, uma rotina diária adequada e previsível, com limites claros e apropriados, transmite segurança à criança.

Como já referido anteriormente a rotina diária tem um papel muito importante na medida em que ajuda as crianças a orientarem-se no tempo e a conhecer e antecipar os diversos momentos ao longo do dia, permitindo-lhes assim um maior controlo e autonomia nas suas tarefas diárias. Podemos referir como exemplo o facto de no momento de acolhimento no período da manhã, era habitual dialogar em grande grupo sobre acontecimentos ou novidades do dia ou do dia anterior de forma a promover a partilha e interação social, e nesse momento havia recorrentemente uma ou mais crianças que se antecipavam e diziam que nesse dia teriam algo para dizer ou partilhar com o grupo. Na tabela 2 apresento a rotina em contexto de educação pré-escolar.

Tabela 2- Rotina em contexto de educação pré-escolar.

<b>Horas</b>	<b>Rotina</b>
<b>09:00h</b>	Brincadeiras livres nas áreas da sala
<b>09:30h</b>	Acolhimento
<b>10:00h</b>	Atividades orientadas pela educadora
<b>10:30h</b>	Lanche da manhã
<b>11:00h</b>	Atividades orientadas pela educadora (continuação)
<b>11:50h</b>	Higiene
<b>12:00h</b>	Almoço
<b>14:00h</b>	Atividades livres no espaço interior/exterior (brincadeiras livres)
<b>14:30h</b>	Higiene
<b>14:40h</b>	Atividades orientadas pela educadora
<b>15:30h</b>	Lanche da tarde
<b>16:00h</b>	Fim da componente letiva e início das Atividades de Animação e Apoio à Família
<b>19:00h</b>	Fim das Atividades de Animação e Apoio à Família

As atividades de expressão lúdico motoras eram feitas em grande grupo no salão polivalente. O recreio, sempre que possível realizava-se ao ar livre, ou no salão polivalente, se as condições climatéricas não permitissem. O horário do lanche podia variar, em cada sala, conforme o trabalho que estava a ser desenvolvido.

No final das atividades letivas, as crianças reuniam-se novamente no salão polivalente, na sala amarela, ou no espaço exterior destinado ao recreio, no âmbito das Atividades de Animação e Apoio à Família, onde realizavam atividades lúdicas orientadas pelas Educadoras/monitoras da empresa “Zona Meeting” contratada pela Autarquia para o efeito, apoiadas pelas assistentes operacionais da Instituição.

### **3.3. Caracterização da Instituição do 1.º CEB**

Ao longo deste ponto, iremos apresentar o contexto onde foi desenvolvida a prática pedagógica no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentando a instituição, quanto à sua estrutura física, funcionamento e as pessoas que nela interagem.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) que realizei em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) decorreu numa escola Básica, integrada num agrupamento de escolas da cidade de Bragança, que pertence à rede pública do sistema educativo português. Este agrupamento é constituído por quatro jardins-de-infância, cinco escolas básicas do 1.º CEB e por duas escolas básicas do 2.º e 3.º CEB. A escola onde estagiei abarca o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A instituição é muito acolhedora e agradável, disponibilizando às crianças os elementos necessários para as suas aprendizagens, bem como serviços e ferramentas necessárias ao seu bem-estar, desde cantina, posto médico, biblioteca, sala de apoio às crianças com necessidades educativas especiais e uma papelaria comum a todos os alunos da instituição. Todas as salas têm computadores, projetores, quadros interativos e diversos materiais. O espaço exterior tem uma grande área, um parque, um campo de jogos e ainda um pátio em frente à sala, que faz ligação com outras salas e a ala central da escola. Os intervalos são passados nos espaços exteriores da escola. Nos dias em que as condições meteorológicas não permitem, os intervalos eram passados numa área do interior da escola, área essa que se situava perto do bar, um espaço que não é suficientemente grande para que as crianças possam brincar e desfrutar do intervalo, pois as crianças acabam por ficar todas concentradas neste mesmo local o que não lhes permite uma boa circulação.

O horário de funcionamento da instituição é de segunda-feira a sexta-feira das 8:00h às 19:00h. Quanto ao horário das atividades letivas, este divide-se em dois períodos. No período da manhã é das 9:00h-10:30h- 11:00h-12:30h e no período da tarde, das 13:30h-14:30h-14:45h-15:45h, havendo ainda uma oferta complementar das 16:00h-17:00h.

#### **3.3.1. Organização do espaço no contexto do 1.º CEB**

Relativamente à sala de aulas do 1.º CEB, é uma sala de estrutura retangular, que possui uma sala anexa que serve para armazenar material e também para trabalhar individualmente com algumas crianças. É uma sala confortável, ampla, com muita luminosidade natural (continha várias janelas) e ar condicionado.

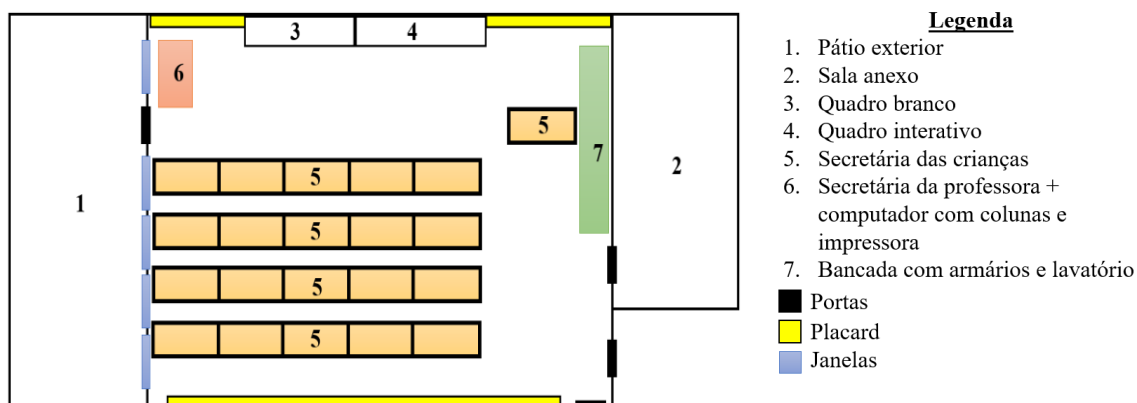
A sala de aula deve ser um espaço adequado às necessidades das crianças, com boas

condições e diversidade de materiais de forma a garantir que todas tenham as condições necessárias no processo de construção do conhecimento, sendo que é na sala de aula que as crianças passam a maior parte do seu tempo, sendo por isso este um fator fundamental no sucesso das aprendizagens das crianças e no seu bem-estar. Neste espaço, as mesas e as cadeiras estão organizadas em paralelo, ou seja, existem quatro filas com cinco secretárias expostas umas atrás das outras. Na sala anexa encontram-se diferentes tipos de recursos desde folhas coloridas, cartolinas, plasticina, jogos e outros materiais.

Na sala existe também um computador, colunas, um quadro interativo, um quadro branco e uma impressora. Nas paredes da sala são afixados diferentes cartazes com os conteúdos lecionados, trabalhos realizados pelas crianças e ainda informações gerais sobre o grupo/turma.

A sala possui ainda uma porta que dá acesso a um pátio exterior onde há uma pequena horta, bancos e espaço onde as crianças podem explorar e brincar. Este pátio faz ligação com outras salas e a ala central da escola. Apresento a seguir a planta da sala elaborada (figura2).

Figura 2- planta da sala de aula do 1.º CEB (fonte própria)



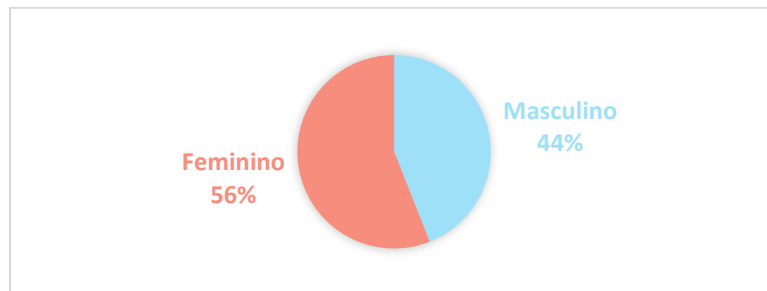
Como se pode observar através da planta apresentada na figura 2, esta era uma sala não muito grande, no entanto que dispunha de uma sala anexa que permitia guardar muitos materiais. Esta sala apresentava-se com a disposição das mesas em filas de forma a conseguir aproveitar melhor o espaço.

### 3.3.2. Caracterização do Grupo/turma do contexto do 1.º CEB

O grupo de crianças (MO1) com o qual desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico integrava o 1.º ano de escolaridade, com idades dos 6 aos 8 anos. No que concerne à constituição do grupo/turma, este/a integrava 23 crianças (13 do sexo feminino e 10 do sexo masculino) conforme podemos verificar no

gráfico da figura 3.

Figura 3- distribuição das crianças por idade e género (em %)



Trata-se de um grupo bastante heterogéneo, pois observamos que existiam ritmos de aprendizagem bastante diferenciados uns dos outros.

A maioria das crianças revelava maturidade adequada à idade, demonstrando interesse e motivação pela aprendizagem, trabalhando de forma empenhada e participativa. São crianças ativas e sociáveis.

Foi um grupo que exigiu bastante de nós, pois como já referi são crianças com ritmos completamente diferentes, algumas delas participavam constantemente e outras demonstravam muitas dificuldades em participar, participando apenas quando solicitadas, e mesmo assim algumas delas nem quando solicitadas.

Em relação ao ritmo na elaboração das tarefas propostas, era notório uma grande diferença entre as crianças. Verificava-se que, frequentemente 10 das 23 crianças demonstravam rapidez na execução das tarefas e um bom nível de desempenho. Relativamente às restantes, mostravam bastantes dificuldades nas atividades e aprendizagens, necessitando de ter sempre alguém com elas para as ajudar. Desta forma consegui apurar, que apesar de a turma no geral ser bastante participativa, existiam crianças que demonstravam ter mais autonomia na execução das atividades propostas do que outras.

No entanto, de uma forma geral, o grupo, era trabalhador, as crianças eram interativas, participativas e tinham espírito de ajuda, pois, as crianças que terminavam as tarefas mais rapidamente ofereciam-se de imediato para ajudar os restantes colegas ou questionavam o que poderiam fazer a seguir, evidenciando, assim, autonomia, responsabilidade e independência. No entanto como já referi anteriormente, havia também crianças que requeriam mais ajuda e atenção para terminar as tarefas pois distraíam-se facilmente.

Era um grupo que manifestava grande iniciativa para a realização das tarefas, resolução de problemas, trabalho em equipa e o respeito pelo outro.

Como já referi anteriormente, era um grupo com diversas necessidades, sendo que era prestada a ajuda específica a determinadas crianças, como era o caso de 3 crianças que eram seguidas por uma terapeuta da fala e outra criança diagnosticada com autismo que era acompanhada por outra professora fora da sala durante algumas horas por semana.

Relativamente às áreas do saber, notava-se interesse em todas as áreas de forma geral, mas mais especialmente pela matemática, no estudo do meio e expressão artística. Sendo o português onde mais crianças apresentavam mais dificuldades, também pelo facto de ainda não saberem ler e escrever muito bem.

Durante a fase de observação, tivemos oportunidade de assistir à realização das fichas de avaliação sumativas, durante as quais pudemos apurar onde é que as crianças manifestavam mais dificuldades, podendo observar que a leitura autónoma e compreensão e interpretação de textos e das perguntas era onde as crianças manifestavam mais dificuldades.

Este foi um grupo com o qual gostei muito de trabalhar, pois eram crianças muito carinhosas, muitos diferentes umas das outras em diferentes aspetos e ainda porque, foi um grupo que me desafiou bastante devido às grandes diferenças e ritmos que existiam.

### **3.3.3. Organização do tempo do contexto do 1.º CEB**

No que diz respeito à organização do tempo neste contexto da PES, existia um horário para as atividades letivas. Durante esta prática observei que as crianças permanecem a maior parte do seu dia na escola, ou seja, das 9:00h até às 17:00h todos os dias da semana e que tem várias componentes curriculares, desde o português, matemática, estudo do meio, expressões (plástica, música e dramática), apoio ao estudo, atividade física, educação musical e educação moral e religiosa, esta última opcional. O horário era flexível, pois a docente cooperante realizava os devidos ajustes sempre que era necessário tal como nos momentos em que a turma não terminava a realização de determinadas atividades, ou para atender aos interesses das crianças.

É importante salientar que a nossa PES decorria às segundas, terças e quartas-feiras, durante o horário da professora titular da turma, pois algumas áreas disciplinares eram lecionadas por outros docentes.

Apresentamos a seguir uma tabela com o horário da turma com as respetivas áreas disciplinares (tabela3).

Tabela 3- horário das atividades letivas do 1.º CEB.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00 - 10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Matemática
10:30- 11:00	INTERVALO				
11:00 - 12:30	Estudo do Meio	Português	Matemática	Português	Estudo do Meio
12:30- 13:30	ALMOÇO				
13:30- 14:30	Matemática	Expressão Musical	OCN+L	Português	Educação
				OCN+L	Musical
14:30- 14:45	INTERVALO				
14:45-15:45	Expressão Física	Atividade Física	Expressão dramática	EMR	Ciências experimentais
15:45- 16:00	INTERVALO				
16:00- 17:00	Apoio ao Estudo	Artes Visuais	saRA	Atividade Física	E.I.

O horário das atividades letivas, permite, estabelecer uma rotina diária, que nos facilitava a organização das atividades letivas e permite também às crianças, terem conhecimento de quais são as componentes curriculares que têm durante cada dia da semana, podendo assim organizarem-se em casa e prepararem os materiais necessários e indispensáveis para cada componente curricular.

#### **4. Ação educativa: descrição, análise e interpretação das experiências de ensino e aprendizagem**

No presente tópico, serão descritas e analisadas algumas das experiências de ensino e aprendizagem (EEA) desenvolvidas ao longo da PES, nos diferentes contextos educativos, sendo eles o contexto de creche, educação pré-escolar (EPE) e 1.º ciclo do ensino básico (1.ºCEB). As EEA que irei descrever e analisar, foram selecionadas tendo em conta a problemática em estudo e também sendo as que responderam melhor aos objetivos delineados inicialmente. Os dados recolhidos que surgiram ao longo de cada EEA também são apresentados e analisados.

É de referir que todas as EEA apresentadas a seguir foram sempre planificadas em conjunto com a minha colega de estágio, as educadoras cooperantes, a professora cooperante e ainda com os professores supervisores da ESEB. As EEA foram cuidadosamente pensadas e planificadas, procurando sempre atender aos conhecimentos prévios das crianças, aos seus interesses, bem como a articulação dos temas e sequencialidade dos mesmos. Assim sendo, de forma a conseguir proporcionar EEA, estimulantes, dinâmicas, participativas, significativas e interativas, enquanto promoviam a autonomia e a capacidade de tomada de decisões, recorri a uma investigação e reflexiva e pormenorizada, auxiliando-me dos documentos orientadores oficiais. Desta forma procurei sempre harmonizar os tópicos e conteúdos a abordar com a problemática em estudo.

Assim, no contexto de creche seleccionei a Experiência de Aprendizagem (EA) “Explorar e descobrir”, no contexto de JI, escolhi a EEA, "Os Reis Magos" e "Decisões, amor e afetos". Relativamente ao 1.º CEB, as EEA selecionadas foram: “Pequenas responsabilidades e decisões”, “E se fosses tu?” e “Aprender a decidir”.

##### **4.1.Experiência de aprendizagem em contexto de creche**

Ao longo da PES no contexto de creche, tive oportunidade de planificar e colocar em prática várias Experiências de Aprendizagem (EA), de entre as quais pude selecionar uma que considero ser a mais pertinente tendo em conta a questão problema desta investigação. Escolhi a EA - *Explorar e descobrir*, que contem duas atividades educativas: “*A caixa dos tesouros*” e “*Esparguete colorido*”. É de referir que todas as intervenções realizadas em contexto de creche, foram cuidadosamente planificadas em conjunto com a educadora cooperante, com a colega de estágio e ainda com o professor supervisor da ESEB, de forma a promover atividades que correspondessem aos interesses e

necessidades das crianças e acima de tudo que permitissem brincar, descobrir, explorar e ainda a segurança e bem-estar das mesmas.

#### **4.1.1. Descrição e análise da Experiência de Aprendizagem- Explorar e Descobrir**

Tendo em conta a importância de a creche possuir um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, no qual, também se assegura as satisfações e necessidades das crianças, em conversa com a educadora cooperante e através da observação das crianças, pude perceber que a educadora tinha vindo a abordar com as crianças atividades de desenvolvimento sensorial. Por isso, de forma a interligar as minhas intervenções com a temática da investigação, estas tiveram como principal objetivo o desenvolvimento sensorial, da autonomia e da capacidade de tomada de decisões das crianças, atendendo sempre aos interesses e capacidades de cada uma. A EA que descrevo a seguir, surgiu de um momento de observação do grupo de crianças em que pude aperceber-me da curiosidade das crianças, dos seus interesses e observar “tendência comum nestas idades para uma atenção superficial aos objetos, com mudanças rápidas relativamente ao foco de interesse” (Araújo, 2013, p.55). A atenção das crianças era geralmente despertada e mais prolongada quando exploravam materiais novos, não estruturados e que não fossem brinquedos comuns.

- **Esparguete Colorido**

Numa primeira fase desta EA optamos por implementar uma atividade de desenvolvimento sensorial, baseada na experiência de Maria Montessori, que defendia uma educação baseada no trabalho sensorial. Sendo este método uma prática educativa que se preocupa predominantemente com o corpo, as atividades sensoriais e os movimentos. As crianças desenvolvem-se através da autonomia e liberdade, elas próprias revelam a iniciativa, apenas é necessário criar as condições adequadas ao desenvolvimento autónomo e, se tiver necessidade, ser ajudada. O método montessoriano também se preocupa com as capacidades de iniciativa, de resolução de problemas sem que este possua interdependência componentes emocionais sendo importante “deixar a natureza agir o mais livremente possível; assim, quanto mais livre for a criança em seu desenvolvimento, tanto mais rapidamente e mais perfeitamente ela atingirá suas formas e funções superiores” (Montessori, 1977, pp. 204, 205).

Assim, baseada em Montessori, decidi desenvolver uma atividade de cariz sensorial com as crianças, de modo que estas pudessem brincar ao mesmo tempo que eram estimuladas e desenvolviam os sentidos tais como o tato, o olfato, o paladar e

também a visão. A proposta de atividade consistiu na exploração de esparguete colorido. Como já referi anteriormente Maria Montessori propôs um tipo de educação baseado nas sensações e percepções, sendo que “é a educação baseada no desenvolvimento dos sentidos, que guarda importante valor pedagógico e científico” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 105). Montessori (1965) defende o desenvolvimento dos sentidos precede o das atividades superiores intelectuais sendo que “a educação dos sentidos afina a percepção das diferenças dos estímulos, por meio de exercícios repetitivos” (p.176).

Neste sentido, esta atividade tinha como objetivos: explorar diferentes texturas, formatos e aspetos do esparguete; desenvolver os sentidos como o tato, a visão, o olfato e o paladar; bem como a motricidade fina.

Partindo então desta ideia do esparguete colorido, decidimos em conjunto com as crianças preparar um grande recipiente com várias camadas de esparguete cozido e colorido, e um outro recipiente como o esparguete cru. O esparguete colorido, presente na figura 4, foi previamente preparado em casa por mim, sendo este cozido em seguida dividido em porções iguais e em seguida colorido de diferentes cores com corante alimentar para que as crianças pudessem explorar em segurança sem problema de levar à boca.

Figura 4- Criança a explorar o esparguete colorido



Durante o período da manhã, depois do período do acolhimento as crianças exploraram livremente o espaço durante algum tempo. A dada altura algumas crianças começaram a despertar interesse pelos recipientes transparentes com o esparguete no interior, que ainda estavam fechados, de forma que estas não conseguissem perceber de imediato o que era, suscitando ainda mais a sua curiosidade, e criando um ambiente de surpresa. À medida que mais crianças foram chegando até as caixas sentei-me no chão com elas perto dos recipientes e conversámos um pouco, perguntando “o que será que está aqui dentro?” “será que podemos abrir”, “vamos todos espreitar?”. As crianças reagiam, algumas olhando muito serias e curiosas, outras mostravam-se empolgadas em

perceber o que era e apontavam com o dedo, outras riam. Foi então que abri os recipientes com o esparguete cru, e as crianças exploraram livremente. Com as mãos as crianças pegavam no esparguete cru e a maior parte delas levavam instintivamente à boca e brincaram lado a lado. Às vezes duas ou três crianças dividiam o mesmo recipiente, revelando que estão habituadas à presença umas das outras. Algumas pegavam e começavam a espalhar no chão ou partiam em pedacinhos desenvolvendo assim vários sentidos como o tato, a visão, o paladar e também a motricidade fina. Depois de algum tempo a explorarem o esparguete cru, destapei os recipientes com o esparguete cozido colorido e coloquei à disposição das crianças juntamente com diferentes recipientes de vários tamanhos e utensílios tais como colheres, taças, etc., para que as crianças manipulassem durante a exploração do esparguete.

À semelhança do que aconteceu com o esparguete cru, as crianças pegavam no esparguete colorido e levavam instintivamente à boca. Algumas pegavam com a mão, apertavam, percebiam que escorregava, voltavam a colocar nos recipientes ou atiravam ao chão e repetiram novamente. Outras crianças preferiam misturar as cores, transferir de uns recipientes para outros ou até mesmo encher e despejar as colheres e os recipientes, desenvolvendo assim vários sentidos como o tato, a visão, o paladar e também a motricidade fina. À medida que exploravam o esparguete, e sentindo-se à vontade com a liberdade de movimentos e a pesquisa, as crianças expressavam vários “*ho!*” “*olha!*” apontando e mostrando-nos os materiais, nós respondíamos tentando traduzir o que as crianças estariam a dizer: “*é mole?*”, “*tanta massa!!!*” *É colorida?*

Passados uns 15/20 minutos, algumas crianças começaram a brincar com os brinquedos da sala e acompanharam as educadoras e a assistente operacional para lavar as mãos. Alguns continuaram na proposta de atividade até que decidiram fazer outra coisa. Pois tal como refere Sousa (2015) “o tempo livre para a brincadeira serve para a criança tomar decisões, fazer escolhas sobre o que pretende fazer nesse mesmo tempo” (p.3). Desta forma, foi possível que houvesse uma exploração e curiosidade espontânea da parte das crianças, uma vez respeitado o tempo de assimilação de cada uma, isto é, deve ser dada liberdade a todas as crianças para levarem o seu tempo a realizar as atividades de forma a que se sintam confortáveis e capazes, havendo assim um progresso real pois espera-se de uma criança que esta mostre um interesse espontâneo do ambiente exterior, tal como refere Montessori (1957, citada em Oliveira-Formosinho, 2007):

(...) encontram uma alegria a cada nova descoberta: desenvolve-se no seu íntimo um sentido de dignidade e de satisfação que as encoraja

indefinidamente a procurar ao redor de si sensações novas, o que as torna espontaneamente observadoras. (...) (pp. 105-106).

Posso concluir que a EA foi benéfica para as crianças pois pude observar a iniciativa, a autonomia e a capacidade de tomada de decisão das crianças na medida em que estas exploravam livremente o que tinham ao seu dispor, fazendo descobertas e experiências com a massa com diferentes texturas, observando o que acontecia ao fazerem determinadas ações com a massa. Esta atividade possibilitou por isso o aprofundamento das pesquisas das crianças bem como o desenvolvimento sensorial das mesmas.

- **A caixa dos tesouros**

Numa segunda fase desta EA, decidimos implementar o Cesto dos Tesouros, que é uma proposta de Elinor Goldschmied de brincar heurístico de materiais não estruturados, que apelam e estimulam os vários sentidos, o que permite criar oportunidades para que as crianças explorem de forma autónoma. Tendo em consideração que as crianças exploram o que as rodeia e aprendem através do tato, do olfato, da visão, da audição, do paladar e do movimento, o Cesto dos tesouros reúne uma grande variedade de objetos do quotidiano com o intuito de fomentar o brincar e a aprendizagem dos bebés, potenciando a sua atividade espontânea e respondendo a curiosidade e motivação para explorar que é natural destas idades (Goldschmied, 2000).

É importante ainda referir um dos aspetos fundamentais desta proposta que é o seu contributo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O cesto dos tesouros, disponibiliza uma vasta gama de objetos e por isso oferece inúmeras oportunidades para as crianças tomarem decisões, o que nos permite observar a capacidade que as crianças têm para selecionar, compara e descartar objetos e, por vezes voltar a pegar no favorito (Goldschmied 2000; Majem & Odena, 2010).

Assim sendo optei por criar um cesto dos tesouros de forma um pouco diferente, o cesto em questão era em forma de caixa surpresa na qual colocámos diferentes objetos.

O objetivo era criar um espaço para as crianças, no qual semanalmente iríamos trocando e acrescentando os objetos presentes na caixa dos tesouros. A primeira vez desta atividade realizou-se no período da manhã, pois era o período em que as crianças estavam mais recetivas a novas propostas de atividades, bem como a nível de rotina era o período mais indicado para tal. Relativamente à sua duração, esta foi variando consoante o interesse do grupo de crianças, tendo variado entre os 10 e os 15 minutos, aproximadamente.

A Caixa dos Tesouros, presente na figura 5, foi elaborada por mim e pela minha colega de estágio, em casa, utilizando materiais reutilizáveis. Com uma caixa de cartão forrada com papel autocolante, na qual fizemos uma abertura no centro onde colocámos papel “eva” para que não se visse o que estava dentro, e em seguida colocámos dentro da caixa os materiais selecionados para a caixa dos tesouros, como podemos ver na figura a seguir.

Figura 5- caixa dos tesouros



Os objetos colocados na caixa dos tesouros apresentada, foram selecionados tendo em conta a diversidade do ponto de vista sensorial. Assim, colocámos objetos do quotidiano com os quais as crianças estão facilmente em contacto em casa, objetos da natureza, recipientes, objetos de diferentes materiais (madeira, metal, plástico...). Estes materiais foram selecionados com o intuito de servirem de estímulo aos diversos sentidos, e criar oportunidades às crianças de verdadeiros momentos de descoberta e aprendizagem (Goldschmied, 2000).

O local escolhido para a atividade da Caixa dos Tesouros foi a sala das atividades, que reorganizei previamente para evitar que os brinquedos da sala fossem uma distração para as crianças. Como o grupo de crianças era bastante reduzido, optamos por não dividir o grupo e deixar as crianças explorar ao mesmo tempo os objetos da Caixa dos Tesouros. Assim, coloquei a caixa no centro do tapete onde as crianças estavam sentadas e nós (adultos presentes na sala) não fazíamos qualquer referência ou incentivo, e apenas observávamos as crianças, tirando notas de campo e registos fotográficos.

A maior parte das crianças do grupo, motivadas pela curiosidade, dirigiram-se imediatamente à caixa, para saber o que havia lá dentro, observando a caixa e colocando a mão no orifício, retirando os objetos que nela estavam. Houve duas crianças que se mostraram mais reticentes, e ficaram algum tempo a observar a caixa e o que faziam os seus pares antes de iniciarem elas próprias a sua exploração, o que me indicou que estas crianças necessitaram de mais tempo para se familiarizarem com o fator surpresa da caixa

e o que estava a acontecer. As crianças, à medida que retiravam os objetos observavam e mostravam-nos, mostrando-se admiradas com o conteúdo da caixa, e em seguida voltavam a colocar a mão e a retirar outro objeto. Depois de se aperceberem que já não havia mais objetos para retirar, algumas crianças começavam a explorar a brincar com os objetos e selecionavam o que lhes interessava e queriam explorar. Esse processo implicava que fossem descartando outros objetos. Em alguns casos faziam-no automaticamente, sem os explorar, pois não lhes despertavam interesse, por exemplo, quando uma das crianças começou a tirar objetos da caixa e a colocá-los no chão, continuando até encontrar uma varinha de arames que despertou a sua atenção. Noutros casos, o objeto selecionado apenas era descartado após ser explorado, de forma breve porque deixava de ter interesse para a criança ou porque outro estímulo tinha captado a sua atenção, mas por vezes voltavam a pegar em objetos que já tinham explorado. Outras crianças preferiam voltar a colocar os objetos na caixa para depois retirar novamente. É importante referir que os adultos presentes na sala respeitaram o ritmo de cada criança sem interferir, respeitando também a reação das duas crianças que inicialmente se afastaram e apenas observavam as outras crianças, não as incentivando a explorar os objetos.

Um dos aspetos mais importantes no “Cesto do Tesouros”, é a postura não interventiva dos adultos presentes na sala, pois ao evitar qualquer tipo de interferência, o adulto dá espaço às crianças para que sejam verdadeiramente autónomas, tenham iniciativa e tomem divisões, de acordo com os seus interesses e ao seu próprio ritmo. Como referido por Goldschmied (2000), é possível observar a autonomia das crianças quando estas tomam iniciativas e se dirigem ao cesto, decidindo quais objetos querem ou não explorar, de que forma o irão fazer, isto tudo sem qualquer indicação dos adultos.

Durante os diferentes momentos em que as crianças exploraram a caixa dos tesouros pude observar e registar as atitudes das crianças e definiram-se cinco indicadores de autonomia para cada uma delas: dirige-se à caixa/aos objetos; seleciona objetos para explorar; descarta objetos que não lhe interessam; manifesta preferência por um objeto; volta a interessar-se por um objeto descartado anteriormente.

Tabela 4- Indicadores de autonomia da EA em creche.

Indicadores	Dirige-se à caixa/aos objetos			Seleciona objetos para explorar			Descarta objetos que não lhe interessam			Manifesta preferência por um objeto			Volta a interessar-se por um objeto descartado anteriormente		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Observação</b>															
<b>Criança A</b>		X	X		X	X			X		X	X		X	X
<b>Criança B</b>	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X			X
<b>Criança C</b>	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X			X	X
<b>Criança D</b>		X	X		X	X		X	X		X	X			X
<b>Criança E</b>	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X

Na tabela 4 apresentam-se os indicadores relativos à autonomia das 5 crianças observadas durante a exploração da caixa dos tesouros.

A partir destes dados, recolhidos através da observação, conclui-se a partir da observação feita, que durante esta atividade bem como nos restantes dias em que as crianças exploravam a caixa dos tesouros, foi possível observar as crianças a serem autónomas e a tomarem decisões, observando também que as crianças agiram de forma diferenciada e com reações diferentes.

Ao observar e analisar estes aspetos registados, torna-se claro que as crianças, desde cedo, são perfeitamente capazes de tomar decisões, mesmo perante uma grande quantidade de objetos, que, contrariamente ao que se possa pensar, não as confunde, mas dá-lhes sim oportunidades para selecionar, comparar e descartar, de acordo com os seus interesses e sem necessitarem da orientação de um adulto (Goldschmied, 2000).

Outro aspeto que se deve realçar está relacionado com a atividade autónoma das crianças. Esta verificou-se facilmente quando as crianças se sentem seguras, tendo para isso um papel muito importante a postura dos adultos presentes na sala. Por exemplo, quando todas as crianças começaram a explorar a caixa, a Inês demonstrou alguma hesitação e insegurança, aproximando-se cada vez mais de um dos adultos e ficando apenas a observar o que as restantes crianças iriam fazer. Assim, ainda que os adultos não tenham interferido nem incentivado à exploração da caixa o simples facto de os adultos estarem presentes e demonstrarem-se disponíveis permitiu àquela criança sentir-se mais confiante e muito rapidamente ganhou coragem e interesse em ir também explorar autonomamente a caixa junto com os seus pares.

Refletindo assim, sobre esta atividade considero que foi muito positiva, na medida em que consegui atingir os objetivos que tinha com a mesma ao longo das várias vezes que as crianças exploraram a caixa dos tesouros. As crianças tiveram oportunidade de explorar novos objetos à vontade estimulando os 5 sentidos descobrindo novos objetos novos sons, novas texturas etc., mostrando bastante interesse e autonomia. Outro fator que me leva a concluir que esta atividade teve sucesso é o facto de a caixa ter continuado a despertar o interesse das crianças ao longo das semanas seguintes.

#### **4.2.Experiências de ensino e aprendizagem em contexto de educação pré-escolar**

O estágio em contexto de Educação Pré-Escolar teve início a 6 de dezembro de 2021 e terminou a 3 de março de 2022, com um grupo de crianças vertical, que tinham idades dos três aos cinco anos. Este grupo era constituído por vinte e três crianças, em que na faixa etária dos 3 anos eram 5 do sexo masculino e 2 do sexo feminino; na faixa etária dos 4 anos eram 8 do sexo masculino e 2 do sexo feminino e na faixa etária dos 5 anos eram 2 do sexo masculino e 4 do sexo feminino.

O período de estágio dividiu-se em duas fases, sendo a primeira fase de observação do contexto e segunda fase de intervenção com as crianças. Ao longo do período de intervenção com as crianças tive oportunidade de realizar com elas atividades diversificadas, tendo sempre em conta as OCEPE (Silva et al., 2016), o tema da investigação bem como dos interesses necessidades e capacidades das crianças, pois tal como indicam os autores supracitados, é importante reconhecer e entender as,

áreas de conteúdo como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer (p.31).

Ao longo do meu estágio no contexto da EPE, para a planificação das intervenções que iria desenvolver, optei sempre por utilizar materiais pedagógicos diversificados, por vezes produzidos por min, ou até mesmo pelas próprias crianças, de forma a tornar as atividades mais apelativas e estimulantes, de forma que permitissem o desenvolvimento de várias competências.

Tive sempre como objetivo principal a ação das crianças, de forma a motivá-las para as propostas de trabalho apresentadas e conseguir envolvê-las ao máximo, pois considero que só assim poderia proporcionar oportunidades de desenvolvimento de

competências como a autonomia pensamento crítico e capacidades para tomarem decisões. As crianças, os seus interesses, os seus diálogos bem como os temas que elas abordavam serviram sempre de mote para as atividades desenvolvidas ao longo das intervenções. Desta forma as atividades desenvolvidas eram sempre orientadas de forma que as crianças pudessem tomar decisões, fizessem planos, fizessem escolhas e agissem de forma autónoma.

O grupo de crianças com que trabalhei, ajudou em muito na planificação das atividades, uma vez que eram muito curiosas, empenhadas, sempre prontas a participar e a darem as suas opiniões. Assim sendo, foi possível proporcionar-lhes momentos de partilha e por isso privilegiei sempre os momentos de diálogo em grande grupo pois desta forma consegui conhecer melhor o grupo de crianças bem como permitia que elas se conhecessem melhor e pudessem partilhar diferentes saberes e vivências.

Todas as EEA que desenvolvi iniciavam sempre com o diálogo em grande grupo de forma a tomarmos decisões em conjunto e organizar as atividades ao longo da semana tendo em conta os recursos disponíveis. O facto de serem elas próprias a organizar e a decidir o que iria ser feito, funcionava como uma motivação para as crianças pois desta forma elas envolviam-se e responsabilizavam-se pelo que era feito. Desta forma, questões como *“o que será que poderíamos fazer hoje?”*, *“como é que acham que poderíamos fazer?”*, *“o que é que acham que é possível fazer com os materiais que temos?”* eram algumas das questões que guiavam o meu trabalho. Efetivamente estas questões motivavam as crianças, que se mostravam muito entusiasmadas em responder dando as suas opiniões e partilhando as suas ideias.

Para desenvolver as EEA tive sempre em atenção para que estas englobassem os domínios e subdomínios indicados nos documentos orientadores. Neste ponto irei descrever e analisar duas das EEA que irei apresentar a seguir: - “Os Reis Magos” e “Decisões, amor e afetos”.

É de salientar que os nomes das crianças, por questões de ética, foram alterados, não correspondendo, portanto, à realidade.

- **Os Reis Magos**

A presente EEA que descrevo neste ponto, ocorreu na minha primeira semana de intervenção no contexto de EPE. Ao longo das primeiras semanas de estágio neste contexto, tive a oportunidade de observar e cooperar nas atividades desenvolvidas pela educadora cooperante, e logo aí pude perceber que o grupo de crianças era muito curioso

e participativo, gostavam de partilhar as suas experiências e opiniões sobre os diferentes temas. A educadora cooperante recorria regularmente ao computador e ao projetor de forma a mostrar coisas novas às crianças e até mesmo para lhes mostrar exemplos ou vídeos elucidativos dos temas que surgissem por parte das crianças. Era um recurso bastante presente no dia a dia deste grupo de crianças, pois eram até mesmo elas que sugeriam regularmente a sua utilização para ajudar a fazer pesquisas. O início das intervenções com as crianças coincidiu com o regresso ao jardim após o período de Natal. Por isso antes de planificar as atividades que iria desenvolver com as crianças tive em conta o facto de abordar as tradições, pois desde o início do estágio que a educadora referia que era algo que ela gostava de trabalhar com as crianças bem como era algo que elas gostavam e com que elas se envolviam.

Esta EEA teve como tema O dia de Reis. Pude também consultar o plano orientador da ação educativa da instituição, na qual também estava presente esta temática, e que decidimos, portanto, trabalhar. Nesta EEA tinha os seguintes objetivos: Aprender a respeitar, a compreender e a ser solidário com as necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus, bem como que as crianças conhecessem o significado da celebração do dia de Reis, cantar dos reis e do bolo-rei, explorassem diferentes formas de expressões artísticas bem como os jogos tradicionais e experiências de culinária. Também as áreas de conteúdo e domínios trabalhados foram: Área da Formação Pessoal e Social, Área da Expressão e Comunicação (domínios: Educação Artística, Educação Física, Matemática e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), Área de formação pessoal e social bem como a Área do Conhecimento do Mundo.

Inicialmente optei por dialogar com as crianças e tentar perceber o tipo de atividades que elas mais gostavam e aproveitei também para questioná-las sobre as festas decorridas:

*EE- Então como é que correram as festas?*

*Anamar- As minhas correram muito bem, eu portei-me bem e tive muitas prendas!*

*Carolina- Eu gostei muito deste Natal, tive cá a minha família toda!*

*Nelson- Eu provei bolo-rei e gostei muito de bolo-rei de chocolate!*

*EE- A sério?! E tu sabes porque é que esse bolo se chama assim?*

*Nelson- Não Elsa nunca pensei nisso...*

*Miguel- Eu sei! Esse bolo chama-se assim porque é o bolo dos Reis do menino*

*Jesus!*

*EE- Quem é que sabe quem são os reis do menino Jesus?*

*Nota de camp 1- 10 de janeiro de 2022*

Foi então que surgiu o tema dos Reis Magos e do Dia de Reis para assim promover esta tradição perante as crianças, de forma lúdica e criativa, bem como ampliar as suas experiências e saberes, conhecendo outras realidades, culturas e países. De forma a explorar a temática, optei pelo diálogo em grande grupo de forma que as crianças partilhassem aquilo que sabiam acerca do Dia de Reis e dos Reis Magos. Em seguida questionei as crianças o que é que elas achavam de qual era a melhor forma para elas ficarem a conhecer melhor a história dos reis magos.

*EE- Então, como acham que deveríamos fazer para ficarmos a saber tudo sobre os reis magos e o Dia de Reis?*

*Rodrigo- Eu acho que podíamos procurar na internet!*

*Diegues- Tu podias nos contar uma história!*

*Afonso- podíamos perguntar lá em casa à mãe e ao pai.*

*EE- Gostei muito das vossas ideias meninos!*

*Nota de campo 2- 10 de janeiro de 2022*

Após o diálogo em grande grupo, questionei as crianças de que forma poderíamos ficar a saber mais sobre o assunto ao que as crianças fizeram várias sugestões, e decidimos então que iríamos pesquisar na internet. Ainda antes de pesquisar na internet, as crianças sugeriram anotar numa folha aquilo que já sabiam, intitulando como “O que já sabemos?”. Após a pesquisa em conjunto, sugeri a visualização de um vídeo com a história dos reis magos bem como a explicação da celebração do dia de Reis e apresentação das tradições associadas ao dia em questão. Após a visualização do vídeo, aproveitei para conversar com as crianças sobre o que tinham observado e aprendido com o vídeo, através da realização de um esquema intitulado “o que aprendemos?”. Questionei as crianças se já tinham tido oportunidade de observar algumas das tradições do Dia de Reis, tais como o cantar dos reis/ janeiras e a confeção ou degustação de bolo-rei.

Nesse momento, algumas crianças revelaram que nunca tinham comido bolo-rei, outras diziam que não gostavam e outras sugeriam fazer bolo-rei no Jardim de infância.

Ao surgir esta proposta por parte de algumas crianças decidimos em conjunto que iríamos fazer o nosso próprio bolo-rei. Nesse mesmo dia planificámos em conjunto o que seria necessário para a confeção do bolo-rei, para isso as crianças sugeriram que pesquisássemos uma receita na internet, para que assim pudéssemos fazer a lista de

ingredientes em conjunto e decidirmos também quem traria o quê. Após a visualização do vídeo, expliquei às crianças que a massa do bolo-rei é uma massa que requer algum tempo para levedar e que por isso teria de ser um processo realizado em várias etapas e que de forma a agilizar o processo, a massa de bolo-rei iria ser previamente preparada no dia anterior, tal como as crianças já tinham observado no vídeo. A seguir apresento algumas das ideias anotadas, que surgiram por parte das crianças (figuras 6,7 e 8).

Figura 6- Conhecções das crianças sobre o bolo-rei.

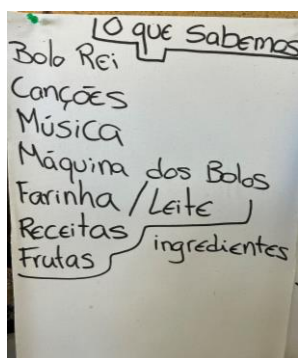


Figura 7- O que as crianças aprenderam sobre o bolo-rei.

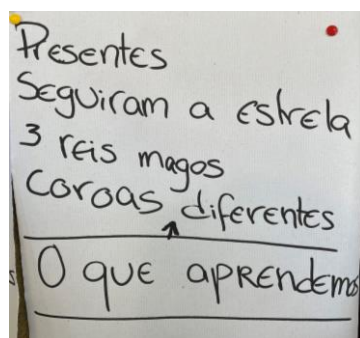
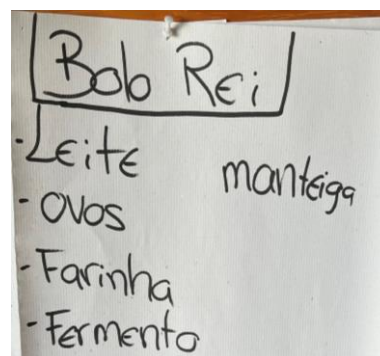


Figura 8- Planificação da confeção do bolo-rei.



Nestas notas podemos observar as ideias das crianças sobre aquilo que já sabiam e aquilo que ficaram a saber em relação aos reis magos e o dia de reis, antes e depois da pesquisa e da visualização do vídeo bem como a lista de ingredientes que iríamos precisar para a confeção do bolo rei.

No dia seguinte todas as crianças trouxeram os ingredientes que ficaram encarregues de trazer, para a confeção do bolo e estavam muito entusiasmadas e ansiosas em colocar as mãos na massa. Em grande grupo, voltamos a falar sobre o dia dos reis e, consequentemente, o bolo-rei. As crianças dirigiram-se até ao refeitório, para iniciar a atividade. Neste momento as crianças começaram por explorar os diferentes ingredientes que estavam em cima das mesas. Foi bastante interessante observar que de imediato as crianças mostraram-se bastante curiosas em provar tudo e tentaram identificar o que era cada alimento. Desta forma ficamos a saber quais as guarnições preferidas das crianças para o recheio do bolo-rei e as crianças fizeram o respetivo registo. Em seguida pedi a ajuda das crianças para distribuir a massa por todos para que pudessem explorar e moldar a massa a seu gosto. Foi interessante observar as várias tentativas das crianças a dividir e repartir a massa de bolo-rei de forma que tivessem todos a mesma quantidade de massa. Este momento de distribuição da massa entre todas, permitiu às crianças pensarem bem

como dividir a massa entre todas, tomarem decisões e serem autónomas, só assim conseguiram se entender entre todas e chegar a um consenso. Uma vez a massa distribuída por todas, as crianças, rechearam-na a seu gosto com os ingredientes que tinham provado anteriormente e que tinham então decidido colocar no seu bolo-rei. A seguir apresento as etapas de confeção dos bolos-rei por parte das crianças (figuras 9, 10, 11 e 12).

Figura 9- Primeira etapa da confeção do bolo-rei



Figura 10- Segunda etapa da confeção do bolo-rei



Figura 11- Terceira etapa da confeção do bolo-rei



Figura 12- Quarta etapa da confeção do bolo-rei



Como podemos observar através das figuras anteriores, após a confeção do bolo por parte das crianças, estes foram deixados a repousar mais algum tempo de em seguida foram colocados a cozer no forno.

No final desta atividade, já de regresso à sala de atividades, em diálogo com as crianças de forma a perceber o que elas mais tinham gostado bem o como o que tinha corrido bem e o que tinha corrido mal, pude ter um feedback bastante positivo por parte das crianças. Foi algo que eu também pude observar ao longo de toda a atividade, pois mostravam-se empenhadas e envolvidas na atividade. Ao longo de todo o processo mostraram-se bastante motivadas em fazer o seu próprio bolo, apesar das dificuldades sentidas por algumas crianças que não conseguiam moldar o seu bolo como desejavam. Nesses momentos foi possível observar a ajuda que havia entre elas pois, as crianças mais velhas prontificavam-se de imediato para ajudar as mais novas, e também no

momento de arrumar e limpar os materiais utilizados pude observar o espírito de equipa que havia entre as crianças.

A realização desta atividade permitiu às crianças ganharem mais autonomia nas suas tarefas diárias. Proporcionou-lhes também momentos de reflexão em que tinham de tomar decisões de forma a agirem da melhor maneira para todo o grupo. Como se pode observar quando as crianças tiveram de dividir a massa entre todas, repararam que se cada uma tirasse a massa que lhe apetecia, a massa não iria chegar para todos. Reconhecendo, segundo Silva et al., (2016), que “a matemática tem um papel essencial na estruturação do pensamento, e dada a sua importância para a vida do dia a dia e para as aprendizagens futuras, o acesso a esta linguagem é fundamental para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo” (p.6). Estando envolvidas neste tipo de atividade, em que eu tive o papel de lhes proporcionar esta oportunidade, de forma que elas pudessem explorar as suas ideias e também fomentar a discussão de ideias entre elas. Assim sendo, naquele momento as crianças trabalharam também o seu raciocínio lógico e pensamento matemático.

Após a confeção dos bolos, já na sala de atividades, uma das crianças sugeriu se elas próprias também poderiam ter uma coroa, como a dos reis magos que tinham visto durante as pesquisas sobre os reis magos, realizada em conjunto no dia anterior. Após esta sugestão, dialoguei com todas as crianças de forma a tentar perceber em conjunto se era algo que lhes interessava fazer e em seguida refletimos e planificamos em conjunto o que iríamos necessitar e assim perceber se era algo que pudéssemos realizar naquele momento ou não. Neste momento registei o seguinte diálogo:

*EE: como é que acham que poderíamos fazer uma coroa?*

*Ana: podíamos usar tecido como a coroa do rei Gaspar.*

*Carolina: também podemos usar cartolinas coloridas para imitar os piquinhos das outras coroas.*

*Afonso: Podemos fazer com o que quisermos Elsa?*

*EE: Claro que podem, lembrem-se que até mesmo os reis magos tinham os três coroas diferentes.*

*Nota de campo 1- 11 de janeiro de 2022*

De forma a dar continuidade à atividade em questão, coloquei diversos materiais à disposição das crianças de forma que estas pudessem explorar e decidir que tipo de materiais gostariam de utilizar para a realização da sua coroa. Pude observar que o

momento da escolha era bastante evidente para a maior parte das crianças que muito facilmente escolhiam os materiais que queriam utilizar, no entanto, a escolha era algo difícil para algumas pois estas queriam utilizar todos os materiais e não conseguiam escolher. Nesse momento, decidi intervir de forma a orientá-las na sua própria escolha, questionando-as como é que elas imaginavam a sua coroa e que materiais ajudariam a concretizar essa coroa. A seguir apresento o registo fotográfico do resultado da atividade em questão.

Figura 13- Criança a confeccionar uma coroa



Na figura 13 podemos observar uma das crianças a confeccionar a sua própria coroa do Dia de Reis. Naquele momento, uma das crianças questionou muito prontamente se eu não iria colocar música enquanto elas trabalhavam, pois este já era um hábito destas crianças quando realizavam trabalhos manuais. Assim, questionei se elas gostariam de conhecer músicas do Dia de Reis, ao que elas responderam de imediato que sim com muita curiosidade. Foi interessante observar a forma organizada que trabalhavam estas crianças, bem como a música as ajudava a estarem concentradas na tarefa que estavam a realizar. Já no final da atividade pude observar que a maior parte das crianças já cantarolava uma das músicas e por isso decidimos em conjunto cantar a música em questão, aproveitando esse momento para colocar as coroas e encenar uma atuação em conjunto.

Nesse momento expliquei às crianças a tradição do cantar dos reis e das janeiras. Comecei por lhes explicar que nesta época festiva, é tradição haver grupos de pessoas que vão cantar de porta em porta de forma a simbolizar a vinda dos reis magos e início de um Ano Novo. Surgiu o seguinte diálogo:

*EE: Já conheciam esta tradição?*

*Tomás: a minha avó contou-me que quando era pequena ela ia muitas vezes cantar as janeiras e davam-lhe bolachas.*

*Carolina: Eu nunca fui cantar as janeiras!*

*Diego: Eu Também não, mas agora já sabemos esta canção podíamos ir todos!*

*Rodrigo: Eu também gostava de ir cantar as janeiras, se calhar também nos davam bolachas!*

*Nota de campo 2- 11 de janeiro de 2022*

Após este diálogo, e tendo em conta o desejo das crianças em poder vivenciar esta experiência decidimos organizar uma pequena saída com as crianças pelo bairro de forma que elas pudessem ir cantar as janeiras. A seguir apresento o registo fotográfico da experiência em questão (figuras 14 e 15).

Figura 14- Organização do grupo para saída da instituição



Figura 15- Crianças a cantar as janeiras à porta de um lar de idosos



Na figura 14 podemos observar a saída das crianças das instalações da instituição para ir cantar as janeiras pelo bairro, já na figura 15 podemos observar as crianças a cantar as janeiras à porta de um lar de idosos.

- **Decisões, amor e afetos**

A EEA, cuja análise realizarei de seguida, aconteceu ao longo da quinta semana de intervenção, e surgiu a partir de um diálogo com as crianças, diálogo esse que já é habitual após o fim de semana, no qual as crianças se voluntariam para contar as experiências do fim de semana bem como para partilhar descobertas e novidades.

Durante este momento pude registar o seguinte diálogo:

*Soraia: A mãe e o pai disseram-me que hoje era o Dia dos Namorados!*

*EE: E tu sabes o que significa isso?*

*Soraia: eu não sabia, mas a mãe contou-me que é um dia especial para os namorados!*

*EE: mais alguém sabe o que é o Dia dos Namorados?*

*Lia: podíamos fazer uma pesquisa como da última vez assim ficamos a saber melhor o que é!*

*EE: Que boa ideia Lia! Concordam todos? Vamos descobrir mais sobre o Dia dos Namorados?*

*Todos: SIM!*

*Nota de campo 1- 14 de fevereiro de 2022*

Tendo em conta o diálogo surgido procedemos a uma série de atividades que permitiram aprofundar mais o tema do Dia dos Namorados.

Nesta EEA as áreas e os domínios desenvolvidos foram: Área da formação pessoal e social (independência e autonomia; Consciência de si como aprendente; Convivência democrática e cidadania), Área da Expressão e Comunicação (domínios da Educação Artística, Educação física, Matemática, e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) e a Área do conhecimento do mundo (Introdução à metodologia científica). As aprendizagens a promover estabelecidas e planeadas para esta semana de intervenção foram: (i) compreender que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação; (ii) desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; (iii) perceber a importância das relações interpessoais, da amizade e dos afetos; (iv) seguir indicações necessárias na confeção de um bolo; (v) ser capaz de questionar, colocar hipóteses e seguir as etapas de uma experiência. (vi) desenvolver o raciocínio lógico e tomada de decisões; e (vii) promover o espírito de partilha e trabalho em equipa.

A intencionalidade educativa com esta intervenção passou por trabalhar os afetos e a importância da amizade, dos elogios e das relações interpessoais bem como fomentar valores de amizade, partilha, felicidade, companheirismo, amor e carinho. Para tal comecei por escutar as sugestões das crianças que passavam por fazer pesquisa na internet, ir à biblioteca, perguntar aos pais lá em casa. Deste modo e tendo em conta a vontade das crianças procedemos a uma ida à biblioteca do JI de forma que as crianças explorassem livremente os livros à disposição. Neste momento mostrei às crianças a capa de um livro que tinha um coração ilustrado, aqui, uma das crianças, demonstrou curiosidade no livro em questão solicitando de imediato se eu poderia ler essa história para eles. Enquanto isso outra das crianças abordou-me dizendo que também achava que devíamos ouvir a história em questão, dizendo ainda que achava que pelo facto de estar um coração desenhado na capa, a história falava de amor. Neste momento, as crianças já

se encontravam todas de volta do livro e procedi por isso à leitura da história “O Que é o amor?” de Davide Cali e Anna Laura.

Inicialmente questioneei as crianças sobre o que elas achavam que falaria a história em questão, tendo em conta a capa do livro, e nesse momento grande parte das crianças quiseram expressar a sua opinião e demonstravam-se cada vez mais empolgadas para ouvir a história. Como reconhecido de forma geral, a leitura de histórias é fundamental nos primeiros anos de infância, para as aprendizagens das crianças, visto que contribui para o desenvolvimento da linguagem, para o enriquecimento do vocabulário e para a criação de hábitos de leitura. Em seguida, em grande grupo procedi à leitura expressiva da história.

Esta obra, é um álbum ilustrado, que tem como personagem principal Emma, uma que pretende descobrir o que é o amor, e para isso interroga toda a gente no seu seio familiar, chegando ao final da história com várias respostas, no entanto sem “a” resposta e com um convite implícito para que sejamos nós, leitores pequenos e grandes, a criar outras respostas. Esta história, define o conceito abstrato de “amor” recorrendo a cada personagem que oferece uma definição de “amor”, metafórica, uma em função dos seus interesses e atividades. O resultado é uma compilação de diferentes pontos de vista sobre o amor em que a protagonista reflete maduramente sobre as respostas e decide colocar em prática os ensinamentos. Os binómios seriedade/humor, intensidade/leveza, alegria/ansiedade surgem no texto e são acompanhados pela ilustração. Na verdade, equilíbrio semântico e icónico reforçam a dimensão cômica da obra.

Deste modo observou-se um grande interesse por parte das crianças em ouvir esta história, ficando completamente em silêncio. Pude observar modos diferentes de escutar e participar na exploração da história, em que pude diferenciar uma participação mais ativa por parte das crianças mais velhas, pois notava-se que estas expressavam a sua opinião de forma muito mais segura e confiante. Após a leitura procedeu-se ao diálogo em grande grupo, acerca da personagem principal e do tema principal da história, bem como o que gostariam de destacar. Algumas crianças manifestaram muito prontamente e espontaneamente a sua opinião, identificando-se com algumas das definições de amor dadas na história, como as seguintes referências evidenciam:

*Nelson: Eu gostei do que o pai da Emma disse e também acho que o amor é como a bola de futebol Paaaf!*

*Soraia: Eu gostei mais do que disse a avó, acho que o amor é mesmo fofinho como um bolo.*

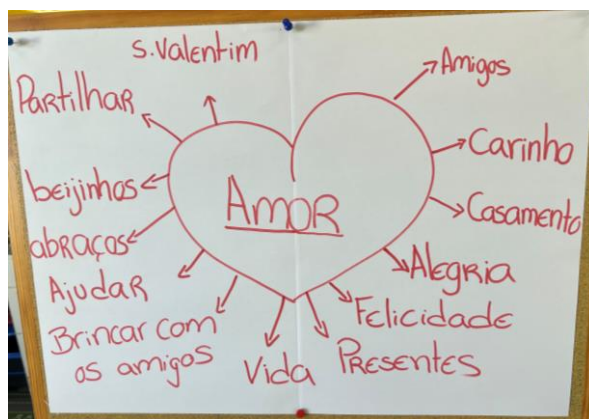
*Miguel: Já eu acho que o avô é que tem razão o amor aquece-nos o sangue como o motor dos carros, eu sinto-me mesmo quentinho quando estou no colo da mãe!*

Neste momento destacou-se a opinião de uma das crianças: *Carolina: Eu não concordei nada com o que disse a amiga da Emma, eu não acho nada que o amor é uma coisa só dos adultos, eu não sou adulta e também tenho muito amor pelas pessoas de que gosto muito!*

*Nota de campo 2- 14 de fevereiro de 2022*

Esta opinião por parte desta criança, evidenciou de facto a capacidade de pensamento crítico e capacidade de reflexão da criança em questão, mostrando de certa forma mais maturidade do que as restantes crianças do grupo. Durante a discussão em grande grupo, e da partilha de ideias do que é o amor, fui anotando a ideias ditas pelas crianças, criando assim um *brainstorming* com a palavra amor, tal como podemos verificar no registo fotográfico que se segue.

Figura 16- Chuva de ideias sobre a palavra amor.



Na figura 16 podemos observar os diferentes tipos de resposta dadas pelas crianças quando questionadas do que é para elas o amor.

Em relação à questão “*O que é estar apaixonado?*” as crianças começaram a sugerir ideias referidas na história, do que poderia ser feito para demonstrar o amor tal como era o caso da avó que fazia bolos ou até mesmo a mãe que levava flores à Emma quando estava doente. Neste momento surgiu por parte de algumas crianças a sugestão de fazerem alguma coisa para oferecerem ao pai e à mãe. Aqui questionei as crianças sobre o que elas gostariam de oferecer aos pais e assim planeamos em conjunto elaborar postais decorados e um bolo no dia seguinte. De forma a planear os trabalhos que seriam realizados no dia a seguir elaboramos em conjunto uma lista de materiais e ingredientes que seriam necessários, para que no dia seguinte tivéssemos à disposição tudo o que era necessário.

Ainda ao longo deste dia, no período da tarde, no qual as crianças costumam brincar livremente nas áreas, após algum tempo de brincadeiras, algumas crianças dirigiram-se a mim solicitando se poderíamos fazer algo em conjunto. Então nesse momento optei por colocar em prática uma das atividades que eu tinha previamente pensado. Sugeri por isso às crianças em questão, a realização de um jogo com a temática dos afetos. Para isso distribuí cartas de um baralho, cortadas ao meio, e o objetivo era que as crianças procurassem entre si a outra metade da sua carta e nesse momento poderiam fazer um cumprimento ou um gesto de carinho ao colega em questão de forma a transmitir os seus sentimentos, tal como podemos observar nas figuras 17 e 18.

Figura 17- Crianças a darem aperto de mão      Figura 18- Crianças a abraçarem-se



Nas figuras anteriores, podemos observar as crianças a fazerem um gesto de carinho “à sua metade”, ou seja, ao parceiro que tinha a outra metade da carta.

No dia seguinte foram realizadas as atividades que tinham sido sugeridas pelas crianças e planeadas em conjunto. Durante a manhã procedeu-se à confeção do bolo que seria depois para partilhar entre todos bem como para oferecer aos pais. Inicialmente as crianças dirigiram-se para o refeitório e de imediato colocaram em cima das mesas de trabalho os ingredientes necessários e pediram ajuda para ir buscar os utensílios necessários para a confeção do bolo. Neste momento foi possível observar um grande progresso na organização e autonomia das crianças desde a última vez que tinha sido realizada uma atividade deste género. Uma vez os ingredientes e utensílios a postos e as crianças posicionadas em volta das mesas, estas demonstraram-se ansiosas por começar a confeção do bolo e podia já observar-se algumas crianças a mencionar qual seria o primeiro ingrediente a ser colocado no recipiente. Nesse momento disponibilizei imagens ilustrativas do passo a passo da receita e em seguida surgiu de imediato uma grande vontade por parte das crianças em dar o seu contributo. De forma a ajudá-las sugeri que elas próprias, uma a uma dessem o seu contributo colocando cada um dos ingredientes no recipiente. Ao longo de toda a receita foi possível observar um grande empenho por parte

das crianças, bem como um grande progresso na forma como se organizavam e faziam as coisas, de forma muito mais autónoma, relativamente às atividades semelhantes realizadas anteriormente. Em seguida apresento alguns registos fotográficos da atividade em questão (figuras 19 e 20).

Figura 19- Criança a bater o bolo. Figura 20- Grupo de crianças a decorar o bolo.



Nos registos fotográficos apresentados conseguimos observar uma das crianças a bater o bolo com uma batedeira de forma muito precisa (figura 19), e na figura 20 podemos observar o momento em que as crianças fizeram desenhos no bolo com ajuda de um palito.

Após a confeção do bolo, e uma vez este no forno, as crianças procederam à decoração de um postal para juntarem ao bolo e oferecerem aos pais, como podemos observar nas imagens a seguir.

Figura 21- Crianças a decorar um postal.



Tal como se pode observar na figura 21, as crianças decoraram o postal de forma livre e em seguida aprenderam a dobrá-lo de forma que este ficasse em forma de envelope.

As crianças tiveram ainda um momento para partilhar os seus postais com os colegas e tiveram também “oportunidade de apreciar e dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças)” (Silva et al., 2016, p. 49) Enquanto as crianças iam fazendo a apresentação dos seus postais eu ia escrevendo o que elas diziam sobre o que tinham feito, respondendo à questão “o que é o amor?”. O facto de poder

escrever aquilo que as crianças diziam com elas a observar permitiu sensibilizar o grupo para a importância da escrita e para que compreendessem “que o que se diz se pode escrever que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias” (Silva et al., 2016, p. 73).

Depois de todas falarem sobre o seu postal e respondendo ao mesmo tempo à pergunta colocada, todas as crianças aprenderam a dobrar o seu postal de forma que este formasse um envelope. No final do dia, cada uma das crianças colocou o seu envelope e a fatia de bolo num saco de presente para poderem levar para casa e oferecerem aos pais como gesto de amor de forma a simbolizar o dia de S. Valentim.

No dia seguinte, no período da manhã as crianças iniciaram como já era habitual por partilhar as experiências do dia anterior. As crianças referiam muitas vezes que gostaram de produzir e levar um presente para casa e oferecer aos seus pais todas se mostravam contentes por partilhar a reação positiva dos pais ao entregarem o presente e também partilharam com os pais que tinham discutido sobre o que era o amor. Depois deste diálogo em grande grupo e da partilha de experiências as crianças começaram a questionar qual seria a atividade do dia. Algumas delas questionavam diretamente qual era o jogo que iriam jogar visto que já sabiam que o dia da semana em questão para habitualmente reservado para a prática de atividade física que muitas vezes passava por jogar ou aprender jogos novos. Neste momento as crianças começaram a organizar-se em fila indiana à porta da sala de atividades, para então se dirigirem ao salão. Uma vez que já era algo habitual na rotina destas crianças, neste dia da semana, as próprias crianças já sabem que naquele momento do dia elas se devem dirigir ao salão. Visto que ao longo da semana tinha vindo a ser trabalhada a temática do amor e dos afetos, sugeri às crianças aprenderem um jogo novo que envolvia afetos ao que elas se prontificaram de imediato a jogar. Assim, foi realizado um jogo da glória em ponto grande, que envolvia ações físicas a pares, bem como demonstrações de afetos ou cumprimentos aos colegas. Assim sendo, para dar início ao jogo as crianças deviam lançar o dado gigante, fazendo em seguida a contagem. Uma vez que sabia o número que lhes tinha calhado teriam de avançar o mesmo número de casa. Uma vez na casa de destino teriam de cumprir uma determinada tarefa tais como por exemplo: 5 saltos à canguru, dança com alguém, dá um abraço a alguém, 10 saltos à rã etc., tal como podemos observar no registo fotográfico que se segue.

Figura 22- Jogo da glória dos afetos.



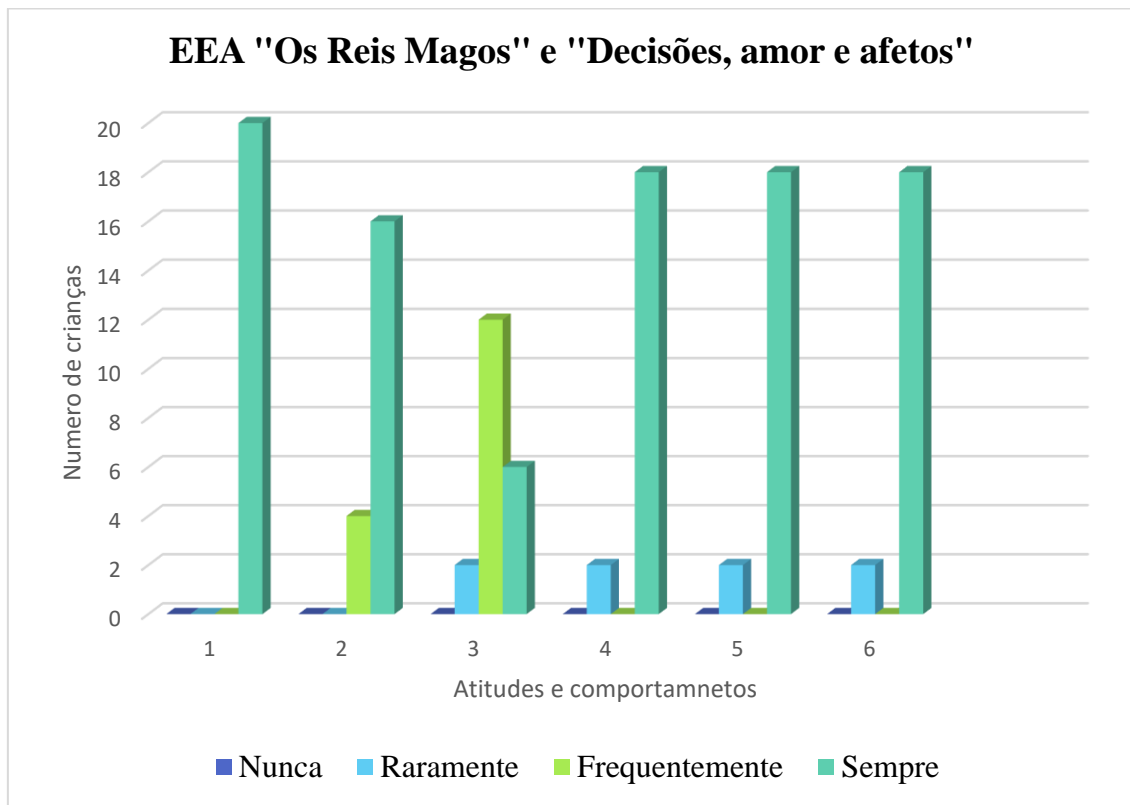
No registo fotográfico apresentado anteriormente (figura 22), podemos observar o envolvimento das crianças aquando da realização do novo jogo aprendido.

De uma forma geral esta EEA correu como planeada, as crianças envolveram-se e fizeram várias propostas que eu tive em conta para planear com elas as atividades que iriam ser desenvolvidas ao longo da semana. Foi possível observar ao longo de todas as atividades um grande envolvimento das crianças, momentos de partilha de troca de ideias e de ajuda entre todos. Trabalhar em grupo permite que as ideias de uns influenciem as dos outros. Este processo contribui para a aprendizagem de todos na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar” (Silva et al., 2016, p.25). Para mim foi importante verificar em contexto prático como é rico (e enriquecedor) o trabalho realizado em conjunto.

#### **4.2.1. Análise das EEA em contexto de educação pré-escolar**

Para poder proceder a uma análise mais específica destas EEA, no decorrer das mesmas observei e registei as atitudes e comportamentos das crianças, bem como as suas intervenções, estas observações permitiram-me perceber o envolvimento das crianças bem como o desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos. Também quis perceber se: i) a criança demonstra interesse nas atividades propostas; ii) apresenta um espírito participativo e reflexivo durante as atividades propostas; iii) demonstra autonomia e capacidade de tomada de decisões perante diferentes situações; iv) demonstra ter adquirido alguns conhecimentos relativamente aos temas trabalhados; v) reprodução dos conceitos aprendidos para novas situações; e vi) demonstra originalidade e criatividade na execução dos diferentes trabalhos. De forma a conseguir dar resposta aos parâmetros mencionados anteriormente, procedi ao preenchimento de uma grelha de observação, cujo resultado apresento no gráfico seguinte (figura Y).

Figura 23- Análise das EEA- “Os reis magos” e “Decisões, amor e afetos”



**Legenda do gráfico:** 1- a criança demonstra interesse nas atividades propostas; 2- a criança demonstra espírito participativo e reflexivo durante as atividades propostas; 3- a criança demonstra autonomia e capacidade de tomada de decisões perante diferentes situações; 4- a criança demonstra ter adquirido alguns conhecimentos nomeadamente sobre as tradições do Dia de Reis; 5- a criança reproduz conceitos aprendidos para novas situações; 6- a criança demonstra originalidade e criatividade na execução dos diferentes trabalhos.

No gráfico apresentado anteriormente (figura 23), observam-se os dados observados durante as EEA “Os Reis Magos” e “Decisões, amor e afetos”. Ao analisar estes dados pode-se concluir que todas as crianças demonstraram interesse pelas atividades propostas. Quase todas as crianças (16) apresentavam sempre um espírito participativo e reflexivo bastante evidente, enquanto uma pequena parte das crianças (4) nem sempre participava ou dava a sua opinião durante as atividades, algo que se pode justificar pelo facto de serem mais tímidas e preferirem expressar-se mais vezes quando em pequeno grupo. Tendo em conta o processo ao longo das diferentes atividades bem como do resultado das mesmas, considero que apenas as crianças mais velhas (6) mostravam sempre autonomia e capacidade de tomada de decisões ao longo das atividades, se bem que outra parte das crianças (12) demonstrava frequentemente essas capacidades e nas

quais também foi possível observar uma grande evolução. Pude observar também que duas das crianças demonstravam muito menos autonomia e capacidade de tomada de decisões. Tal pode dever-se ao facto de serem crianças mais novas e também por algumas dificuldades de desenvolvimento que apresentavam. No que diz respeito à aquisição de conhecimentos, à reprodução de conceitos aprendidos, bem como à originalidade e criatividade no desenrolar das EEA podemos considerar que a maioria das crianças (18) cumpriu com os mesmos, observando ainda que as 2 crianças com maiores dificuldades de desenvolvimento eram também as que raramente alcançavam com estes parâmetros. Pode considerar-se pelo facto de serem crianças mais novas, e tal como já referido terem também algumas dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem.

Estas EEA tinham como principal objetivo adquirir conhecimentos relativamente às tradições do Dia de Reis e do dia de S. Valentim, descobrirem e explorarem o significado da palavra amor, bem como aprenderem a ser autónomos e tomar decisões. Parti do princípio de que a criança tem a capacidade de construir o seu conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, encarando as mesmas como sujeitos agentes do processo educativo, o que significa que se deve partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de forma que se possa desenvolver todas as suas potencialidades (Silva et al., 2016, p.9).

#### **4.3. Experiências de ensino e aprendizagem no 1.º CEB**

Neste ponto irei descrever 3 das EEA desenvolvidas no contexto de 1.º CEB, que são referentes às componentes curriculares de matemática, português, estudo do meio e expressões artísticas e físico motoras. O período de observação e cooperação revelou-se muito importante antes de começar a intervir, pois desta forma pude conhecer melhor a turma e perceber os métodos e estratégias utilizadas pela professora titular, o que contribuiu e me auxiliou na preparação e planificação das EEA que iria colocar em prática.

Como já referido anteriormente, foram planificadas atividades para as diferentes componentes curriculares, tendo sempre como base os conteúdos programáticos e os objetivos estabelecidos para cada tema e para o ano de escolaridade que estava a lecionar, que era o 1.º ano. O meu objetivo foi sempre interligar todos os conteúdos das diferentes áreas disciplinares, de forma a tentar fazer uma ligação de uma aula para a outra. Sendo que a interdisciplinaridade é o processo de ligação entre as disciplinas, propõe que o ensino seja trabalhado em sintonia, sendo o aluno o centro de todo o processo de ensino-

aprendizagem. Tal como refere Paulo Freire (1987), a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade e com a sua cultura.

É também de referir que as EEA foram planificadas tendo também em conta a opinião da professora cooperante, que esteve sempre disposta a ajudar e a aconselhar-me relativamente aos conteúdos a lecionar, quais deviam ser revistos etc.

Procurei em todas as EEA proporcionar diferentes atividades, que suscitassem o interesse, envolvimento, autonomia e tomada de decisões das crianças, de forma que estas tivessem um papel ativo na sua aprendizagem. Para tal, tive sempre a preocupação em utilizar recursos didático-pedagógicos diversificados ao longo das intervenções, de forma a poder recolher dados e também porque considerava ser uma mais-valia no processo de ensino aprendizagem. Alguns dos recursos utilizados foram: projetor, computador, apresentações em PowerPoint, manual escolar, fichas e trabalho, livros de histórias, escola virtual, cartazes, músicas, materiais manipuláveis, vídeos, wordwall, plantas, sementes etc.

A seguir apresento as três das EEA realizadas ao longo da minha PES no contexto de 1.º CEB, sendo elas: “Pequenas decisões e responsabilidades”, “Refletir sobre as nossas escolhas” e “Aprender a decidir”. É de salientar, mais uma vez, que os nomes das crianças, por questões de ética, foram alterados, não correspondendo, portanto, à realidade.

#### **4.3.1. EEA- Pequenas decisões e responsabilidades**

A EEA que passo agora a descrever ocorreu durante várias intervenções ao longo da minha PES, e é o resultado da seleção de algumas atividades realizadas em que tinha como principal objetivo dar voz às crianças, priorizar a sua autonomia, participação e promover a capacidade de tomada de decisões ao mesmo tempo que eram trabalhados os conteúdos das diferentes áreas curriculares.

Esta EEA refere-se a várias aulas de trabalho curricular realizadas em diferentes dias ao longo da minha PES. A primeira aula, na área de português foi trabalhada a consoante “S” fonema e grafema. De forma a introduzir a consoante, sugeri às crianças a montagem de um pequeno puzzle de forma que fossem elas a descobrir o objeto em questão, e assim tentarem perceber o que iriam aprender nesse dia (figura K). Optei por utilizar esta estratégia de forma a introduzir de maneira diferente um novo conteúdo e fossem as próprias crianças a descobrir. Assim, ao longo desta manhã foram realizadas diferentes atividades de forma que as crianças aprendessem e consolidassem os conteúdos

relativos ao fonema e grafema da consoante “S”, tais como: escrita do grafema na forma minúscula e maiúscula, visualização de um vídeo explicativo, realização de exercícios, jogo de vocabulário e ainda produção de frases. Após a realização destas atividades, apresentei às crianças um livro intitulado: “Todos no sofá” de Luísa Ducla Soares e foi feita em conjunto a análise dos elementos paratextuais.

Depois de dialogarmos sobre o que poderia tratar a história tendo em conta a capa e o título, passámos à leitura da mesma. A história do livro em questão é curta, em rima e sobre animais. É a história de um menino que se junta no sofá com mais nove amigos animais e que, por ordem, vão saindo do sofá. As ilustrações apresentam detalhes interessantes dos animais, mas com um cenário bastante simples, com o objetivo de chamar a atenção para tudo o que se passa no sofá. As guardas, têm diferenças, que nos indicam precisamente o desfecho da história.

A história permitiu, portanto, trabalhar diferentes assuntos tais como cada um dos animais em questão (características específicas de cada um deles), os números por ordem crescente e decrescente, a sequência cronológica bem como a consciência fonológica identificando as palavras que rimam. Durante a exploração da história questionei as crianças sobre o que elas tinham achado da mesma e o que poderiam referir de diferente sobre a forma como a história estava escrita, ao que as crianças responderam:

*Maria: A min pareceu-me que dizia sempre a mesma coisa e só mudava o nome dos animais.*

*Miguel: Esta história parece uma cantiga!*

*Clara: é verdade parece mesmo uma cantiga ou um poema!*

*Professora Estagiária (PE): Muito bem! Então e o que é que lhes faz achar isso?*

*Clara: Porque há muitas palavras que rimam!*

*Carlos: Eu também reparei que a história tinha 10 animais e que contavam os animais para trás conforme saíam do sofá.*

*PE: Muito bem, mas nós já aprendemos como se diz quando contamos para trás, alguém sabe?*

*Mariana: Sim professora, é a contagem regressiva!*

*Nota de campo 1- 20 de abril 2022*

Após a exploração da história em conjunto questionei as crianças sobre algumas das características da vaca, ao que algumas delas mencionaram o som que reproduz esse animal. Aproveitei o momento para lhes propor que repetissem o som que faz a vaca

dando assim início a um exercício de consciência fonológica. Neste momento contei às crianças que a vaca tinha ido às compras com a sua amiga serpente e que para isso elas teriam de as ajudar pois as amigas só poderiam comprar produtos começados pelo mesmo som do animal em questão. Para isso apresentei às crianças a imagem de uma serpente e sugeri que me imitassem o som que ela produz, fazendo em seguida o mesmo com a imagem de uma vaca, afixando por fim essas imagens em dois sacos de papel vazios. Numa fase seguinte as crianças tinham à disposição uma caixa com imagens de diferentes produtos, em que, à vez, as crianças deveriam retirar uma das imagens e colocar no animal que achariam que poderia comprar esse produto tendo em conta o seu som e colocado a imagem no respetivo saco. Durante a atividade, cada criança deveria preencher uma ficha com a imagem dos produtos que poderiam ser comprados por cada animal (figura 24).

Figura 24- Fichas de registo da atividade de consciência fonológica



Na segunda parte da manhã apresentei às crianças uma tábua de adições (tabela de dupla entrada) presente no manual escolar de matemática, recorrendo para isso ao manual interativo da escola virtual no quadro interativo. Desta forma tornou-se mais fácil explicar às crianças o que é uma linha e uma coluna, de forma que pudessem em seguida saber quais os números a adicionar e assim puderem resolver as adições da tabela.

Após a resolução e correção da tabua das adições pude aperceber-me de que foi uma atividade bastante enriquecedora para a maior parte das crianças, até por que algumas solicitaram se poderiam fazer mais tabuas de adições. Tendo em conta o grande interesse demonstrado por parte das crianças, propus a resolução de uma tabua diferente, a tabela de posições com os personagens da história em que as crianças deveriam seguir coordenadas para descobrirem o animal representado (exemplo: No sentido A1 explicando que fica no cruzamento da linha A com a coluna 1). Tal como tinha acontecido anteriormente com a resolução da tabua das adições, esta também foi muito apreciada pela grande parte das

crianças, ajudando até algumas delas a perceber melhor a orientação das linhas e das colunas, bem como a proceder à leitura da tabela (figura 25).

Figura 25- Exercício com tabela de posições.

MATEMÁTICA

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

Estas são as personagens da história "Todos no Sofá".

	1	2	3	4	5
A					
B					
C					

1. Observa o exemplo e indica quais as personagens que se encontram nas seguintes posições:

A5: girafa

C1: \_\_\_\_\_

B2: \_\_\_\_\_

C4: \_\_\_\_\_

A3: \_\_\_\_\_

2. Observa o exemplo e indica as posições das seguintes personagens:

\_\_\_\_\_ A2 \_\_\_\_\_

No período da tarde propus às crianças que recontassem a história trabalhada no período da manhã. Muitas das crianças responderam que já não se recordavam da ordem dos animais. Por isso sugeri a visualização de um vídeo com a lengalenga da história com as respetivas imagens dos animais, e à medida que o vídeo ia passando as crianças repetiam a lengalenga com o auxílio do vídeo.

No final do dia questionei as crianças sobre o que é que elas achariam que podia ser feito na sala de aula de forma a retratar a história trabalhada. A resposta imediata por parte de todas as crianças foi então a realização de um desenho sobre a história, surgindo o seguinte diálogo:

*PE: O que é que gostariam de fazer para retratar a história que ouvimos esta manhã?*

*Cristina: Podíamos fazer um desenho sobre a história!*

*Francisco: Sim podíamos fazer um desenho grande e colar ali na parede.*

*Isac: Eu também gostava muito de fazer um desenho para podermos por na parede.*

*PE: muito bem, então visto que todos gostariam de fazer o desenho sobre a história o que acham de fazermos o cartaz da história aqui para a sala?*

*Todos: SIM!*

*PE: Então o que eu sugiro é que cada um faça o desenho do seu personagem favorito para depois decidirmos em conjunto quais deles irão ficar no cartaz da sala, o que acham?*

*Clara: eu gostei muito da ideia assim é como se fosse um concurso!*

*Nota de campo 2- 20 de abril 2022*

Numa primeira fase, desenhamos em conjunto o sofá grande que iria servir de base para o cartaz, em seguida cada criança elaborou o desenho do seu personagem favorito da história. Em seguida cada uma das crianças foi à frente apresentar o seu desenho, de forma que todas as crianças pudessem ver os desenhos uns dos outros. Depois de todas as crianças terem apresentado o seu desenho, foi eleito em conjunto cada um dos animais que iria ficar no cartaz da história. Para proceder a esta escolha, auxiliei as crianças mencionando o nome de cada animal um a um, e quando era mencionado um dos animais, todas as crianças que tinham feito o desenho desse mesmo animal mostravam o seu desenho para que em seguida os colegas pudessem votar no seu favorito e assim, em conjunto, chegarem a um consenso e escolherem qual dos desenhos ficaria no cartaz. Após a seleção de todos os personagens, procedemos em conjunto à montagem do mesmo e no final foi afixado na parede da sala de aula (figura 26).

Figura 26- Cartaz realizado pelas crianças



Outra das atividades selecionada desta EEA foi a atividade das mascotes “relvinhas” que passo agora a descrever. A atividade em questão, a qual intitulei de “relvinhas” foi desenvolvida no âmbito da área curricular de estudo do meio, na qual estávamos a explorar os diferentes tipos de plantas e as suas finalidades. Com esta atividade pretendia-se que as crianças adquirissem diferentes conhecimentos, capacidades e atitudes, tais como: conhecer as plantas; distinguir árvores de folha caduca e de folha persistente; relacionar frutos com a sua árvore; compreender a germinação de

uma planta e ainda adquirir determinadas competências como assumir responsabilidades e tomar decisões.

Num primeiro momento convidei as crianças a dirigirem-se para o pátio exterior da sala de aula onde poderiam observar os diferentes tipos de plantas e registar algumas das suas características. Ao longo da exploração, no exterior, fui dialogando com as crianças de forma a perceber quais as suas perceções relativamente aos diferentes tipos de plantas, bem como aos termos utilizados pelas mesmas. Após alguns minutos de exploração livre e de diálogo, expliquei às crianças que há plantas com algumas especificidades e utilidades, recorrendo ainda a um vídeo explicativo e ilustrativo do manual interativo.

Optei ainda por mostrar mais alguns tipos de plantas, recorrendo a uma apresentação em PowerPoint, de forma a alargar o conhecimento das crianças sobre as diferentes plantas e o seu fruto. Num segundo momento, questionei as crianças, sobre os diferentes tipos de plantas e qual a opinião delas relativamente à sua importância. Nesse momento registou-se o seguinte diálogo:

*PE: Alguém me sabe dizer se as plantas são úteis para nós?*

*Cristina: Sim elas são muito úteis porque nos dão muitas frutas diferentes para podermos comer.*

*Carlos: Mas as plantas não servem só para comer, o papel também vem das árvores.*

*Maria: Eu acho que as plantas são muito importantes porque são elas que nos dão ar para respirar.*

*Nota de campo1- 2 de maio 2022*

No seguimento deste diálogo, sugeri às crianças a realização da mascote chamada “relvinhas”. Esta atividade tinha o intuito de proporcionar às crianças a experiência de semear sementes de relva dentro de uma meia cheia de serrim, para assim poderem observar a germinação de uma planta. Para a sua elaboração as crianças ajudaram-se mutuamente revelando interajuda e cooperação. Enquanto uma criança esticava a meia, outra colocava primeiramente as sementes de relva e em seguida com serrim e por fim era dado um no na meia e decoravam-no a seu gosto (Figura 27).

Figura 27- Duas crianças a realizar a atividade do relvinhas



Seguidamente colocou-se o relvinhas sobre um copo que serviria de suporte. De seguida questionei as crianças: “*O que será que devemos fazer para que a relva cresça?*”. Uma das crianças respondeu: *Clara: Temos de regar com muita água senão ela não cresce!* Partindo desta abordagem, desencadeou-se o seguinte diálogo:

*EE: Que quantidade de água é que devemos colocar?*

*Carlos: Eu acho que a planta não vai nascer se pusermos muita água de uma vez;*

*EE: Então acham mais importante colocar muita quantidade de água ou será mais importante regarmos várias vezes?*

*Tomé: É importante que se deite água muitas vezes por semana.*

*EE: Muito bem sendo assim vocês vão ter de assumir essa responsabilidade, a partir de agora e terão de regar o vosso relvinhas todos os dias.*

*Nota de campo2- 2 de maio 2022*

Através do diálogo surgido, pude verificar as perceções das crianças relativamente à necessidade de água no processo de germinação das sementes. Depois de discutida a questão da quantidade de água, surgiu a questão do local onde os relvinhas deveriam ser colocados para um bom crescimento da semente. As crianças mencionaram desde logo, que tinham de ser colocados onde houvesse luz solar. E assim foi, cada criança levou o seu relvinhas para o pátio exterior onde havia luz solar todo dia.

Neste momento distribuí a cada criança uma tabela onde elas poderiam registar ao longo das semanas, procedimentos, previsões e observações.

Ao fim de aproximadamente duas semanas, os relvinhas já se encontravam bastante verdes, o que deixou as crianças felizes com o resultado, querendo todo o grupo levá-los para casa. Na figura a 28 podemos verificar diferentes etapas de crescimento do relvinhas.

Figura 28- Etapas de crescimento do relvinhas.



Nestes registos fotográficos, podemos verificar diferentes momentos do crescimento da relva, que com o passar do tempo, foram fazendo parecer o cabelo do relvinhas.

Esta atividade, teve como objetivos que as crianças entendessem os processos pelos quais a semente passa para germinar, assim como fazer previsões, observações e ainda assumir responsabilidades e tomar decisões. Considero, portanto, que foi uma atividade bem-sucedida, na medida em que o trabalho não ficou esquecido para o grupo, pelo contrário, todos os dias as crianças se preocupavam em ir observar e regar o seu relvinhas e quando se começaram a verificar resultados, ou seja, quando a relva começou a crescer, maior parte das crianças pediu para levar o seu relvinhas para casa para poderem continuar a tratar dele.

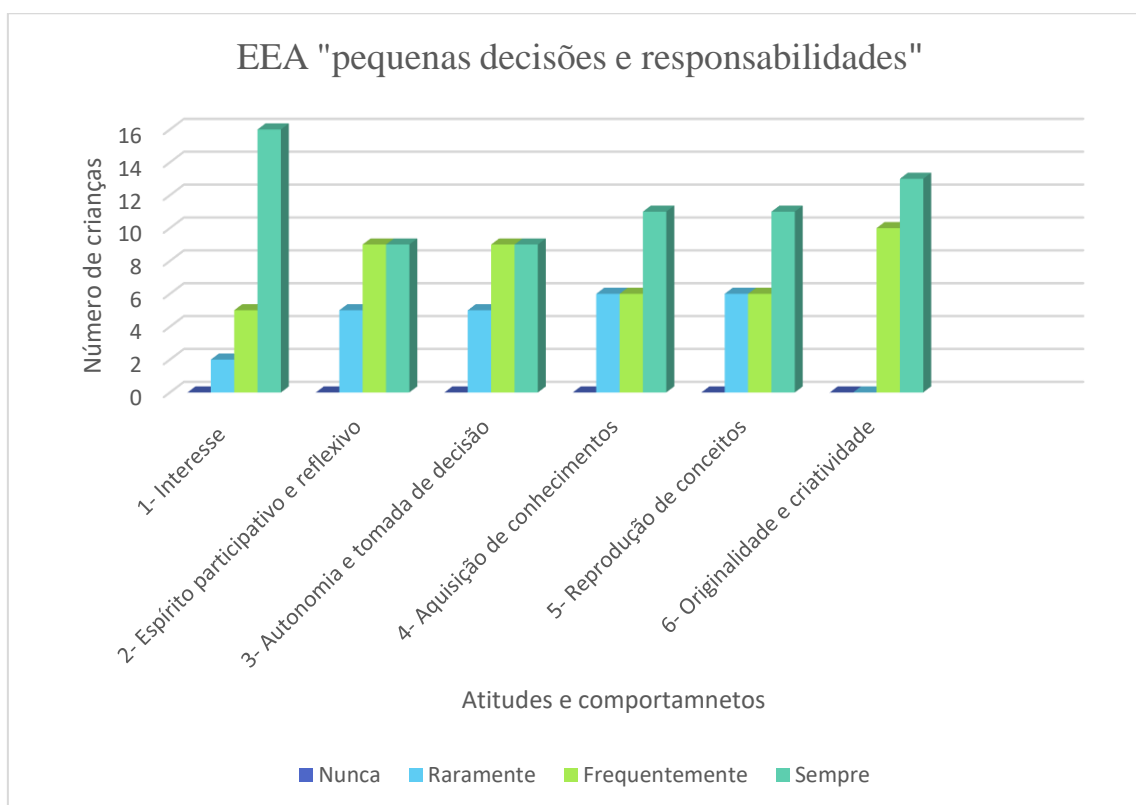
#### **4.3.2. Análise da EEA “Pequenas decisões e responsabilidades”**

No decorrer das EEA desenvolvidas no contexto do 1.º CEB, também quis perceber, ao longo das atividades propostas, se: i) as crianças se interessavam pelas atividades propostas; ii) se demonstravam espírito participativo e crítico; iii) se demonstravam autonomia e capacidade de tomada de decisões; iv) se demonstravam ter adquirido conhecimentos

relativamente aos temas abordados; v) se reproduziam os conceitos aprendidos em novas situações e ainda vi) se demonstravam originalidade e criatividade nas atividades propostas.

Assim sendo, de forma a conseguir analisar mais especificamente as EEA, à semelhança do que foi feito nos contextos anteriores, no decorrer das várias atividades, recorri à observação e ao registo das atitudes, comportamentos e intervenções das crianças. Através destes instrumentos, pude registar e perceber o envolvimento das crianças bem como o desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos sobre os diferentes temas abordados. A recolha de dados foi feita a través da utilização de notas de campo, grelha de observação e registos fotográficos, que foram posteriormente transformados em gráfico (figura 29) de forma a conseguir uma melhor análise e interpretação dos dados.

Figura 29- Análise da EEA- “Pequenas decisões e responsabilidades”



**Legenda do gráfico:** 1- a criança demonstra interesse nas atividades propostas; 2- a criança demonstra espírito participativo e reflexivo durante as atividades propostas; 3- a criança demonstra autonomia e capacidade de tomada de decisões perante diferentes situações; 4- a criança demonstra ter adquirido alguns conhecimentos; 5- a criança reproduz conceitos aprendidos em novas situações; 6- a criança demonstra originalidade e criatividade na execução dos diferentes trabalhos.

No gráfico apresentado, pode-se salientar que todas as crianças demonstram sempre grande interesse quando lhes era proposta uma nova atividade. Este interesse, pode ser justificado pelo facto de as atividades que eram propostas partirem sempre de alguma sugestão das crianças ou de algum tema ou interesse que possa ter surgido em sala de aula. Quando observamos o espírito participativo e reflexivo das crianças ao longo das atividades, percebemos que a maior parte cumpre sempre ou quase sempre este critério, no entanto podemos ver que uma pequena percentagem das crianças, não demonstra grande participação e reflexão ao longo das atividades, limitando-se a concretizá-las sem expressar opiniões. Quando se trata de autonomia e capacidade de tomar decisões ao longo das atividades, verificamos que este parâmetro se assemelha ao anterior, tendo em conta que as crianças que apresentam mais vezes espírito reflexivo e participativo, são também as que apresentam maior autonomia e capacidade em tomar decisões ao longo das atividades propostas. No que concerne à aquisição de conhecimentos e aplicação dos mesmos em novos contextos, pude curiosamente verificar que foram parâmetros que coincidiram, ou seja, a percentagem de crianças que demonstrou adquirir os conhecimentos foi a mesma que depois conseguiu aplicar esses novos conhecimentos em novas situações, o que nem sempre acontecia, tal como pude verificar ao longo da PES.

No final desta EEA, para além da aquisição de novos conhecimentos, nomeadamente sobre as plantas, tomar decisões em conjunto e assumir responsabilidades, pude também observar que todas as crianças apresentavam sempre ou quase sempre grande espírito criativo e originalidade durante a realização das atividades.

#### **4.3.3.EEA- Refletir sobre as nossas escolhas**

Ao longo do período da PES uma das temáticas mais abordadas por parte das crianças foi o assunto da guerra a decorrer na Ucrânia, guerra essa que não passava despercebida às crianças, que se sensibilizam com as imagens que veem na televisão, as histórias que ouvem e aquilo que os pais lhes contam. Como por vezes, o tema surgia em sala de aula, achei importante, escutar as crianças e colocar-lhes algumas questões de forma a conseguir perceber as suas próprias perceções sobre a guerra, os seus efeitos e tudo aquilo que ela acarreta.

Considero de grande importância abordar estes assuntos com as crianças desta idade. Visto que atualmente elas têm acesso à informação por toda a parte, achei que a melhor forma de as esclarecer e assegurar, foi precisamente abordar francamente o assunto. Abordei o tema através de um diálogo verdadeiro, com uma linguagem adequada, promotora de esperança e segurança. Deste modo consegui também

consciencializar as crianças, promovendo a educação para a cidadania, que segundo Reis (2002) a escola constitui-se “como um lugar privilegiado para o seu desenrolar” (p.113). Considerando ainda o próprio referencial de educação para a segurança, a defesa e a paz (RESDP) que se constitui como um documento orientador para a implementação deste assunto nos diferentes níveis de ensino e que nos refere a importância de “consciencializar a importância do património cultural, no quadro da tradição universal de interdependência, solidariedade e paz entre os povos do Mundo.” Duarte, Baptista e Santos, 2014, p. 8) E ainda de “contribuir para elevar o nível de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e promover atitudes/valores e comportamentos na área da segurança, defesa e paz das crianças e dos jovens que frequentam a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário.” Duarte, Baptista e Santos, 2014, p. 8

Ao longo da conversa, fui percebendo qual era a ideia que as crianças tinham sobre uma guerra e sobre aquilo que se estava a passar na atualidade. Dando espaço para que elas se expressassem, demonstrando respeito e empatia pelo que elas sentiam e expressavam. Neste momento pude registar o seguinte diálogo:

*PE: Gostaria que me contassem o que acham sobre a guerra.*

*Carlos: Eu acho que é a Ucrânia que vai ganhar.*

*Clara: eu tenho muito medo que chegue até aqui e tenho muita pena dos meninos que vejo na televisão.*

*Isaac: eu acho que a guerra devia ser proibida.*

*Leonardo: eu acho ninguém vai ganhar e vão morrer todos por andarem com as bombas.*

*Francisco: eu não gosto nada de ouvir falar na guerra, quando dá na televisão mudo logo de canal.*

*Maria: eu não gosto da guerra porque sei que é uma coisa má, e gosto de ajudar os refugiados.*

*Adriana: A minha mãe explicou-me que a guerra só acaba se os adultos pensarem nas crianças que estão a morrer sem culpa nenhuma.*

*Cristina: Eu também concordo com a Adriana, e acho que a culpa das guerras é sempre dos adultos que não sabem fazer as pazes quando se chateiam.*

*Nota de campo 1- 30 de maio 2022*

Através deste diálogo, consegui perceber os diferentes pontos de vista das crianças sobre a guerra assim como o que cada uma delas sente quando se fala no assunto. Como

podemos perceber, há crianças que conseguem expressar, dizendo que se sentem com muito medo de que algo parecido aconteça com elas, outras preferem nem sequer tocar no assunto, outras encaram como se fosse um “jogo” de ganhar ou perder e temos ainda as que conseguem ter uma visão mais humana do assunto conseguindo-se colocar na pele do outro e expressando os seus sentimentos.

Neste momento pude esclarecer-lhes algumas dúvidas e explicar-lhes o porquê de por vezes as guerras acontecerem, de forma que algumas das crianças mais sensíveis se sentissem mais seguras e compreendessem o porquê de algo assim acontecer, com o objetivo também de as sensibilizar para a resolução pacífica de problemas.

Tendo em conta este assunto ser abordado tantas vezes, e de forma que conseguissem perceber melhor, sugeri às crianças a leitura de uma história que aborda o tema da guerra na Ucrânia, intitulada “A cor do meu medo”, que podemos observar na figura 30 apresentada a seguir.

Figura 30- Capa do e-book “A cor do meu medo”

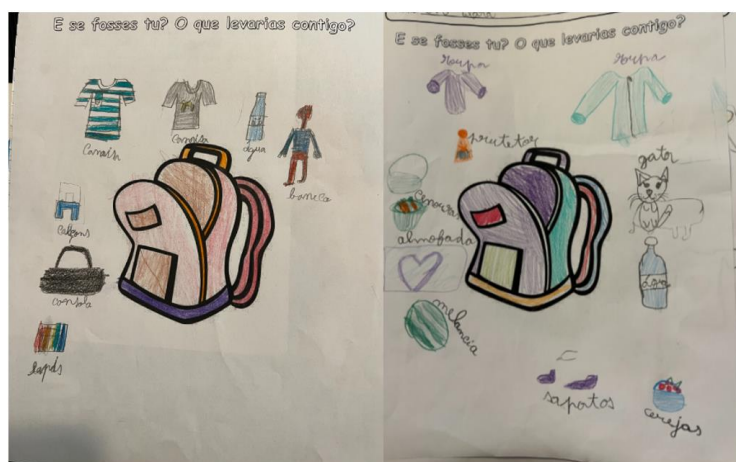


Este é um livro digital, desenvolvido pela empresa Betwein, com o objetivo de sensibilizar as crianças para o atual conflito entre a Rússia e a Ucrânia. A história do livro é relatada, na visão de uma menina ucraniana chamada Yarina, os acontecimentos da guerra, os seus medos e tudo aquilo que ela e a sua família tiveram de passar. A história permite apresentar às crianças as dúvidas e inquietudes que as crianças em contexto de guerra estão a viver.

Tal como esperava, todas as crianças se mostraram interessadas em explorar a história. Assim sendo, num primeiro momento exploramos em conjunto o título e a capa da história recorrendo à projeção da mesma no quadro interativo. Prosseguimos com a leitura em conjunto da história e a visualização de um vídeo que conta a história, assim como uma música e videoclipe sobre a mesma. No final da história, é apresentada uma questão às crianças, que as leva a colocarem-se no lugar de Yarina.

Questionei as crianças, o que é que elas fariam se estivessem no lugar de Yarina, como se sentiam e que estratégia utilizariam para enfrentar os seus medos. Esta pergunta levou ao surgimento de várias opiniões, que foram partilhadas pelas crianças. Depois de algum tempo de diálogo e partilha de opiniões, questionei as crianças, sobre o que levariam com elas nas suas mochilas, se estivessem na mesma situação que a Yarina. Assim, propus às crianças que desenhassem o mais importante para elas. Assim distribuí-se a cada criança uma folha branca com uma mochila desenhada (figura 31) onde elas poderiam desenhar o que pretendiam levar consigo.

Figura 31- Ilustração dos objetos escolhidos por duas das crianças



O objetivo com esta atividade era também de levar as crianças a tomarem decisões e refletir sobre os objetos que escolheram. Ao longo da atividade, e tal como podemos verificar nas figuras anteriores, algumas das crianças foram se apercebendo de que era muito difícil decidir o que levar pois não poderiam levar tudo o que queriam numa só mochila. Neste momento, fiz algumas questões às crianças para poder fazer um levantamento das suas opiniões relativamente ao tema da tomada de decisões, as perguntas foram as seguintes:

*“Questão 1- Vocês costumam ter de tomar decisões sozinhos?”;*

*“Questão 2- Quando têm de fazer uma escolha, conseguem sempre fazê-lo com facilidade?”*

*“Questão 3- Quando têm de fazer uma escolha preferem pedir ajuda a alguém?”*

Quando questionei as crianças anotei tudo o que elas me foram dizendo recorrendo a uma tabela (apresentada a seguir) que fui complementando com notas de campo que me permitiram analisar melhor a informação recolhida.

Tabela 5- Respostas às questões colocadas.

	Sim	Não	Às vezes
<b>Questão 1</b>	10	5	8
<b>Questão 2</b>	7	13	3
<b>Questão 3</b>	13	7	3

À primeira pergunta, 10 crianças responderam que sim, costumam tomar este tipo de decisões sozinhas, 5 crianças responderam que normalmente quem toma decisões lá em casa são os pais, e por fim 8 crianças responderam que costumam tomar decisões às vezes, mas coisas mais simples, que neste caso em específico seriam os pais a fazer o saco deles.

Consequentemente, à segunda pergunta, das mesmas 10 crianças que responderam que sim à primeira pergunta, 7 de entre elas também responderam que sim à segunda pergunta. Sendo que as 3 restantes disseram que mesmo assim por vezes sentiam necessidade de pedir opinião a alguém. Já as restantes 13 crianças, que não costumam tomar decisões responderam que quando têm de fazer uma escolha é quase sempre algo difícil e pedem sempre opinião a alguém.

Com este levantamento de ideias pude perceber melhor o grupo de crianças no que diz respeito à sua autonomia e à sua capacidade em tomar decisões. De facto, tornou-se evidente que as crianças que têm o hábito de tomar decisões sozinhas são também as crianças que demonstram mais autonomia e por sua vez demonstram também essas capacidades em contexto de sala de aula. No entanto constata-se também que algumas crianças apesar de terem oportunidade de tomar decisões sozinhas nem sempre são autónomas, algo que se pode justificar com o nível de autonomia e de confiança e si próprias de cada uma delas.

No período da tarde, como forma de introduzir os conteúdos da área disciplinar de matemática: unidade de comprimento e medidas de comprimentos e comparar distâncias entre pares de objetos e de pontos utilizando deslocamentos de objetos rígidos, comecei por relembrar alguns dos conceitos que já tinham vindo a ser abordados relativamente ao comprimento e à medida do comprimento. Recorri à divulgação de um pequeno PowerPoint onde continha a figura de dois prédios e duas estradas de tamanhos diferentes e que continha um personagem que pretendia saber: *“Quais os termos que utilizamos para diferenciar um prédio do outro? E as estradas? O que as diferenciam? Como podemos medir a altura dos prédios? Como podemos medir o comprimento das estradas?”* Através destas questões, as crianças tiveram de refletir sobre o que viam e

qual a melhor forma de proceder para medir a altura dos prédios e o comprimento das estradas, surgindo o seguinte diálogo:

*PE: o que é que vocês me conseguem dizer sobre os dois prédios e as duas estradas que estamos a ver?*

*Maria: São de tamanhos diferentes.*

*PE: como é que podem justificar isso?*

*Carlos: porque uma estrada é mais comprida do que a outra e um prédio é muito mais alto do que o outro.*

*PE: como é que vocês acham que podemos medi-lo?*

*Leonardo: podemos medir com as mãos.*

*Ana: podemos usar a minha régua.*

*Francisco: podemos usar o meu caderno.*

*Jorge: Podemos usar uma fita métrica como a que o meu pai utiliza.*

*PE: e se fossem estradas e prédios verdadeiros também podíamos medi-los assim?*

*Ana: Eu acho que sim, mas íamos precisar de um escadote para medir o prédio.*

*Carlos: a estrada também conseguíamos, mas íamos demorar muito tempo.*

*Nota de campo 2- 30 de maio 2022*

Através desta nota de campo, consegui ter uma visão geral sobre o raciocínio lógico que as crianças conseguiram ter em relação aos diferentes tamanhos e à diferente forma de os poder medir tendo em conta os materiais disponíveis e os diferentes tamanhos. Ao recorrer a esta estratégia levei as crianças a refletirem, pois segundo Cachapuz, Praia e Jorge (2002) o professor deve promover e incentivar a criação de “situações dilemáticas criadoras de valores que ajudam à reflexão participada e à tomada de opções e decisões mais fundamentadas” (p. 178)

Num segundo momento propus às crianças, deslocarmo-nos para o pátio exterior da sala onde lhes solicitei observar diferentes objetos e descrevessem as suas diferentes características. Segundo Pacheco et al. (2015) as atividades em espaço exterior representam uma mais-valia para a aprendizagem das crianças, assim como para estabelecer ligações entre os conhecimentos e a sua utilidade no dia-a-dia. Baseando-me no que é referido por Bento e Portugal (2016) e Neto (2020), pode-se considerar o espaço exterior, sendo um espaço educativo repleto de potencialidades e oportunidades educativas, pois é um espaço imprevisível e diversificado que proporciona constantes

desafios às crianças levando-as a desenvolver competências de tomada de decisões resolução de problemas e ainda a desenvolver o seu pensamento crítico e criativo.

Depois de selecionarem alguns objetos do espaço exterior, propus às crianças que os medissem, recorrendo a alguma das diferentes formas que elas já conheciam (com palmos ou recorrendo a outro material). À medida que iam fazendo as medidas, as crianças iam anotando na folha que tinha sido disponibilizada para esse efeito. Depois de medidos alguns objetos ou distâncias escolhidas por cada criança, sugeri que medissem a sua altura. Para isso sugeri que se organizassem em pares e procedessem à medida um do outro recorrendo à estratégia que quisessem (figura 32).

Figura 32- Criança a medir outra utilizando um livro



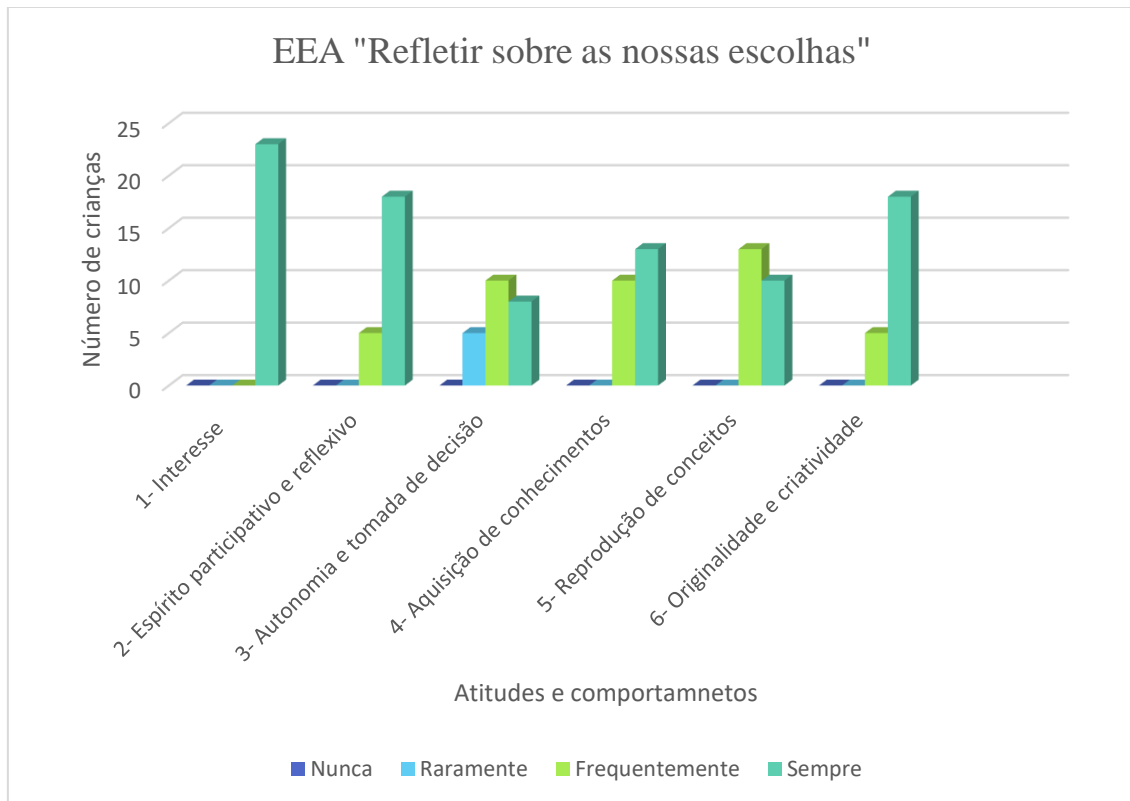
Ao longo da atividade não direcionei as crianças para nenhuma das estratégias, simplesmente deixei que elas utilizem a que quisessem permitindo assim que elas fizessem a sua própria escolha, dando possibilidade ao surgimento de outras estratégias. Fui questionando as crianças sobre o porquê das estratégias que estavam a utilizar, levando-as a refletir e justificar a sua escolha. No final da atividade, sugeri que cada par partilhasse com os restantes colegas a forma como procederam e quais as escolhas que fizeram para resolverem o problema.

Ao proporcionar este tipo de atividades no exterior, permiti que as crianças percebessem a importância que a matemática pode ter no dia a dia, tal como nos refere Cruz (2017), “pode-se considerar a Matemática como uma ciência de fundamental importância para a nossa vida, (...) trabalhando o raciocínio diante das tarefas encontradas diariamente” (p. 7). Assim sendo, ao proporcionar o contacto com situações reais que podem surgir no dia a dia, as crianças percebem de forma mais concreta a importância e a utilidade da matemática, permitindo ainda o desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas, tomada de decisões e ainda de pensamento crítico.

#### 4.3.4. Análise da EEA- “Refletir sobre as nossas escolhas”

Tal como na EEA descrita anteriormente, também nesta procedi à recolha de dados através das notas de campo e preenchimento de grelhas de observação cujos resultados passo agora a apresentar no gráfico da figura 33.

Figura 33- Análise da EEA- “Refletir sobre as nossas escolhas”



**Legenda do gráfico:** 1- a criança demonstra interesse nas atividades propostas; 2- a criança demonstra espírito participativo e reflexivo durante as atividades propostas; 3- a criança demonstra autonomia e capacidade de tomada de decisões perante diferentes situações; 4- a criança demonstra ter adquirido alguns conhecimentos; 5- a criança reproduz conceitos aprendidos em novas situações; 6- a criança demonstra originalidade e criatividade na execução dos diferentes trabalhos.

Pode-se constatar que à semelhança da EEA descrita anteriormente, também nesta, todas as crianças demonstraram interesse pelas atividades propostas. Quase todas as crianças demonstraram sempre um espírito participativo e reflexivo, embora uma pequena parte das crianças poucas vezes expressava a sua opinião, tendo como principal motivo a sua personalidade, tratando-se de crianças mais tímidas e reservadas. No que diz respeito à autonomia e capacidade de tomar decisões, pode constatar que uma grande maioria cumpre sempre ou quase sempre este parâmetro, havendo ainda assim 5 crianças que raramente eram autónomas ou capazes de tomar decisões, tal como também pude já constatar anteriormente. Relativamente à aquisição de conhecimentos considero que,

tendo em conta os trabalhos realizados e as intervenções das crianças, a maioria adquiriu novos conhecimentos e desenvolveu capacidades, mas que ainda assim nem sempre se verificou a aplicação dos mesmos em novos contextos, tendo como principal motivo o nível de autonomia de cada uma delas e a frequência de oportunidades que tem em tomar decisões sozinha. Quanto à criatividade e à originalidade nos trabalhos desenvolvidos constato que nesta EEA foram critérios que estiveram sempre ou quase sempre presentes nos trabalhos desenvolvidos.

#### **4.3.5. EEA- Aprender a decidir**

A EEA que passo agora a descrever, surgiu de forma a dar seguimento da EEA que descrevi anteriormente. Ao longo de uma das atividades desenvolvidas, pude aperceber-me da grande dificuldade que muitas das crianças tinham em tomar pequenas decisões. Assim sendo, e tendo em conta a temática de investigação, optei por desenvolver uma EEA especificamente em torno da temática de tomada de decisões, permitindo assim refletir em conjunto com as crianças sobre o tema, assim como o desenvolvimento desta competência nas crianças.

Comecei por dialogar com as crianças sobre as atividades realizadas anteriormente, tentando perceber em conjunto com as crianças, as dificuldades sentidas no momento de tomarem uma decisão. Assim, tive a confirmação, mais uma vez, de que era algo difícil para algumas crianças. Deste modo, tal como previsto, propus às crianças dar-lhes a conhecer mais sobre a tomada de decisões.

Sugeri, nesse momento, a leitura de uma pequena banda desenhada (BD) “O Coelho Pompom na rotunda das decisões”. Esta pequena BD está inserida num manual de apoio ao professor, manual esse que trata especificamente o desenvolvimento da competência de tomada de decisões das crianças. A história relata uma situação problema em que o coelho tem de tomar uma decisão, e com o desenrolar da história as crianças conseguem perceber as diferentes etapas do processo de tomada de decisões, levando-as assim a refletir sobre esse mesmo assunto, e ficarem a perceber melhor o que é afinal tomar uma decisão e a importância que isso tem, e poderá vir a ter nos seus futuros.

Para a leitura da BD, recorri à utilização da plataforma “storyjumper”, na qual preparei previamente, um livro virtual com a história da BD e no qual pude adicionar o áudio da leitura da história (figura 34). Desta forma consegui captar mais a atenção das crianças, e as mesmas tiveram a oportunidade de conhecer uma ferramenta diferente para ouvir histórias, lerem livros, e até mesmo, um dia mais tarde, criarem o seu próprio livro.

Figura 34- StoryJumper da BD “O coelho PomPom e a rotunda das decisões”



Esta BD relata a história do coelho PomPom que teve de aprender a tomar uma decisão, com a ajuda dos concelhos do seu amigo Coelho-elho. A meio da história, quando o coelho PomPom chega à conclusão de que tem de tomar uma decisão, interrompi a história, e questionei as crianças com as seguintes perguntas: “*O que é decidir?*”; “*Em que situações é que vocês tomam decisões?*”; “*É fácil?*”. À semelhança do que tinha acontecido na EEA anterior, ao colocar este tipo de questões às crianças pude registar as suas perceções relativamente à tomada de decisões, e perceber se era algo a que elas estavam habituadas a fazer ou não. Pude também constatar, a evolução nas respostas de certas crianças, tendo já algumas delas adquirido diferentes noções sobre o que é a tomada de decisões e a sua importância, resultado das atividades que já tinham vindo a ser desenvolvidas em sala de aula.

Depois de um pequeno diálogo, sugeri a leitura do resto da história para que ficassem a saber o que acontecia ao coelho PomPom e ficassem a perceber melhor como se toma uma decisão. As crianças demonstraram-se bastante empolgadas e interessadas em saber o resto da história. Na segunda parte da história, as crianças ficaram a conhecer as diferentes etapas de uma tomada de decisão, sendo elas: 1. Identificar do problema; 2. Pensar nas opções; 3. Pensar nas consequências que cada opção pode ter; 4. Decidir; 5. Refletir sobre a decisão tomada.

No final da história, fui apontando os comentários das crianças sobre a história que tinham acabado de ouvir, entre os quais pude destacar os seguintes:

*Carlos: afinal decidir não é assim tão difícil, só temos é de pensar bem.*

*Maria: também concordo, só temos de seguir bem as etapas e torna-se muito mais fácil;*

*Cristina: Eu continuo a achar que é algo complicado, porque depende do que estivermos a decidir.;*

*Clara: eu também acho que mesmo ao seguir as etapas pode ser muito difícil em alguns momentos.*

*Nota de campo 1- 31 de maio 2022*

Neste momento, intervimos, questionando as crianças quais foram os passos que aprenderam com o coelho PomPom para poderem tomar uma decisão, e fui anotando no quadro à medida que as crianças falavam, construindo assim uma espécie de esquema das etapas da tomada de decisão. Em seguida propus às crianças colocar em prática aquilo que tinham acabado de aprender. Para isso apresentei-lhes uma situação problema na qual teriam de tomar uma decisão, recorri a uma situação simples, expectável de acontecer no dia a dia das crianças, que foi a seguinte: *“Hoje ao chegar a casa tens um brinquedo novo à tua espera e tens de decidir se vais brincar ou se vais fazer os trabalhos de casa.”* - Para que as crianças pudessem colocar em prática aquilo que tinham aprendido, e tomar esta decisão, distribuí uma folha com o esquema das etapas da tomada de decisão que eram descritas na história (figura 35).

Figura 35- Esquema com as etapas da tomada de decisão.

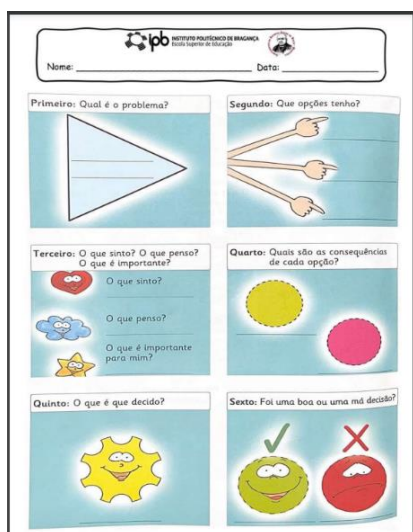
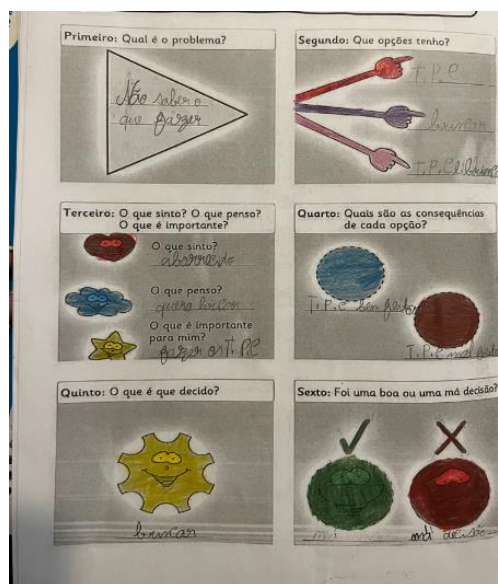


Figura 36- Esquema de tomada de decisão preenchido por uma das crianças.



Na figura 36 podemos observar um exemplo do resultado do preenchimento do esquema de tomada de decisão de uma das crianças. Ao analisar este exemplo, conseguimos perceber que a criança conseguiu seguir as etapas da tomada de decisão e no final conseguiu chegar a conclusão de que tomou uma má decisão pois o facto de não fazer os trabalhos de casa e preferir ir brincar com o seu brinquedo novo, iria-lhe trazer

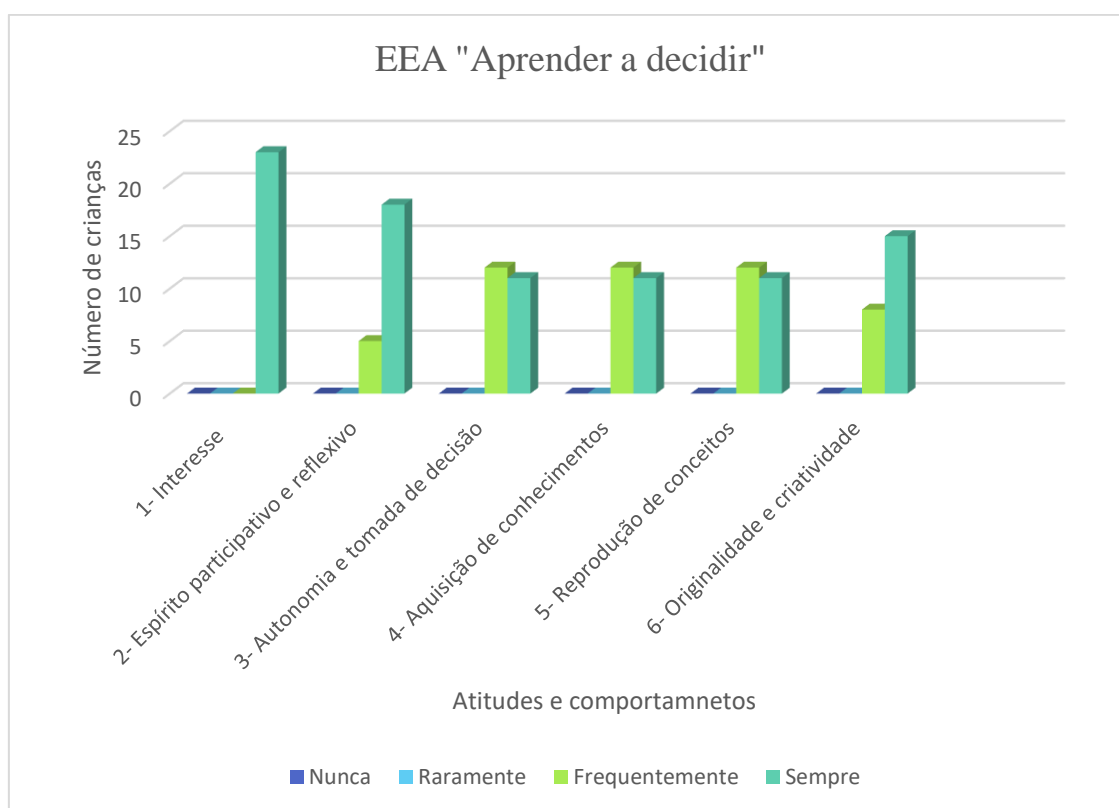
consequências negativas tanto em casa como na escola, como explicado oralmente pela criança.

Todas as crianças refletiram e preencheram o esquema individualmente e no final todos partilharam com a turma a sua decisão e a sua forma de pensar ao longo do processo de tomada de decisão.

#### 4.3.6. Análise da EEA- Aprender a decidir

Tal como já referi anteriormente, esta EEA surgiu em sequência da EEA descrita previamente, assim sendo, e através da análise dos dados presentes na figura 37

Figura 37- Análise da EEA: “Aprender a decidir”



**Legenda do gráfico:** 1- a criança demonstra interesse nas atividades propostas; 2- a criança demonstra espírito participativo e reflexivo durante as atividades propostas; 3- a criança demonstra autonomia e capacidade de tomada de decisões perante diferentes situações; 4- a criança demonstra ter adquirido alguns conhecimentos; 5- a criança reproduz conceitos aprendidos para novas situações; 6- a criança demonstra originalidade e criatividade na execução dos diferentes trabalhos.

Relativamente a EEA, pode chegar a diferentes conclusões assim como me permitiu também evidenciar diferentes progressos das crianças no que diz respeito aos diferentes parâmetros considerados, destacando principalmente a autonomia das crianças e a sua capacidade em tomar decisões. Pode-se constatar que à semelhança das EEA

descritas anteriormente, também nesta, todas as crianças demonstraram interesse pelas atividades propostas. Quase todas as crianças demonstraram sempre um espírito participativo e reflexivo, embora uma pequena parte das crianças pouca vezes expressasse a sua opinião, notando-se ainda assim uma ligeira evolução no que diz respeito a essas crianças, tendo em conta o seu histórico de participação e expressão em atividades anteriores. Com o passar do tempo estas crianças foram-se desinibindo cada vez mais, e expressando-se algumas vezes. No que diz respeito à autonomia e capacidade de tomar decisões, este foi o parâmetro em que pude notar uma evolução significativa, sendo que passamos a ter mais crianças a serem mais frequentemente e sempre mais autónomas e a tomar decisões, tanto durante a EEA em questão assim como de uma forma geral noutros contextos. Relativamente à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades assim como aplicação dos mesmos em diferentes contextos, foram parâmetros que se equilibraram, tendo em conta que o número de crianças de um indicador para o outro, algo que também foi perceptível nas intervenções das crianças e através dos resultados obtidos com os trabalhos realizados, obtivemos o mesmo número de crianças que frequentemente e sempre cumpriu estes dois parâmetros. Tendo em conta a principal temática desta EEA em que o foco central era aprender a tomar decisões, pude verificar, mais uma vez, a influência que o nível de autonomia pode ter na aquisição de conhecimentos bem como na capacidade em tomar decisões, assim como a frequência de oportunidades oferecidas às crianças para tomarem decisões pode também influenciar as suas capacidades e competências. Quanto à criatividade e à originalidade foi um parâmetro que se evidenciou sempre não só nesta EEA, mas de um modo geral ao longo das atividades propostas na PES.

## **Considerações finais**

Ao longo deste ponto irei refletir sobre todo o percurso e o trabalho desenvolvido no decorrer do relatório e as experiências de ensino e aprendizagem realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) nos contextos de Creche, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo considero pertinente, abordar a importância da constante reflexão, quer ao longo da formação académica, quer no futuro profissional, sendo que como futura Educadora/Professora é algo que considero imprescindível no meu dia-a-dia, sendo importante refletir antes, durante e após a ação. A reflexão feita após ação, tal como refere Reis (2011) constitui uma componente extremamente importante para “qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores, permitindo desafiar o status quo, estimular a criatividade na superação de dificuldades e problemas detectados, e desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional” (p. 53). Assim sendo, a reflexão permite-nos pensar sobre o que foi feito, para futuramente adaptar ou reformular as minhas práticas, tornando-se indispensável para o desenvolvimento de competências pedagógicas e científicas.

Como futura educadora e professora, considero importante ter sempre em conta que trabalhar com crianças é uma grande responsabilidade, e que é necessário ter em consideração que todas as crianças são diferentes o que as torna únicas. Assim, penso que a PES foi uma grande mais-valia para o meu futuro como profissional docente, pois permitiu-me colocar em prática os conhecimentos e aprendizagens adquiridos ao longo da formação académica, sendo que, tal como referido por Estrela (1994) a prática pedagógica é fundamental para que seja feita uma ponte de ligação entre conhecimentos teóricos e a prática, a aplicação desses mesmos conhecimentos em situações concretas. Assim, o trabalho desenvolvido com as crianças dos diferentes contextos permitiu-me alargar o horizonte dos desafios futuros que poderei vivenciar.

Através da prática pude perceber a grande importância da observação, da intervenção e da planificação, de forma a conseguir desenvolver uma boa ação educativa considerando as particularidades, interesses e dificuldades de cada criança. Para min, educar e investigar são tarefas que estão intrinsecamente ligadas e que é importante que, o educador/professor as promova diariamente. Assim sendo, é de salientar a importância de observarmos e escutarmos as crianças, ter em conta as ideias que expressam e a que meios recorrem, valorizando a diversidade de linguagens que estas podem utilizar. Professores e educadores sendo mediadores de aprendizagem devem optar por uma postura ativa na orientação do processo de ensino e a aprendizagem, sendo esta a melhor

forma para recolher dados garantindo a fidelidade da informação. Neste sentido, procurei observar as atitudes das crianças durante as diferentes atividades do dia a dia por forma a conhecê-las melhor e poder adequar as minhas práticas às necessidades de cada uma. O processo de observação revelou-se portanto determinante ao longo da investigação, na medida em que me permitiu perceber precisamente a importância das competências de tomada de decisões e de autonomia das crianças no seu desenvolvimento e processo educativo, corroborando com o que nos diz Oliveira-Formosinho (2007), que a observação é um processo contínuo, que requer o conhecimento da criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, sendo que a forma de criação de significado para a experiência de uma criança será necessariamente diferente de outra, “que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, em outra cultura” (p.28). Assim sendo, deve-se observar a criança-em-ação, sendo que tal como referido por Oliveira-Formosinho (2007) “a observação é contextual, pois não se observa a criança, e sim as suas aprendizagens no contexto educacional que se criou, o que requer que, antes de observar a criança, observe-se o contexto que se criou (p.28).

Relativamente aos momentos de intervenção que pude vivenciar ao longo do meu percurso da PES, estes permitiram-me ter um contacto mais próximo e direto com as crianças, e assim foi possível proporcionar-lhes momentos únicos e prazerosos, através de EEA significativas que abordassem as diferentes áreas curriculares, que respondessem aos interesses e necessidades das crianças e ainda que desenvolvesse a sua autonomia e promovesse a sua participação e tomada de decisões.

Para que as intervenções nos diferentes contextos fossem bem-sucedidas, a planificação foi sem dúvida algo imprescindível, permitiu-me determinar um conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, bem como a avaliação de todas estas experiências adquiridas. A construção da planificação consistiu um processo que me permitiu orientar a minha intervenção/ação, embora a planificação estivesse sempre sujeita a reajustes, dependendo do desenvolvimento e do tempo das dinâmicas. Durante todas as planificações tive sempre em conta os diferentes documentos oficiais, como as OCEPE, as AE e ainda o PASEO.

De forma a promover a autonomia, participação e tomada de decisões das crianças, ao longo da intervenção educativa, procurei sempre optar por uma pedagogia participativa sendo que esta pedagogia considera a criança como um ser com competência e tem como objetivos, segundo Oliveira- Formosinho, o “envolvimento na experiência e a construção

da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (p.9), tendo sido sempre a criança o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim, procurei que as crianças tivessem um papel mais ativo no seu processo educativo através dos processos principais da pedagogia da participação, sendo eles a participação a escuta e a observação. Ao promover a participação e envolvimento das crianças estaremos a garantir os seus direitos, sendo também a melhor estratégia para aumentar as suas competências, tendo em vista a plena inserção da criança na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Referindo-me agora à componente investigativa deste relatório, considero que consegui aprofundar os meus conhecimentos sobre a temática que me propus investigar e considero ter conseguido dar resposta aos objetivos traçados. Relativamente ao primeiro objetivo: *i) averiguar de que forma a autonomia e tomada de decisões é trabalhada e vivida em contexto escolar*, foi possível verificar, através dos momentos de observação que antecederam a prática pedagógica, que a autonomia e a tomada de decisões eram de alguma forma priorizadas nos diferentes contextos, mas principalmente na educação Pré-escolar. Em conversa com a educadora neste contexto, a mesma referiu que considera que as suas práticas fomentam a autonomia e capacidade de decisões sendo que diariamente desafiava as crianças a desenvolver projetos, decidir estratégias, reunir materiais e outros recursos de acordo com as necessidades. Os contextos de Creche, EPE e 1.º CEB, enquanto etapas da educação básica das crianças, têm o dever de proporcionar aprendizagens significativas e o bem-estar às crianças. Estas têm direitos, sendo que alguns deles são o direito a serem tidas em conta nos assuntos que lhes dizem respeito bem como a aprender e a terem sucesso na sua aprendizagem.

Relativamente ao segundo objetivo: *ii) conhecer as conceções das crianças sobre a tomada de decisões e conceitos a elas subjacentes*, pude perceber, ao longo da PES, através das notas de campo retiradas ao longo dos momentos de observação e de intervenção, que tomar decisões era algo a que os grupos de crianças estavam acostumados, sendo elas tomadas de decisões em grupo ou individualmente. Pude perceber que as decisões individuais eram sempre as que representavam sempre mais dificuldade por parte das crianças, algo que se pode justificar com o nível de autonomia de cada uma. Pôde-se verificar também a influência que o nível de autonomia pode ter na aquisição de conhecimentos bem como na capacidade em tomar decisões, assim como a frequência de oportunidades oferecidas às crianças para tomarem decisões pode também influenciar as suas capacidades e competências.

No que diz respeito ao terceiro e quarto objetivos: *iii) realizar dinâmicas promotoras da autonomia e tomada de decisões das crianças e iv) refletir sobre as minhas próprias práticas tendo em conta a autonomia e a tomada de decisões das crianças* estes foram atingidos, visto que em todas as EEA desenvolvidas ao longo da PES priorizei sempre a participação das crianças, promovendo a autonomia das mesmas assim como possibilitei várias oportunidades de tomada de decisão, individuais ou em grupo, ao longo de todo processo educativo. As dinâmicas realizadas, foram selecionadas e analisadas detalhadamente ao longo deste relatório. Durante a PES adotei sempre uma postura reflexiva e crítica de forma a refletir sobre a minha postura, enquanto futura educadora e professora, assim como sobre as minhas práticas.

Tendo em conta que a autonomia é um valor fundamental no desenvolvimento pessoal e social da criança, procurei desenvolver práticas pedagógicas que promovessem constantemente a autonomia e a tomada de decisões das mesmas, incentivando-as para que participassem e partilhassem as suas opiniões, desta forma pude observar que as crianças se mostravam bastante envolvidas em todas as atividades, quer fossem elas rotineiras ou não. Durante as minhas práticas, pude observar também que, apesar de participarem e se envolverem nas atividades algumas crianças, tinham alguma dificuldade em tomar decisões sozinhas, ou nem sequer o faziam.

A ação educativa desenvolvida na PES foi muito importante enquanto futura educadora e professora pois, pude observar, cooperar intervir e ainda investigar e estudar a temática escolhida, e assim futuramente estar mais bem preparada para exercer aquela que eu considero ser a melhor profissão do mundo. Esta foi uma experiência única e enriquecedora que me permitiu contactar com o contexto real da profissão docente e assim aperfeiçoar ferramentas que me serão indispensáveis no meu futuro pessoal e profissional. Este foi sem dúvida um percurso repleto de aprendizagens, desafios, dificuldades, amizades e emoções, que me fizeram crescer muito e provar que a minha escolha não poderia ter sido outra.

## Referências Bibliográficas

- Academia das Ciências de Lisboa (2001). Dicionário da Língua Portuguesa.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2017) *Questionários, abertos e 'composições'*. Em Amado, J. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 273-276). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ambrósio, S. I. (1999). *Processo de conquista de autonomia em crianças de idade pré-escolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar* [Dissertação de Mestrado], Instituto Superior de Psicologia Aplicada]. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/306>
- Araújo, S. B. (2018). *A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche*. In *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). *Técnicas de Recolha de Dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?* Em A. Alves, A. Nascimento, A. Ulhõa, B. Batista, C. Capela, C. Venturine, . . . P. Silva, *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (Vol. 2) (pp. 13-36). UA Editora.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*. *Revista IberoAmericana de Educación*, vol. 72. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brites, S. S. T. (2015). *A construção da autonomia na educação de infância: O papel do(a) educador(a)* [Relatório da Prática Profissional Supervisionada] Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5675>
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Ministério da Educação. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1612013/mod\\_resource/content/4/EPP.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1612013/mod_resource/content/4/EPP.pdf)
- Castanheira, L. (2013) *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O caso de Bragança (1934-1986)*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/153411876.pdf>
- Cruz, C. P. (2017). A Importância da Matemática no Cotidiano. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 1, 1–8.
- Doron, R., & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia* (1.a). Climepsi Editores. <https://www.wook.pt/livro/dicionario-de-psicologia-roland-doron/106319>

- Duarte, A. P., Baptista, D. e Santos, L. F., coord. (2014). *Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz*. Lisboa: Direção- -Geral de Educação/Instituto da Defesa Nacional. Disponível em <http://www.idn.gov.pt/conteudos/documentos/Referencial- -EBOOK-versaodigital.pdf>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço até à escola primária*. Climepsi Editores.
- Fernandes, N. (2005). *Infância e Direitos: a participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. Edições Afrontamento
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Edições Afrontamento
- Ferri, G. (2015). O papel dos adultos nos processos educativos. *Infância na Europa. Explorando os temas, celebrando a diversidade*, 28, 35–37.
- Fochi, P. S. (2013). “Mas os bebés fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/70616>
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-escolar. O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). *O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche*. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (p.113-137). Porto Editora.
- Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Freire, Paulo. ( 1987) *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2002) *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Goldschmied, E. (2000). El cesto de los tesoros. *Infância: Educar de 0 a 6 años*. 64, pp. 15-19
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Majem, T., & Òdena, P. (2010). *Descobrir brincando*. Campinas: Autores Associados.
- Jesus, A. F. G. de. (2012). *Promovendo a autonomia do cidadão pré-escolar: Um estudo de caso* [Relatório de estágio], Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/9825>

- Katz, L. (1999). *O que podemos aprender com Reggio Emilia*. In: Edwards, C. & Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens das Crianças: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. S. (2019). *Pensamento crítico e criativo: 100 fichas para trabalhar na sala de aula*. PACTOR- Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Malaguzzi, L. (1994). *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*. *Child Care Information Exchange*, (96), pp. 52-6
- Malaguzzi, L. (1998). *History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini*. In C. Edwards; L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections*. Greenwich: Ablex Publishing Corporation.
- Malaguzzi, L. (1999). *História, ideias e filosofia básica*. In: Edwards, C. & Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens das Crianças: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Martins, G. d’Oliverira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. 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 (DGE). [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Meirelles, D. S. (2016). *Brincar heurístico: A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/152904>
- Mogilka, M. (1999). *Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso*. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 57–68. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200005>
- Montessori, M. (1965) *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. Flambloyant.
- Montessori, M. (1977) *A educação do ser humano*.
- Moreira, P. (2005). “*Ser Professor: Competências Básicas...4: Resolução de problemas, tomada de decisões, gestão de emoções e promoção de saúde*”. Porto Editora
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças- A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neves, J. D., Garrido, M., & Simões, E. (2015). *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais: teoria e prática*. 3ª Ed. Edições Sílabo.
- Oliveira, R. R. de, & Siqueira, J. E. de. (2004). *Autonomia e vulnerabilidade na vida dos adolescentes*. *Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba*, 6(2), 57–61.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., e Pinazza, M. (orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Artmed.

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). *O Espaço na Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, (pp. 9-69). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade. Coleção Infância n.º 18*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). *O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: As transições sucedidas*. Em J. Formosinho., G. Monge., J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre Ciclos Educativos – Uma Investigação Praxeológica*, (pp.35-54). Porto Editora.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
- 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). [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. M. (2020). *Promover o Pensamento Crítico em Contextos CTS: Desenvolvimento de Propostas Didáticas para o Ensino Básico*. *Indagatio Didactica*, 12(4), 471–484. <https://doi.org/10.34624/id.v12i4.21823>
- Traqueia, A., Euzébio, C., Soares, D., Pacheco, E., Taveira, E., Bernardo, I., Rios, J., Sousa, L. B. M., Lopes, T. Soares (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos* (Vol.1) Em J. Rios, *Estudo de caso: método de pesquisa qualitativa ou método qualitativo de pesquisa?* (pp. 13-31). Universidade de Aveiro.
- Unicef (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*
- Zatti, V. (2007). *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Edipucrs.

### **Legislação**

- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto – Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>.