



Refletindo sobre a prática na Educação de Infância e no 1.º
CEB: Concepções de pais, educadores e crianças acerca
do brincar no exterior e na Natureza

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Juliana Filipe Ramos Ameiro

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Isabel Sofia Godinho da Silva Rebelo

Leiria, novembro 2021

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por estarem sempre presentes, por acreditarem em mim, por me terem acompanhado e apoiado ao longo desta caminhada. Por me enxugarem as lágrimas e por me aturarem nos dias de maior stress.

À minha irmã, Daniela, que mesmo longe esteve sempre disponível para me ouvir, para me apoiar, encorajar e dando força para encarar os desafios, para nunca desistir e lutar pelo que se deseja.

Ao meu namorado, Daniel, pelo carinho, amor, paciência e compreensão ao longo desta caminhada. Foi sem dúvida um grande apoio que me fez acreditar sempre nos meus sonhos, nunca me deixando desistir.

Aos meus amigos, pelo tempo que não estive presente, pelas palavras de apoio e por nunca me deixarem só.

À Carla Ferreira – Centro de Estudos e a todas as colegas pela oportunidade de partilhar, crescer, brincar e ultrapassar barreiras ao vosso lado e claro, pela amizade que nos uniu e une todos os dias.

À Ana, por aceitar ser o meu par pedagógico, por me acompanhar, por ter estado presente nos bons e maus momentos e por todas as aprendizagens que fomos partilhando em conjunto. À Alexandra, à Margarida e à Mafalda por serem o meu porto de abrigo.

Ao professor Miguel e à professora Isabel, por todos os ensinamentos e por me terem feito crescer a nível pessoal e profissional.

Por último, queria deixar um agradecimento a todas as crianças, educadores e professores que fui conhecendo, que fizeram parte deste percurso e que me fizeram acreditar que tudo é possível, basta sonhar e acreditar.

Do fundo do coração, um obrigado muito especial a todos!

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico com o objetivo de refletir sobre as vivências nos diferentes contextos da Prática de Ensino Supervisionada e apresentar um estudo sobre as concepções de pais e educadores de infância sobre o brincar na Natureza. O mesmo encontra-se dividido em duas partes: a primeira apresenta a dimensão reflexiva, que integra as várias experiências decorridas nas Práticas Pedagógicas e a segunda evidencia a dimensão investigativa.

A primeira parte, correspondente à dimensão reflexiva, incide sobre o os vários contextos em que se realizaram as Práticas Pedagógicas; os receios e expectativas; os desafios e obstáculos encontrados; as aprendizagens e as descobertas realizadas. Uma análise reflexiva, crítica e fundamentada, onde se enunciam aprendizagens significativas e dificuldades sentidas, expectativas e receios. Ao refletir sobre estes pontos consegui ter uma maior lucidez dos aspetos relacionados com a educação, tal como o facto de cada criança ser uma criança e ter as suas próprias características.

A segunda parte, que diz respeito à dimensão investigativa, apresenta um estudo de caso, elaborado num período de pandemia com o objetivo principal de conhecer as concepções de pais, educadores de infância e crianças relativamente ao brincar na Natureza e sua influência no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Perante os dados recolhidos e analisados, constatou-se que os pais e os educadores de infância consciencializam-se acerca da importância do brincar na Natureza enquanto promotor do desenvolvimento e aprendizagem das crianças apesar de nem sempre aplicarem as suas concepções no dia a dia.

Palavras-chave

1.º Ciclo do Ensino Básico, Brincar na Natureza, Crianças, Desenvolvimento e Aprendizagem, Educação de Infância, Investigação, Reflexão.

ABSTRACT

This report was carried out within the scope of the Masters in Pre-School Education and Teaching of the first Cycle of Basic Education with the aim of reflecting on the experiences in different contexts of Supervised Teaching Practice and presenting a study on the conceptions of parents and kindergarten teachers about playing in nature. It has got two parts: the first one presents the reflective dimension, which integrates the various experiences that took place in Pedagogical Practices, and the second is directed to the investigative dimension.

The first part, which corresponds to the reflexive dimension, focuses on the various contexts in which the Pedagogical Practices took place; fears and expectations; the challenges and obstacles encountered; the learnings and discoveries made. A reflective, critical and grounded analysis, where significant learning and difficulties experienced, expectations and fears are enunciated. Reflecting on these points, I managed to clarify aspects related to education, such as the fact that each child is a unique child and has its own characteristics.

The second part, which concerns the investigative dimension, presents a case study, elaborated during a pandemic period, with the main objective of knowing the conceptions of parents, kindergarten teachers and children in which regards to playing in nature and its influence on children's development and learning. Based on the data collected and analyzed, it was concluded that parents and kindergarten teachers become aware of the importance of playing in Nature as a promoter of children's development and learning, although these concepts are not always being applied in their daily lives.

Key words

1st Cycle of Basic Education, Childhood Education, Children, Development and Learning, Playing in Nature, Reflection, Research.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos (facultativo)	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Fotografias	ix
Índice de Gráficos.....	ix
Índice de Quadros.....	x
Índice de Tabelas	x
Abreviaturas.....	xi
Introdução.....	12
Parte I - Dimensão Reflexiva.....	14
Capítulo I - Vivências significativas em contexto de creche.....	14
1.1. O Contexto Educativo e as Crianças.....	14
1.2. Planear a intervenção na creche	16
1.3. Atividades e experiências pedagógicas.....	18
1.4. Documentar, avaliar e refletir	20
1.5. As relações e interações com a família	22
1.6. Aprendizagens para o Futuro.....	23
Capítulo II - Vivências significativas em contexto de Jardim de Infância.....	27
2.1. O contexto educativo e as crianças	27
2.2. Educação @ distância numa dinâmica de incertezas.....	28
2.3. Planificar @ distância com crianças e famílias	29
2.4. Propostas educativas @ distância	31
2.5. Aprendizagens para o Futuro.....	32
Capítulo III - Vivências significativas em contexto de 1.º CEB.....	34
3.1. Contexto Educativo e os Alunos	34

3.1.1. A turma do 2.º ano.....	34
3.1.2. A turma do 3.º ano.....	34
3.2. Expectativas e receios num novo contexto	35
3.3. Desafios da ação educativa no 1.º CEB.....	37
3.4. A avaliação num contexto de 1.º CEB.....	43
3.5. Relações e interações no 1.º CEB	46
3.6. Aprendizagens para o Futuro.....	49
Parte II - Dimensão Investigativa: Brincar na Natureza	56
Introdução	56
Capítulo I - Enquadramento Teórico	57
1. Clarificando o conceito de Brincar.....	57
2. Brincar e Aprender na Infância	59
3. Brincar e Aprender na Natureza.....	60
3.1. A Natureza na aprendizagem e desenvolvimento das crianças	61
3.2. A Natureza como potenciadora do bem-estar da criança	62
4. O papel do educador como promotor do contato com a Natureza.....	66
5. O papel do educador na educação @ distância.....	67
Capítulo II – Metodologia.....	69
1. Opções Metodológicas	69
2. Problemática e Objetivos	69
3. Contexto e Intervenientes.....	71
4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	72
4.1. Questionários aos Pais.....	72
4.2. Questionários aos Educadores de Infância.....	73
4.3. Entrevista à Educadora de Infância.....	73
4.4. Entrevista às Crianças.....	73
5. Técnicas e Instrumentos de Análise de Dados	74

5.1. Análise de Conteúdo.....	74
6. Desenho da Investigação e Procedimento	75
Capítulo III - Apresentação e Análise dos dados e discussão dos Resultados.....	77
1. Opinião das crianças, pais e educadores sobre o brincar na Natureza.....	77
2. Transição para a educação @ distância	81
3. Valorização do brincar na Natureza no contexto educativo	83
Capítulo IV - Conclusões, Limitações e Sugestões.....	86
1. Conclusões do Estudo.....	86
2. Limitações do Estudo	87
3. Sugestões para futuras investigações	88
Conclusão Final do Relatório	88
Referências Bibliográficas.....	91
Anexos	97
Anexo 1 - Planificação de creche	1
Anexo 2 - 5. ^a Reflexão Individual de Creche.....	6
Anexo 3 - 8. ^a Reflexão Individual de Creche.....	7
Anexo 4 - Documentação Pedagógica realizada em Creche.....	8
Anexo 5 - Exemplo de grelha de avaliação realizada no início da PPI – Creche.....	9
Anexo 6 - Exemplo de grelha de avaliação realizada no final da PPI – Creche.....	10
Anexo 7 - 1. ^a Reflexão de Grupo de JI	12
Anexo 8 - 1. ^a Reflexão Individual de JI	14
Anexo 9 - 3. ^a Reflexão Individual de JI	15
Anexo 10 - 5. ^a Reflexão Individual de JI	17
Anexo 11 - 3. ^a Reflexão de Grupo de JI	18
Anexo 12 - 8. ^a Reflexão Individual de JI	20
Anexo 13 - 3. ^a Reflexão Individual de 1.ºCEB I	22

Anexo 14 - 1. ^a Reflexão Individual de 1.ºCEB I	23
Anexo 15 - 5. ^a Reflexão Individual de 1.ºCEB I	25
Anexo 16 - Rúbrica sobre as medidas de comprimento	26
Anexo 17 - Questionário aos pais sobre o brincar na natureza	27
Anexo 18 - Questionário aos educadores de infância sobre o brincar na natureza.....	31
Anexo 19 - Guião de entrevista à educadora de infância	38
Anexo 20 - Guião de entrevista às crianças	42

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Criança a “pisar” a neve

Fotografia 2: Criança a estampar a mão

Fotografia 3: Criança a fazer bolachas

Fotografia 4: Crianças a ouvir o som da guitarra

Fotografia 5: Criança a recontar história

Fotografia 6: Aula à distância

Fotografia 7: Exploração dos ecopontos à distância

Fotografia 8: Momento de Mindfulness

Fotografia 9: Árvore de Natal realizada pelos alunos

Fotografia 10: Alunos a criar as dramatizações

Fotografia 11 e 12: Livros instantâneos realizados pelos alunos

Fotografia 13: Alunos a jogar ao Pictionary gigante

Fotografia 14: Crescimento dos feijoeiros

Fotografia 15: Criação de um modelo de planeta para maquete do Sistema Solar

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Importância de passear com as crianças em espaços naturais

Gráfico 2: Frequência com que as crianças brincam em espaços naturais durante a semana

Gráfico 3: Frequência com que as crianças brincam em espaços naturais durante o fim de semana

Gráfico 4: Frequência com que a criança brinca em meio natural durante a semana

Gráfico 5: Frequência com que a criança brinca em meio natural durante o fim de semana

Gráfico 6: Frequência de formações contínuas sobre o Brincar na Natureza durante ao longo do percurso

Gráfico 7: Contacto com o grupo de crianças durante o COVID-19

Gráfico 8: Influência dos pais no brincar na Natureza

Gráfico 9: Relação entre aprendizagem no exterior e na sala de atividades

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Exemplo de Organização da análise de conteúdo

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Calendário de Realização de entrevistas e questionários

ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção-Geral da Educação

EI – Educação de Infância

JI – Jardim de Infância

PP – Prática(s) Pedagógica(s)

TDAH – (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade)

INTRODUÇÃO

A Educação tem sofrido bastantes alterações ao longo dos anos, mas a verdade é que as crianças continuam a estar sentadas, dentro de uma sala, durante grande parte do dia. No meu ponto de vista, o Brincar na Natureza promove o desenvolvimento holístico das crianças. Se por um lado a pandemia obrigou ao distanciamento físico, por outro promoveu o contacto com a Natureza, as caminhadas, as saídas e a apreciação do espaço natural. Os pais e educadores têm um papel preponderante ao possibilitar múltiplas e diversas vivências e experiências de aprendizagens às crianças, no entanto, ainda são muitas as crianças que veem a sua realidade limitada a espaços fechados e estruturados pelos adultos. É com o intuito de contrariar esta realidade e refletir sobre a urgência de brincar em contextos naturais que surge o ensaio investigativo que integra o presente relatório.

O relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Este documento tem o objetivo de apresentar, de forma reflexiva, um percurso de experiências e aprendizagens, decorrentes das Práticas Pedagógicas em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao longo de dois anos, uma em creche, outra em Jardim de Infância e as duas últimas em 1.º Ciclo do Ensino Básico. A primeira foi realizada numa instituição privada enquanto as restantes foram realizadas em instituições da rede pública. Para além disso, apresenta-se um estudo sobre a influência do Brincar na Natureza no desenvolvimento e aprendizagem das crianças da Educação Pré-Escolar. Um estudo que, perante um contexto de pandemia e conseqüente confinamento, incidiu nas conceções dos intervenientes pela facilidade na obtenção de dados e perante a incerteza dos tempos seguintes. Neste sentido, o presente relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira refere-se à dimensão reflexiva e a segunda a dimensão investigativa.

Na dimensão reflexiva, encontram-se duas reflexões, devidamente fundamentadas, sobre a minha experiência nos contextos de Educação de Infância e nos contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apresento uma breve caracterização dos contextos educativos, as ações do processo educativo, as dificuldades e as aprendizagens realizadas.

A dimensão investigativa apresenta um estudo de caso, inscrito num paradigma qualitativo, com o objetivo de conhecer as concepções dos pais e educadores de infância sobre o brincar na Natureza e a sua influência no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O estudo teve como amostra 9 pais das crianças do JI onde realizei uma das Práticas Pedagógicas, a educadora de infância do mesmo JI e 20 educadores de infância, participantes que colaboraram no estudo através de questionários partilhados nas redes sociais, fazendo parte, por isso, de uma amostra aleatória. Esta parte está dividida em três capítulos, precedidos pela apresentação do estudo. Assim, o primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico, o segundo à metodologia e o terceiro à apresentação, análise e discussão de resultados.

Para finalizar, encontra-se uma conclusão do relatório, que sintetiza as principais reflexões, dificuldades e aprendizagens sentidas ao longo de todas as experiências vivenciadas nos diversos contextos.

Parte I - DIMENSÃO REFLEXIVA

Capítulo I - Vivências significativas em contexto de creche

1.1. O contexto educativo e as Crianças

A minha Prática Pedagógica (PP) em Educação de Infância (EI) – Creche, foi realizada numa instituição privada da zona de Leiria, especificamente na sala com crianças de 2 e 3 anos. Esta Instituição engloba as valências de Creche, Jardim de Infância e 1º Ciclo e recebe crianças de segunda a sexta-feira, no período das 8h00 às 20h00. Nas infraestruturas interiores, e aquando da realização da Prática Pedagógica, a instituição possuía 2 Berçários com copas de leite e sala de mudas, 2 salas de 1 ano com salas de muda, 2 sala de 2 anos, 1 refeitório no piso superior, 4 salas de jardim de infância, 1 sala de quarentena, 1 Gabinete médico, 2 receções, 1 cozinha, 1 refeitório no piso inferior, 1 pavilhão multiusos, 2 salas de 1ºciclo, 1 biblioteca, 1 sala de reuniões, 1 gabinete administrativo, 1 secretaria, 6 casas de banho para crianças, 6 casas de banho para adultos, 1 piscina coberta aquecida, 2 balneários e aquecimento central e ar condicionado. Já nas infraestruturas exteriores existem terraços cobertos, 1 jardim, zona lúdica, zona desportiva, horta pedagógica, parque de estacionamento e uma lavandaria. A instituição realçava a parentalidade como um dos fatores essenciais no desenvolvimento das crianças. Deste modo, realizava diversos projetos com o intuito de fortalecer a relação escola-família.

O grupo de crianças onde estava inserida era constituído por dezasseis crianças, nascidas entre 2016 e 2017, e todas de nacionalidade portuguesa, das quais dez crianças do sexo feminino e seis crianças do sexo masculino. O grupo transitou da sala de 1 ano, à exceção de duas crianças que apenas ingressaram na instituição no ano letivo da realização da PP. Neste grupo, todas as crianças viviam com os pais, sendo que seis delas não tinham irmãos e dez tinham entre um e dois irmãos. No que diz respeito à área de residência, à exceção de uma criança que vivia na Batalha, todas residiam em Leiria ou arredores. O grupo de crianças era autónomo, sendo que sete crianças estavam desfraldadas, uma estava a ser retirada a fralda e oito crianças usavam fralda. No momento da sesta, cinco crianças dormiam com chupeta, duas com o objeto de referência e uma com uma fralda de pano. Relativamente às refeições, no geral, todas as crianças comiam sozinhas e as suas refeições eram iguais à do adulto. No que diz

respeito ao desenvolvimento motor, todas as crianças já se movimentavam pelo espaço com facilidade, através da marcha. Algumas crianças também já conseguiam correr e saltar. Eram capazes de manipular objetos, de os agarrar e lançar.

As crianças vivenciavam diferentes momentos de higiene, de repouso, de brincadeira livre, atividades orientadas e refeições. O período da manhã integrava o acolhimento (8:00h às 10:00h), a hora da “bolachinha” (10:00h), a canção do “Bom Dia”, a atividade de exploração orientada e a brincadeira livre (10h10), o momento de higiene (11h20), o almoço (11:30h) e o momento de higiene (12:20h). O período da tarde tinha início com o momento de repouso (12:40h), seguido do momento de higiene (15h30), lanche (15:45h) e terminava com um momento de exploração livre da sala ou do espaço exterior (16h30). As fraldas eram sempre trocadas quando necessário tal como as idas ao WC e ao bacio. Às terças-feiras (10:00h às 11:00h), a atividade de exploração orientada correspondia à “Arca dos Sonhos” e era dirigida pela Psicóloga da Instituição.

Uma vez que este grupo de crianças era constituído por crianças com diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento, como expectável, era notória a autonomia por parte de algumas crianças em relação a outras, quer na alimentação, quer na higiene. Relativamente às suas brincadeiras, as crianças tanto brincavam individualmente como em grupo. Durante as brincadeiras, as crianças brincavam ao “faz-de-conta”, com os carros e os legos, faziam desenhos ou puzzles. Num dos dias de PP, durante a brincadeira livre, uma das crianças dirigiu-se a mim e mostrando o bebé que tinha nos braços, revelou “o bebé tem cocó, vou limpar”. De seguida, colocou-o no bacio e olhou enternecida para o nenuco. Post e Hohmann (2003) referem que o “criar representações desenvolve-se a partir das experiências reais da criança” (Post & Hohmann, 2003, p.477) e que “cada criança inventa formas únicas de fazer-de-conta” (Post & Hohmann, 2003, p.478). Os mesmos autores esclarecem ainda que “fingir ser uma mãe, um leão bebé, um robot, uma princesa – é outra das formas através das quais as crianças mais pequenas podem representar aquilo que sabem sobre pessoas, animais, situações” (Post & Hohmann, 2003, p.493).

Relativamente à gestão e organização do tempo na creche e refletindo sobre isso, percebo agora que a sequência dos diferentes momentos do dia se torna essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e, tal como afirmam Hohmann e Weikart (2007), “oferece um enquadramento estável no qual as crianças (...) podem sem perigo

iniciar, reflectir sobre, modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela acção” (Hohmann & Weikart, 2007, p.227). Segundo Cordeiro (2012) a rotina é um elemento repetitivo que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza. Deste modo, a gestão e organização do tempo fazem parte do dia-a-dia da criança e são planificadas de acordo com as necessidades, interesses e motivações de cada criança. Estas sequências de momentos distintos permitem ajudar as crianças a prever acontecimentos e confiar nos adultos que lhes prestam cuidados. Segundo Portugal (2011), “Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interacções diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (Portugal, 2011, p.9). De acordo com Post e Hohmann (2003) “As equipas de educadores infantis procuram fazer uma programação diária que seja previsível – organizada e consistente – e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança.” (Post e Hohmann, 2003, p.197).

1.2. Planear a intervenção na creche

Um dos nossos maiores obstáculos durante a elaboração das planificações (Exemplo de Planificação realizada em Creche – Anexo 1) remetera-se para a intencionalidade educativa pois era necessário interligar o tema proposto pela educadora, com o interesse e o desenvolvimento/aprendizagens das crianças. Neste sentido, as intervenções eram planeadas com bastante cuidado, eram discutidas com a educadora e com o professor cooperante. A intencionalidade deve partir dos educadores e após bastantes reflexões percebi que ao realizar uma intencionalidade educativa mais específica, tornara-se também mais fácil elaborar a avaliação do grupo de crianças.

Durante as intervenções senti algumas dificuldades que se depararam sobretudo na avaliação. Ou seja, estava “preparada” para realizar uma grelha de avaliação tradicional, mas percebi que nem sempre esse é o método mais fácil ou mais adequado. Ao colocar em prática a primeira grelha de avaliação percebi o quão difícil é avaliar todas as crianças. Percebi que a avaliação é um processo contínuo e demorado e não é necessário avaliar todas as crianças ao mesmo tempo e no mesmo dia. As autoras Moreira & Teixeira (2008) evidenciam que, a avaliação “possibilita ao educador tomar consciência da sua acção, adequando o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e

à sua evolução” (Moreira & Teixeira, 2008/2009, p.36). Portugal (2007), esclarece que “as competências das crianças mais pequenas são dependentes do contexto, não se coadunando com os constrangimentos impostos por um teste ou uma checklist estandardizada” (Portugal, 2007, p.30).

Outro ponto que percebi ser bastante importante, refere-se à observação e registo. É através da observação que o educador de infância conhece com maior profundidade o seu grupo de crianças. A observação exige também um “registo que permita aos educadores contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13). É importante registar cada pormenor no momento pois, torna-se complicado relembrar todos os detalhes posteriormente. Parente (2011), refere que

efetuar observações e registar o que se vê e o que se ouve propicia a recolha de evidências. Ao escrever o que observa e o que ouve o observador cria um registo sobre o qual pode refletir mais tarde, comparar com outros registos realizados ao longo do tempo e, ainda, partilhar e contrastar com outros adultos e com a família da criança (Parente, 2011, p.7).

Refletindo sobre este assunto, percebo que poderia ter realizado mais registos com mais pormenores, pois, inicialmente, os meus registos não possuíam data e os pormenores eram escassos. Por vezes, também poderia ter realizado anotações sobre situações importantes, tais como o desfralde dos meninos ou um abraço de reconforto que por vezes acontecia entre as crianças. Na 5.^a Reflexão individual esclareço que “A criança S. demonstrou grande facilidade ao manobrar objetos e foi a única que conseguiu equilibrar o balão apenas com uma mão. À exceção desta criança, todo o grupo demonstrou alguma dificuldade em agarrar o balão apenas com uma mão, acabando sempre por segurar com as duas mãos” (5.^a Reflexão Individual de Creche – 4 a 6 novembro – Anexo 2). Ao analisar a reflexão feita anteriormente fico com muitas questões no ar, como “O que proporcionou o facto da criança S. conseguir e as restantes não?” ou “quanto tempo conseguiu equilibrar o balão só com uma mão?” e é neste sentido que registos mais pormenorizados poderiam ajudar a esclarecer algumas características.

Todos os momentos são importantes para perceber a personalidade e individualidade de cada criança. Segundo Parente (s.d.) “a observação cuidada das crianças permite revelar

a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” (Parente, 2011, p.6). Deste modo, futuramente, focar-me-ei em realizar uma observação mais detalhada e cuidada.

1.3. Atividades e experiências pedagógicas

O contexto de PP tinha como Projeto Pedagógico “das histórias nascem estórias...”. A pedido da educadora, todas as ações educativas que foram delineadas tinham de surgir de uma história abordada anteriormente com as crianças. Deste modo, eu e a minha colega de Prática Pedagógica, aproveitámos a “malinha das surpresas” existente na sala de atividades para dinamizar as histórias e atividades exploradas. A autora Oliveira-Formosinho (2008) chama-nos à atenção para a forma de conhecer e identificar melhor as crianças, e passar por responder às suas necessidades, interesses, capacidades, competência e direitos das crianças (Oliveira-Formosinho, 2008). Numa das últimas intervenções, revelámos que a “malinha das surpresas” estava vazia. A cara das crianças ficou rebaixada e entre “oh’s” e espanto as crianças começaram a fazer perguntas. “Mas porquê?”; “Então hoje não trouxeram nada para nós?”; “Porquê?”. Neste momento, percebi a importância que aquele objeto detinha para as crianças.

Durante as observações, percebi que as crianças demonstravam algum constrangimento em atividades que envolvessem sujar as mãos. Sempre que sentiam colas, tintas ou outros materiais nas suas mãos, pediam imediatamente para limpar, ou “quando por vezes tocavam com os dedos na tinta, as crianças queixavam-se imediatamente” (8.^a Reflexão Individual de Creche – 4 a 6 novembro – Anexo 3). Uma vez que as texturas são muito importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma das nossas intencionalidades para esta PP era então que as crianças ultrapassassem este “obstáculo”. Relativamente ao tato, as crianças devem ter oportunidade de contactar com texturas distintas e segundo Hohmann & Weikart, 2007, é essencial que o educador “Forneça materiais com aspectos sensoriais diversos fazendo alusão a objetos com texturas diferentes” (Hohmann & Weikart, 2007, p.580). E, no meu ponto de vista, penso que este objetivo foi realizado com sucesso. No final da Prática, as crianças

mostravam-se muito mais à vontade e algumas até desvalorizavam o facto de terem as mãos “sujas”.

Neste contexto da PP proporcionámos momentos em que as crianças colocaram as mãos na massa, em tintas, cola, “neve” (fotografia 1, 2 e 3); testaram o equilíbrio e ultrapassaram barreiras; partilharam brinquedos e experiências; dançaram e cantaram. As crianças puderam assim explorar os diferentes sentidos. Segundo Post e Hohmann (2003), “Através da coordenação, do paladar, do tacto, do olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimento” (Post e Hohmann, 2003, p.23). Os mesmos autores referem ainda que o envolvimento ativo das crianças “com adultos atentos e respondentes e com materiais interessantes e desafiantes proporciona-lhes uma base de experiência para interpretar o mundo” (Post e Hohmann, 2003, p.24).



Fotografia 1: Criança a pisar a "neve"



Fotografia 2: Criança a estampar a mão



Fotografia 3: Criança a fazer bolachas

Sabendo que a música é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pretendemos ter algo relacionado com música em todas as atividades planificadas. Ao longo das intervenções, percebi que ao cantarmos, em grande grupo, maior parte das crianças fazia os gestos ao mesmo tempo que cantávamos. Senti que a música proporcionou um ambiente acolhedor, o que é bastante motivador para as atividades que se seguiam. De acordo com Hohmann & Weikart (2007), o educador deve estimular “as crianças a explorar o alcance das suas vozes musicais” (Hohmann & Weikart, 2007, p.665). Frequentemente, ao terminar a música, as crianças pediam para repetir. Segundo Hohmann & Weikart, “As crianças de idade pré-escolar gostam de cantar melodias de

todo o tipo ” (Hohmann & Weikart, 2007, p.669). Os mesmos autores referem que “ o tempo em grande grupo é um tempo agradável para cantar músicas” (Hohmann & Weikart, 2007, p.670).

A utilização de um instrumento musical espoletou muita curiosidade nas crianças, captando a sua atenção e fascinando-as (fotografia 4). Deste modo, numa das intervenções, demos oportunidade que, uma a uma, as crianças tocassem nas cordas de uma guitarra, fazendo “música”. O facto de as crianças tocarem num objeto novo permitiu terem consciência do estado sensorial. Algumas crianças conseguiram rapidamente entender que quanto mais força fizessem nas cordas, mais forte era o som ouvido. A Música é algo que a criança tem acesso desde cedo. Deste modo, “a abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.55). Assim, na creche os educadores devem preocupar-se com o «desenvolvimento de uma prática do ouvir, do “fazer” música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros» (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.55).



Fotografia 4: Crianças a ouvir o som da guitarra

1.4. Documentar, avaliar e refletir

Inicialmente, pensei que a documentação pedagógica, se prendia a colar em cartolinas fotografias das crianças, nos momentos da experiência educativa, acompanhadas pelo título da mesma, uma experiência que nos foi proposta uma vez durante esta PP (Anexo 4). No entanto, após algumas leituras percebi que estava errada pois, Lino (2013, p.133) refere que a Documentação Pedagógica “nunca é um ato «inocente», envolve a observação e esta não é totalmente objetiva, não é neutra, reflete os sentimentos, as crenças e os valores daquele que observa e documenta” e é um meio de “apoio à reconstrução da pedagogia e na reconstrução das práticas” (Araújo, 2013, p.62). Neste

sentido, percebo que os registos que realizámos ficara muito além do que realmente é a Documentação Pedagógica.

Portugal (s.d.) esclarece que avaliação em educação de infância continua “dominada pelo uso de instrumentos normativos, direccionados para a identificação do défice, ignorando a componente interativa, social e cultural de um processo de ensino-aprendizagem que parte de uma imagem positiva da criança, com interesses e recursos únicos.” (Portugal, s.d., p.3). Refletindo à posteriori sobre este assunto, entendo que também nós cometemos o erro de cair no comum, de fazer grelhas comuns, simples, de fácil leitura e sem grandes pormenores. No início da PP tivemos várias dificuldades em construir as grelhas de avaliação, primeiro porque queríamos avaliar todas as crianças de “uma só vez” (Anexo 5). Depois, não conseguíamos seleccionar quais as intencionalidades específicas que queríamos avaliar e quais as crianças a avaliar. Foram várias as reuniões em que o professor orientador nos fez refletir sobre as nossas grelhas e nos deu sugestões sobre como colmatar as nossas falhas. Mas sentíamos que as nossas grelhas de avaliação ainda não estavam práticas. Quando a minha colega estava a intervir, era o meu momento de focar toda a minha atenção nas crianças e, inicialmente, por muito que quisesse era difícil olhar para todas e anotar o que era pretendido. Posteriormente, decidimos então seleccionar menos intencionalidades pedagógicas e focar em apenas algumas crianças (Anexo 6) tornando-se assim mais fácil compreender o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

Refletir, segundo Dewey (1933, citado por Alarcão, 1996, p. 3) “implica uma prescrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem” (p. 3). O mesmo autor acrescenta ainda que a reflexão é uma “atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação” (Alarcão, 1996, p.8). E durante a PP, a reflexão fez parte integrante dos meus dias, das minhas ações. Foram várias as vezes em que me senti sem vontade de reunir com o professor orientador, porque estava cansada, desanimada ou por outro motivo qualquer, mas a verdade é que no final destas reuniões, sentia-me sempre mais confiante e a saber qual o rumo seguir. Neste sentido, as reflexões quer com o professor orientador, com a minha colega de PP, com a educadora cooperante, com as crianças ou até mesmo comigo própria, foram essenciais para melhorar dia após dia. Hoje percebo que a avaliação e reflexão devem andar de

mãos dadas, pois são essenciais para a consciencialização do educador quer na sua prática quer na forma como cria, potencia e desenvolve laços com cada criança.

1.5. As relações e interações com a família

Ao longo das semanas, foi notória a forma como as crianças começaram a ver-nos como alguém em quem podiam confiar, como um porto seguro. Post e Hohmann (2003) referem que,

Quando crescem com pais e educadores que tomam conta delas de uma forma calorosa e respeitadora, as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros, a ser curiosas e a explorar novos desafios de aprendizagem e aventuras (Post e Hohmann, 2003, p.40).

Perceberam que estávamos ali para elas, para as escutar, para as ajudar, para partilhar com elas muitas experiências. Semana após semana, a nossa relação, tornou-se mais intensa. No momento do acolhimento, as crianças chegavam e dirigiam-se rapidamente até nós para nos abraçar, contar novidades ou mostrar algo importante para elas. Entre sorrisos e brincadeiras, partilharam histórias e aventuras que ficarão para sempre guardadas no meu coração.

No que toca ao relacionamento Escola-Família entendi que os educadores devem ser o porto de abrigo dos pais. As creches “acolhem” o seu bem mais precioso, os seus filhos e neste sentido é necessário o contacto direto com as famílias, não só porque ninguém conhece melhor as crianças do que os seus próprios pais, como também para uma melhor integração da criança na creche. Ninguém conhece melhor os seus filhos que os próprios pais e o bom relacionamento, a colaboração, o contacto contínuo com estes é essencial para conhecer cada criança, entender as suas atitudes e construir uma relação de cumplicidade. A afetividade que a se proporciona às crianças no momento do acolhimento é, muitas vezes, determinante das suas atitudes ao longo do dia. Deste modo, é essencial que exista flexibilidade para responder às necessidades das crianças e respetivas famílias. De acordo com Post e Hohmann (2003),

Nestas alturas, é importante que o educador que lhe dá sempre as boas vindas se mantenha calmo e fique ao pé da criança de forma a dar-lhe conforto e contacto físico (segurando-a, embalando-a, fazendo-lhe festinhas, baloiçando-a, levando-a ao colo) até que a criança recupere (Post e Hohmann, 2003, p.216).

Consciencializei-me também que os objetos de transição, para muitas crianças, são fundamentais no momento do acolhimento, uma vez que são o elo entre a criança e a sua casa. Segundo Post e Hohmann (2003), “Uma maneira de muitos bebés e crianças se acalmarem durante este período emocionalmente difícil é agarrar-se a um objecto preferido que os ligue de uma forma tangível a suas casas – um cobertor especial, uma boneca ou um animal de peluche, uma chucha” (Post e Hohmann, 2003, p.216).

Reflico também sobre a importância da relação criança-educadora, pois é necessário que a criança se sinta confortável e num ambiente que lhe seja familiar. A educadora está muito tempo com as crianças e assim é essencial que as conheça e perceba as suas necessidades, os seus interesses, as suas motivações e também as suas angústias. É necessário despoletar nas crianças um sentido de segurança, autoestima e curiosidade. Assim é fundamental ter “Educadores sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança...” (Portugal, 2011, p.7).

1.6. Aprendizagens para o Futuro

No contexto de creche em que estive inserida realizei diversas aprendizagens. Durante as observações e intervenções, tomei consciência da importância das rotinas no quotidiano das crianças. No início da PP tivemos o período de observação, que considerei muito importante para a perceção do funcionamento da instituição, das rotinas diárias das crianças, dos seus comportamentos, gostos, interesses e necessidades, ganhando a sua confiança. Percebi que atividades lúdicas, de exploração livre, sensoriais permitem maior empenho e entusiasmo por parte das crianças. O tempo de atenção das crianças é curto e por isso é necessário realizar atividades orientadas de curta duração, respeitando sempre os seus tempos e ritmos. Compreendi também que é importante ter em conta as necessidades e interesses das crianças de modo a explorar e potenciar todas as capacidades das mesmas. Outro ponto importante são os materiais, ou seja, basta inovar num material para captar rapidamente a atenção das crianças. Os materiais de fim aberto ou materiais da Natureza são ótimos exemplos. As crianças pegam num ramo e rapidamente o transformam numa varinha mágica, numa colher, num microfone e neste sentido, estamos a desenvolver o seu ímpeto exploratório.

Percebo agora que os afetos, o cuidar e educar, o carinho, são essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Atuar de acordo com as particularidades de cada criança e pensar em cada uma de forma especial, inicialmente, foi “assustador”. A ansiedade de realizar planificações e intervenções adequadas sabendo que cada criança é única tornou-se inicialmente uma verdadeira angústia. Mas a verdade, é que ao longo das semanas, as próprias crianças tornavam-se desafiantes e deste modo, a nossa intencionalidade educativa prendia-se com o enriquecer as crianças através das mais variadas experiências, propostas, atividades e provocações, de uma forma holística.

Ao longo desta PP, um dos grandes desafios foi compreender o que significa o choro de cada criança. Esses momentos permitiram-me refletir sobre a importância de respeitar as lágrimas de cada criança. Momentos promotores de um mimo, um colinho, um mimar. Sendo a infância uma etapa fundamental da vida das crianças, percebi que cada olhar, cada sorriso é especial. E no fim de tudo, os saberes teóricos têm o seu lugar, são a nossa âncora, fundamentam muitas das nossas opções, no entanto cada dia se tornara num dia único, com novas vivências, novas aprendizagens e ser educadora vai muito além do que está escrito, ser educadora é “olhar com o coração”.

Outro aspeto que também me fascinou foi a ajuda mútua entre as crianças. Apesar de existirem conflitos entre as mesmas, a capacidade que têm para perdoar é um aspeto muito importante de referir. Num dos dias, uma das crianças, “a criança C. veio abraçar-me e pedir-me algum conforto após ser chamada à atenção pela auxiliar. Este gesto tornou-se bastante importante para mim, pois significa que a criança sente que eu sou uma pessoa próxima em quem pode confiar. Posteriormente, a criança I., observou este momento e logo de seguida dirigiu-se à criança C., abraçou-a, fez-lhe festas nas costas e disse para ela não chorar” (5.^a Reflexão Individual de Creche – 4 a 6 novembro) (Anexo 2). As crianças encontram-se em diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem e a forma como interagem e comunicam permite o desenvolvimento delas próprias e do outro.

Esta PP tornou-se bastante exigente, uma vez que estamos na creche três dias por semana e nos restantes dias temos aulas. Por outro lado, sinto que agora percebemos, na verdade, o que é ser educadora de infância. A presença continua na creche, permitiu acompanhar o progresso das crianças dias após dia. Estas experiências, foram assim muito mais enriquecedoras e promotoras quer do desenvolvimento e aprendizagem da

criança quer do meu crescimento, enquanto pessoa/educadora. As crianças com dois anos estão em constante mudança e dia para dia é notória a sua evolução. Segundo Bee (1986) “muitas crianças mostram uma autoconsciência ou auto-reconhecimento em torno dos 2 anos de idade, reconhecendo a si próprias no espelho ou em fotografias” (Bee, 1986, p.324).

A PP incluiu também diferentes seminários. Sobre estes, todos eles se tornaram interessantes e permitiram que crescesse enquanto pessoa e enquanto futura educadora. No entanto, destaco o seminário “Documentação Pedagógica em Contexto de Creche” pois, permitiu conhecer ferramentas que ajudaram imenso na realização deste tipo de documentação. Neste seminário foram partilhadas noções que serão muito úteis no futuro. A Documentação pedagógica é um instrumento essencial na Creche. Sentia que não tinha bases sobre como realizar a mesma e o Seminário foi enriquecedor neste sentido. O Seminário foi sucinto e bastante esclarecedor. Percebi que uma das perguntas fundamentais para um educador é “Quem é a criança para mim?”. O Educador deve entender quem é a criança e quais os princípios a seguir de modo a ir ao encontro da mesma. Um dos pontos importantes do seminário foi perceber que a documentação pedagógica pretende comunicar com as crianças, com as famílias, com a comunidade e com as outras crianças. Esta documentação permite criar memórias revelando as aprendizagens das crianças e valorizando o trabalho por parte das mesmas e da equipa.

A creche é a base e neste sentido é necessário valorizar e realçar o trabalho da educadora. Todas as experiências, atividades, propostas, provocações, iniciativas, projetos foram importantes pois permitiram ter perceção do que irei seguir no futuro. O carinho demonstrado pelas crianças é muito gratificante. As crianças conseguem sempre surpreender com as suas respostas e é esse suspense que também acaba por ser desafiador. Refletindo sobre todo o percurso realizado percebo que o contacto permanente com crianças é o caminho que me faz feliz. Todo o esforço realizado foi compensatório.

Durante este período fui refletindo, individualmente e em grupo, semana após semana sobre as intervenções, as planificações, alguns momentos, sobre aprendizagens que realizei e dificuldades que senti. Ao fazer uma introspeção sobre todo este processo, percebo que a reflexão é um elemento fundamental para entender o que melhorar e como melhorar, tendo sempre como foco o bem-estar das crianças. Deste modo, todos

os momentos experienciados permitiram-me evoluir quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Ao longo de toda esta unidade curricular cresci muito, não só enquanto futura professora/educadora, mas também enquanto pessoa. Sinto que melhorei dia após dia e nas últimas intervenções estava muito mais segura, confiante, descontraída e autónoma comparativamente às primeiras intervenções. Foi notória a minha evolução ao longo de todo o percurso. Tenho a certeza que com todos os erros e aprendizagens vou conseguir melhorar e tornar-me na educadora que idealizo.

Capítulo II - Vivências em contexto de Jardim de Infância

2.1. O contexto educativo e as crianças

A minha Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, foi realizada num JI da rede pública. Este JI possuía apenas uma sala de atividades que era composta por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O grupo era formado por 20 crianças e acompanhado pela educadora Dora¹, a nossa cooperante, e pela auxiliar Patrícia. O grupo de crianças era bastante heterogéneo no que concerne às idades, sendo por isso necessário, adaptar as atividades a todas as crianças do grupo.

As crianças tinham a oportunidade de contactar, frequentemente, com diferentes tipos de livros. Percebi que as histórias faziam parte da rotina do grupo e com a leitura de histórias, a educadora Dora, proporcionava grandes momentos de cumplicidade entre as crianças. A educadora estimulava e incentivava a leitura de histórias através de uma interpretação fantástica das mesmas, deixando as crianças deslumbradas. Observei vários momentos em que eram as próprias crianças a pedir à educadora para ler/contar uma história. Outro ponto que focou a minha atenção remete-se para a importância que a educadora dá ao livro no seu todo. Neste sentido, refiro que “achamos muito interessante à importância que a mesma dá ao autor e ilustrador dos livros, referindo sempre os seus nomes. Para além disso, a educadora foca também as diferentes partes do livro como a capa, a contracapa e a borda, de modo que as crianças comecem a nomear as diferentes partes pelos respetivos nomes” (1.ª Reflexão de Grupo de JI – 18 fevereiro a 11 março) (Anexo 7).

A instituição mostrara-se bastante acolhedora, segura e demonstrou ter todas as condições necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças a que se destinava. O JI detinha um grande espaço exterior, sendo fundamental para que as crianças brincassem livremente e ao ar livre. Possuía também bastantes recursos quer interiores, quer exteriores, sendo estes uma mais-valia para todas as atividades. De toda a envolvência, o que mais me fascinou foi a quantidade de zona verde que envolvia todo o JI.

¹ O nome da educadora de infância assim como o das crianças são fictícios, de modo a garantir o seu anonimato

Fiquei impressionada, quando “(...) no dia 2 de março, umas das crianças, durante a brincadeira livre, sentar-se na zona de biblioteca. De seguida, pegou num livro, tal como a educadora faz e, enquanto contava uma história, virava-o para as outras crianças. Neste momento, percebi que os educadores são um modelo para as crianças (...)” (1.^a Reflexão Individual de JI – 18 fevereiro a 4 março) (Anexo 8) (fotografia 5). Como refere Sim-Sim, Silva, & Nunes (s.d.) “a interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo (...)” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, s.d., p. 27). Momentos como este, fizeram-me entender que as histórias teriam, inevitavelmente, de fazer parte das atividades que posteriormente proporia.



Fotografia 5: Criança a recontar história

2.2. Educação @ distância numa dinâmica de incertezas

A verdade é que, devido à pandemia, não conseguimos propor nenhuma atividade no JI. No entanto, graças aos diferentes meios tecnológicos e informáticos e às plataformas e dada a oportunidade pela educadora, conseguimos estar em constante contacto e propor diferentes atividades através de reuniões síncronas e assíncronas. Usámos o google Classroom para estar em contato com as crianças. A educadora criou uma “sala” onde foram colocadas todas as propostas, sem obrigatoriedade de realização ou com data para término.

Foram semanas de adaptação, as dúvidas pairavam na minha cabeça e existiram bastantes momentos em que o meu cérebro deu um nó. Saliento a disponibilidade constante da educadora para reunir e para esclarecer as dúvidas que tanto eu, como a minha colega de Prática Pedagógica tínhamos,

Quero ressaltar a importância de termos reuniões síncronas com a Educadora. É importante percebermos quais os aspetos a melhorar, o que podemos propor e qual a melhor forma de chegarmos às crianças, uma vez que é a Educadora quem

melhor as conhece. Sinto que esta cumplicidade só será benéfica, quer para nós, quer para as crianças e quem sabe também para a Educadora. A sua disponibilidade e disposição para nos ajudar tem sido muito importante para melhorarmos dia após dia (3.^a Reflexão Individual de JI – 20 a 22 de abril) (anexo 9).

A quarentena proporcionou uma mudança radical na vida das crianças, uma vez que passaram a estar muito tempo em casa, “fechadas” em quatro paredes. Deste modo, eu e a minha colega de Prática Pedagógica pretendíamos oferecer momentos de aprendizagem e lazer. Tentando ir ao encontro das necessidades de todas as crianças, as atividades propostas por nós, interligaram «diferentes áreas e englobavam “as possibilidades de a criança utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.6)» (3.^a Reflexão Individual de JI - 20 a 22 de abril) (Anexo 9).

Realço a importância de termos de nos adaptar de modo a estar sempre em contacto com as crianças, em qualquer circunstância. Fiz grandes aprendizagens ao longo deste tempo, percebi que temos de lutar verdadeiramente pelo que queremos e que “o caminho se faz caminhando”. Inspirar as crianças é um dos meus princípios e vou continuar a lutar com todas as forças que tenho para conseguir alcançar os meus objetivos, sabendo que há sempre pontos que terei de aperfeiçoar de modo a progredir cada vez mais. Esta Prática Pedagógica mudou a minha vida e se em algum momento mudou a vida das crianças então, já é uma grande vitória. Percebi que educar “é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas (...) é semear com sabedoria e colher com paciência” (Cury, 2017, p. 9).

2.3. Planificar @ distância com crianças e famílias

Não pretendíamos sobrecarregar nem as crianças, nem os pais e neste sentido sempre fora muito importante o feedback quer das crianças, dos pais, da educadora e do professor orientador. Assim sendo, recebíamos, semanalmente, feedback dos pais e das crianças. Este feedback, fora sempre muito positivo, os pais fizeram diversos comentários elogiadores e referiram que nós, mestrandas, estávamos a ir ao encontro do que, nos seus pontos de vista, se pretendia. Citando as minhas palavras,

No que diz respeito ao feedback por parte dos pais, este é bastante positivo. Apesar de não termos muitos feedbacks, os pais que se pronunciaram, informam que as atividades propostas estão a corresponder às suas expectativas, que a sua carga não é excessiva e que as crianças ficam entusiasmadas com as propostas. A vontade de continuar a preparar atividades criativas cresce quando uma mãe nos diz que a filha fica empolgada ao ver os nossos vídeos e que tenta falar connosco, apesar de nós não respondermos ao que pergunta, visto que lhe chegamos através de um vídeo (5.^a Reflexão Individual de JI – 11 a 13 maio) (anexo 10).

Todos nós tivemos de sair da nossa zona de conforto, pais, crianças, educadora, professores e mestrandas. Assim sendo, aos poucos e poucos começámos a adaptar-nos a uma nova realidade e citando as palavras de Oliveira (2020) “Os primeiros tempos foram vividos de forma intensa e acompanhados de uma dose larga de compreensão e de disponibilidade para colaborar” (p.28).

Durante o tempo de pandemia, uma fizemos questão de proporcionar às crianças, todas as semanas, a exploração de uma história infantil. Citando as palavras de Sim-sim, Silva e Nunes (2008) é essencial, “criar uma rotina educativa que inclua diariamente ouvir ler ou narrar histórias” (p.39). As autoras reforçam a importância de ter um momento específico, para ler histórias, na rotina do jardim-de-infância. Sendo que este, como todos sabemos, deve decorrer de um processo lento e gradual muito antes da escolarização da criança. (Ramos & Silva, 2014, p.149). Tenho plena noção que muitas das vezes a leitura deveria ocorrer “com mais frequência no dia a dia da criança uma vez que para que exista sucesso nessa aprendizagem é necessário a aquisição de um conjunto de pré-requisitos, sendo estes comportamentos emergentes de leitura. Para este desenvolvimento é fundamental a ação da família e só posteriormente o complemento do Jardim de Infância (Ramos & Silva, 2014, p.149)” (3.^a Reflexão de Grupo de JI – 4 a 6 maio) (Anexo 11). A leitura de histórias é uma realidade frequente no jardim de infância e que contribui não só para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário”, mas também para a criação de hábitos de leitura, proporcionando o desenvolvimento de “comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que elege como modelo e lhe serve como ponto de referência” (Santos, 2010, citado por Pimentel, 2017, p.11). Para além disso, as crianças ao ouvirem a leitura e tendo acesso ao texto do livro conseguem ter contacto com a linguagem escrita. Assim, contactam com diferentes tipos de texto, reconhecem diferentes formas que correspondem a letras e identificam certas palavras ou frases,

levando-as a uma apropriação gradual da escrita (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.66).

2.4. Propostas educativas @ distância

Os encarregados de educação tornaram-se mais disponíveis para colaborar e acompanhar as crianças (fotografia 6). No entanto, a falta de recursos digitais ou as dificuldades no manuseamento das plataformas utilizadas na educação à distância foram alguns dos constrangimentos deste isolamento.



Fotografia 6: Aula à distância

Percebi que a presença, o frente a frente é imprescindível. Durante os primeiros dias não conseguia pensar em não estar com as crianças, não dar um abraço, um maminho, um conforto. Como iria conseguir estar perto, estando longe? Como as crianças iriam reagir à nossa presença através de um ecrã? «Nem sempre é fácil esta interação à distância, sinto que precisávamos de mais, precisávamos do “quente” das crianças, do toque, da interação frente a frente» (8.^a Reflexão Individual de JI – 1 a 9 junho) (Anexo 12).

Dia após dia tinha a necessidade de diversificar estratégias, arranjar formas e métodos de inovar, criar e focar a atenção das crianças como inventar uma animação com ecopontos em que as crianças teriam de fazer corresponder as embalagens aos respetivos ecopontos (fotografia 7). Foram semanas difíceis, semanas contínuas em que não distingui a semana do fim de semana. Conseguimos, em algumas situações, entender o ambiente familiar das crianças, a preocupação e dificuldades que os pais têm para com os seus filhos.



Fotografia 7: Exploração dos ecopontos à distância

Em junho, algumas crianças voltaram ao JI, no entanto, nós continuámos com as reuniões à distância. Algumas falhas técnicas, a internet nem sempre colaborava e posso dizer que estas reuniões não correram como imaginava. Compreendo que para as crianças também não fora fácil estar a olhar para uma tela quando à sua volta existiam inúmeros estímulos distrativos. No entanto,

no último dia fizemos uma pequena reflexão com as crianças e percebi que gostaram de nos ter por perto. As crianças referiram quais as atividades que mais gostaram de realizar durante este período. No momento da despedida, foram ditas palavras como “adoro-te” e “gosto muito de ti” que me encheram o coração, deixando-me um grande sorriso na cara e um sentimento de “missão cumprida» (8.^a Reflexão Individual de JI – 1 a 9 junho) (Anexo 12).

2.5. Aprendizagens para o Futuro

A Prática Pedagógica II incluiu também vários seminários. O Ciclo Internacional de Conferências@Distância: Infância & Educação, coordenado pelo Mestrado em Educação Pré-escolar em conjunto com outros mestrados profissionalizantes da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria permitiu o contacto com partilhas de Angola, Brasil e Portugal. Em todas as conferências existiu partilha de experiências quer da Educação em geral quer da Educação de Infância no contexto de pandemia e consequente isolamento social. Estes seminários foram orientados por pessoas que inspiram pelo que escrevem, pelo que partilham, pelo que nos transmitem e por tudo o que têm feito pelas suas/nossas crianças. De todos os seminários, destaco “Criança Capaz: Perspetivas sobre a importância de brincar na rua para o desenvolvimento e bem-estar da criança”, dinamizado por Francisco Lontro visto ter sido uma das conferências que mais focou a minha atenção.

Neste seminário, foram partilhadas experiências que me serão muito úteis no futuro pelo que percebi que a infância é a altura de abrir caminhos, sendo essencial usufruir da Natureza que nos rodeia e sentir a chuva, o frio, ver os animais, etc. Fiquei espantada ao perceber que muitas das vezes são os pais que proíbem os filhos de brincar na rua, e que 75% dos pais portugueses assumem superproteger os filhos. A criança necessita de espaço para ser livre, para ser capaz, sem atividades pré-programadas. “Deslumbramento”, foi assim que Francisco Lontro descreveu a forma como a criança se abre para o mundo, para ser e para saber. Deve dar-se essa liberdade e autonomia de forma que estas ganhem responsabilidade, dando-lhes também espaço para que consigam resolver conflitos e desembaraçar-se sem que os adultos intervenham. Como futura educadora vou tentar desconstruir ideias pré-concebidas sobre o brincar na rua, visto também ser o tema do meu relatório de mestrado.

Refletindo sobre este semestre sinto que cresci muito. O ensino a distância não é de todo uma forma fácil de explorar e demonstrar o quão bonita é a educação de infância. Durante este semestre, apesar de ter dado tudo o que podia e não podia nem sempre fui valorizada. Mas no final da Prática Pedagógica, o brilho nos olhos das crianças e o sorriso de orelha a orelha compensaram todo o esforço. Se pudesse mudar alguma coisa tirava esta pandemia que assombrou as nossas vidas. Tenho a certeza de que esta Prática Pedagógica realizada presencialmente teria sido ainda mais proveitosa e encantadora.

Parte III - Vivências em contexto de 1.ºCEB

3.1. Contexto Educativo e Alunos

3.1.1. A turma do 2.ºano

A minha Prática Pedagógica do 1.ºCiclo do Ensino Básico I (PPI), foi realizada numa escola situada num meio urbano. Esta escola inclui turmas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. A turma onde realizei a Prática Pedagógica era formada por 18 alunos, todos de nacionalidade portuguesa e com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. Os alunos eram acompanhados pela professora T., a nossa orientadora cooperante, e possuíam um horário duplo durante a tarde (das 13h30 às 18h30). A sala de aula situava-se no primeiro andar da instituição e era rica em materiais e recursos didáticos como cartolinas, folhas brancas, folhas coloridas, papel crepe, papel Eva, papel de lustro, canetas de feltro, lápis de cera, guaches, aguarelas, régua, tesouras, computador com projetor, quadro negro, entre outros que serviam, normalmente, para o uso dos alunos. No entanto, com as normas de prevenção ao COVID-19, no momento, este material apenas podia ser utilizado ou disponibilizado pela professora, mantendo-se os alunos sentados nos seus lugares. No início de cada aula, a professora, passava pelos alunos com álcool gel para os mesmos desinfetarem as mãos. Também, neste período, os alunos sentavam-se um por mesa e existiam indicações para a realização de trabalho individual de modo a prevenir a transmissão do vírus entre as crianças. Visto que no ano anterior, devido à pandemia, as aulas foram realizadas à distância, segundo ordens superiores, as primeiras semanas do primeiro período destinaram-se à recuperação e consolidação das aprendizagens relativas ao ano anterior. Ao iniciar o ano letivo, foi de facto perceptível que muitas aprendizagens teriam ficado esquecidas ou mal consolidadas, e alguns alunos demonstravam grandes dificuldades em ler, juntar sílabas, fazer cálculos, sendo por isso, realizada uma revisão do 1.º ano durante o primeiro mês letivo.

3.1.2. A turma do 3.ºano

A minha Prática Pedagógica do 1.ºCiclo do Ensino Básico II (PPII), foi realizada numa escola rural. A escola tem turmas de 1.º ao 4.º ano de escolaridade. A turma onde

realizei a Prática Pedagógica era formada por 23 alunos, todos de nacionalidade portuguesa e com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. Os alunos eram acompanhados pela professora A., a nossa cooperante e possuíam um horário normal (das 9h00 às 15h30). Depois do período de aulas, a maioria dos alunos frequentavam as AEC, lecionadas também na escola, sendo elas Música, Pentatlo Kids, Brincar na Rua, Atividade Física, Expressão Dramática e Dança.

Aos alunos desta turma era-lhes permitido levantar-se e circular pela sala para se ajudarem mutuamente, esclarecer dúvidas ou observar os cartazes expostos, ao contrário do que acontecia aos da turma do semestre anterior. Os alunos estavam habituados a uma metodologia de trabalho colaborativa e a percursos de ensino e aprendizagem onde se partia principalmente do que os alunos sabiam, das suas conceções, para os conteúdos que se pretendiam atingir. Procurava-se promover a responsabilização dos alunos pelas suas aprendizagens através de uma das rotinas da turma que consistia na realização de um PIT (Plano Individual de Trabalho) no qual os alunos se comprometiam a cumprir determinados objetivos das diferentes áreas.

3.2. Expectativas e receios num novo contexto

Na PPI, durante o período de observação percebi que iria ser um semestre bastante cansativo e que iria requerer muito esforço da minha parte, visto que seria necessária uma grande projeção de voz, por causa do uso da máscara, e a turma demonstrava ter pouco tempo de concentração. Para além disso, os alunos eram bastante brincalhões e distraíam-se com facilidade em brincadeiras e conversas com os colegas. Verifiquei também que existia uma grande variedade de ritmos de trabalho, entre os alunos da sala de aula. No geral, a turma respeitava as regras da sala, mas, por vezes, era necessário a professora levantar a voz para que fosse possível atenderem ao que era pedido. Eu e a minha colega sentimo-nos rapidamente bem aceites pelas crianças como indica o registo da reflexão escrita relativa ao 2.º dia de observações,

Ao chegarmos à escola, os alunos deslocam-se até nós e perguntam se os vamos ajudar. Esta atitude demonstra que os alunos já se ambientaram à nossa presença, criaram empatia e pretendem que façamos parte das suas vidas. Nos diferentes dias, as crianças, mostraram-se entusiasmadas com

a nossa presença e foram várias as vezes em que nos chamaram para ajudar (2.^a reflexão individual 1.^oCEB I – 6 e 7 de outubro) (Anexo 13).

Nestas idades, as interações físicas são fundamentais para criar uma relação de cumplicidade com os alunos e um dos meus receios, ao iniciar esta PP, prendia-se com isso mesmo, com o facto de não poder dar um abraço, um beijinho e ter de manter uma certa distância devido às restrições e regras impostas de combate ao Covid-19. As medidas de distanciamento não promoviam o contato com os alunos, exigiam um distanciamento social e as rotinas eram novas para todos. Receava não conseguir projetar suficientemente a voz, visto que o esforço vocal teria de ser maior por causa do uso da máscara. E entendia que não seria “fácil para as crianças estarem tanto tempo sentadas, não poderem partilhar objetos com os amigos ou circular pela sala devido às regras de prevenção do covid” (1.^a reflexão individual 1.^oCEB I – 28 a 30 de setembro) (Anexo 14).

Dias antes de intervir, sentia-me por um lado ansiosa por ser um novo contexto, mas entusiasmada para as semanas que se seguiam, pois, uma vez que teria mais tempo para atuar, relativamente à Prática Pedagógica realizada em contexto de jardim-de-infância, poderia fazer explorações mais aprofundadas e propor atividades mais diversificadas. Na PPI, no primeiro dia de intervenção, com o intuito de criar empatia com todos os alunos, expliquei-lhes que existia um tempo para descontrair e brincar e outro tempo para estarem concentrados nas atividades que estavam a fazer. De seguida, esclareci que teríamos de manter o distanciamento, no entanto, poderíamos dar abraços à distância. A turma ficou empolgada e imediatamente, à vez, os alunos começaram a dar abraços à distância uns aos outros. Posteriormente, dei oportunidade para os alunos proporem atividades que gostassem de fazer e expliquei que, futuramente, se houvesse oportunidade iríamos realizá-las. Era uma turma que requeria muita atenção e entendi que é muito importante dar aos alunos oportunidade para se exprimirem. Assim sendo, através destas ações, consegui estabelecer uma relação de proximidade com os alunos e com base nas situações do dia-a-dia, promover aprendizagens e dar-lhes a possibilidade de tirarem as suas próprias conclusões.

Na entrada para o contexto seguinte, outro receio vivenciado, prendeu-se ao facto de estar ciente de que os alunos do 3.^oano requeriam um trabalho mais aprofundado, não se contentariam só com a informação geral, quereriam sempre saber mais e teriam bases

suficientes para perguntar o porquê ou exporem vivências e neste sentido foi muito importante adaptar-me. Os conselhos da professora A. foram essenciais para que percebesse o melhor modo de explorar os conteúdos com a turma. A professora A. era muito experiente e conhecia a turma melhor que ninguém sendo por isso uma “peça” fundamental durante a Prática Pedagógica. O maior receio prendeu-se sobretudo ao não conseguir atingir os objetivos propostos a mim mesma.

3.3. Desafios da ação educativa no 1.ºCEB

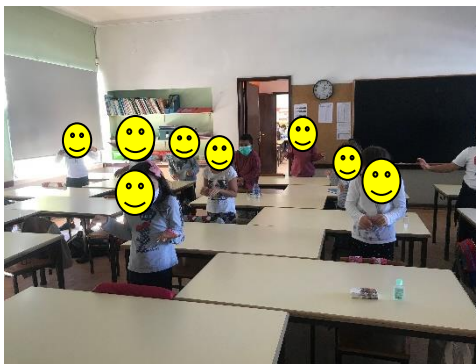
Se na PPI, no final da primeira semana de intervenção, percebi que a turma necessitava de intercalar atividades práticas com atividades de cariz mais teórico e individual para conseguir captar a atenção dos alunos e mantê-los focados nos seus objetivos, na PPII, a metodologia de trabalho era completamente diferente. Os alunos estavam habituados a ajudar-se mutuamente, a existir um trabalho diário e coletivo na sala de aula onde o questionamento era constante. Importa referir que a PP I foi realizada no início do ano letivo, enquanto a PP II foi realizada já a meio do ano letivo tornando a experiência completamente diferente. Os alunos do 3.ºano eram bastante curiosos e estavam habituados a mobilizar diversas competências de pensamento crítico e a argumentar, sendo estimulados para questionar, investigar e apresentar à turma os resultados dos seus trabalhos. Também revelavam possuir bastantes conhecimentos sobre vários assuntos e exigiram de mim e da minha colega um nível elevado de preparação e segurança acerca dos conceitos a abordar em termos pedagógico-didáticos, distinguindo-se assim da turma do 2.ºano.

Durante o período de observação da PP I, percebi que é muito importante ter uma boa projeção de voz, ser clara e precisa nos conceitos, focar-me no que é essencial não fugindo dos objetivos. Nos dias anteriores às intervenções, aprofundei os conhecimentos sobre os temas em que me sentia menos à vontade e em que tinha algumas dúvidas pois quis estar sempre preparada para qualquer tipo de questão vinda da parte dos alunos e orientá-los sempre que necessário. Preocupava-me o facto de os alunos terem diferentes ritmos de aprendizagem e que nem todos conseguissem acompanhar as atividades. Também entendi a necessidade de explicar primeiro aos

alunos o que se pretende, de seguida garantir que entenderem o que é pedido e só posteriormente dedicar então tempo para realizarem as atividades propostas.

Receava também não conseguir responder às expectativas da turma, ou seja, tinha receio que os alunos esperassem uma coisa de mim e eu propusesse outra. Assim sendo, e alertada logo no início pela professora da turma de que alguns dos alunos terminavam as atividades bastante mais cedo que os restantes, compus diferentes fichas de recurso estando deste modo prevenida para as situações acima referidas. Também percebi que alguns alunos estavam sempre prontos a responder oralmente às questões colocadas, enquanto outros, raramente respondiam e por isso expliquei-lhes que não há problema nenhum de errar e que todos nós erramos. Dirigi também várias vezes as questões a alunos específicos verificando se estavam ou não a entender os conceitos em questão.

Como referi anteriormente, durante o período de observações, eu e a minha colega de PP percebemos que a turma demonstrava alguma falta de concentração e optámos por, na primeira semana, realizar pequenos exercícios de mindfulness. Após entrarem na sala, os alunos demoravam até se acalmarem, existia rebuliço, excitação que provinha do exterior, alunos de um lado para o outro sem razão aparente e após explicarmos o que se iria suceder e se iria processar, os alunos demonstraram alguma curiosidade. Esta prática, com a qual contactei na Prática Pedagógica realizada em creche é uma “forma de ajudar a gerir o stress e as emoções complicadas e aparentemente intoleráveis” (Greenland, 2019, p. 13). Através destes exercícios os alunos foram convidados a estar presentes por inteiro, a focarem-se em si, no seu corpo, no “aqui e agora” do momento. No nosso ponto de vista, era importante não revelar à turma o porquê dos exercícios de mindfulness, para que aderissem naturalmente, sem pressões e mesmo não o fazendo a turma libertou-se. Os alunos aderiram muito bem e foi perceptível como libertaram alguma energia acumulada. Assim sendo, e uma vez que os alunos aderiram bastante bem a este tipo de atividades, decidimos torná-las recorrentes nas semanas seguintes. Após estas sessões, era notória a concentração e calma com que os alunos lidavam e se empenhavam nos momentos seguintes (fotografia 8). Segundo Greenland (2019), “Quando a criança e o adolescente se concentram numa experiência no momento presente (...) as mentes delas tendem a aquietar-se e a dar espaço a uma visão mais clara do que se passa” (p.6) (5.^a reflexão individual 1.ºCEB I – 19 a 21 de outubro) (Anexo 15).



Fotografia 8: Momento de Mindfulness

Outra rotina que criámos, teve como intuito desenvolver o gosto pela escrita, enriquecer o vocabulário, e aperfeiçoar a leitura e remeteu-se para em todas as nossas intervenções, um dos alunos escrever num quadro próprio para o efeito, uma palavra/frase de que gostasse, ou apenas que quisesse. Explicámos que não existia uma “regra” e que qualquer aluno era livre de escrever o que lhe apetecesse ou fosse na mente. Esta iniciativa despoletou o efeito pretendido motivando a turma, ou seja, todos os dias, os alunos chegavam perto de nós e “disputavam” quem ia escrever no quadro. Posteriormente, e por iniciativa própria, os alunos corrigiam as frases que os próprios colegas tinham escrito incentivando-se assim uns aos outros. Segundo Arends (s.d.), a motivação é uma das “forças importantes que orientam as acções dos alunos” (p.122) e era notória a motivação dos alunos quando, uma das primeiras perguntas que nos faziam ao chegar à sala era “Quem é que vai escrever hoje no quadro?”.

Na PPII, percebi que, para o sucesso de atividades de Natureza específica, é necessário mudar a disposição da sala de aula (o que não era possível fazer na PPI devido às restrições específicas da escola para combate à pandemia, para que todos os alunos visualizem o que se está a fazer. Assim sendo, numa atividade demonstrativa em ciências, eu e a minha colega passámos a colocar a mesa onde se manipulavam os materiais numa posição em que todos os alunos os conseguissem visualizar. Num outro caso, na exploração de medidas de massa e de capacidade, a mesa de manipulação foi colocada em frente ao quadro de giz e a disposição da sala em formato de “U”. Foram várias as atividades em que percebi que realmente fez a diferença os alunos contactarem e manipularem os materiais e experienciarem, ou seja, estarem diretamente ligados com as situações, com os acontecimentos, com a prática como foi o caso da atividade prática das capacidades, em que os alunos tiveram de encher diversas garrafas com capacidades

diferentes e transferir água de umas garrafas para outras modo a perceber a equivalência das medidas de capacidade. Esta sugestão de mudança da disposição da sala fora dada pelas professoras e ao recorrermos a esta disposição, percebi que resulta muito bem neste tipo de atividades práticas, como exploração de medidas, facilitando a visualização e a atenção dos alunos.

Foram várias as semanas em que a planificação da PP II não foi totalmente cumprida uma vez que os alunos demoraram mais tempo do que o previsto a realizar as tarefas ou demonstravam dificuldades na compreensão dos conceitos e na resolução das tarefas sobre os temas em questão. Neste sentido, dia após dia, refletindo em conjunto com a professora A. íamos adequando as intervenções seguintes de modo a colmatar lacunas que fossem sendo identificadas durante os momentos de reflexão, possibilitando a sistematização de informação, a clarificação ou o aprofundamento de conteúdos. Ao longo das semanas, a professora A. também me alertou para a necessidade de estipular um tempo limite para a realização das atividades e ao refletir sobre isso, percebo que é bastante importante estipular tempos limite contribuindo para os alunos tomarem consciência do tempo disponível para a realização das tarefas e autorregulem-se para o seu cumprimento, centrando-se mais nas tarefas e dispersando menos os seus pensamentos. Nesta PPII foi necessário mudar completamente a planificação de um dia para o outro, mas tenho perfeita noção de que a planificação não é estanque, é apenas uma previsão do que se pretende fazer com vista a ir ao encontro do desenvolvimento e aprendizagens dos alunos. Como refere Santos, Cardoso e Lacerda (2016), a planificação é uma previsão do que vai acontecer, pondo em prática os programas definidos pelo Ministério da Educação. Permite ao professor, planear o que vai fazer, como vai fazer, quando, porquê e com quem, tendo sempre a ideia de que tudo é mutável. (Santos, Cardoso & Lacerda, 2016).

Outra dificuldade vivenciada, também inerente ao contexto de PPII foi a adaptação às condições em que decorreram as três primeiras semanas pois nesse período a PP foi realizada durante os cinco dias da semana em vez dos três dias habituais. As semanas tornaram-se desgastantes e no final da primeira semana parecia que já estava no final do semestre. Os dias passavam a correr e sentia que não tinha tempo para organizar as minhas ideias. Nas PP anteriores conseguia refletir de uma semana para a outra e perceber o que poderia fazer para alterar o que estava menos bem. Neste semestre, durante as três primeiras semanas isso não aconteceu e o facto de ter de refletir de um

dia para o outro, ter trabalhos de outras Unidades Curriculares para entregar, reflexões para fazer e as aulas para preparar os dias tornaram-se difíceis de gerir. Posteriormente, quando as semanas de Prática Pedagógica voltaram ao seu “normal” de três dias por semana, a minha rotina ganhou de novo um rumo e eu senti-me mais confiante e com tempo para pensar no que realmente estava a fazer.

Na PP I, uma das atividades sobre a qual senti maior satisfação remete-se para a decoração natalícia da sala. Todos sabemos que o Natal só por si já é uma época especial e ficar encarregue de propor aos alunos as decorações da sala deu-me muito gosto. Os alunos foram convidados a contornar, individualmente, as suas mãos que, posteriormente, formaram a árvore de Natal da sala (fotografia 9). Posteriormente, foram convidados a enfeitar a sua mão com canetas de feltro ao som de músicas natalícias. Assim, preservando a individualidade



Fotografia 9: Árvore de Natal realizada pelos alunos

de cada aluno e com o intuito de que a árvore tivesse as características de cada um, cada aluno fez um “ramo” com a sua própria mão. Depois de decorarem a sua “mão”, os alunos recortaram-na e no final, os alunos, à vez, colocaram as suas mãos no placard formando a árvore de Natal. Esta atividade deu-me especial gosto de preparar pois percebi o quão importante era para os alunos aquele momento. Todos ansiavam por ele e quando perceberam que participariam nas decorações da sala e que seriam eles próprios a fazê-las, ficassem como ficassem, mais perfeitas ou imperfeitas, vi um sorriso escondido por trás de cada máscara.

Já na PP II, uma das atividades que me deu mais satisfação propor consistiu em que, em grupo, os alunos pensassem como representariam (dramatizariam) umas mini ações propostas por mim. À sorte, tiraram um papel que continha duas ou três frases sobre a ação que iriam realizar. Posteriormente informei-os de que apenas teriam 10 minutos para conversarem entre si, dentro de cada grupo e decidirem o que fazer e como fazer. Alguns grupos



Fotografia 10: Alunos a criar as dramatizações

aproveitaram para apontar pequenos detalhes importantes para a dramatização. Os alunos imaginaram e orientaram as dramatizações trocaram ideias em grupo sobre o que fazer colocando-as de seguida em ação (fotografia 10).

Depois de representarem, os grupos foram convidados a escrever o texto dramático das suas representações e a apresentarem-nas novamente, no dia seguinte. Saliento que verifiquei um aperfeiçoamento das dramatizações, pois os alunos refletiram sobre a primeira dramatização e posteriormente tendo em conta os comentários da professora A., meus e dos colegas melhoraram as suas apresentações.

Uma das dificuldades que percebi ter existido num dos grupos no decorrer desta atividade foi gerir a complexidade da partilha e do trabalho em grupo. Durante a escrita dos textos dramáticos percebi que uma das alunas optou por escrever todo o texto sozinha, deixando os restantes colegas tristes com a sua atitude. A aluna explicou-me que estava a escrever e que no final mostraria o texto ao grupo para os restantes elementos concordarem ou discordarem do que estava escrito. Fi-la perceber que uma das vantagens de trabalhar em grupo é também perceber que o sucesso de um, contribui para o sucesso de toda a equipa, de todos os membros (Niza, 1998, p. 4).

Refletindo sobre a atividade com os alunos, percebemos que sentiram dificuldade em dramatizar os textos produzidos pois focaram-se muito em dizer as falas que tinham escrito, o que fez com que se mostrassem mais tensos do que anteriormente, nervosos por eventualmente terem medo de não as conseguirem reproduzir, e não tivessem conseguido representar com naturalidade como tinha acontecido no dia anterior. No entanto, interiorizaram os comentários acerca das dramatizações e numa segunda oportunidade de dramatização todos procuraram não cometer os mesmos “erros”. Ambas dramatizações foram filmadas e no final da atividade os alunos sugeriram dar continuidade à mesma, criar cenários, adereços, melhorar as dramatizações e posteriormente apresentar novamente à turma tendo acontecido nas últimas semanas da PP II.

A interdisciplinaridade foi explorada de forma diferente nos dois contextos. Na PP I, as planificações foram elaboradas de acordo com os temas trabalhados por áreas de conteúdo e cada área de conteúdo tinha o seu tempo estipulado que era normalmente cumprido. No entanto, sempre que possível interliguei os temas das diversas áreas,

como por exemplo, os problemas de matemática advinham dos textos explorados em português. Por outro lado, na Prática Pedagógica II a interdisciplinaridade foi contínua e era rara a semana em que as áreas eram exploradas no mesmo dia e mesmo horário. Os temas encaixavam sempre uns nos outros e sucediam assim mesmo, num processo contínuo. Foram várias as vezes em que a matemática se sobrepôs ao português ou o estudo do meio, sendo esta sobreposição decorrente das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

3.4. A avaliação num contexto de 1.º CEB

Uma das minhas maiores dificuldades, nas duas Práticas Pedagógicas, remeteu-se para a avaliação, quer dos alunos individualmente, quer das atividades no geral. Sabendo que não há uma forma certa de as fazer, a verdade é que as mesmas devem refletir o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos e devem especialmente ser-nos úteis, quer a nós quer aos alunos através do feedback que permitem dar-lhes, orientando-os no seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem. Úteis para nós, professores, na medida em que nos devem ajudar a identificar quais os pontos em que os alunos tiveram ou não mais dificuldade, ajudar-nos a perceber o que falhou e o que eventualmente deve ser aprofundado. A avaliação deve ser contínua e realizada ao longo de todas as aulas. Ressalvo também que as grelhas de avaliação, instrumento que usei na Prática Pedagógica I permitem, ao professor, avaliar o seu trabalho e as suas práticas de ensino.

No entanto, no final desta prática percebi que as grelhas não tinham sido assim tão úteis, uma vez que avaliava vários alunos ao mesmo tempo e tinha vários objetivos a avaliar, não conseguindo perceber a evolução de todos os alunos. Outro ponto que saliento, é a importância da auto e heteroavaliação, quer dos alunos, quer do professor. A autoavaliação é uma forma de participação dos alunos no processo de avaliação “correspondendo à concretização do desenvolvimento de competências de autonomia, reflexão e de autorregulação que são centrais na vida humana” (Machado, 2020, p.9). Esta prática deve ser comum visto dar importância e ênfase ao trabalho de cada um dos alunos, pois “os alunos serão induzidos a pensar o seu desempenho e o desempenho dos seus pares numa dinâmica colaborativa, responsável e capaz de contribuir para a superação dos erros, das dificuldades e dos obstáculos que, de múltiplas formas,

impedem aprendizagens de sucesso” (Machado, 2020, p.7). Na PPI os alunos tiveram a oportunidade de realizar heteroavaliação e percebi que este tipo de avaliação lhes confere responsabilidade e autoconfiança dando-lhes a possibilidade de se colocarem no papel do professor. Por vezes os erros de uns são os erros de outros e neste tipo de avaliação os alunos consciencializam-se disso mesmo e esforçam-se para perceber o porquê dos colegas terem respondido de certa forma.

Na PPII deparei-me com uma prática de avaliação à qual não estava acostumada, as rubricas de avaliação. A professora A. explicou-me que em alguns momentos do ano letivo, acha essencial a utilização e criação destas rubricas em conjunto com a turma. Durante o período de observação percebi que a turma tinha o hábito de apresentar os livros lidos durante a semana anterior, aos colegas. Ao assistir, e refletindo posteriormente sobre o assunto, percebi que, por exemplo, em situações de apresentação oral de trabalhos, as rubricas são realmente importantes para que os alunos percebam o que têm de melhorar, quais os pontos em que são avaliados e quais os objetivos de determinada proposta. Posteriormente, em conjunto com a minha colega, foi-nos proposta a elaboração de uma rubrica com a turma sobre as medidas de comprimento. Esta rubrica (Anexo 16) continha os objetivos a atingir pelos alunos assim como os níveis de desempenho e a sua descrição. Os alunos decidiram quais os objetivos que eles próprios teriam de atingir assim como os níveis de desempenho, tendo assim um papel ativo no processo e ficando comprometidos com os objetivos. Neste caso, envolvi-me, aprendi e consciencializei-me do que é uma rubrica de avaliação, pesquisei quais os seus objetivos, vantagens e desvantagens e de outro modo, caso não fosse necessário elaborar uma, provavelmente não pesquisaria sobre este tipo de instrumento.

No meu ponto de vista, a diversidade dos tipos de avaliação é benéfica para os alunos pois, o aluno deve estar presente e ativo no seu processo de ensino e aprendizagem tendo consciência e perceção do que é mais ou menos importante aprender. É importante que todos os alunos tenham oportunidade de aprender e ter sucesso escolar e visto que cada aluno é um aluno e cada um tem as suas capacidades e objetivos há que dar oportunidade de todos mostrarem o que sabem e são capazes de fazer diversificando por isso, os instrumentos, intervenientes e contextos. Outro ponto que saliento, é a importância da auto e heteroavaliação, quer dos alunos, quer do professor. Esta prática deve ser comum visto dar importância e ênfase ao trabalho dos alunos, pois “implicar os alunos nos seus processos de aprendizagem reforça a relevância do papel do professor e,

ao mesmo tempo, acentua a corresponsabilidade dos próprios alunos na concretização de um conjunto de funções complementares e mutuamente concorrentes para o propósito comum de mais e melhores aprendizagens” (Machado, 2020, p.4).

Segundo o Projeto MAIA, a avaliação é um processo que tem de ser naturalmente integrado nas atividades que se desenvolvem no dia a dia, nas rotinas das salas de aula, e, acima de tudo, tem de ser compreendido por todos os que nela estão interessados (Fernandes, 2020, p.6).

Na PPII, um dos aspetos que se tornou mais difícil para mim durante esse período remete-se para a dificuldade evitar perguntar se “todos perceberam?” como forma de entender se existiam lacunas depois de terminar as explicações sobre o tema em questão. Ao refletir durante as semanas sobre esta questão com as professoras entendi que é uma questão ambígua e pouco informativa pois alguns alunos vão responder só o que queremos ouvir, o “sim”, outros porque eventualmente nem se apercebem de que não compreendem algum assunto antes de serem confrontados com situações de aplicação ou de terem de enunciar algum conceito por palavras suas, por exemplo. No entanto, era um hábito que tinha e que me saía naturalmente. Nas últimas intervenções consegui deixar esse “hábito” de lado tendo optado por fazer questões específicas sobre determinados assuntos, de modo a perceber se os assuntos estavam ou não interiorizados.

Saliento o facto de a professora A. nos ter dado, tanto a mim, como à minha colega de prática, a possibilidade de elaborarmos fichas de avaliação. Se por um lado, sentimos uma enorme pressão e responsabilidade (por nunca o termos feito e não termos nenhum modelo base), por outro, sinto que foi uma grande aprendizagem no que diz respeito quer aos vários aspetos que tinham de ser pensados para a construção das fichas de avaliação quer no que diz respeito à distribuição da cotação das perguntas e à elaboração / definição de critérios de correção das mesmas. A professora A. auxiliou-nos durante todo o processo de construção das fichas de modo que o resultado final fosse o esperado. No que concerne às cotações das perguntas, apresentei algumas dificuldades pois em algumas situações estava a dar uma pontuação elevada a uma pergunta que não era assim tão fundamental e que era de fácil realização (em que só tinham de fazer correspondências, por exemplo) e pouca cotação a questões difíceis e trabalhosas.

A PPI fez-me entender o quão importante é dar feedback aos alunos. Nas primeiras intervenções na PPI não existia o hábito de circular pela sala e de dar feedback individualmente aos alunos, mas em reflexão com a professora supervisora percebi que seria vantajoso para os alunos. Assim, comecei a monitorizar a realização dos trabalhos, circulando pela sala e dando feedback aos alunos. Ao fazê-lo, percebi que estava a fornecer-lhes uma base para melhorarem e para confiarem no seu próprio trabalho (Arends, s.d., p.198). Cadima et al. (2011), esclarecem que “o tipo de feedback que os professores fornecem aos alunos parece ser igualmente essencial para a aprendizagem e para a aquisição de competências podendo, em particular, contribuir para a motivação, ao apoiar o envolvimento continuado no processo de aprendizagem” (p.15) e acrescentam que “deve ser específico, ou seja, fornecer informação concreta aos alunos acerca das razões pelas quais as suas respostas estão correctas ou incorrectas” (p.15). Arends (s.d.) esclarece também que “(...) circulando pela sala e verificando sistematicamente o trabalho de cada aluno” (p.198), o professor consegue monitorizar e entender o progresso dos alunos. Fui percebendo que os feedbacks são importantes não só para os alunos, mas também para mim enquanto futura professora, pois através destes posso crescer e melhorar as minhas práticas. E neste sentido, percebi que o feedback dos alunos é essencial também para o meu crescimento, visto que eles são agentes da sua própria aprendizagem e só com os seus comentários posso adaptar as intervenções aos seus interesses.

3.5. Relações e interações no 1.º CEB

No final da PP I, numa conversa com os alunos percebi que a nossa presença os marcou significativamente. Os alunos referiram quais as atividades com que menos estavam familiarizados e que foram novidade para aquela turma como a realização do peddy paper, a germinação do feijão, a elaboração da lanterna ou a participação no pictionary gigante.

Cada aluno é uma criança, tem um nome e possui as suas próprias características e este foi sempre um dos meus grandes focos. Os alunos não se definem pelas notas ou pelo comportamento que têm e neste sentido, preservei sempre a individualidade de cada um. As atividades foram sempre planificadas tendo em conta os interesses dos alunos e a

ideia de “escola-fábrica” (Neto, 2020, p.138) não entra no meu “vocabulário” e por isso, na PP I, todas as semanas existiram atividades diferenciadas. Por outro lado, na PP II, as atividades foram sempre propostas para todos, no entanto, por vezes focava-me mais no acompanhamento dos alunos com maiores dificuldades. Quer nas atividades lúdicas quer nas atividades que requeriam maior concentração os alunos foram sempre convidados a realizar as suas próprias experiências, sem um modelo, tendo autonomia para se expressarem sem linhas “pré-definidas”. Os alunos não são robots e não têm todos de produzir modelos iguais e esta ideia é muito importante de interiorizar. Por exemplo, nas atividades de elaboração de um livro instantâneo, os alunos foram convidados a fazer as dobragens e os recortes de acordo com as indicações dadas a todos, mas, posteriormente, cada um preencheu o interior do livro da forma que mais lhe pareceu favorável, existindo assim 18 livros instantâneos diferentes, únicos e personalizados (fotografia 11 e fotografia 12).



Fotografia 11 e Fotografia 12: Livros instantâneos realizados pelos alunos

A turma da PP I era composta por alunos bastante desafiadores, com baixo tempo de concentração, alguns muito desinteressados, com diferentes características culturais e sociais (alunos de etnia cigana), com diferentes ritmos de aprendizagem e diferentes necessidades e neste sentido foi necessário (e ainda bem) procurar prestar atenção à diversidade de necessidades que iam surgindo ao longo dos dias. Neto (2020) salienta que “é tempo de acabar com a ideia de que todas as crianças, enquanto alunos devem ser iguais à partida e aprender as mesmas coisas, no mesmo local e à mesma hora, numa formação rígida e automatizada fora de uma validação ecológica das competências necessárias ao seu futuro como cidadãos ativos e empreendedores” (Neto, 2020, p.144).

Os alunos com mais facilidade eram desafiados e estimulados, ou seja, depois de concluírem as atividades propostas e enquanto o resto da turma ainda as terminava, os alunos com mais facilidade faziam atividades de recurso, com desafios, problemas, etc. Um dos alunos, da turma de 2.ºano não acompanhava os restantes, demonstrando dificuldades na leitura, na escrita e na interpretação e neste sentido foram preparadas atividades diferenciadas, dando oportunidade ao aluno de ter o seu próprio ritmo.

Antes de iniciar esta PP tinha intenção de proporcionar aos alunos momentos de brincadeira e brincadeira livre no espaço exterior à escola. Ao iniciar o ano letivo, percebi que iria ser difícil proporcionar estes momentos, uma vez que, as medidas de combate à pandemia se mostravam bastante restritas. No entanto, os alunos tiveram oportunidade de explorar algumas atividades no exterior da sala e foi incrível observá-los. Se tivesse de caracterizá-los em duas palavras diria que se sentiam “pássaros livres”. Por exemplo, em algumas propostas do Peddy Paper, os alunos paralisavam ao descobrir objetos sobre os quais nunca tinham reparado ou tomado atenção. Esta atividade, permitiu-lhes desenvolver de forma holística todo o seu corpo “movimentar, saltar, correr, conviver, contactar, experienciar e apreciar a Natureza, partilhar e conversar, sendo um ótimo exemplo de como os conteúdos que integram os programas definidos podem ser explorados ao ar livre” (Neto, 2020, p.25).

Sempre que possível, nas duas Práticas Pedagógicas, os alunos foram convidados a partilhar com os colegas, os seus trabalhos e as suas explorações. Saliento que apenas os alunos que as queriam partilhar, o faziam, pois, estas demonstrações não tinham como intenção obrigar nenhum aluno a expor os seus trabalhos ou envergonhá-lo. Na PP I, os alunos não estavam habituados a fazê-lo e nos primeiros tempos nem todos os alunos se sentiam à vontade para o fazer, sendo um trabalho demorado e feito com calma, mas nas últimas semanas, eram os próprios alunos que, por vezes, pediam para fazer essa partilha. Uma partilha que desenvolve o espírito crítico, a confiança e o orgulho no trabalho realizado. Por outro lado, na PP II, estas apresentações eram recorrentes estando por isso, os alunos familiarizados com as mesmas.

Durante a PP II, percebi que alguns alunos tinham dificuldade em “trabalhar” em grupo e por isso quando foram propostas atividades neste âmbito, demonstraram dificuldade, primeiro em chegar a um consenso entre o grupo e posteriormente em definir o que se pretendia. A constituição dos grupos foi pensada tendo em conta as características dos

alunos e com o intuito disso mesmo, confrontar diferentes pensamentos e por a trabalhar alunos com mais facilidades com alunos com menos facilidades de modo que se ajudassem mutuamente. Castro e Ricardo (1993), definem um grupo como “conjunto de pessoas que interagem, têm consciência uma das outras e se percebem como um grupo” (p.24). O facto de alguns alunos estarem muito habituados ao “eu”, ao serem só eles próprios, acharem que só as suas ideias estão certas ou que tinham de ser só eles a responder, as atividades de grupo foram propostas para que permitissem a existência de cooperação entre os diferentes elementos do grupo. Esta cooperação promoveu a autoestima, a interajuda, atitudes mais positivas em posições de conflito confrontando as ideias de cada um, cedendo e chegando a um consenso, e segundo Niza “o trabalho em grupo aumenta a motivação individual, mesmo na ausência de uma estrutura de recompensa grupal” (Niza, 1998, p. 6). Estas propostas permitiram também a ajuda mútua, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um, pois, como Ribeiro (2013) esclarece tanto o aluno com maiores dificuldades como o aluno com mais facilidade beneficiam deste tipo de estratégias, pois quando um aluno “auxilia um colega que não consegue ser tão rápido a aprender, ele está não só a ajudar o colega, e portanto a desenvolver o respeito pelo outro, mas também o próprio conhecimento sobre si, as suas capacidades e cimentação do que já sabe e do que está a aprender de novo” (Ribeiro, 2013, p. 16).

3.6. Aprendizagens para o futuro

Sempre preferi o Jardim-de-infância ao 1.º CEB, mas as Práticas Pedagógicas em no 1.º CEB mudaram as minhas ideias. Se por um lado me deixaram confusa e baralhada sobre o futuro, por outro mostraram-me que trabalhar no 1.º CEB pode ser muito enriquecedor, muito gratificante e, por durante este período de pandemia não poder haver um contato físico, não poder haver abraços, os olhares, as expressões e os presentes (flores, desenhos, etc), tornaram-se ainda mais calorosos.

Relativamente à PPI, foram semanas de adaptação, um novo contexto, novas rotinas e a máscara complicou este percurso e as dúvidas pairavam na minha cabeça. No entanto, saliento a disponibilidade constante da professora T. para esclarecer as dúvidas que tanto eu, como a minha colega de PP tínhamos. A pandemia provocou uma mudança

enorme nas nossas vidas e percebo que, para os alunos, as novas rotinas não tenham sido fáceis de interiorizar.

Refletindo sobre este percurso, sinto-me muito grata pela oportunidade de realizar a Prática Pedagógica nesta escola pois para além de ter saído da minha zona de conforto e ser a primeira experiência em 1.ºCEB também enfrentei uma turma bastante heterogénea. Alunos com diferentes crenças, alguns com famílias desestruturadas e foi necessário ganhar uma força interior para os conseguir entender e colocar-me no lugar deles. Consegui ligar-me a cada um dos alunos, consegui esconder-lhe os meus receios e demonstrei ser compreensível com cada situação, cada pormenor.

Ao longo do semestre, percebi que todas as áreas estão ligadas e que é possível realizar uma interdisciplinaridade. Como mestranda tive de seguir algumas orientações que eram adotadas pela professora titular da turma e procedimentos e por isso, as planificações realizadas ao longo da PP I separaram as atividades por áreas, mas, no meu ponto de vista, as atividades ganham uma maior dimensão/riqueza e são muito mais proveitosas quando as integramos. Adaptei-me à forma de trabalhar da professora e da turma, o que, de qualquer das formas, não me impediu de ter tido a oportunidade de criar e implementar outro tipo de atividades integradoras como foi o caso do pictionary gigante (Fotografia 13).



Fotografia 13: Alunos a jogar ao Pictionary gigante

Como futura professora, percebi que atividades que permitem a observação direta dos fenómenos se tornam verdadeiramente marcantes para os alunos. Esta reflexão aconteceu sobretudo no último dia de PPI, quando os alunos referiram que adoraram acompanhar a “experiência do feijão”, em que tiveram a oportunidade de observar a germinação do feijão e o crescimento do feijoeiro, pois no início não sabiam o que ia

acontecer. Realizaram algumas previsões, algumas das quais não se concretizaram, e todos se surpreenderam com os resultados (Fotografia 14).



Fotografia 14: Crescimento dos feijoeiros

Importa não esquecer que os alunos devem ter uma voz ativa e deve ser-lhes dada a oportunidade de se exprimirem, dando as suas opiniões, o que deve ou não ser melhorado, o que está bem e menos bem pois são eles os principais intervenientes dos seus desenvolvimento e aprendizagem. Em suma, apesar dos cuidados e medidas de prevenção de combate ao covid-19, que tornaram este período bastante desgastante já que a utilização da máscara se torna bastante desconfortável, esta PP fez-me adaptar aos condicionalismos e crescer. Fiz grandes aprendizagens ao longo deste tempo, surpreendi-me a mim mesma, percebi que temos de lutar verdadeiramente pelo que queremos e que “o caminho se faz caminhando”. Inspirar os alunos é um dos meus desígnios e vou continuar a lutar com todas as forças que tenho para conseguir alcançar os meus objetivos, sabendo que há sempre pontos que terei de aperfeiçoar de modo a progredir cada vez mais.

Ao longo da PPII refleti bastante sobre a importância da planificação não ser estática, não ser estanque, não ser imutável. Ser sim um apoio para o professor e neste sentido é necessário estar disposta a alterar as atividades de acordo com as necessidades e experiências dos alunos, indo ao encontro das suas exigências. A planificação permite sim organizar e contextualizar as atividades, mas “(...) não pode ser mais do que um guião indicativo que se pode sugerir, mas nunca um receituário rígido” (Capucha, 2008, p.14). A verdade é que foram várias as planificações, este semestre, que me permitiram refletir sobre a adequação das estratégias, das atividades e das metodologias, refletir sobre como as implementei e sobre como as poderia ter implementado.

Refletir significa meditar, cogitar, ponderar considerar, absorver-se, pensar. A reflexão implica a consciencialização do vivido, do aprendido, do sentido, do experienciado. O sujeito reflexivo será aquele que, confrontado com a resolução de uma tarefa, examina com cuidado a informação, planifica, ponderando várias alternativas (Dias, 2009, p.32). E neste sentido é essencial que o professor esteja predisposto a adaptar as propostas curriculares, a tomar decisões que estejam de acordo com as necessidades dos alunos e que sejam consonantes com os princípios sobre ensino e aprendizagem em que se revê.

É necessário, eventualmente, fazer alterações de dia para dia à planificação, é necessário adaptá-la às aprendizagens dos alunos. Os alunos desta turma estavam habituados a ter responsabilidades, a participar, a ter um papel ativo, a referir as suas conceções e pontos de vista antes de qualquer explicação e longe de mim fugir desses objetivos, pois reconheço que no início não lhes dava essa oportunidade e na PP II aprendi muitas estratégias de trabalho que vão ao encontro dos objetivos referidos acima. Na PP I tenho noção de que fui uma professora mais transmissiva que centrava mais a ação em mim e que controlava a informação enquanto na PP II, me fui apercebendo que esse não seria o modelo a seguir naquele contexto e que as aulas eram construídas em torno das ideias e das aprendizagens dos alunos. Se por um lado é mais fácil ter tudo sob controlo, por outro é bem mais desafiante não saber o que esperar e todos os dias ter de ponderar no que pode ou não advir de cada ação. Sinto que estas duas experiências foram bastante enriquecedoras para o meu desenvolvimento profissional e que o facto de serem tão contrastantes me fizeram crescer e perceber quais as atitudes que quero ou não assumir enquanto professora.

Apesar de se falar frequentemente nas didáticas sobre a possibilidade de se integrarem todas as áreas, este semestre, vivenciei que realmente é possível e enriquecedor, no sentido de promover compreensões mais holísticas, interligar e integrar todas as áreas e não é necessário separar as áreas curriculares em blocos estanques em tempos de horário diferentes. Também saliento novamente a importância de dar tempo limite para todos realizarem as propostas porque há alunos que apenas estão à espera de que se deem as respostas às questões e realizem as atividades em grande grupo e não se esforçam para o fazerem por si.

Outra aprendizagem que realizei remete-se para o facto de interiorizar que apesar de previamente prepararmos, resolvermos e experimentarmos todas as atividades que

vamos propor em sala de aula, nem sempre as atividades correm como planeamos. Surgem imprevistos, variáveis e outras situações que alteram as propostas e atividades práticas e é também importante estar consciente disso mesmo.

O tempo de desenvolvimento da PP II correspondeu novamente a semanas de adaptação. Tive momentos em que foi necessário parar, “desligar”, descansar e só no dia seguinte voltar a pensar e refletir ponderadamente sobre cada assunto. A planificação não é estática e esta é a maior aprendizagem deste semestre. As reflexões realizadas com a professora cooperante, com a professora orientadora e com a minha colega da PP, permitiram-me perceber os pontos fortes e fracos das semanas sendo as suas sugestões sempre bem-vindas, conferindo importância à colaboração, reflexão e espírito crítico. As atividades planificadas ao longo do semestre não foram todas cumpridas, no entanto, penso que é benéfico mudar estratégias e colocar os alunos perante desafios diferentes dos anteriormente propostos para os ajudar a avançar e evoluir nos pontos em que demonstram dúvidas, aprofundando-os sempre que relevante. Importa não deixar as ideias dos alunos pelo “ar”, esclarecê-los sempre mesmo que no dia não exista uma resposta concreta, procurar e investigar para lhes dar a resposta que eles procuram.

Apesar das adversidades, como as decorrentes da necessidade de familiarização com a metodologia de trabalho, as práticas de avaliação, e alguns tópicos referidos anteriormente, sinto que conseguimos propor e diversificar bastante as atividades - desde observar e analisar rochas, visitar o Parque de Merendas das proximidades da escola, para observar as plantas e recolher algumas raízes, construir uma maquete do Sistema Solar (fotografia 15), criar cenários para dramatizações de grupo, recortar diversos materiais para criar um painel de primavera, utilizar diferentes técnicas de pintura, etc. Outro ponto que realço remete-se para, ao longo das semanas, ter evoluído no sentido de organizar cada vez melhor o tempo e o espaço, que no meu ponto de vista, são dois pontos fulcrais para o bom funcionamento da sala de aula.



Fotografia 15: Criação de um modelo de planeta para a maquete do Sistema Solar

Na reflexão final realizada com a turma percebi que gostaram de nos ter na sala a trabalhar com eles. No momento da despedida, foram ditas palavras como “adoro-te”, “não vão embora” e “foram as melhores professoras estagiárias” que me encheram o coração, deixando-me um grande sorriso na cara e um sentimento de “missão” cumprida. Ao entrar na sala da professora A. tive de me adaptar a dinâmicas, métodos de trabalho e rotinas diferentes daquelas que tinha vivenciado no semestre anterior. Foi desafiador, no entanto fez-me crescer e consciencializar que cada contexto é um contexto e com força de vontade todos os objetivos são alcançados.

Como já referi anteriormente, no início das Práticas Pedagógicas senti várias vezes a voz a falhar, sempre que a não a projetava corretamente. Neste sentido, saber projetar a voz sem a esforçar foi mais uma grande aprendizagem que realizei ao longo do ano. Percebi que é importante propor atividades individuais, mas também atividades coletivas. Que a diferenciação pedagógica se torna essencial para ir ao encontro das necessidades dos alunos. Como professora, sei que não tenho só de ensinar a construir frases, a falar corretamente, tenho de o praticar, tenho de ser o exemplo. E como exemplo, esforcei-me para falar corretamente e autocorrigir-me sempre que necessário.

Comparando as duas Práticas Pedagógicas e as situações vivenciadas em cada uma, percebo que realizei Práticas Pedagógicas em salas de duas escolas públicas com professoras que utilizam metodologias de trabalho muito diferenciadas uma da outra e reconheço que a colaboração de todos os profissionais foi essencial para a adaptação aos dois contextos. Tomei consciência de que realmente cada turma é uma turma, cada contexto é um contexto... e o mais importante foi o facto de ter contactado com

diferentes possibilidades de ação, com diferentes de metodologias de trabalho e de ter podido percebê-las bem como as respectivas potencialidades nos contextos por onde passei e de, conseqüentemente, ter ficado melhor capacitada a fazer as minhas próprias escolhas no futuro.

PARTE II - DIMENSÃO INVESTIGATIVA: BRINCAR NA NATUREZA

Na segunda parte deste relatório, apresentamos a investigação realizada em contexto de JI, no 2.º semestre do ano letivo de 2019/2020. Com a presente investigação pretendemos então, perceber de que forma o brincar na Natureza é promotor da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Ao longo da nossa investigação pretendemos encontrar resposta para os nossos objetivos de investigação sendo eles: Conhecer as conceções de educadores de infância sobre o brincar na Natureza; Identificar as formas e momentos de contacto das crianças com a Natureza; Identificar os aspetos do desenvolvimento e aprendizagens das crianças ao brincar na Natureza; Refletir sobre a importância do brincar da Natureza. Neste nosso estudo existiu um trabalho colaborativo entre investigador, educadora, família e criança. Para a realização das entrevistas aos diferentes intervenientes construímos guiões para facilitar, sistematizar e organizar a informação que pretendíamos recolher

De ressaltar que esta investigação decorreu num período de confinamento, devido à pandemia de COVID-19, e, por esse motivo, muitas das instituições de EI e escolas se encontravam encerradas e a realizar as suas atividades em regime não presencial, a distância.

Esta parte encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, encontra-se o enquadramento teórico que serviu de apoio à presente investigação. De seguida, são caracterizados os participantes no estudo, os procedimentos realizados e as opções metodológicas. Por fim, é realizada a apresentação, análise e discussão dos dados obtidos.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“A infância só se vive uma vez”

(Carlos Neto, 2020, p.18)

Todos nós já fomos crianças, já brincámos e lembramos as melhores memórias desse tempo, memórias “vivas que nos falam dessa realidade que, por tudo quanto de particular valor encerra na e para a vida das crianças que um dia hão de chegar à adultez” (Sarmiento et al., 2017, p.26). Importa “ver a criança como criança e de lhe oferecer coisas de criança... tempo livre para brincar” (Sarmiento, 2017, p.45). Segundo Goldstein (2003), “brincar é a lente através da qual as crianças experimentam seu mundo e o mundo dos outros”.

1. CLARIFICANDO O CONCEITO DE BRINCAR

Ao lermos o documento curricular que orienta a Educação Pré-Escolar percebemos que o brincar é uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.105). Sarmiento et al. (2017) citam as palavras de Winnicott (1975) esclarecendo que o autor “vê a brincadeira e o brincar, na sua universalidade, como um momento, quiçá único, para a criança fruir “a sua liberdade de criação” (p.17). Os mesmos autores referem que a brincadeira abre espaço para a criança dar largas à imaginação, à fantasia e à criatividade, sendo vista como um ato espontâneo, realizado desinteressadamente, sem objetivos ou recompensas (Ferland, 1998, citado por Sarmiento et al., 2017, p.17). Sarmiento et al. (2017) citam também as palavras de Brougère (1995) referindo que a brincadeira desempenha no processo de socialização, abrindo ao mundo das crianças e às crianças do mundo “um espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto” (p.18). Neste sentido, os autores estão em concordância relativamente à importância do brincar, sendo este uma forma especial de atividade que facilita a integração da criança no mundo social, não só como uma estratégia de ensino e de aprendizagem, mas também como uma atividade essencial para o desenvolvimento pessoal (Sarmiento et al., 2017, p.41).

É através deste brincar que a criança expressa os seus sentimentos, desenvolve o seu carácter e a sua personalidade, explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se (p.42), imagina, cria, “é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos” (Sarmiento et al.,2017, p.41).

O brincar aprecia-se, vive-se e não se explica e através dele, as crianças superam obstáculos, procuram o risco e desenvolvem capacidades de enfrentar os seus medos. É muito provável que ao brincar a criança crie conflitos, mas qualquer criança tem também capacidade para encontrar rapidamente uma solução. Brincar é adaptar-se, sobreviver, imaginar.

Como já verificámos anteriormente, brincar ao ar livre tem inúmeras vantagens e de acordo com Day (2019), melhora o humor, reduz o stress, melhora a visão e aumenta a atividade física (p.5). O mesmo autor (2019) refere que “as crianças em idade pré-escolar que desfrutam de grandes quantidades de tempo ao ar livre obtêm melhor desempenho consistente”, como a atenção e memória de curto prazo (p.6). Mas não só, pois o brincar melhora o bem-estar emocional, diminui a ansiedade, a depressão, a agressão e problemas de sono. Este autor refere que o brincar melhora a saúde em aspetos como o lidar com a depressão, a obesidade e também a redução do TDAH (transtorno de déficite de atenção e hiperatividade). As crianças “precisam passar algum tempo brincando ao ar livre” (Goldstein, 2012, p.23).

A Sociedade Portuguesa de Pediatria afirma que o brincar é fundamental para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e físico. Na ata pediátrica de 2013 pode ler-se que o brincar auxilia a atividade física, constitui uma estratégia na prevenção da obesidade, estimula a aquisição de competências, treino da atenção e capacidade de resolução de problemas, proporciona diversas situações em que é testada a relação com os pares, permitindo desenvolver a resiliência e é um fator protetor contra o stress e ansiedade (p.109). Esta carta refere ainda que brincar é uma forma privilegiada de interação entre pais e filhos, facilitando a comunicação e a cumplicidade. Os pais aprendem a conhecer melhor os seus filhos e a sua perspetiva da realidade, ao participarem nas brincadeiras. Por outro lado, também promove a relação de confiança

entre os pais e os filhos, pois a criança percebe que o adulto lhe dedica toda a atenção (Póvoas et al., 2013, p.109).

São vários os autores que referem ser essencial brincar durante os primeiros anos de vida pois tem inúmeras vantagens no desenvolvimento humano, e de acordo com Neto & Lopes (2018), desenvolve a estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de sociabilização e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional (p.17). É estimular o sentido de humor, a positividade do cérebro e do pensamento, capacidade de resolver problemas e aprender a lidar com o incerto e imprevisibilidade (p.23). Ambientes ricos em Natureza, áreas verdes, parques livres e abertos, “ajudam na promoção da saúde física e mental e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais” (Barros, 2018, p.19). Citando as palavras de Neto (2020), o “Brincar é a vivência de um estado de ausência e suspensão temporária do mundo real (...). Trata-se da procura da liberdade de agir e de pensar, conquistando a autonomia, risco e segurança (Neto, 2020, p.15).

2. BRINCAR E APRENDER NA INFÂNCIA

Sendo a EI muito importante na construção do percurso educativo das crianças, o educador tem um papel essencial no desenvolvimento e aprendizagem da criança, devendo respeitar o direito das mesmas a essa atividade que lhes é tão própria que é o brincar (Sarmiento, 2017, p.46). Os mesmos autores (2017) esclarecem que o “brincar é a atividade que está no centro da primeira infância, e deverá ser a base da intervenção educativa” (p.46). Goldstein (2003) refere que durante a brincadeira, as crianças aprendem a cooperar, a desenvolver o autocontrole, a partilhar e a seguir regras. O JI é o espaço ideal para proporcionar grandes momentos de brincadeira e consequentemente aprendizagem contextualizada, significativa e para a vida. É na infância que a criança desenvolve e se adapta a situações de desenvolvimento motor, perceptivo, cognitivo, social e exerce o corpo em situações improvisadas, sendo também uma forma de “conquistar ferramentas úteis para a vida adulta e uma forma de conquistar segurança e autonomia” (Neto & Lopes, 2018, p.29).

Os mesmos autores esclarecem que que geralmente as crianças não “têm nada para nos contarem se não tiverem tempo livre para brincar” (Neto & Lopes, 2018, p.77). É importante não esquecer, que **a criança tem o direito de brincar livremente** (art.º 31 da Carta Internacional dos Direitos da Criança).

A brincar, a criança torna-se ativa, ganha defesas e conquista a imunidade (Neto, 2020, p.24). Neto (2020) elucida também que o brincar permite movimentar estruturas internas e externas, “melhora as funções executivas, a linguagem, a integração e discriminação inter e intrassensorial, o pensamento criativo, as habilidades lógico-matemáticas, a execução de tarefas complexas, etc., contribuindo para a formação de adultos mais saudáveis ao longo da vida e com um potencial cerebral bem desenvolvido” (Neto, 2020, p.41). Através do brincar, o nosso cérebro, que é social, aprende com o cérebro dos outros (Neto, 2020, p.42).

3. BRINCAR E APRENDER NA NATUREZA

São vários os autores que realçam a importância do contato com a Natureza durante a infância. Este contato e as brincadeiras ao ar livre permitem o desenvolvimento holístico da criança. Segundo Muños (2009), contribuem para o desenvolvimento físico das crianças, mais especificamente o “desenvolvimento motor – com os tipos de atividade física associados ao brincar ao ar livre sendo benéficos para o desenvolvimento da criança de força, equilíbrio e coordenação” (p.10), ajudam no alívio da ansiedade e depressão do adolescente e permite também o desenvolvimento da linguagem e aumento da criatividade (p.15). Coelho, Vale, Bigotte, Ferreira, Duque & Pinho (2015), citam as palavras de Godbay (2009) referindo que o contato com a Natureza proporciona uma

“menor tendência para comer fora dos horários das refeições especialmente alimentos altamente calóricos, que se consomem, muitas vezes, enquanto se vê televisão; o acentuado aumento de atividade física, e a redução de situações de stress e conseqüente diminuição de problemas de comportamento.” (p.3)

O contato com a Natureza, promove a socialização, o espírito de equipa, a entreaajuda, o diálogo, a cooperação e a cedência. O contato com a Natureza permite também

“desenvolver a concentração, autodisciplina, raciocínio e a capacidade de observação; competências sociais, de leitura, de escrita, de matemática e de ciências naturais” (Coelho et al., 2015, p.4). A vivência de experiências enriquecedoras e de qualidade com a Natureza permite a criação de um sentimento de pertença e valorização do espaço. Assim sendo, e visto cuidamos mais facilmente daquilo que nos é querido, se a criança tiver um papel de proteção para com a Natureza e se fomentarmos a sua ligação afetiva com os espaços naturais, torna-se “mais fácil a aquisição de hábitos de proteção e respeito pela natureza (Bento, 2015, p.131).

3.1. A NATUREZA NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

A Natureza é um lugar estimulante, que melhora a vida e permite desenvolver diversas habilidades. Se observarmos uma criança a brincar, percebemos que ela corre, cava, escava. Segundo Moss (2012), uma grande proporção de crianças que sofrem do TDAH, beneficia do aumento do contato com a Natureza. Moss (2012), esclarece que a exposição à Natureza reduz cerca de três vezes os sintomas de TDAH em crianças, em comparação com a permanência em ambientes fechados (p.8). Este autor, refere também que a exposição ao ambiente natural pode reduzir o stress e o comportamento agressivo em todas as crianças e dar-lhes uma maior sensação de autoestima.

A Natureza permite desenvolver inúmeras capacidades, instiga a curiosidade, a cooperação, a partilha de ideias, estratégias, medos e desejos e o ímpeto exploratório. Os estímulos presentes no espaço exterior apresentam-se, segundo Bilton, Bento & Dias (2017), como multissensoriais, dando oportunidades à criança, de desenvolver a criatividade, atividade física, resolução de problemas, trabalho em equipa, adquirir informações sobre o mundo, etc. (p.48).

As crianças precisam de tempo para observar, explorar, experimentar e beneficiar da Natureza. O dia-a-dia é feito de descobertas, “desde flores coloridas, paus com feitios engraçados a rochas com cores brilhantes, são encontradas muitas preciosidades, que as crianças gostam de recolher e guardar” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.62). As crianças precisam de ter liberdade suficiente para realizar atividades próprias da idade, sem supervisão exagerada dos adultos, “necessitam de contactar, experienciar e apreciar a Natureza, brincando de forma desafiado e com a margem de risco adequada à sua

condição de desenvolvimento” (Neto & Lopes, 2018, p.77). As crianças precisam de espaço e tempo para brincar ao ar livre, correr riscos, ultrapassar medos, regular emoções. Na Natureza, as crianças têm liberdade, há menos regras e orientações. Segundo Hanscom (2018), “os objetos na natureza, inspiram as crianças a usar a sua imaginação, a desafiar o seu pensamento e a testar os seus limites físicos” (p.98). E neste sentido, o adulto deve criar oportunidades para a criança desfrutar da Natureza. Neto & Lopes (2018) salientam ainda que,

É fundamental que, pelo meio da brincadeira, as crianças e os jovens vivam as suas próprias experiências e até mesmo alguns disparates, pois é a partir da comparação dos efeitos dos seus comportamentos com os que são socialmente expectáveis que grande parte da aprendizagem acontece (p.96).

Também Neto (2020) explica que que os conteúdos que integram os programas definidos podem ser explorados ao ar livre, dando às crianças, “a possibilidade de desfrutarem do ar livre e do contacto com a Natureza” (Neto, 2020, p.25). É fundamental que as crianças estudem e experimentem a Natureza de forma concreta, descubram seu modo de funcionamento, explorem os seus segredos e criem empatia e vinculação afetiva. Para além de todos os benefícios que o contato com a Natureza proporciona, para a criança, também se tornará assim mais fácil entender, por exemplo, a educação ambiental (Neto, 2020, p.153). Bento (2015) corrobora esta ideia realçando a necessidade de “potenciar a criação de uma ligação afetiva da criança com os espaços naturais, para que seja mais fácil a aquisição de hábitos de proteção e respeito pela natureza” (p.131).

3.2. A NATUREZA COMO POTENCIADORA DO BEM-ESTAR DA CRIANÇA

O contacto com a Natureza tem inúmeros benefícios pois todos sabemos que é quase inevitável uma criança comer uns grãos de areia, um bocadinho de relva ou de terra. Ao lhe perguntarmos o porquê de o ter feito, provavelmente a criança vai responder que não sabe. Mas se refletirmos sobre este assunto percebemos que a textura, a cor e o brilho destes são bastante atrativos. E ao contrário do que muitos de nós imaginamos não existe problema em a criança “provar” estes elementos, muito pelo contrário, muitas destas ações desenvolvem o sistema imunitário, como vamos analisar seguidamente.

Os autores Bilton, Bento & Dias (2017) esclarecem que são inúmeros os benefícios para a saúde, entre eles a diminuição de problemas relacionados com asma e outras doenças alérgicas e o desenvolvimento do sistema imunitário (p.52). Estes autores referem que “as transformações que ocorrem no espaço natural (...) potenciam brincadeiras ricas, promotoras de elevados níveis de bem-estar” (p.55). Bilton, Bento & Dias (2017), citam as palavras de Mitchell & Popham (2008) referindo que “o contacto com o meio natural apresenta efeitos positivos para a saúde, potenciando sentimentos de bem-estar, concentração e felicidade (Mitchell & Popham, 2008, citado por Bilton, Bento & Dias, 2017, p.31).

O contacto com a Natureza contribui para o desenvolvimento holístico da criança uma vez que fomenta a criatividade, autoconfiança, iniciativa, escolha, tomada de decisões, resolução de conflitos (Barros, 2018, p.17).

O ar livre é muito importante no desenvolvimento da formação motora, psicológica e social de qualquer criança pois permite a exercitação do corpo e adaptação a situações de Natureza motora, perceptiva, cognitiva e social (Neto & Lopes, 2018, p.29). No ponto de vista destes autores, o contato com a Natureza permite o desenvolvimento físico, emocional, social, intelectual e espiritual. Neto & Lopes (2018) referem que este contato melhora também o desempenho académico, reduz os sintomas de défice de atenção, aumenta a atividade física, melhora a nutrição, reduz a miopia, melhora as relações sociais entre pares, aumenta a sensação de paz, autocontrolo e autodisciplina e reduz o stress (p.100).

A Natureza tem também um papel muito importante no desenvolvimento sensorial e Hanscom (2018) esclarece que a Natureza é terapêutica, uma vez que o cheiro das flores e o som dos passarinhos estimula os sentidos permitindo o desenvolvimento sensorial. A autora refere que “a natureza restaura a função mental da mesma forma que a água e comida restauram o corpo” (Alter, citado por Hanscom, 2018, p.103). Estar em contato com a Natureza melhora também o funcionamento dos olhos e ativa o centro auditivo do cérebro, sendo que “também há grandes benefícios sensoriais em ouvir os pássaros” (Hanscom, 2018, p.108). Hanscom (2018) refere que o sujar e o enlamear ao ar livre aumenta também a tolerância a experiências e melhora o sistema imunitário e salienta ainda que é necessário que as crianças sejam expostas ao ar livre e que se sujam para que desenvolvam um sistema imunitário forte e saudável (p.112). Bilton, Bento & Dias

(2017) vêm também o sujar as mãos e experienciar de forma direta o contato com o solo, como uma forma de cativar as crianças.

A Natureza alimenta-nos com “recursos naturais – areia, água, pedras, paus, penas de aves, ramos pendentes das árvores, as folhas das árvores e arbustos, os frutos, o vento, etc.” (Sarmiento et al., 2017, p.18). Neto & Lopes (2018) evidenciam que as crianças precisam de brincar com os elementos naturais “tais como areia, terra, água, pedras, paus, árvores, troncos, etc.” (p.100). Os mesmos autores revelam ainda que é essencial “manipular, cheirar, pôr os elementos na boca (comer terra, ou areia), transportar, construir, transformar, sujar e sujar-se” (Neto & Lopes, 2018, p.100).

São poucas as crianças que o fazem, mas “andar descalço oferece um feedback sensorial enorme aos arcos dos pés, dando-lhe uma boa noção de onde os seus pés estão em relação ao resto do corpo” (Hanscom, 2018, p.99). Nesta linha de pensamento, passar algum tempo ao ar livre, andar descalço na relva, ouvir os pássaros cantar nas árvores, oferece imensos benefícios sensoriais. A Natureza proporciona sensações incríveis. Também Bilton, Bento & Dias (2017) esclarecem que,

Ouvir o som dos pássaros, sentir a relva nos pés, apreciar o colorido das flores, comer fruta acabada de colher, correr em campo aberto, sentir os pingos frescos da água na face são exemplos de experiências significativas que geram sentimentos de prazer, deslumbramento e liberdade e que contribuem para a criação de uma relação positiva com o meio (p.28).

Os mesmos autores destacam ainda o som provocado pelo pisar das folhas secas ou o adormecer ao som do vento e do palrear dos pássaros, como momentos de interação o mundo natural e que devem ser privilegiados e promovidos (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.44). Também “as criaturas que sobrevoam os céus ou que se escondem entre rochas e plantas suscitam um grande interesse nas crianças” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.31). Podemos completar a ideia destes autores citando as palavras de Barros (2018),

Brincar na areia, participar de piqueniques à sombra das árvores, pendurar-se nelas, encantar-se com o canto dos pássaros ou com a beleza das flores, tomar banho de chuva, cultivar uma horta, criar uma escultura a partir de um galho e descobrir como a vida se desenvolve são experiências importantes que colocam a criança frente à beleza e ao mistério da vida (p.22)

Como benefícios do contacto com a Natureza, Neto (2020) salienta o controlo de doenças crónicas, o desenvolvimento e favorecimento da dimensão neurológica, o equilíbrio dos níveis de vitamina D, a promoção do desenvolvimento da criatividade, a redução dos estados de stresse, tristeza, melancolia e fadiga, a melhoria das funções cognitivas, o favorecimento das capacidades de alcance e campo visual e a maior capacidade de aprendizagem na escola e integração familiar (Neto, 2020, p.155).

Sabemos que as crianças não resistem a lama molhada e pegajosa e esta sensação de ficar sujo e pisar a lama oferece sensações ricas e táteis incalculáveis. Hanscom (2018) esclarece que “ficarem sujos até comerem um bocadinho de terra não faz mal. Aliás, pode ser saudável para o seu filho. A exposição à sujidade, aos animais, aos micróbios desde pequenos pode mesmo melhorar o sistema imunitário” (Hanscom, 2018, p.112). Outra experiência que a Natureza oferece é a massagem natural aos pés à medida que a criança anda sobre pedras de diferentes tamanhos e chão acidentado. Importa salientar que “andar descalço na natureza ajuda a desenvolver padrões normais de marcha, equilíbrio e tolerância ao toque nos pés” (p.113). Para além de experiências sensoriais, a natureza oferece também uma enorme variedade de sabores e texturas que dificilmente estarão disponíveis nos brinquedos ou objetos criados pelos homens.

Para as crianças mais velhas, apanhar comida diretamente da Natureza, como bagas, frutos secos, fruta, torna-se numa experiência sensorial bastante mais rica que comprar estas comidas no supermercado (Hanscom, 2018, p.115). A interação com a Natureza pode ser feita de diversas formas, umas mais ativas ou dinâmicas, outras mais contemplativas. Neto (2020), refere que “Observar a vida animal, apurar os sentidos e aumentar o nível de mobilidade ao ar livre fazem parte da aprendizagem de estilos saudáveis ao longo da vida” (Neto, 2020, p.152).

Concluo com a citação de Barros (2018) das palavras de Silvia Reichmann, fundadora e diretora de uma escola no Rio de Janeiro

Em nossa escola não há muros e estamos cercados de matas, capoeiras e rios. Temos alunos de diferentes origens, com diferentes maneiras de se relacionar com a natureza. Há os meninos que correm, saltam e sobem em árvores com a maior facilidade; há crianças que vêm de uma realidade mais urbana e chegam na escola mostrando insegurança, falta de equilíbrio e coordenação motora, medo ou nojo de bichos, terra, areia... (...) De uma maneira ou de outra, o contato com o ambiente

natural em volta da escola, com a intermediação dos educadores ou nos momentos do brincar livre, tem impacto profundamente transformador em todas as crianças (p.98).

Como já foi referido, são inúmeros os benefícios de brincar na Natureza. Para além de que é um contexto forte “para aprender a lidar com medos, superar limites e ganhar segurança em si próprios, ao diminuir a incerteza do espaço físico e social” (Neto, 2020, p.110), sendo por isso estas experiências tão importantes para as crianças.

4. O PAPEL DO EDUCADOR COMO PROMOTOR DO CONTATO COM A NATUREZA

O educador é um dos principais agentes promotores do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O educador tem o “poder” de decidir entre deixar a criança o dia todo sentada, numa cadeira, ou, dar-lhe oportunidade de explorar livremente, sem limitações o espaço exterior e o ambiente que a rodeia. As crianças necessitam de tempo e espaço para que possam brincar livremente e visto que maior parte delas passa grande parte do seu dia no JI, então é neste mesmo lugar que devem ter essa liberdade.

A verdade é que nos deparamos frequentemente, no 1.º CEB e até mais tarde, com “crianças que não sabem saltar, correr, equilibrar-se, trepar, agarrar e lançar uma bola, atar os sapatos ou vestir a sua própria roupa (Neto, 2020, p.71). Importa refletir sobre o facto de serem os adultos o principal impedimento deste brincar na Natureza, e graças a eles, “as nossas crianças estão a tornar-se totós, verdadeiros analfabetos a nível motor” (Neto, 2020, p.17). Por não se movimentarem na Natureza e sem espaço para imaginar e criar, as crianças de hoje revelam uma enorme iliteracia motora.

O professor/educador tem um papel fundamental neste sentido pois pode proporcionar, às crianças, experimentações do brincar livre, tornando-os pequenos cientistas. Segundo Neto (2020), “a escola precisa de ter consciência deste conceito: as crianças são potenciais investigadores quando são pequenas. As palavras-chave para se ser um pequeno cientista passam por: brincar muito, confrontar-se com o risco e ter autonomia mobilidade, participação, cultura (...)” (Neto, 2020, p.142). Este autor, refere ainda que,

Educar através da exploração da Natureza promove de forma explicita o convite ao brincar, ao ser ativo e a mudanças de padrões de jogo, devido à multiplicidade de contrastes nas superfícies e variantes dos declives do

terreno, tipos de vegetação e de árvores, alternância climatérica, fauna, locais secretos, materiais soltos, estruturas trepáveis, entre outros (Neto, 2020, p.153).

Todos nos lembramos de experiências que vivemos em contacto com a Natureza. Então porquê privar as crianças de hoje de, como adultos no futuro, terem também estas memórias? Estas vivências jamais serão esquecidas pois como evoca Neto (2020), “as memórias de infância ligadas à aventura e ao jogo com a Natureza dificilmente se esquecem (Neto, 2020, p.150).

Em suma, é muito importante que os pais e educadores não se esqueçam da importância do brincar “nas primeiras idades e os seus benefícios em todos os planos de desenvolvimento humano” (Neto, 2020, p.39). Deixem as crianças brincar livremente, sem que sejam dirigidas, deixem-nas explorar a Natureza, deixem-nas ser elas próprias, deixem-nas construir a sua própria identidade de acordo com as suas experiências.

5. O PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO @ DISTÂNCIA

A educação a distância foi colocada em prática num período de confinamento que nos obrigou pela primeira vez ao regime não presencial das atividades letivas. Este tipo de educação despoletou dificuldades, mas também oportunidades de aprendizagem. O educador passou a enviar vídeos, contar histórias, partilhar experiências através de um computador e de plataformas nunca antes utilizadas.

Professores e Educadores realizaram um apoio e acompanhamento a distância das crianças em modo síncrono (atividades realizadas em direto ou em tempo real), ou em modo assíncrono (atividades realizadas, em que cada interveniente escolhe o momento em que participa e realiza a atividade, fazendo-o em diferido). Durante este período foi fundamental que o/a educador/a promovesse um diálogo aberto e flexível com os pais/famílias, para que, em conjunto, encontrassem “a melhor forma de as crianças vivenciarem esta fase com segurança, tranquilidade e bem-estar, sem perder a oportunidade de continuar a aprender” (Direção Geral da Educação, 2021, p.2).

Sabendo que neste contexto, muitas vezes as famílias tiveram, de conciliar a vida familiar com o teletrabalho, tornou-se importante criar uma rotina diária que

contribuísse para o bem-estar, segurança e tranquilidade, de todos, sem sobrecarregar os familiares das crianças. A Direção Geral da Educação do Ministério da Educação esclarece que, apesar do distanciamento social ser uma das principais regras do confinamento, importa que não se percam as relações e interações que a criança estabelece com os adultos e outras crianças, bem como as experiências proporcionadas.

Neste sentido, o papel do/a educador/a, na educação a distância, é o de apoiar as famílias no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, valorizar as potencialidades dos pais, respeitar o contexto de cada uma das famílias, “ajudando-as a organizar rotinas e atividades interessantes para realizarem em casa, tendo em conta as propostas e os interesses dos seus filhos” (Direção Geral da Educação, 2021, p.3).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Neste capítulo, pretendemos, desenvolver aspetos relativos à metodologia de investigação. O estudo surge pela observação, direta e indiretamente, de diferentes perspetivas dos pais sobre a aprendizagem das crianças enquanto brincam na Natureza.

No momento de recolha dos dados, a EI – e todos nós – estávamos perante uma pandemia e neste sentido, foi necessário adaptar o ensaio investigativo às circunstâncias sendo, por isso, a problemática relacionada com as conceções de pais e educadores de infância acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças ao brincar na Natureza. Inicialmente tínhamos previsto que o ensaio investigativo pudesse incidir na observação das crianças a brincar na Natureza, no entanto com o isolamento e com a educação a distância acabámos por optar por um estudo a incidir nas conceções dos adultos acerca do brincar na Natureza.

Assim sendo, posteriormente são apresentadas as opções metodológicas, a problemática, os objetivos do estudo e a caracterização do contexto e dos intervenientes.

1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste estudo optou-se pelo paradigma qualitativo e interpretativo, uma vez que tinha como objetivo identificar, descrever, analisar e refletir sobre as conceções dos adultos acerca do brincar na Natureza. Baptista (2011), considera que a metodologia de investigação “consiste num processo de selecção da estratégia de investigação, que condiciona, (...), a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir” (p.52). Esta investigação enquadra-se num paradigma qualitativo, sendo que a “relação sujeito-objecto é marcada pela intersubjetividade” (Fortin, 2000, p. 147) e Vilelas (2009) esclarece que nos estudos qualitativos existe “um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números” (p.105). Neste sentido, a metodologia evidenciada permitirá analisar as opiniões e práticas dos sujeitos.

2. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

O tema que pretendemos estudar prende-se com as conceções dos adultos sobre a importância que o brincar na Natureza detém no desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade de frequência da Educação Pré-Escolar.

As crianças passam uma parte significativa do seu tempo sentadas, quer nas cadeiras, quer nos tapetes das salas de JI, ao invés disto as crianças deveriam passar grande parte do seu tempo ao ar livre, no exterior. Como refere Dias (2005), a infância é o “apogeu da actividade lúdica, é a pátria dos jogos” (p.124). A Natureza é um espaço onde as crianças são livres, onde exploram, brincam e aprendem livremente e neste sentido, sinto que, enquanto futura educadora, é essencial ligar estas duas componentes, a infância e a Natureza. Este tema surge do confronto com os contextos por onde passei e pela observação e constatação de que o contacto das crianças nos JI e escolas do 1.º CEB com o exterior e com a Natureza é cada vez menor. Neto & Lopes (2018) referem que “o brincar livre nos espaços exteriores públicos, nos espaços urbanos é cada vez mais infrequente, para prejuízo da saúde, bem-estar e felicidade das crianças e jovens” (p.96).

Deste modo, através dos estudos que fui conhecendo e consultando e da realidade que fui conhecendo, emergiu a pergunta que orienta este projeto de investigação, nomeadamente "Quais as conceções de pais e educadores de infância acerca do desenvolvimento e aprendizagem através do brincar na Natureza?". Ressalvamos que sobre o brincar na Natureza entende-se como um brincar num espaço onde a criança tenha oportunidade de correr, contactar com folhas/flores e árvores, sujar-se/sujar as mãos na terra, ouvir os sons dos animais, etc.

Como objetivos delineámos:

1. Conhecer as conceções dos pais sobre o brincar na Natureza;
2. Conhecer as conceções de educadores de infância sobre o brincar na Natureza;
3. Conhecer a opinião das crianças sobre a Natureza e sobre o brincar no espaço exterior;
4. Identificar as formas e momentos de contacto das crianças com a Natureza;

5. Identificar os aspetos do desenvolvimento e aprendizagens das crianças ao brincar na Natureza;
6. Refletir sobre a importância do brincar da Natureza.

3. CONTEXTO E INTERVENIENTES

A investigação foi realizada num período de pandemia no qual as crianças, pais, e educadores estavam confinados nas suas casas. O JI onde foi realizado o presente estudo, pertence à rede pública do Ministério da Educação e situa-se nos arredores de Leiria. Os sujeitos desta investigação são a educadora Dora, 20 educadores de infância de instituições externas, e os pais de um grupo de crianças dos 3 aos 6 anos da instituição onde se realizou a Prática Pedagógica. A Educadora Dora tinha, no início do estudo, trinta e dois anos de serviço. Estava no JI onde foram realizadas as investigações há três anos.

No questionário realizado aos educadores de infância, através do Google Forms, responderam 20 educadoras, tendo 7 delas entre 51 e 60 anos, 3 entre 41 e 50 anos e as restantes com idade inferior a 40 anos. De referir também que 11 das educadoras em questão possuíam a licenciatura e 7 o mestrado. Relativamente ao contexto de trabalho, 12 educadoras estavam na rede pública, 7 na privada e 2 na rede solidária.

Relativamente aos pais das crianças, e de acordo com os dados obtidos através dos inquéritos por questionário, obtivemos 9 respostas, sendo 8 dos inquiridos do sexo feminino e um do sexo masculino. Sabemos também que 4 pais tinham entre 41 e 50 anos e 5 dos pais têm entre 31 e 40 anos tendo a maioria terminado o ensino secundário. Durante o estudo, 4 destes pais encontravam-se em teletrabalho, 3 a trabalhar fora de casa, 2 deles estavam desempregados. Importa também esclarecer que 4 destes pais referirem ter uma moradia com jardim, 4 possuem um apartamento sem jardim e 1 deles possui uma vivenda sem jardim.

Como referi na reflexão do contexto de JI trata-se de um grupo de crianças, das quais onze crianças são do sexo masculino e nove crianças são do sexo feminino. As crianças são de nacionalidade portuguesa exceto uma que é de nacionalidade ucraniana. Neste grupo, todas as crianças vivem com os pais e a maior parte tem irmãos, exceto três

crianças que são filhas únicas. No que respeita à escolaridade dos pais, quase todos possuem uma licenciatura.

4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Relativamente às técnicas de recolha de dados estas focam-se sobretudo em inquéritos por questionário aos pais das crianças, uma entrevista à educadora e entrevista às crianças. Os inquéritos por questionário consistem num “dos métodos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos” (Fortin, 2000, p. 249), ou seja, os sujeitos preenchem o questionário estando sujeitos às questões formuladas sem a possibilidade de alterar ou explicitar o seu pensamento. A entrevista, “é um modo particular de comunicação verbal que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas” (Fortin, 2000, p. 245). Para a realização destas entrevistas, realizámos guiões para facilitar e organizar a informação que pretendíamos recolher. Sousa e Baptista (2011, p.83) esclarecem que o guião é um instrumento “para a recolha de informações na forma de texto que serve de base à realização de uma entrevista. O guião é constituído por um conjunto (ordenado ou não) de questões abertas (...), semi-abertas (...) ou fechadas”. Para além disso para tratar a informação recolhida optámos por recorrer à análise de conteúdo. A análise de conteúdo é numa técnica de investigação que pretende identificar e descrever, de forma sistemática, quantitativa, e objetiva os conteúdos de uma determinada mensagem (Dias, 2009).

4.1. QUESTIONÁRIOS AOS PAIS

O questionário às famílias (anexo 17) foi aplicado de forma online, através do *Google Forms* e teve como objetivo perceber a posição das famílias sobre a importância do contacto com a Natureza para a aprendizagem das crianças. É constituído por três grupos de questões. No primeiro grupo são apresentadas 5 questões sobre as perceções acerca da importância do brincar na Natureza. O segundo grupo refere-se à frequência do contacto das crianças com a Natureza e contém 4 questões. Por último, no terceiro grupo, existem duas questões que se focam no dia-a-dia em família.

4.2. QUESTIONÁRIOS AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

O questionário aos educadores de infância (anexo 18) foi também aplicado de forma online, através do *Google Forms* sendo utilizado para entender as suas práticas educativas assim como as suas opiniões sobre a problemática em estudo. Foi utilizado o tipo de questionário misto, apresentando questões de resposta aberta e fechada (Sousa & Baptista, 2011). É constituído por cinco grupos de questões. O primeiro, com 5 questões, evoca o percurso profissional. O segundo remete para a educação a distância e contém 3 questões. O terceiro grupo, apresenta 6 questões sobre o brincar na Natureza. O quarto grupo conduz à aprendizagem e desenvolvimento das crianças e por fim o quinto e último grupo apresenta apenas uma questão acerca dos constrangimentos sentidos no âmbito do brincar na Natureza.

4.3. ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE

A entrevista foi realizada com questões abertas (anexo 19 – Guião de entrevista) para que a educadora pudesse exprimir e justificar livremente a sua opinião (Sousa & Baptista, 2011). Neste sentido, este instrumento foi utilizado com o objetivo de vir a compreender a prática educativa e a opinião da educadora cooperante, sobre a problemática em estudo. A entrevista é composta por sete grupos sendo o primeiro acerca da legitimação da entrevista, o segundo sobre o percurso profissional e o terceiro sobre a educação a distância. O grupo IV remete para o Brincar na Natureza e o quinto para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O grupo VI questiona acerca das perdas e conquistas durante o momento de isolamento social e o último grupo evoca os constrangimentos sentidos pela educadora acerca da prática do tema em estudo.

4.4. ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS

A entrevista realizada a cada uma das crianças (Anexo 20) teve como principal objetivo entender as ideias que têm sobre a Natureza e a forma como se relacionam com ela. Divide-se em quatro grupos, cada um deles representativo de uma categoria. O Grupo I legitima a entrevista. O grupo II, com quatro questões diz respeito às experiências na Natureza. O Grupo III, com cinco questões, relaciona-se com as brincadeiras na Natureza. O Grupo IV, pretendeu avaliar o interesse pela Natureza e é constituído por

cinco questões. As entrevistas realizadas às crianças foram menos formais e as questões tiveram de ser adaptadas à sua faixa etária pois sabemos que as crianças são sujeitos muito peculiares. As entrevistas realizadas às crianças apresentaram algumas especificidades e cuidados como:

- 1) O entrevistador deixou a criança confortável não lhe fazendo pressão sobre qualquer temática;
- 2) O entrevistador procurou ser flexível visto que as crianças precisam de alguma orientação;
- 3) O ambiente físico da entrevista, tornou-se familiar à criança e sem quaisquer fatores que a dispersem ou que a deixem menos à vontade;
- 4) O entrevistador procurou transmitir uma atitude de serenidade;
- 5) O entrevistador esteve atento aos sinais de fadiga da criança uma vez que o seu tempo de concentração, é muito reduzido.

5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

5.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Recorremos à análise de conteúdo para tratar os dados resultantes das entrevistas e dos inquéritos por questionário. A análise de conteúdo que segundo Oliveira, Ens, Andrade, & Mussis (2003), “é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto” (Oliveira, Ens, Andrade, & Mussis, 2003, p.5) permitiu “decompor um todo em partes constituintes” (Vilelas, 2009, p.351). Assim, a análise de conteúdo clarificou as principais regularidades com o intuito de “interpretar os resultados obtidos relacionando-os ao próprio contexto de produção do documento” (Oliveira, Ens, Andrade, & Mussis, 2003, p.6).

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
1. Conceções sobre Brincar na Natureza	Potenciador de aprendizagens	Sempre que o educador(a) de infância referir que Brincar na Natureza promove aprendizagens.
	Desenvolvimento holístico	Sempre que o educador(a) de infância referir que o Brincar na Natureza promove o desenvolvimento holístico.
	Proteção do	Sempre que o educador(a) de infância referir a

	Ambiente	importância de proteger a Natureza.
	Risco	Sempre que o educador(a) de infância referir a superação ao risco através do Brincar na Natureza.

Quadro 1: Exemplo de Organização da análise de conteúdo

6. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO E PROCEDIMENTO

Relativamente à pertinência do estudo, sempre tive um grande interesse pelo brincar na Natureza, visto que, em criança, sempre me foi dada essa oportunidade. Ao realizar as Práticas Pedagógicas percebi que nem todos os educadores dão oportunidade às crianças de brincarem livremente pelo espaço exterior. Neste sentido, surgiu interesse em perceber o porquê, se advinha dos próprios educadores, de condicionalismos dos pais ou de fontes externas. Assim sendo, através de conversas informais com a minha colega de Prática Pedagógica e com a educadora cooperante decidi aprofundar o tema e os conhecimentos sobre os aspetos referidos. O primeiro passo voltou-se para realizar uma entrevista à educadora cooperante, na qual tentei perceber como pratica ou não com as crianças a brincadeira no espaço exterior, em contacto com a Natureza. Posteriormente, percebi que seria importante também entrevistar outros educadores. Surgiram as questões e elaborei o questionário. Os pais foram também questionados, de modo a percebermos se há ou não continuidade destas práticas em casa, no seio das famílias. E claro, as crianças também foram entrevistadas percebendo então as suas opiniões e os seus argumentos. Devido à pandemia, as entrevistas e questionários foram realizadas à distância.

Tabela 2: Calendário de realização das entrevistas e questionários

Data	Entrevista/Questionário	Intervenientes
6 de maio de 2020	Entrevista 1	Educadora do JI: Dora
14 de maio de 2020	Entrevista 2	Crianças: Mariana, David, Miguel
21 de maio de 2020	Entrevista 3	Crianças: Diogo, João, Filipa, Nuno
2 de junho de 2020	Entrevista 4	Crianças: Íris, Lara, Afonso
25 de maio de 2020	Questionário 1	9 Pais das Crianças do JI
25 de maio de 2020	Questionário 2	20 Educadores de Infância

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Ao longo deste capítulo pretendemos apresentar e analisar os dados, bem como discutir os resultados que emergiram do ensaio investigativo. Com a análise de conteúdo das entrevistas e dos questionários, tivemos a oportunidade de conhecer diferentes perspetivas sobre a aprendizagem das crianças associadas ao brincar na Natureza. Os dados recolhidos irão permitir-nos confrontar o que preconiza a teoria de referência relativamente ao brincar na Natureza e o que se pratica efetivamente nos contextos que conhecemos. Estes dados poderão também evidenciar a importância que a criança e a sua família assumem no brincar na Natureza.

1. O brincar na Natureza: A voz de pais, educadores e crianças

No questionamento realizado aos pais constatamos que todos eles consideram importante passear, explorar e interagir com as crianças em espaços naturais, tal como demonstra o Gráfico 1.

1.1. Considera importante passear com as crianças em espaços naturais (ex. praia, rio, campo, jardim público...)?

9 respostas

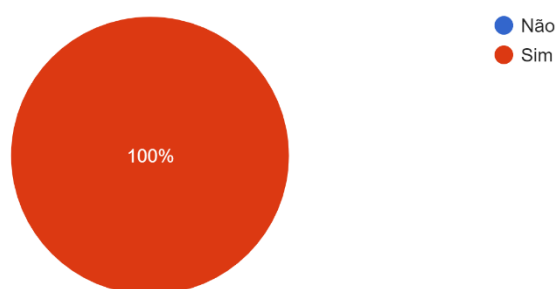


Gráfico 1: Importância de passear com as crianças em espaços naturais

Quando questionados sobre o facto da criança aprender ou não através do brincar na Natureza, os pais referem que “A Natureza proporciona estímulos a todos os níveis e faz bem à saúde” (Pai A: Questionário 1), “é através da experimentação e da exploração da Natureza, brincando, que a criança apreende a mesma, o seu funcionamento e importância para a existência da vida” (Pai B: Questionário 1), a criança “contacta com plantas, animais e surgem sempre questões” (Pai C: Questionário 1), “a Natureza é

bonita e saudável” (Pai D: Questionário 1), e “é um meio para descobrir os animais e as flores” (Pai E: Questionário 1). Como esclarece Hanscom (2018), “O ar livre desperta e rejuvenesce a mente, e envolve todos os sentidos simultaneamente” (p.14).

Os pais revelam que brincam com as crianças em espaços da Natureza pois é saudável respirar ar puro, permite “realizar aprendizagens sobre o mundo, além de ser das formas mais potenciadoras de divertimento, reforço dos laços afetivos e relaxamento” (Pai A: Questionário 1), “É bom para eles e para nós. Correr, ver elementos da Natureza, respirar ar puro” sendo também “fundamental para o seu desenvolvimento” (Pai D: Questionário 1).

Quando questionados sobre espaços naturais acessíveis e próximos da sua casa, para a sua criança brincar, os pais evocaram os campos de futebol, a floresta, a Casa Museu João Soares, a Nascente do Rio Lis, Percurso por trilhos no meio do Pinhal entre Porto de Mós e Batalha e a praia.

Os pais referiram que se deslocam frequentemente a espaços como jardim zoológico, parques biológicos, oceanários, florestas, etc. Mas, apesar de terem espaços naturais próximos de casa, durante a semana, frequentam os mesmos cerca de duas vezes por semana, enquanto ao fim de semana estas visitas se revelam mais frequentes, como mostram os gráficos 2 e 3.

2.3. Com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em espaços naturais durante a semana?
9 respostas

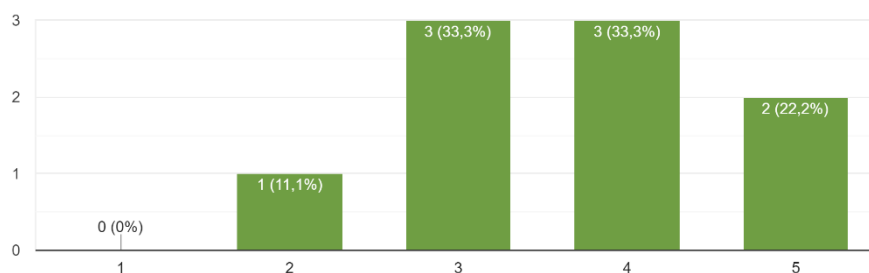


Gráfico 2: Frequência com que as crianças brincam em espaços naturais durante a semana

2.4. Com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em espaços naturais durante o fim de semana?

9 respostas

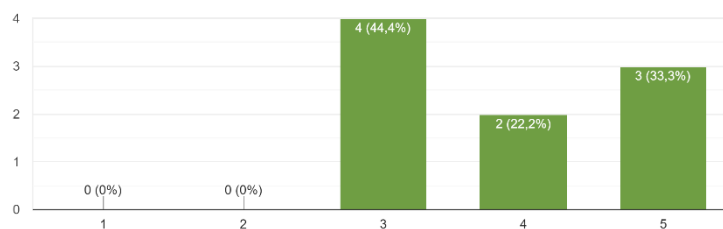


Gráfico 3: Frequência com que as crianças brincam em espaços naturais ao fim de semana

Aquando da realização da investigação, a maioria destas crianças brincava em contexto natural (ex. praia, rio, campo, jardim público, floresta...) cerca de 2 vezes por semana.

3.1. Com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em contexto natural (ex. praia, rio, campo, jardim público, floresta...) durante a semana?

9 respostas

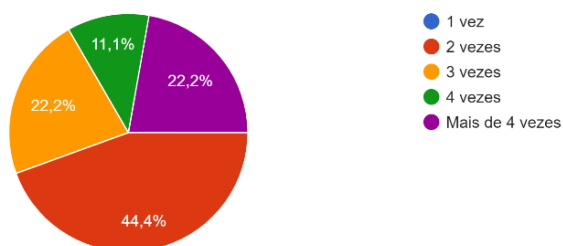


Gráfico 4: Frequência com que a criança brinca em meio natural durante a semana

Ao fim de semana, as coisas alteram-se e as crianças já brincam mais de 4 vezes em contexto natural.

3.2. Com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em contexto natural (ex. praia, rio, campo, jardim público, floresta...) ao fim de semana?

9 respostas

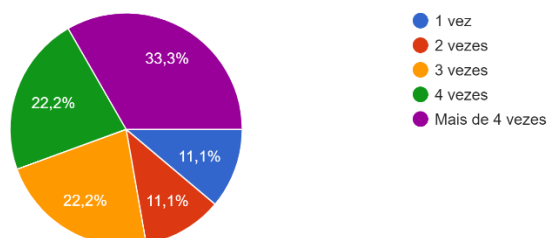


Gráfico 5: Frequência com que a criança brinca em meio natural ao fim de semana

Nas entrevistas realizadas às crianças, percebemos que adoram brincar na Natureza, “Jogar à apanhada” (Mariana: Entrevista 2) e gostam de “ir à piscina” (Lara: Entrevista 4). Quando questionadas acerca dos sons que se lembram de ouvir na Natureza esclareceram que adoram “ouvir os grilos e os sons da vaiana” (filme infantil) (Filipa: Entrevista 3), “a água e os passarinhos” (Afonso: Entrevista 4). O Miguel, referiu que a Natureza “Tem flores verdes, tem o rio” (Miguel: Entrevista 2), o David explicou que “Tem árvores, tem folhas, tem animais e é um ambiente” (David: Entrevista 2). Já o Diogo revelou que a Natureza são “árvores, árvores com folhas, flores, o rio, tem a praia, gotinhas e a água corre... é o ar livre” (Diogo: Entrevista 3). Para o Nuno, a Natureza é “correr, saltar à corda”; “jogar à bola” (Nuno: Entrevista 3). Dos entrevistados, apenas dois esclareceram ter subido a uma árvore, o João, que nos diz que “subi a uma árvore e saltei” (João: Entrevista 3) e o David que enfatiza ter subido a uma árvore gorda. As crianças afirmaram nunca ter brincado à chuva, mas 3 delas referiram ter brincado na lama. A Lara salientou que foi “andar de bicicleta com o pai, o mano, a mana e eu. E a mãe, a mãe foi a correr, tava uma poça de lama e eu tava a andar de bicicleta e caí numa poça de lama” (Lara: Entrevista 4). Sobre brincar com paus, pinhas e pedras, a Mariana entusiasmada revelou que os utiliza para fazer instrumentos musicais.

Como esclarece Hanscom (2018), a Natureza é terapêutica, uma vez que o cheiro das flores e o som dos passarinhos estimula os sentidos permitindo o desenvolvimento sensorial. Estar em contato com a Natureza melhora também o funcionamento dos olhos e ativa o centro auditivo do cérebro, sendo que “também há grandes benefícios sensoriais em ouvir os pássaros” (Hanscom, 2018, p.108). Como refere Bilton, Bento & Dias (2017) “ver a felicidade de uma criança ao andar descalço no pinhal, a ver os pássaros rasgar o céu ou a sentir a chuva no corpo são experiências que deixam qualquer adulto enternecido com o brilho presente nos olhos das crianças” (p.29). As crianças entrevistadas revelaram gostar de brincar na Natureza quando está mau tempo, brincar na lama, ou em poças de água, sujando-se todos. A Íris explicou que só brinca “à chuva em casa às vezes. Mas gosto de apanhar água da chuva com a boca” (Íris: Entrevista 4).

Nos questionários, quando questionadas acerca da realização de formações contínuas sobre o brincar na Natureza, 11 das 20 educadoras responderam que não frequentaram enquanto 9 educadoras frequentaram este tipo de formações.

2. Transição para a educação @ distância

No que concerne à transição para os processos de educação @ distância, as educadoras descrevem como tendo sido um processo difícil visto que “a educação de infância é caracterizada pela proximidade física. O toque, os afetos e quando há apenas um computador entre nós a situação torna-se atípica e difícil” (Educadora A: Questionário 2), ou “a educação de infância faz-se sobretudo através das conexões que as crianças estabelecem com o meio e com os outros” (Educadora B: Questionário 2). Os educadores reportam também que “devido à disponibilidade dos pais, que também estavam em teletrabalho, e também a disposição das crianças dificultou essa transição” (Educadora C: Questionário 2). É referido que “Enviamos diariamente propostas às famílias, em vídeo e realizámos semanalmente videochamada com as crianças” (Educadora D: Questionário 2) mas “Nem todas as famílias aderiram às propostas apresentadas” (Educadora D: Questionário 2).

A educadora Dora refere o tempo de pandemia como um dos mais difíceis da sua carreira. Um processo que a educadora considera “gratificante pelas oportunidades que me deu, nas pesquisas e nestes estudos que eu tive que fazer e que me adaptar” (Educadora Dora: Entrevista 1). A educadora refere o confinamento como um processo difícil pois, “não vejo as crianças, não tenho o contacto, é estranho, mas ao mesmo tempo está-me a dar muito prazer” (Educadora Dora: Entrevista 1) visto que “as famílias não têm todas as ferramentas em casa, não têm todas os mesmos acessos, o computador está a ser necessário na mesma família para várias pessoas, daí também, a minha postura de tentar ser o mais abrangente possível, sem querer complicar a vida às pessoas” (Educadora Dora: Entrevista 1).

Durante o período de pandemia, a educadora deu primazia sobretudo ao *classroom* para assuntos gerais e ao mail para assuntos de carácter mais privado/individual. Na sua opinião, as maiores perdas para as crianças remetem-se para a falta de “contacto uns com os outros” (Educadora Dora: Entrevista 1) “a brincadeira a pares” (Educadora Dora: Entrevista 1) e o “estarem todos juntos e usufruírem das várias áreas, dos vários materiais, das várias experiências” (Educadora Dora: Entrevista 1). Sobre as maiores perdas para as famílias, na opinião da educadora, “as pessoas demonstram-se saturadas quando têm crianças pequenas” (Educadora Dora: Entrevista 1) e quando “estão num apartamento fechados que deve ser difícil” (Educadora Dora: Entrevista 1). Por outro

lado, as maiores conquistas tanto para as crianças como as famílias, a educadora revela ser “o usufruir muito da mãe ou do pai ou dos dois e dos irmãos pois acho que há muito tempo que as crianças não passavam tanto tempo com os pais” (Educadora Dora: Entrevista 1) tendo também a oportunidade de conhecer o “trabalho realizado com as crianças no JI” (Educadora Dora: Entrevista 1).

No que diz respeito às maiores perdas, a educadora revela que, “o contacto, o estar com as crianças, a ausência do meu do meu grupo e poder ajudá-los a crescer” (Educadora Dora: Entrevista 1). Faltam os “abraços bons, uns mimos, uma massagem no cabelo e toda essa parte também nos faz falta” (Educadora Dora: Entrevista 1). Sobre as conquistas, esclarece ser uma “maior proximidade com as famílias, uma melhor aprendizagem a nível das tecnologias e ter a experiência de que este setor também pode trabalhar com moldes assim de à distância” (Educadora Dora: Entrevista 1).

As educadoras revelam que mantiveram contacto com o grupo de crianças sobretudo através e-mail e *WhatsApp*, utilizando sessões síncronas e assíncronas (gráfico 7).

2.3. Durante o COVID-19, manteve contacto com o grupo de crianças recorrendo a:
20 respostas

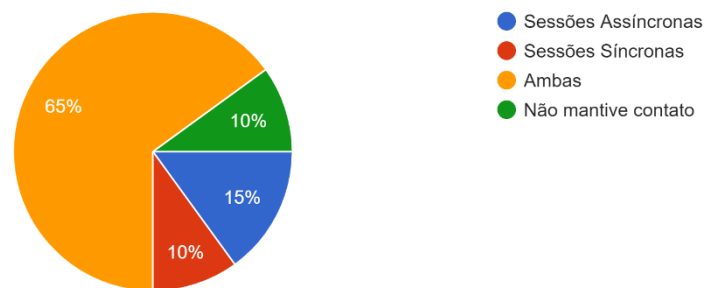


Gráfico 7: Contacto com o grupo de crianças durante o COVID-19

3. Valorização do brincar na Natureza no contexto educativo

Sobre a importância de as crianças brincarem na Natureza, as educadoras esclarecem que “é nesse contacto que as crianças tocam na terra, sentem as suas potencialidades, descobrem a Natureza nas suas linguagens diversas, desenvolvem capacidades de respeito pela Natureza e pelo outro. Estabelecem relações e ligações únicas. Fortalecem a imunidade” (Educadora G: Questionário 2) e caracterizam este contacto com a Natureza como sendo “extremamente importante pois é através do contacto com meio natural que a criança desenvolve destreza e habilidades motoras eficazes que ajudam no desenvolvimento de todas as outras competências” (Educadora J: Questionário 2), para além de permitir “não só compreender as necessidades de proteger o ambiente. Mas também aprender acerca do mundo que as rodeia através de experiências sensoriais diversas” (Educadora C: Questionário 2).

As crianças ao terem contacto com a Natureza criam representações do real e apropriam-se do espaço que as envolve. As opiniões destes educadores vão ao encontro do que defendem Bilton, Bento & Dias, visto que “o desenvolvimento sustentável será mais bem alcançado através da promoção de experiências de contacto precoce com a Natureza (...)” (p.31), estando também relacionado o respeito pelos seres vivos (Educadora A: Questionário 2).

Acerca da oportunidade dada às crianças para brincarem na Natureza durante o período educativo, as educadoras revelam que proporcionam às crianças tempo livre no exterior, visitas a parques, matas e quintas, realização de piqueniques e hortas. Uma das educadoras esclarece que “no espaço exterior do JI temos horta e vamos muitas vezes observar o que nos rodeia, as árvores, as flores, animais... temos o privilégio de estar no campo e como tal é um recurso que usamos como qualquer outro” (Educadora G: Questionário 2). Também é referido a realização de “Saídas ao exterior, manipulação de elementos naturais na sala e ou escola, utilização elementos naturais como recursos para atividades, brincar à chuva, construção de hortas ou similares, animais na sala ao cuidado e responsabilidade do grupo...” (Educadora D: Questionário 2).

Neste seguimento, as educadoras esclarecem que ao brincarem na Natureza, as crianças sistematizam conceitos, “relacionam-se entre si, esperam, partilham, experimentam, procuram soluções” (Educadora B: Questionário 2), desenvolvem “a curiosidade natural

da criança, dando-lhe liberdade para desenvolver todas as áreas de uma forma holística” (Educatória E: Questionário 2), “são livres de andar, correr mexer, saltar, pular e não estão confinadas a um limite de espaço, além disso é na Natureza que surgem as descobertas, a procura de respostas e na experiência vivida encontram as respostas” (Educatória F: Questionário 2), “aprendem a conhecer e a proteger a Natureza” (Educatória D: Questionário 2), existindo “todo um processo de aprendizagem” (Educatória G: Questionário 2) visto que “a Natureza está em constante transformação, e as crianças observam e participam nessa transformação” (Educatória B: Questionário 2).

Na entrevista realizada à educadora Dora percebemos que considera importante as crianças brincarem na Natureza e esclarece que o JI é muito rico e caracterizado pela educadora como “uma quinta, está no meio do nada e no meio de tudo” (Educatória Dora: Entrevista 1). Segundo a educadora, as crianças “aprendem a brincar na Natureza, aprendem a fazer. Eles são criativos e com pauzinhos, com pedrinhas, com areinhas, com florinhas, com folhas conseguem fazer a sua criatividade imaginar e divertirem-se muito.” (Educatória Dora: Entrevista 1)

Acerca dos pais, a educadora Dora revela que, atualmente, os pais já reconhecem o valor do brincar na Natureza, no entanto, há casos particulares em que os pais são contra e não concordam com o facto das crianças saírem da sala, porque não querem que a criança se suje ou que fique constipada. A educadora esclarece também que, em alguns casos, os pais avisam as crianças em casa para que não se suje, não rompa as calças, ou não leve areia nas calças e nos pés, inibindo as próprias crianças. Neste seguimento, em momentos de brincadeira no exterior a criança refere que “a mamã não me deixa” (Educatória Dora: Entrevista 1).

Sobre as crianças aprenderem com maior facilidade em ambiente de sala de atividades ou no exterior, a educadora entende que são necessários ambos, sendo um, o complemento do outro. No que concerne aos principais constrangimentos a este brincar na Natureza, a educadora esclarece que por vezes é o tempo horário, outras vezes o tempo meteorológico.

Sobre o facto de os pais serem ou não a favor desta interação com a Natureza, 95% das educadoras considera que sim.

3.4. Acha que os pais são a favor do brincar na Natureza?

20 respostas

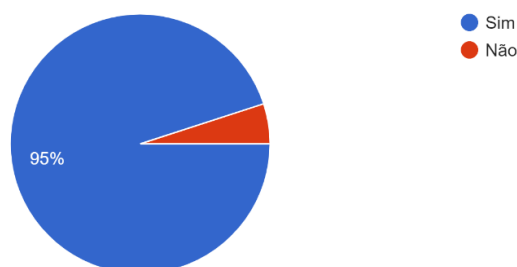


Gráfico 8: Influência dos pais no brincar na Natureza

No entanto, alguns educadores revelam que os pais travam o brincar na Natureza em contexto de JI por não quererem que os filhos cheguem sujos a casa, “têm medo que o sol lhes faça mal, e acham que é na sala que as crianças desenvolvem as competências” (Educadora Dora: Entrevista 1). Também esclarecem que alguns pais têm bastante medo de que as crianças fiquem constipadas, que se magoem ou que sujem a roupa. A maioria das educadoras considera que as crianças aprendem com maior facilidade no espaço exterior, como revela o gráfico 9.

4.1. Considera que as crianças aprendem com maior facilidade:

20 respostas

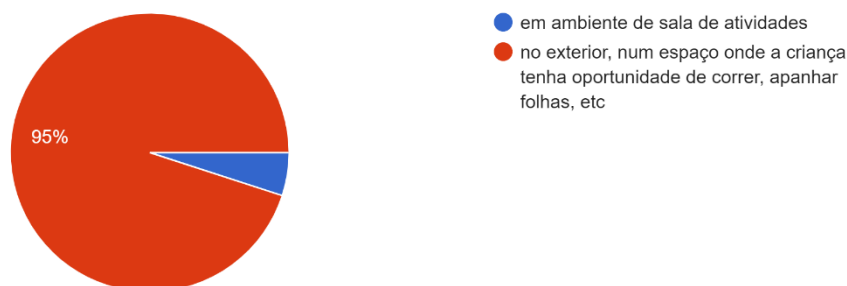


Gráfico 9: Relação entre aprendizagem no exterior e na sala de atividades

Os materiais de fim aberto são vistos com grande potencialidade, sendo referidos como “materiais que promovem um desenvolvimento e uma aprendizagem” (Educadora D: Questionário 2), “uma mão cheia de possibilidades de aprender” (Educadora G: Questionário 2), “Recursos baratos, fáceis de adquirir com inúmeras maneiras de serem

trabalhadas e exploradas através da imaginação e criatividade da criança” (Educadora E: Questionário 2), no entanto, nem todos os educadores utilizam os mesmos.

Em suma, os educadores revelam que propõem atividades específicas no âmbito da Natureza, pois neste ambiente as crianças aprendem com maior facilidade. Como principais constrangimentos esclarecem que, alguns JI têm espaços exteriores demasiado limpos e estruturados, a existência de projetos impostos pelo agrupamento que impedem de sair da sala ou a mentalidade dos adultos, pais, colegas e coordenadores da escola que impedem atividades livres no exterior. Como já foi referido anteriormente, o professor/educador tem um papel fundamental neste sentido pois pode proporcionar, às crianças, experimentações do brincar livre, tornando-os pequenos cientistas. Segundo Neto (2020), “a escola precisa de ter consciência deste conceito: as crianças são potenciais investigadores quando são pequenas” (Neto, 2020, p.142).

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES

1. CONCLUSÕES DO ESTUDO

No capítulo anterior, cruzou-se alguma fundamentação teórica com os dados e informações recolhidas dos inquéritos feitos aos educadores de infância, pais e crianças e neste capítulo, é o momento de sistematizar algumas conclusões sobre todo o estudo

Depois de analisados os dados e discutidos os resultados, é fundamental refletir sobre a importância de as crianças brincarem na Natureza. Neste sentido, tomámos conhecimento sobre o envolvimento das famílias no brincar, identificámos formas e momentos de cumplicidade das crianças com a Natureza, identificámos os benefícios de brincar na Natureza e percebemos as concepções de pais, educadores e crianças acerca da importância de brincar na Natureza.

Sabemos que brincar é um poderoso motor da aprendizagem e desenvolvimento, no qual a criança descobre o mundo em que vive. O brincar na Natureza é visto não só como uma experiência que potencia o desenvolvimento holístico da criança como também previne e controla doenças. Verificámos que, as concepções relatadas pelos pais e educadores de infância, na maioria dos casos, vão ao encontro dos fundamentos teóricos apresentados neste trabalho. Para além disso, as concepções dos educadores são bastante indutoras do brincar na Natureza, no entanto, nem sempre podem colocá-las em prática por razões diversas, como regras impostas pelos agrupamentos, falta de espaço natural exterior, o receio que as crianças se sujem ou adoçam, entre outras. O brincar na Natureza e o ar livre são bastante valorizados assim como as experiências livres com a chuva, a terra, etc.

A Natureza permite que as crianças desenvolvam inúmeras capacidades, instiga a curiosidade, a cooperação, a partilha de ideias, estratégias, medos e desejos já para não falar do ímpeto exploratório. Ao contactarem com a Natureza existe também potencial para as crianças desenvolverem o respeito pela natureza, percebendo que devem estimar a natureza, pois ela é importante para o ser humano. Entre as várias experiências que já vivenciámos, percebemos que entre a recolha de folhas, paus, pequenas flores e confeção de “bolos e sopas” com elementos da Natureza, as crianças fazem diferentes composições livres da Natureza. Percebemos também que o espaço exterior oferece

múltiplas experiências que não são possíveis no espaço interior pois, no exterior, as crianças podem ser livres de outra forma e descobrindo o que as rodeia, valorizando e reconhecendo a Natureza.

Na opinião das crianças percebemos que gostam de brincar na Natureza, chapinhar nas poças, mexer na terra e dar-lhes diferentes possibilidades de a explorar. Bilton, Bento e Dias (2017) defendem que as crianças devem ter oportunidades de brincar no exterior, enfrentando novos desafios e aventuras, fugindo ao tradicional modelo de educação onde as atividades são propostas pelas pessoas adultas.

Assim, recomendamos que os educadores e pais saiam das suas zonas de conforto com as crianças, proporcionando-lhes o contacto com espaços naturais, deixem-nas explorar, inovar, arriscar... deixem-nas brincar e crescer próximas da Natureza, com todos os benefícios que essa aproximação possibilita ao seu desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar.

Concluindo, pelas experiências relatadas por profissionais em várias plataformas e pelo conhecimento de diversos contextos, não esperávamos algumas destas conceções. Isto porque, aparentemente, o brincar na Natureza nem sempre é visto com bons olhos. De facto, o brincar na Natureza parece ser bastante valorizado nos JI dos participantes neste estudo, ao contrário das nossas expectativas. Neste sentido, as conceções dos educadores vão ao encontro do que os vários autores citados neste trabalho defendem. Fica sempre a dúvida relativamente à *décalage* entre as conceções e a prática nos contextos.

2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A maior limitação do estudo foi o contexto pandémico. Quando decidi fazer um ensaio investigativo sobre o brincar e o contacto com a Natureza sempre idealizei um estudo presencial, no contexto, com observação e participação, com crianças no seu ambiente natural. A pandemia e a incerteza dos tempos seguintes obrigou-nos a adequar o estudo às circunstâncias.

Ao longo da realização deste estudo, surgiram também alguns fatores que podem ter limitado os dados obtidos. Uma das limitações, remete-se para a realização de questões

abertas pois nestas questões existiram respostas que não iam ao encontro dos objetivos pretendidos. Deste modo, consideramos que, em futuras investigações, devem ser também criadas questões fechadas que prevejam, tendo em conta a fundamentação teórica, algumas categorias de resposta.

Outra limitação consiste na minha falta de experiência enquanto investigadora, que pode ter condicionado o processo de recolha e análise dos dados. A última limitação revela-se na falta de participação dos pais das crianças em responder aos questionários.

3. SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Como já referido, o estudo realizou-se durante um período de pandemia tornando todo o processo mais complexo. Os pais nem sempre demonstraram disponibilidade para responder aos inquéritos e por isso, futuramente, seria interessante fazer-lhes as questões pessoalmente recorrendo à entrevista. Outro ponto interessante, seria investigar também em contexto de 1.º CEB, perceber quais as concepções dos professores do 1.º CEB e mesmo dos pais das crianças. Uma outra sugestão remete para deixar as crianças brincar na Natureza, observar e analisar os seus comportamentos e posteriormente identificar as aprendizagens reais em contexto. Muitas outras sugestões emergiram de toda esta experiência, nomeadamente aprofundar a importância do risco, do brincar arriscado, das potencialidades dos materiais de fim aberto, entre muitos outros aspetos.

CONCLUSÃO FINAL DO RELATÓRIO

A elaboração do presente relatório foi bastante desafiante. Foi uma experiência muito valorizada, uma vez que me permitiu fazer uma reflexão integral de todas as Práticas Pedagógicas, cada uma com as suas particularidades e onde tive oportunidade de viver experiências únicas e de realizar aprendizagens que serão muito úteis no meu futuro.

Agora, após o término da investigação posso dizer que as dificuldades sentidas foram vistas como meios de aprendizagem e não como barreiras. Ao refletir sobre isso percebo que estas dificuldades e obstáculos permitiram-me crescer enquanto futura educadora/professora. Ao longo das Práticas Pedagógicas contactei com diferentes

grupos de crianças e percebi que cada grupo é um grupo e é necessário adaptar as interações e ir ao encontro das preferências de cada criança. As Práticas Pedagógicas permitiram-me expor diferentes pontos de vista, trocar experiências, refletir, possibilitando o meu crescimento profissional e pessoal.

Refletindo sobre todas as Práticas vivenciadas durante o Mestrado sinto que cresci muito. Cresci enquanto estudante, enquanto educadora, enquanto professora e enquanto pessoa. Citando as palavras de Mahatma Gandhi “Grandes batalhas só são dadas a grandes guerreiros” e este foi um desafio que tenho a certeza ter sido superado com sucesso. Durante este período refleti, diariamente, individualmente e em grupo sobre as reuniões, propostas, momentos, aprendizagens e dificuldades que estava a sentir.

Se antes achava que era essencial refletir, agora dou ainda mais valor. Foram dois anos atípicos, dois anos em que percebi que preciso de abraços, preciso do carinho e do frente a frente. Dois anos que me demonstraram que não somos nada, mas podemos fazer tudo. Dois anos que me fizeram reconhecer capacidades que desconhecia, que me fizeram estar constantemente em mudança, a criar, a inovar. Deste modo, todos os momentos experienciados permitiram-me evoluir quer a nível pessoal, quer a nível profissional. O balanço é positivo. Dois anos cheios de altos e baixos, mas com inúmeros momentos que marcaram a minha vida. Foram todas estas vivências que me deram ainda mais certezas de que é este o caminho que quero seguir. Aos poucos, tenho construído a minha identidade enquanto educadora e professora.

Saber que mesmo não sendo valorizada pelo sistema social, sem nós educadores, a “sociedade não tem horizonte, as nossas noites não têm estrelas, a nossa alma não tem saúde, a nossa emoção não tem alegria” (Cury, 2017, p. 168). Saber que mais que educadora ou professora, quero ser uma amiga, uma confidente das crianças. Saber que todos os dias poderei espoletar um novo brilho no olhar de cada criança. Saber que, futuramente, serei o porto de abrigo das crianças, saber os seus nomes, quem são, as suas histórias e os seus objetivos. Aparar as suas lágrimas e ver o brilho nos seus olhos sempre que são fascinadas pela beleza do mundo. Sei que, em cada grupo de crianças, poderei escrever um conto de fadas onde cada uma poderá ser a heroína dos próprios sonhos. Nunca deixarei de sonhar, nunca deixarei de acreditar.

O sorriso de uma criança é uma coisa inexplicável e sou realmente sortuda por estar nesta profissão. Concluo com uma frase de Cury, (2017) que me fascina, “Ser educador é ser um poeta do amor”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, C. M. F., & Antunes, P. (2005). *A criação dramática: o fazer e o pensar – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho. Antunes, C., Bispo, M., & Guindeira, P. (2012). *Novo Descobrir a Terra 8 - Sustentabilidade na Terra*. Porto: Areal Editores.

Araújo, S. B. (2013). *Dimensões da Pedagogia em Creche: Princípios e Práticas Ancorados em Perspetivas Pedagógicas de Natureza Participativa*. In J. Oliveira-Formosinho, e S. B. Araújo (Coords.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (1.ª, pp.29-75). Porto: Porto Editora.

Arends, R. I. (s.d.). *Aprender a Ensinar*. (M. J. Alvarez, L. Bizarro, J. Nogueira, I. d. Sá, & A. B. Vasco, Trans.) Mcgraw-hill.

Barros, M. I. (2018). *Desemparedamento da infância - A escola como lugar de encontro com a natureza*. Rio de Janeiro.

Bee, H. (1986). *A Criança em Desenvolvimento*. Brasil: editora Harbra.

Bento, G. (2015). *Infância e espaços exteriores - perspetivas sociais e educativas na atualidade*. *Investigar em Educação*, 4, 127-140.

Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto: Porto Editora.

Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). *Interacções professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade*. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34.

Calouste Gulbenkian. Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância*:

algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org), *A escola vista pelas crianças* (Cap. I, pp.11-30). Porto: Porto Editora.

Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos – Guião Prático*. Lisboa: DGIDC.

Castro, L., & Ricardo, M. (1993). *Gerir o trabalho de projecto: Um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.

Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, A., Duque, I. & Pinho, L. (2015). *Oferta educativa outdoor como complemento da educação pré-escolar: os benefícios do contacto com a natureza*. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.10.585.

Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos* (6ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.

Cury, A. (2017). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes* (3.ª ed.). Pergaminho.

Day, O. C. (maio de 2019). *Playtime matters*.

Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação: A Lógica do Processo em Ciências Sociais*. Viseu: Psico & Soma.

Dias, M.I.S, (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA – Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados. Instituto Politécnico de Leiria.

Fortin, M. F. (2000). *O Processo de Investigação - Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

- Goldstein, J. (dezembro de 2003). *Contributions of play and toys to child development*.
- Goldstein, J. (fevereiro de 2012). *Play in children's development, health and well-being*.
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes - Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação* (4.ª, pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Machado, A. (2020). *Participação dos Alunos nos Processos de Avaliação*. Projeto Maia - Instituto Da Educação.
- TEIXEIRA, Sandra Stanislau; Moreira, Isabel - *Currículo e Avaliação em Creche*. Porto: [ed.autor], 2009. Trabalho de projeto não editado.
- Moss, S. (2012). *Natural childhood*. United Kingdom: The National Trust.
- Muños, S. (2009). *Children in the Outdoors*. UK: Sustainable Development Research Centre.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em Todo o Lado*. Cascais: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Inovação, 11, 77-98. Consultado em <http://tinyurl.com/qfwnf4b>.

Oliveira, A. (julho de 2020). *É tempo de olharmos uns para os outros... de olharmos uns pelos outros! COVID 19 - Ensinar e Aprender no tempo do (pós) confinamento*, pp. 27-31.

Oliveira, E. d., Ens, R. T., Andrade, D. F., & Mussis, C. R. (maio/ago. de 2003). *Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação*. Revista Diálogo Educacional, 4(9), pp. 11-27.

Parente, C. (2011). *Observar e Escutar na Creche – Para Aprender sobre a Criança*. Porto: Confederação Nacional de Instituições de Solidariedade (CNIS).

Portugal, G. (2007), *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. In Paula Pequito e Ana Pinheiro (orgs.) *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*, CIANEI 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Gailivro – Porto, pp. 425-434.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional de Instituições de Solidariedade (CNIS).

Portugal, G. (s.d.). *Avaliação autêntica em educação pré-escolar*. Universidade de Aveiro.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Póvoas, M., Castro, T., Mateus, A. M., Costa, M., Escária, A., & Miranda, C. (2013). *O brincar da criança em idade pré-escolar*. Acta Pediátrica Portuguesa, pp. 108-112.

Direção Geral da Educação. (2021). *Contributos para o apoio e acompanhamento a distância , na Educação Pré-Escolar*. Consultado em 25 de novembro de 2021. Disponível em: https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/Contributos_para_a_implementacao_de_EaD_EPE.pdf?fbclid=IwAR186HWm79TMNbpTL7rwgok7S4Qgz6WOd7yiDXLq5GNKGoZhpI2wxx01RV4.

Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). *Leitura do berço ao berçário. Estratégias da leitura com bebés*. Em F. L. Viana, & I. R. Baptista, *Ler para Ser: Os caminhos antes, durante e ... depois de aprender a ler* (pp. 149-173). Coimbra: Almedina.

Ribeiro, C. P. F. (2013). *O Trabalho de Grupo Cooperativo nas disciplinas de História e de Geografia*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). *A Planificação na Perspetiva dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Estudos Curriculares e Práticas Educativas, (pp. 1045-1053). Viseu.

Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

Sim-sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: PACTOR.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Zeichner, K.M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Educa – Professores. Lisboa.

ANEXOS

ANEXO 1 – PLANIFICAÇÃO DE CRECHE

Instituto
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, 1º semestre
Jardim do Fraldinhas
Prática Pedagógica

Planificação – 9 de outubro de 2019

Professor Supervisor: Miguel Oliveira Educadora Cooperante: J.	N.º de alunos: 16 Idades: 2 -3 anos	Local: F. Data: 9 de outubro	Intervenientes: Ana Silva e Juliana Ameiro
Contextualização: <p>Ao longo das observações, percebemos que as crianças demonstram bastante interesse em realizar atividades que as estimulem. Neste âmbito, decidimos explorar diversas atividades, de modo a desenvolver diferentes competências. Uma vez que o tema em questão é o outono, achámos interessante interligar jogos de associação à natureza. De acordo com Brizolara (s.d.), “A habilidade manual ou destreza constitui um aspecto particular da coordenação global.” (O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR: do nascimento até 6 anos, s.d., p. 120)</p> <p>Moreira & Oliveira (2004), referem que “os jogos educativos com fins pedagógicos proporcionam às crianças a construção do seu próprio conhecimento, daí a importância dos jogos no ensino.” (Moreira & Oliveira, 2004)</p> <p>De acordo com Piaget (citado por Kamii, 2003, p.27) “o jogo é a construção do conhecimento, pelo menos durante os períodos sensório-motor e pré-operatório”.</p> <p>É importante que as crianças estejam em contacto com o exterior, explorando-o com os seus sentidos e conhecendo o meio que as rodeia (Correia & Dias, 2012). As OCEPE referem que é importante “(...) que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (p.49). Segundo Gomes (2010),</p> <p>“O brincar <u>potencia</u> o desenvolvimento global da criança, pois permite-lhe aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a sobretudo, a ser. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção” (p. 46).</p>			

Santos (2006), refere que nos dois primeiros anos de vida, a criança aprende identificar e interpretar a informação que lhe chega através dos órgãos dos sentidos. Este autor transmite também que,

“Os sentidos mais importantes nesta fase da vida são os básicos, isto é o tacto (sistema tátil), a noção de movimento (sistema vestibular), propriocepção (noção de posição dos membros no espaço), a visão, a audição e o olfacto” (p.23).

Gloton e Clero (1976) revelam que a pedagogia deve

“respeitar o processo espontâneo da atividade criadora, o seu papel consiste em garantir a união, a criança, da informação experimental e da sua expressão criadora... a criança tem uma necessidade natural de exprimir, para si e para os outros, aquilo que pensa e aquilo que sente” (p.82).

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) salientam esse assunto evocando que,

“a curiosidade e ímpeto exploratório que a natureza suscita na criança desde muito precocemente, bem como as suas elevadas potencialidades em processos exploratórios e heurísticos, revelam-na enquanto espaço privilegiado para a experimentação e aprendizagem.” (p. 40)

De acordo com estes autores, a natureza é o espaço ideal para viver e experimentar, criando, através de diversos elementos, diferentes oportunidades para explorar e aprender. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) evidenciam que a “pluriformidade da natureza poderá desempenhar um papel central nestes processos, desafiando os sentidos e inteligências das crianças” (p. 40)

Intencionalidade Educativa	Competências	Propostas de Experiências Educativas
<p>Domínio Cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar a linguagem para comunicar e para identificar diferentes tipos de folhas; • Prestar atenção. <p>Domínio motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a motricidade fina na movimentação com pinças; • Precisão no encaixe de folhas. <p>Domínio pessoal e social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar em grupo; • Entrelajada entre o grupo; • Partilhar objetos. 	<p>Domínio Cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestar curiosidade e interesse sobre o tema; • Associar objetos; • Reconhecer diferentes folhas da natureza; • Distinguir objetos iguais ou diferentes; • Desenvolver e reconhecer a criatividade; • Explorar e movimentar objetos. <p>Domínio Motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimentar partes do corpo; • Apresenta coordenação dos movimentos finos. <p>Domínio pessoal e social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o senso de observação; • Expressar iniciativa e emoções. 	<p style="text-align: center;">08:00 h – Acolhimento</p> <p>- As crianças chegam e são direcionadas para o refeitório onde permanecem com uma auxiliar até a respetiva educadora chegar.</p> <p style="text-align: center;">10:00 h – Lanche da manhã</p> <p>- Nós ou uma das crianças escolhida ao acaso distribui uma tosta a todas as crianças.</p> <p>10:10h – Canção do “Bom dia”, atividade de exploração orientada e brincadeira livre</p> <p style="text-align: center;">- Vamos iniciar com a canção do “Bom dia”.</p> <p>- De seguida cantamos a canção da “Malinha das Surpresas” e perguntamos às crianças se sabem o que está dentro da caixa surpresa. Retiramos a história “A magia da folha do outono” e pedimos para recontarem a mesma. Posteriormente cantamos a música “Quando chega o outono (voa a andorinha). Depois de cantarmos a música, desafiamos as crianças a fazer diferentes atividades.</p> <p style="text-align: center;">- As crianças sentam-se nas mesas e terão à sua frente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duas ou três caixas com encaixes e uma caixa com folhas. As crianças terão de transferir as folhas para as caixas com encaixe com a ajuda de uma pinça; (ilustração 1) • Um ziguezague no qual deverão colocar diferentes folhas; (ilustração 2) • Um tabuleiro com um contorno de diferentes tipos de folhas. As crianças são convidadas a associar cada folha ao seu respetivo contorno.; (ilustração 3) <p style="text-align: center;">- Para finalizar, as crianças realizam brincadeira livre dentro da sala.</p> <p style="text-align: center;">11:20h – Momento de higiene</p> <p>- As crianças dirigem-se à casa de banho e às sanitas, enquanto as restantes com a nossa ajuda retiram as fraldas e sentam-se nos bacias. Após esse momento dirigem-se para o refeitório.</p> <p style="text-align: center;">11:30h - Almoço</p> <p>- As crianças sentam-se nos lugares destinados e comem primeiramente a sopa, depois o segundo prato, a fruta e por fim bebem água. Após terem terminado tudo lavamos as suas mãos e boca e retiramos o babete.</p>

		<p>12:20h – Momento de higiene - As crianças dirigem-se à casa de banho e dirigem-se às sanitas, enquanto as restantes com a nossa ajuda retiram as fraldas e sentam-se nos bacios. Após este momento voltam para a sala.</p> <p>12:40h – Momento de repouso (sesta) - As crianças retiram os sapatos e deitam-se nos seus catres.</p> <p>15:30h – Momento de higiene - As crianças dirigem-se à casa de banho e dirigem-se às sanitas, enquanto as restantes com a nossa ajuda retiram as fraldas e sentam-se nos bacios. Após esse momento voltam para a sala ou dirigem-se para o refeitório para lancharem.</p> <p>15:45h – Lanche - Sentam-se nos lugares destinados e lancham.</p> <p>16:30h – Momento de exploração livre da sala ou do espaço exterior - As crianças brincam na sala ou no espaço exterior livremente até que o encarregado de educação ou algum familiar as venha buscar.</p>
Recursos		Avaliação
<p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de 2 anos; • Casa de Banho; • Refeitório; • Espaço exterior. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Velcro; • Papel autocolante; • Pinças; • Moldes de folhas; • Caixa com encaixes; • Papel “gva” • Tabuleiro 		<p>Quem avalia?</p> <ul style="list-style-type: none"> • As estagiárias; • O grupo de crianças; <p>Quem é avaliado?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criança A <p>Estratégias de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta; • Notas de campo; • Captura de imagens <p>Quando há a recolha de dados?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao longo da intervenção

<ul style="list-style-type: none">• Guitarra	<p>Domínio Cognitivo: O grupo é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none">• Explorar diferentes formas das folhas;• Reconhecer as folhas em diferentes perspetivas. <p>Domínio pessoal e social: O grupo é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none">• Participar nas atividades propostas;• Pedir e aceitar ajuda quando necessitar;• Realização da atividade em cooperação, sem conflitos.
--	---

Referências Bibliográficas:

- Correia, S., & Dias, I. (2012). *Aprender na infância - processos e estratégias*. Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação, pp. 265-270.
- Gjoton, R.; Clero, C. (1971) - *A actividade criadora na criança*. - 5ª ed. Editora Estampa. Lisboa
- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. In Cadernos de Educação de Infância. Nº 90. Associação de Profissionais de Educação de Infância. Lisboa: Edições de APEI, p.45|
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Moreira, D. & Oliveira, I. (coord.) (2004). *O jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta
- O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR: do nascimento até 6 anos (6ª ed.)*. (s.d.). (A. G. Brizolara, Trad.) Brasil: EDITORA ARTES MÉDICAS SUL .
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Santos, G.S. (2006). *Ver... Ouvir... Cheirar... Tocar... Sentir*. In Cadernos de Educação de Infância. Nº 78. Associação de Profissionais de Educação de Infância. Lisboa: Edições de APEI, p.23 Diversidade. Porto: Porto Editora

ANEXO 2 – 5.ª REFLEXÃO INDIVIDUAL DE CRECHE

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º CEB,
1.º semestre
Prática Pedagógica

Reflexão Individual – Juliana Ameiro

A presente reflexão focar-se-á nas intervenções dos dias 4,5 e 6 de novembro. Irei referir algumas situações mais marcantes de cada dia, refletir e fundamentar as mesmas.

Relativamente ao dia 4 de novembro, percebi que o livro “Um livro” despoletou grande entusiasmo nas crianças. Uma vez que se trata de um livro “não” tradicional, foi possível realizar uma exploração mais dinâmica do mesmo. As crianças interagiram conosco e no instante em que as chamávamos para explorar o livro, deslocavam-se entusiasmadas até nós.

No momento em que o livro pedia para as crianças soprarem, quase todas o fizeram satisfeitas. Uma das crianças, virou-se para a auxiliar e disse entusiasmada “carreguei no amarelo e ficou vermelho”. Outro ponto que quero focar é o momento em que referimos que vamos cantar uma canção com a guitarra e a mesma criança perguntou de imediato se cantaríamos a música do outono. Reparei também que as crianças mais tímidas não cantam, mas fazem os gestos. Relativamente à atividade de expressão plástica percebi que as crianças não gostam de ter as mãos sujas. Sempre que tinham tinta nas mãos, rapidamente pediam para limpar. As crianças gostam de fazer criações artísticas e explorar os diferentes materiais e cores. Os autores Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007), referem que “Através do desenho e da pintura, as crianças comunicam, de forma simples e económica, aquilo que compreendem do seu mundo.” (Hohmann, M., & Weikart, D. P., 2007, p. 512)

No que diz respeito ao dia 5 de novembro, as atividades orientadas ficaram a cargo da Psicóloga Tânia. Neste dia, a psicóloga propôs, às crianças, saltarem pela sala como um canguru e contornarem uns pinos como se fossem um automóvel. Uma das crianças surpreendeu-me bastante pela positiva, pois ao realizar este trajeto, colocou as mãos à frente da barriga como se estivesse a segurar o volante de um carro. De seguida, a psicóloga criou um percurso que permitia desenvolver sobretudo a motricidade das crianças. Neste percurso, percebi que as crianças mais novas têm algumas dificuldades em saltar e rastejar. Para concluir as atividades, as crianças deitaram-se no chão e a psicóloga fez uma massagem com uma bola de pilates. Uma das crianças, prontificou-se logo a dizer que não queria esta interação por parte da psicóloga, como acontecera em sessões anteriores.

No dia 6 de novembro, as crianças mostraram-se entusiasmadas com as atividades propostas. Ao começar o dia, algumas crianças desenharam círculos como os do livro

“Um livro” numa folha branca. É notória a destreza de algumas crianças para agarrar a caneta.

A atividade orientada começou e nós perguntámos às crianças se ainda se lembravam da música cantada na segunda-feira. Rapidamente, a criança S. afirmou que sim referindo o nome da música. Ao cantarmos, em grande grupo, maior parte das crianças fez os gestos ao mesmo tempo que cantávamos. Sinto que a música proporcionou um ambiente acolhedor, o que é bastante motivador para as atividades que se seguiam. De acordo com Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007), o educador deve estimular “... as crianças a explorar o alcance das suas vozes musicais.” (Hohmann, M., & Weikart, D. P., 2007, p.665).

A criança S. demonstrou grande facilidade ao manobrar objetos e foi a única que conseguiu equilibrar o balão apenas com uma mão. À exceção desta criança, todo o grupo demonstrou alguma dificuldade em agarrar o balão apenas com uma mão, acabando sempre por segurar com as duas mãos. As crianças também tiveram alguma dificuldade em passar por baixo da corda e rastejar pelo túnel, mas todas conseguiram. Segundo Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007), “As crianças gostam de colocar-se em várias posições físicas...” (Hohmann, M., & Weikart, D. P., 2007, p. 628)

Sobre este dia, as crianças surpreenderam-me pela positiva, pois enquanto uma criança realizava o percurso, o restante grupo permaneceu no tapete com tranquilidade. Esta atividade foi realizada em grande grupo, uma vez que o espaço da sala não permitia a realização do percurso em simultâneo com outra atividade.

Durante esta semana, a criança C. veio abraçar-me e pedir-me algum conforto após ser chamada à atenção pela auxiliar. Este gesto tornou-se bastante importante para mim, pois significa que a criança sente que eu sou uma pessoa próxima em quem pode confiar. Posteriormente, a criança L., observou este momento e logo de seguida dirigiu-se à criança C., abraçou-a, fez-lhe festas nas costas e disse para ela não chorar. Segundo Portugal (s.d.), em *A educação dos 0 aos 12 anos*, “os profissionais são vistos pelas crianças e famílias como pessoas que se preocupam com elas, respeitadoras e de confiança, fornecendo serviços coerentes e importantes para elas.” (Portugal, s.d., p. 61)

Bibliografia

Portugal, G. (s.d.). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *EDUCAR A CRIANÇA* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO 3 – 8.ª REFLEXÃO INDIVIDUAL DE CRECHE

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º CEB,
1.º semestre
Prática Pedagógica

8.ª Reflexão – análise da planificação e reflexão sobre as aprendizagens com as crianças: 9, 10 e 11 de dezembro

Juliana Ameiro

A presente reflexão focar-se-á na planificação das intervenções da semana de 9 a 11 de dezembro. Irei referir os objetivos cumpridos, as aprendizagens das crianças e alguns pontos a melhorar.

No meu ponto de vista, a planificação conseguiu interligar dois pontos fulcrais: a decoração de Natal da sala de atividades e os interesses/necessidades das crianças. Nestas decorações de Natal, focámo-nos na criatividade e permitimos às crianças que deixassem sempre um pouco de si. Post e Hohmann (2003), referem que “A consciência que as crianças demonstram das diferenças começa na infância” (Post e Hohmann, 2003, p. 704). Assim, os meus autores evidenciam que “Trabalhar com as diferenças e variações graduais e criar padrões e ordem é uma importante maneira que as crianças têm de organizar e encontrar sentido no mundo.” (Post e Hohmann, 2003, p.705)

Aproveite para referir que a intencionalidade educativa é sempre a nossa maior dificuldade na elaboração das planificações. Desta vez, como intencionalidade educativa, achámos interessante que as crianças identificassem as folhas brancas e as tintas. Sobre este ponto podemos referir que as crianças já parecem identificar estes materiais e as suas cores com alguma facilidade. Aos mostrarmos a coluna, umas das crianças, disse imediatamente “É uma coluna”.

No que diz respeito ao ponto “Incentivar ao manuseamento correto do pincel na pintura da caixa”, percebemos que as crianças mais novas não conseguem agarrar corretamente o mesmo, demonstrando assim alguma dificuldade na pintura. Uma vez que estavam a realizar a pintura de “prendas” quase todas se mostraram entusiasmadas, no entanto, uma vez que enquanto umas crianças estavam a realizar a atividade, outras estavam a brincar, rapidamente se distraíam. Deste modo, um dos pontos a melhorar, será realizar estas atividades fora do espaço de brincadeira, para que as crianças consigam estar mais atentas e focadas no que estão a fazer.

Nesta atividade, as crianças não se “sujaram” muito, pois, uma vez que estavam a pintar com pinceis, não existia esse contacto direto com a tinta. No entanto, quando por vezes tocavam com os dedos na tinta, as crianças queixavam-se imediatamente. Vimos a

1

referir este ponto desde o início e percebemos que as crianças já estão mais interiorizadas que não há problema em ter as mãos “sujas”. Mesmo assim, apesar de não se mostrarem tão queixosas, ainda sentem algum desconforto. Post e Hohmann (2003), esclarecem que “Quando brincam e trabalham com materiais as crianças observam diferenças...” (Post e Hohmann, 2003, p.707).

Um dos pontos que não focámos na nossa intencionalidade educativa, foi a descoberta de novas cores. Esta aprendizagem foi realizada por algumas crianças, pois enquanto estavam a pintar, misturaram cores e perceberam que surgia uma nova cor. Por exemplo, ao misturarem o vermelho com o amarelo, surgia o laranja. Não referimos este ponto, mas penso ter sido uma aprendizagem para algumas crianças.

No que diz respeito às atividades proporcionadas pela Tânia, estas focaram-se novamente na exploração do corpo humano. Ao perguntar às crianças, se são meninas ou meninos, percebemos que algumas das crianças não identificaram corretamente o seu género.

Na quarta-feira as crianças ensaiaram, em conjunto com a sala dos 2 anos de baixo, a coreografia para a festa de Natal. As crianças mostram ainda não ser coordenadas nos movimentos, mas, socializaram com as outras crianças e educadoras com facilidade. Segundo Post e Hohmann (2003), “Mover ao som da música é um processo natural para as crianças e para adultos” (Post e Hohmann, 2003, p.659).

Referências Bibliográficas

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *EDUCAR A CRIANÇA* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO 4 – DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA REALIZADA EM CRECHE



ANEXO 5 – EXEMPLO DE GRELHA DE AVALIAÇÃO REALIZADA NO INÍCIO DA PPI - CRECHE

Instituto Politécnico de Leiria
 Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, 1º semestre
 Prática Pedagógica

Avaliação – dia 28 de outubro

Crianças/Avaliação:	Autonomia	Cooperar	Movimentar objetos	Motricidade fina	Comunicar	Expressar iniciativa	Reconhecer as partes do corpo	Memorizar as peças
Afonso								
Beatriz								
Bernardo								
Camila								
Carlota								
Leonor								
Mafalda								
Mariana								
Maria Clara								
Maria Francisca								
Matilde								
Miguel								
Patrícia								
Rodrigo								
Salvador								
Simão								

Legenda:

C – Conseguiu

NC – Não conseguiu

CD – Conseguiu com alguma dificuldade

ANEXO 6 – EXEMPLO DE GRELHA DE AVALIAÇÃO REALIZADA NO FINAL DA PPI - CRECHE

Instituto Politécnico de Leiria
 Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino no 1.º CEB, 1.º semestre
 Prática Pedagógica

Avaliação – dia 8 de janeiro

Crianças/ Avaliação:	Se conseguem partilhar alguns pormenores que se lembrem sobre o livro	Se socializam com o resto do grupo, auxiliar, educadora e mestrandas	Se se demonstram prazerosas ao sentir uma sensação diferente	Se fazem comentários sobre o que estão a observar e sobre as sensações que estão a vivenciar
Afonso				
Beatriz	FALTOU			
Bernardo				
Camila			C	
Carlota				
Leonor				
Mafalda		C		
Mariana	FALTOU			
Maria Clara	C			
Maria Francisca				
Matilde				
Miguel				
Patrícia	C			
Rodrigo	FALTOU			
Salvador		C		C
Simão		C	C	

Legenda:

C – Conseguiu

NC – Não conseguiu

CD – Conseguiu com alguma dificuldade

Observações:	
Afonso	
Beatriz	
Bernardo	
Camila	
Carlota	
Leonor	
Mafalda	Disse que não queria mexer na neve
Mariana	
Maria Clara	Ao ver imagem da neve disse “é a neve”
Maria Francisca	
Matilde	
Miguel	
Patrícia	Disse que havia um urso no livro
Rodrigo	
Salvador	Disse que não queria mexer na neve; na atividade disse que a neve estava fria
Simão	Disse que não queria mexer na neve. Não queria fazer <u>atividade</u> mas depois experimentou e não queria sair

Legenda:

C – Conseguiu

NC – Não conseguiu

CD – Conseguiu com alguma dificuldade

ANEXO 7 – 1.ª REFLEXÃO DE GRUPO DE JI

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º CEB,
2.º semestre
Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância

1.ª Reflexão de Grupo: 18 e 19 de fevereiro; 2,3 e 4 de março; 9,10 e 11 de março

Ana Silva e Juliana Ameiro

A presente reflexão focar-se-á no período de observações. Iremos referir algumas situações mais marcantes desse período e refletir sobre as mesmas.

O que mais nos fascinou foi o facto do Jardim de Infância deter um grande espaço exterior, sendo fundamental para que as crianças brinquem livremente e ao ar livre. Possui também bastantes recursos quer interiores, quer exteriores, sendo estes uma mais valia para todas as atividades. Percebemos que seria um contexto com muitas oportunidades de exploração.

As crianças aceitaram bem a nossa presença e de imediato começaram a interagir connosco. O grupo é composto por 20 crianças e é bastante heterogéneo no que diz respeito às idades das crianças. Deste modo é necessário ter em atenção as necessidades e características de todas as crianças. Ao longo do dia, o grupo, explora não só as diferentes áreas da sala de atividades, mas também todo o exterior. Entre correr, brincar nos baloiços, fazer sopa (com elementos da natureza) ou andar de trotinete, a hora do recreio, é pura animação para as crianças.

O período de observações, tomara-se bastante importante, uma vez que nos permitiu conhecer a instituição, as crianças, a sala de atividades, entre muitos outros aspetos relativos às rotinas e interações. Assim, ao longo destas semanas, estivemos atentas aos métodos de trabalho da educadora, às rotinas do grupo e às características do grupo, de modo a entender as suas necessidades, para que possamos desenvolver propostas educativas adequadas nas futuras intervenções.

No dia 10 de março, deslocaram-se até ao Jardim de Infância, dois membros da Proteção Civil e dois Bombeiros, pertencentes à corporação dos Bombeiros Municipais de Leiria. Esta ideia foi tomada pela educadora e no nosso ponto de vista, foi uma ótima iniciativa. É essencial que as crianças saibam como agir em situações de risco. Neste sentido, foi explicado como proceder em caso de sismo e de incêndio. De seguida, foi realizada uma espécie de simulação e as crianças puderam colocar em prática o que tinham aprendido. Relativamente aos Bombeiros, estes explicaram quais as

1

funcionalidades do seu carro e as crianças tiveram ainda contacto com a mangueira “apaga-fogos” (fotografia 1).

De acordo com Silva, Marques, Mata & Rosa, (2016),

É neste contexto que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.39)

Uma vez que a semana de 9 a 13 de março é a Semana da Leitura, a educadora convidou os pais/familiares a descolarem-se ao Jardim de Infância e contarem uma história ao grupo (fotografia 2). A história e os recursos a utilizar ficaram ao critério do contador sendo que o tema, pelo que entendemos, foi maioritariamente escolhido pelos filhos. Os livros lidos pelos familiares, remetiam sobretudo para os animais, levando-nos a perceber assim o interesse que as crianças demonstram sobre estes. Para algumas crianças, a presença dos pais tornou-se incomodativa pois no momento da história mostravam-se irrequietos, querendo estar ao pé dos pais ou interrompendo os mesmos.

Relativamente à leitura de histórias por parte da educadora, achamos muito interessante à importância que a mesma dá ao autor e ilustrador dos livros, referindo sempre os seus nomes. Para além disso, a educadora foca também as diferentes partes do livro como a capa, a contracapa e a borda, de modo a que as crianças comecem a nomear as diferentes partes pelos respetivos nomes. Barreiros (2014) cita as palavras de Mata (2008) referindo que, “O jardim-de-infância desempenha um papel essencial na promoção do envolvimento das crianças com a leitura. O Educador tem como principal tarefa estimular todo este processo de aprendizagem desde muito cedo” (Mata, 2008, citado por, Barreiros, 2014, p.42).

No Jardim de infância, a educadora contempla no dia-a-dia, as crianças com diferentes canções. Percebemos que em momentos de maior agitação, tanto a música como alguns ritmos permitem um certo sossego ao grupo. Evidenciamos também a importância do momento de relaxamento e do momento de atividade física. Tal como observámos durante estas três semanas, estes momentos permitem uma maior disponibilidade por parte das crianças para a posterior elaboração das atividades orientadas.

O período de observações foi indispensável para perceber o funcionamento da instituição, das rotinas, do grupo de crianças e dos métodos utilizados pela educadora.

2

Neste sentido, teremos em conta as necessidades e interesses das crianças de modo a explorar todas as capacidades das mesmas. Sabemos que o tempo de atenção das crianças é curto e deste modo, realizaremos atividades de curta duração.

Em suma, pretendemos estabelecer uma conexão com o grupo de crianças de modo a que estas se sintam à vontade para interagirem connosco e para saberem que estamos disponíveis para elas. Para além disso, esperamos conseguir uma boa relação com a educadora e com a auxiliar de forma a termos um percurso ainda mais positivo na instituição. Desejamos também conseguir adquirir novas aprendizagens com o intuito de colocá-las em prática de forma a que tudo corra bem. Referimos ainda que estamos muito entusiasmadas para esta nova fase que será de certeza positiva e bastante enriquecedora para o nosso futuro como educadoras. Com todos os nossos erros e aprendizagens vamos conseguir melhorar e tornar-nos nas educadoras que idealizamos.

Referências Bibliográficas

Barreiros, J. (2014). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico: o desenvolvimento da leitura em contexto de jardim de infância e 1º ciclo* (Master's thesis, Universidade de Évora).

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)

ANEXO 8 – 1.ª REFLEXÃO INDIVIDUAL DE JI

1.ª Reflexão Individual: 18 e 19 de fevereiro; 2,3 e 4 de março

Juliana Ameiro

A presente reflexão focar-se-á nas intervenções da semana dos dias 18 e 19 de fevereiro e na semana de 2 a 4 de março. Deste modo, irei evidenciar algumas situações destes dias, refletir e fundamentar as mesmas.

Momentos antes de chegar à instituição era notória a ansiedade que sentia. Na minha cabeça, pairavam perguntas como “que características terá o contexto?”, “como será o grupo de crianças?”, “estará inserido numa zona urbana ou rural?”. Ao entrar na localidade da Reixida percebi que seria um contexto muito diferente do que realizara a Prática Pedagógica, no semestre anterior.

Relativamente à instituição, a minha primeira impressão foi muito positiva, pois assim que entrei na mesma, percebi que era um espaço acolhedor, seguro e que demonstrava ter todas as condições necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças a que se destinava. O Jardim de Infância detém um grande espaço exterior, sendo fundamental para que as crianças brinquem livremente e ao ar livre. Possui também bastantes recursos quer interiores, quer exteriores, sendo estes uma mais valia para todas as atividades. De toda a envolvência, o que mais me fascinou foi a quantidade de zona verde que envolve todo o Jardim de Infância.

As crianças aceitaram bem tanto a minha presença como a da minha colega de PP e de imediato começaram a interagir connosco, procurando atenção e algum carinho da nossa parte. Todos os dias, ao chegarmos ao Jardim de Infância somos recebidas com abraços e beijinhos, o que é bastante gratificante. Tenho consciência que será um grupo trabalhoso, visto ser bastante heterogéneo no que diz respeito às idades e deste modo, tornar-se necessário adaptar as atividades a todas as crianças do grupo. Através de conversas informais com a educadora percebi que as crianças são bastante autónomas. As observações realizadas, permitiram-me perceber que as crianças não gostam de monotonias e nesse sentido estão sempre dispostas a explorar e realizar atividades diferentes.

Sinto que este período de observações, se tomara bastante importante, uma vez que me permitiu conhecer a instituição, as crianças, a sala de atividades, entre muitos outros aspetos relativos às rotinas e interações. Assim, ao longo destas duas semanas, estive atenta aos métodos de trabalho da educadora, às rotinas do grupo e às características

do grupo, de modo a entender as suas necessidades, para que possa desenvolver com a minha colega de PP, propostas educativas adequadas nas futuras intervenções.

Uma das coisas que mais me impressionou remete-se para, no dia 2 de março, umas das crianças, durante a brincadeira livre, sentar-se na zona de biblioteca. De seguida, pegou num livro, tal como a educadora faz e, enquanto contava uma história, virava-o para as outras crianças. Neste momento, percebi que os educadores são um modelo para as crianças e como refere Sim-Sim, Silva, & Nunes (s.d.) “A interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo (...)” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, s.d., p. 27).

Uma das coisas que acho mais interessantes no método de trabalho da educadora é o facto de todos os dias realizar uma atividade de expressão motora. De facto, as crianças necessitam de se exercitar e a expressão motora, segundo a educadora, é uma forma de fazer as crianças mexerem o corpo ao invés de estarem sempre sentadas. Outro ponto que quero salientar, é a forma como a educadora explora as situações, pois através de interações simples consegue introduzir bastantes conceitos. De referir também, a importância de realizar uma reflexão diária com as crianças sobre aspetos positivos e negativos do dia. É nestes momentos, que as crianças refletem e pensam sobre o que fizeram e quais os prós e contras das suas atitudes. A Educadora consegue focar a atenção das crianças e através das suas entoações consegue facilmente demonstrar aquilo que está a sentir. A educadora utilizara bastante os ritmos (palmas, sons vocais) para captar a atenção das crianças, sendo este também um bom método para eu e a minha colega de PP utilizarmos nas intervenções futuras.

No que diz respeito aos receios, estes incidem sobretudo sobre a incapacidade de conseguir focar a atenção de todo o grupo. As necessidades das crianças são essenciais para o seu desenvolvimento e a possibilidade de não ir ao seu encontro também se revela como um receio.

Em suma, terei em conta as necessidades e interesses das crianças de modo a explorar todas as capacidades das mesmas. Sabendo que o tempo de atenção das crianças é curto realizarei atividades de curta duração. Pretendo conseguir proporcionar momentos lúdicos que mantenham sempre o bem-estar da criança. Demonstrarei ser compreensível de modo a conseguir compreender as diferentes emoções e sentimentos.

ANEXO 9 – 3.ª REFLEXÃO INDIVIDUAL DE JI

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º CEB,
2.º semestre
Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância

3.ª Reflexão Individual: 20 e 22 de abril

Juliana Azeiro

Dia	Hora	Tempo de interação	Modalidade	Intervenientes	Assuntos discutido/atividade desenvolvida
20-4-20	14h45	45 min.	Zoom	Mestrandas e cooperante	Planejamos o contacto com as crianças e famílias; esclarecemos dúvidas.
20-4-20	Sessão Assíncrona		Google Classroom	Mestrandas, Cooperante, crianças e pais	Através de um vídeo contamos um poema, propusemos a realização de uma lagarta de papel e de exercícios motores.
21-4-20	14h00	1 hora	Teams	Mestrandas supervisor e	Planificação, Revisão de conteúdos digitais produzidos, esclarecimento de algumas dúvidas.
23-4-20	14h30	30 min.	Google Classroom	Mestrandas, cooperante, crianças e pais	Falar um pouco com os pais e as crianças, sobre como têm passado a quarentena e o que têm feito.

A presente reflexão focar-se-á nas atividades propostas para a semana de 20 a 22 de abril. Deste modo, irei refletir sobre a relação escola-família através do ensino à distância e pretendo justificar as opções e fundamentar didática e cientificamente uma das propostas da planificação referente a estes dias. Deste modo, a proposta sobre a qual decidi refletir incide-se na elaboração de uma lagarta de papel.

Para a presente semana, através de um vídeo introdutor, lemos um pequeno poema, propusemos que o contassem aos pais e posteriormente realizassem uma minhoca de papel. Por fim, as crianças foram convidadas a fazer alguns exercícios motores. Algumas crianças aderem mais às atividades que outras.

Ao longo destes dias tenho percebido que nem todos os pais se mostram disponíveis para interagir na plataforma. Não sabemos o porquê de acontecer, podem existir inúmeras razões tal como, não terem competências informáticas, não terem acesso à internet, estarem em teletrabalho, entre outras. Continuamos a utilizar o Google Classroom. Será importante realizarmos sessões síncronas, mas talvez nem todas as crianças estarão disponíveis para isso. A educadora Margarida irá disponibilizar dois

1

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º CEB,
2.º semestre
Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância

tempos por semana, para reuniões síncronas. Uma destas reuniões já aconteceu e o feedback é desanimador. Apareceu apenas uma criança com a sua mãe na reunião síncrona. Pode ser que, futuramente, os pais comecem a aderir com maior facilidade, pois certamente estas reuniões ajudarão na proximidade com as crianças.

Temos sugestionado atividades que permitem a interação entre as crianças e os adultos. É importante realçar que a aquisição e desenvolvimento da linguagem é um processo complexo sendo essencial a interação com os outros. As atividades que propusemos interligam diferentes áreas e “engloba as possibilidades de a criança utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.6).

A nosso foco principal é a criatividade, quer a nossa, quer a das crianças. Assim, tentamos proporcionar atividades dinâmicas pois queremos que as crianças continuem entusiasmadas, tal como tem acontecido até ao momento. Sabemos que as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais e, neste sentido, damos oportunidade de adaptarem as atividades aos materiais que têm casa, desenvolvendo a sua imaginação. Cabe “ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.49).

Damos especial relevância às artes visuais, pois sabemos que é um domínio por vezes esquecido, mas essencial para a expressão das crianças. Como refere Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), este domínio “engloba as possibilidades de a criança utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo. A especificidade de diferentes linguagens artísticas corresponde à introdução de subdomínios que incluem artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança” (p.16). Este período de quarentena será ótimo para a criança ter oportunidade de, no quotidiano, comunicar de diferentes formas. Como refere Godinho & Brito (2010) é importante “(...) utilizar materiais do quotidiano em composições novas e inesperadas” (p.83) pois “(...) as crianças poderão experimentar a junção e a reutilização de materiais, dando-lhes assim novos significados (...)” (p.83).

Quero ressaltar a importância de termos reuniões síncronas com a Educadora. É importante percebermos quais os aspetos a melhorar, o que podemos propor e qual a melhor forma de chegarmos às crianças, uma vez que é a Educadora quem melhor as conhece. Sinto que esta cumplicidade só será benéfica, quer para nós, quer para as

2

crianças e quem sabe também para a Educadora. A sua disponibilidade e disposição para nos ajudar tem sido muito importante para melhorarmos dia após dia.

Para concluir, realço que queremos continuar a surpreender, queremos inovar e nesse sentido, achamos que já não é suficiente sermos nós a fazer os vídeos, pois acaba por se tornar rotina. Pretendemos arranjar novas estratégias para continuar a surpreender. Vamos ver o que surgirá.

Referências Bibliográficas

Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim-de-infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.

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)

|

ANEXO 10 – 5.ª REFLEXÃO INDIVIDUAL DE JI

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º CEB,
2.º semestre
Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância

5.ª Reflexão Individual: 11 a 13 de maio

Juliana Azeiro

Dia	Hora	Tempo de interação	Modalidade	Intervenientes	Assuntos discutidos/atividades desenvolvidas
11-5-20	18h00	30 min.	Zoom	Mestrandas e cooperante	Planeámos as atividades para a próxima semana.
12-5-20	10h00	50 min.	Teams	Mestrandas supervisor e	Falámos sobre como tem sido a experiência de planificar e propor atividades à distância.
14-5-20	11h30	30 min.	Google Meet	Mestrandas, Cooperante, crianças e pais	Falámos um pouco com os pais e as crianças, sobre como têm passado a quarentena, o que têm feito e sobre as atividades que têm vindo a ser propostas.

A presente reflexão focar-se-á nas atividades propostas para a semana de 11 a 13 de maio. Deste modo, irei refletir sobre o feedback dos pais em relação às atividades propostas e pretendo justificar as opções e fundamentar didática e cientificamente uma das propostas da planificação referente a estes dias. Deste modo, a proposta sobre a qual decidi refletir pertence à área da Expressão e Comunicação e incide-se sobre realizar uma dança ao som de uma música sobre a família. No final, farei uma pequena reflexão sobre o decorrer da educação à distância.

No que diz respeito ao feedback por parte dos pais, este é bastante positivo. Apesar de não termos muitos feedbacks, os pais que se pronunciaram, informam que as atividades propostas estão a corresponder às suas expectativas, que a sua carga não é excessiva e que as crianças ficam entusiasmadas com as propostas. A vontade de continuar a preparar atividades criativas cresce quando uma mãe nos diz que a filha fica empolgada ao ver os nossos vídeos e que tenta falar connosco, apesar de nós não respondermos ao que pergunta, visto que lhe chegamos através de um vídeo.

Agora, mais que nunca, proporcionamos atividades de curta duração pois além do tempo de atenção das crianças ser curto também percebemos que em casa há estímulos com maior grau de distração. As crianças são o bem mais precioso das famílias e é importante termos feedbacks positivos quer das crianças, quer das famílias. Estamos num momento em que as famílias percebem o verdadeiro significado de Jardim de infância e que conseguem contactar “frente a frente” com as atividades experienciadas no mesmo, pois se antes os pais deveriam ser o braço direito dos educadores, então agora este feito é essencial.

1

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º CEB,
2.º semestre
Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância

Segundo Silva Marques, Mata, & Rosa (2016), a área da Expressão e Comunicação “engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (p.6) Relativamente à proposta da dança ao som de uma música sobre a família penso que foi uma atividade motivadora, quer para as crianças, quer para nós.

As crianças são confrontadas com música diariamente e existe uma relação íntima entre a música e a dança. Citando Silva et al. (2016), ouvir em movimento “é absolutamente natural em crianças pequenas” (p.55). Neste sentido, a nossa proposta prendia-se à realização da dança ou à realização de outros movimentos livres da criança, não limitando a sua corporalidade espontânea e promovendo o “desenvolvimento da criatividade, como também a aprendizagem cooperada, a partilha, o respeito pelas ideias, o espaço e o tempo do outro” (Silva, et al, 2016, 57).

A dança é uma forma de expressão que está ligada ao teatro, à música e à educação motora. A criança, através da dança, podem exprimir o modo como sentem a música, criar movimentos ou movimentar-se expressivamente ao som de palmas, sons, imagens (Silva et al., 2016, p.57). Assim, através da dança, a criança poderia criar um momento de partilha e união em família bem como auxiliar o seu “desenvolvimento motor, pessoal e emocional” (Silva et al., 2016, p.57) e o trabalho em grupo.

Refletindo sobre a atividade, penso que a criança, ao dançar, pode por um lado, sentir-se livre e libertar-se, mas ao mesmo tempo está concentrada realizando os movimentos sugeridos. Assim, espero que esta atividade tenha proporcionado um momento lúdico de descontração, de partilha, mas também um momento de felicidade e animação. Sinto que reflito cada vez mais acabando por questionar tudo o que propomos/fazemos. Outro ponto a referir é o cansaço que começa a ser notório pois a educação à distância é bastante mais trabalhosa do que a educação presencial. Acabo por estar doze a catorze horas no computador e é muito desgastante. No entanto, comecei a organizar melhor o meu tempo e agora só tenho de aprender a saber dizer “não” ao computador e a pôr limites a mim própria.

Referências Bibliográficas

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)

2

ANEXO 11 – 3.ª REFLEXÃO DE GRUPO DE JI

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º CEB,
2.º semestre
Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância

3.ª Reflexão Grupo: 4 a 6 de maio Ana Silva e Juliana Azeiteiro

Dia	Hora	Tempo de interação	Modalidade	Intervenientes	Assuntos discutidos/atividade desenvolvidas
5-05-20	11h00	1 hora	Zoom	Mestrandas e cooperante	Planejamos as atividades para a próxima semana.
6-05-20	10h30	2 horas	Meet	Mestrandas e cooperante	Realizamos uma entrevista à cooperante
7-05-20	14h30	30 min.	Google Classroom	Mestrandas, Cooperante, crianças e pais	Falamos com os pais e as crianças, sobre como têm passado a quarentena, o que têm feito e sobre as atividades que têm vindo a ser propostas.

A presente reflexão focar-se-á nas atividades propostas para a semana de 4 a 6 de maio. Deste modo, iremos refletir sobre o seminário “Criança Capaz: Perspetivas sobre a importância de brincar na rua para o desenvolvimento e bem-estar da criança”, pretendemos justificar as opções e fundamentar didática e cientificamente uma das propostas da planificação referente a estes dias. Deste modo, a proposta sobre a qual decidimos refletir incide-se na leitura do conto tradicional “Aladino e a lâmpada mágica”. Para além disso refletiremos também sobre como tem sido esta experiência, da educação à distância, como par de prática pedagógica.

Refletindo sobre o seminário “Criança Capaz: Perspetivas sobre a importância de brincar na rua para o desenvolvimento e bem-estar da criança”, dinamizado por Francisco Lontro percebemos que a infância é a altura de abrir caminhos. É essencial usufruir da natureza que nos rodeia e sentir a chuva, o frio, ver os animais, etc. A criança necessita de espaço para ser livre, para ser capaz, sem atividades pré-programadas. Uma das palavras que retemos foi “deshumbramento” sendo que através deste a criança abre-se para o mundo, para ser e para saber. Ganhamos também noção de que muitas das vezes são os pais que proíbem os filhos de brincar na rua, uma vez que 75% dos pais portugueses assumem superproteger os filhos, mas o que ficamos a perceber é que a maior parte dos acidentes ocorrem em casa, por isso, porque não deixar as crianças saírem, divertirem-se

1

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º CEB,
2.º semestre
Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância

e aprenderem por si próprias? Deve dar-se essa liberdade e autonomia de forma a que estas ganhem responsabilidade, dando-lhes espaço também para que consigam resolver conflitos e consigam desembaraçar-se sem que os adultos intervenham. Como futuras educadoras vamos tentar desconstruir ideias pré-concebidas sobre o brincar na rua.

No que diz respeito à leitura do conto tradicional “Aladino e a lâmpada mágica”, evidenciamos que ao longo das nossas propostas, temos sempre explorado um conto, pois este grupo de crianças tem um gosto particular por histórias. Citando as palavras de Simsim, Silva e Nunes (2008) é essencial, “criar uma rotina educativa que inclua diariamente ouvir ler ou narrar histórias” (p.39). As autoras reforçam a importância de ter um momento específico, para ler histórias, na rotina do jardim-de-infância. Sendo que este, como todos sabemos, deve decorrer de um processo lento e gradual muito antes da escolarização da criança. (Ramos & Silva, 2014, p.149). Temos plena noção que muitas das vezes a leitura deveria ocorrer com mais frequência no dia a dia da criança uma vez que para que exista sucesso nessa aprendizagem é necessário a aquisição de um conjunto de pré-requisitos, sendo estes comportamentos emergentes de leitura. Para este desenvolvimento é fundamental a ação da família e só posteriormente o complemento do Jardim de Infância (Ramos & Silva, 2014, p.149).

A leitura de histórias é uma realidade frequente no jardim de infância e que contribui não só para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário”, mas também para a criação de hábitos de leitura, proporcionando o desenvolvimento de “comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que elege como modelo e lhe serve como ponto de referência” (Santos, 2010, citado por Pimentel, 2017, p.11). Para além disso, as crianças ao ouvirem a leitura e tendo acesso ao texto do livro conseguem ter contacto com a linguagem escrita. Assim, contactam com diferentes tipos de texto, reconhecem diferentes formas que correspondem a letras e identificam certas palavras ou frases, levando-as a uma apropriação gradual da escrita (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.66).

Refletindo agora sobre como tem sido esta experiência para nós como par de prática, sentimos que não tem sido fácil. Torna-se tudo mais complicado quando não estamos pessoalmente com alguém, quando não conseguimos conversar e ter a opinião no momento ou apenas para partilha de ideias. Vamo-nos adaptando, dia após dia e apesar de tudo sentimos que a experiência é positiva. Refletindo, percebemos que temos o apoio uma da outra e que quando precisamos temos uma palavra de conforto, um miminho à

2

distância, uma pequena sugestão para melhorarmos, ou até mesmo uma lágrima em comum. Sabemos que esta é mais uma prova de que conseguimos fazer e adaptar-nos a qualquer situação e que mesmo que nos sintamos a descambar, rapidamente levantamos os olhos e damos o nosso melhor. Estamos sempre prontas para novos desafios, seja este ou outro, pois ser educadora é ter uma experiência nova cada dia e habituarmo-nos de que nada é igual. Temos feito de tudo para conseguirmos colaborar e fazer chegar o melhor de nós às crianças. Neste momento de isolamento cabe-nos a nós, como futuras educadoras, “encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Silva, *et al*, 2016, p.13).

Referências Bibliográficas

- Pimentel, J. H. (2017). A importância das histórias no Pré-Escolar. Departamento de Educação, Coimbra
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao berçário. Estratégias da leitura com bebés. Em F. L. Viana, & I. R. Baptista, *Ler para Ser: Os caminhos antes, durante e ... depois de aprender a ler* (pp. 149-173). Coimbra: Almedina.
- 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)
- Sim-sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO 12 – 8.ª REFLEXÃO INDIVIDUAL DE JI

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º CEB,
2.º semestre
Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância

8.ª Reflexão Individual: 1, 2, 3, 8 e 9 de junho

Juliana Ameiro

Dia	Hora	Tempo de interação	Modalidade	Intervenientes	Assuntos discutidos/atividades desenvolvidas
1-06-20	9h30 14h00	1 hora 1 hora	Meet	Mestrandas, cooperante e crianças	Realizámos atividades com as crianças de forma síncrona.
1-06-20	18h30	30 min.	Meet	Mestrandas Cooperante	Falámos sobre as atividades planeadas e fizemos algumas retificações.
2-06-20	9h30 14h00	1 hora 1 hora	Meet	Mestrandas, cooperante e crianças	Realizámos atividades com as crianças de forma síncrona.
3-06-20	9h30 14h00	1 hora 1 hora	Meet	Mestrandas, cooperante e crianças	Realizámos atividades com as crianças de forma síncrona.
4-06-20	11h30	30 min.	Google Hangouts	Mestrandas, Cooperante, crianças e pais	Falámos um pouco com os pais e as crianças, sobre como têm passado a quarentena, o que têm feito e sobre as atividades que têm vindo a ser propostas.
8-06-20	9h30 14h00	1 hora 1 hora	Meet	Mestrandas, cooperante e crianças	Realizámos atividades com as crianças de forma síncrona.
9-06-20	9h30 14h00	1 hora 1 hora	Meet	Mestrandas, cooperante e crianças	Realizámos atividades com as crianças de forma síncrona.
9-06-20	15h00	40 min.	Zoom	Mestrandas supervisor	Falámos sobre o estado emocional de cada uma e planificámos as entregas dos trabalhos.

A presente reflexão focar-se-á nas atividades propostas para os dias 1,2,3,8 e 9 de junho. Irei também refletir sobre o seminário apresentado por Bruno Leite acerca da Metodologia de Trabalho por Projeto.

Relativamente à conferência sobre a metodologia de trabalho de projeto, esclareço que esta metodologia tem por base um modelo construtivista em que a criança é sujeito ativo da sua própria aprendizagem. Na verdade, esta conferência foi bastante esclarecedora, focando alguns aspetos que desconhecia. Bruno Leite clarificou que é importante trabalhar transversalmente e de forma integrada, as diferentes áreas do conhecimento e do desenvolvimento da criança, não segmentando as mesmas. Bruno Leite refere que nesta metodologia, “acaba o eu e passa a haver o nós”. Outro aspeto que salientou foi a importância de ter em atenção o que a criança sabe, não a tratando como uma tábua rasa, visto que a criança existe antes das “nove da manhã e depois das cinco

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º CEB,
2.º semestre
Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância

da tarde”. Percebi que o trabalho por projeto valoriza a palavra do outro e que os projetos podem nascer em todos os lados menos “sentados no tapete”.

Bruno Leite destaca a importância do ouvir e do educador enquanto investigador/detetive em que o seu papel é o de ajudar as crianças a descobrir respostas. É uma abordagem que protege a originalidade. De reforçar a importância que o educador tem o dever de escutar, ouvir e devolver à criança. O educador vai para casa e vai refletir sobre como chegar ao menino A, ao menino B e ao menino C. Mas, segundo Bruno Leite, esta reflexão é uma das belezas da educação de infância, pois todo o processo de chegar à criança, de chegar ao grupo de crianças é desafiante.

As atividades planificadas para a semana de 1 a 3 de junho sofreram alterações, algumas devido às condições atmosféricas outras, pela falta de materiais necessários para a sua realização. Sobre estas atividades, esclareço que no dia 1 de junho, as crianças exploraram o “monopólio a mexer” ao invés dos jogos propostos no exterior. No dia 2, a atividade de regar a horta foi substituída pelo jogo do “Rei Manda” em que os diferentes reis propuseram a imitação de diferentes animais. No dia 3, visto que não existiam embalagens suficientes no jardim de infância, apresentámos um PowerPoint em que as crianças tinham acesso a diferentes embalagens e, uma de cada vez, correspondiam a embalagem ao ecoponto correto. Durante a tarde, convidámos também as crianças a dividir as embalagens dos seus lanches, pelos ecopontos corretos.

No meu ponto de vista, conseguimos causar “impacto” nas crianças, nesta primeira semana do Jardim de infância após o confinamento. Durante a reflexão realizada na quarta-feira, percebi que a animação “A água é um mundo fantástico” ficou bastante marcada nas crianças. As crianças falaram frequentemente sobre o “Gotinhas” – personagem principal da animação – e descreveram vários momentos do vídeo com facilidade. Assim sendo, reflito sobre a importância de mostrar, às crianças, animações interativas que permitam captar-lhes a atenção.

Segundo Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016), é importante a criança aprender a “apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas” (p.50). Relativamente à apresentação PowerPoint, fiquei surpreendida, pois pensava que seria demasiado monótona para as crianças. No entanto, as crianças demonstraram bastante interesse, e uma vez que na apresentação, as embalagens só “seguiram” para o ecoponto correto, depois de as crianças as identificarem, estas estavam sempre empolgadas para descobrir se tinham acertado ou não. As reuniões

síncronas são uma boa experiência, mas existem diversas adversidades. Esta educação à distância, por intermédio de diversas tecnologias, como a internet, tem sempre se não. Há sempre falhas, não há o frente a frente. O som leva algum tempo a ser transmitido, ou seja, não ouvimos as crianças no instante em que falam. Também a imagem não é a melhor e por vezes não conseguimos ter perceção de quem fala ou tem o dedo no ar. Ao longo destas semanas, propusemos atividades que envolvessem especialmente o brincar e jogos com movimento, que envolvam atividade física visto que é essencial para a saúde e bem-estar da criança. Sobre o brincar pode ler-se na Direção Geral de Educação que o

Brincar é uma atividade natural e espontânea da criança. Ao brincar as crianças estão a aprender, por isso é importante que sejam proporcionadas experiências interessantes e desafiantes em que a criança brinca umas vezes sozinha, outras em conjunto com a família ou com outras crianças. A imaginação e a criatividade devem ter muito espaço na brincadeira e, por isso, os adultos não se devem sobrepor, mas “entrar” na brincadeira da criança.

Na semana de 8 e 9 de junho, as dificuldades nas reuniões síncronas foram as mesmas. Nem sempre é fácil esta interação à distância, sinto que precisávamos de mais, precisávamos do “quente” das crianças, do toque, da interação frente a frente. No último dia fizemos uma pequena reflexão com as crianças e percebi que gostaram de nos ter por perto. As crianças referiram quais as atividades que mais gostaram de realizar durante este período. No momento da despedida, foram ditas palavras como “adoro-te” e “gosto muito de ti” que me encheram o coração, deixando-me um grande sorriso na cara e um sentimento de “missão” cumprida.

Em suma, entendo que temos de nos adaptar, mas, a verdade, é que estes momentos de planeamento e interação com as crianças, está a ser bastante desgastante. Fiz grandes aprendizagens ao longo deste tempo, percebi que temos de lutar verdadeiramente pelo que queremos e que “o caminho se faz caminhando”. Inspirar as crianças é um dos meus princípios e vou continuar a lutar com todas as forças que tenho para conseguir alcançar os meus objetivos, sabendo que há sempre pontos que terei de aperfeiçoar de modo a progredir cada vez mais. Esta Prática Pedagógica mudou a minha vida e se em algum momento mudou a vida das crianças então, já é uma grande vitória.

Referências Bibliográficas

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Direção-Geral da Educação. Direção-Geral da Educação - Apoio às Escolas 2019-2020. Consultado em 7 de junho de 2020. Disponível em <https://apoiescolas.dge.mec.pt/node/351>

ANEXO 13 – 2.ª REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 1.ºCEB I

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
2ºano/1ºsemestre

Reflexão Individual: 6 e 7 de outubro

Juliana Ameiro

A presente reflexão focar-se-á nas observações realizadas durante a semana de 6 e 7 de outubro. Deste modo, irei evidenciar algumas situações destes dias, refletir e fundamentar as mesmas. Posteriormente, farei uma breve abordagem acerca das aprendizagens realizadas nestes dias bem como os receios acerca das intervenções da próxima semana.

Ao chegarmos à escola, os alunos deslocam-se até nós e perguntam se os vamos ajudar. Esta atitude demonstra que os alunos já se ambientaram à nossa presença, criaram empatia e pretendem que façamos parte das suas vidas. Nos diferentes dias, as crianças, mostraram-se entusiasmadas com a nossa presença e foram várias as vezes em que nos chamaram para as ajudar. Ouvir a criança X dizer "professora Juliana" é uma sensação fantástica e que me tranquiliza. E uma turma que facilmente gera rebuliço e neste sentido é necessário manter a calma e perceber o porquê da agitação.

Através das propostas da Professora Lima, que durante quatro semanas está a partilhar um bocadinho da pedagogia Waldorf com a turma, percebi o quão importante é refletir sobre o que se está a fazer e o que se fez. Ao fazermos uma síntese percebemos quais as aprendizagens realizadas pelas crianças e o que teve mais impacto durante o dia.

Uma das grandes aprendizagens que fiz ao longo desta semana é a importância de impor a nossa posição. Nem sempre podemos acreditar em tudo o que os alunos dizem e é importante ser imparcial. Os alunos facilmente nos poem à prova e é necessário manter a postura e explicar-lhe que existe um tempo para descontrair e brincar e outro tempo em que têm de ter respeito e estar concentrados no que estão a fazer. Continuo com o receio de não conseguir focar a atenção de todo o grupo e não conseguir projetar suficientemente a voz pois é uma turma que exige bastante esforço por parte do professor. No entanto, estou entusiasmada e preparada para melhorar dia após dia.

As expectativas para a próxima semana, são grandes. Vamos propor atividades lúdicas e dinâmicas de modo a focar a atenção de toda a turma visto que o papel do professor é o de "pesquisar/criar estratégias diversificadas na transmissão de conteúdos e (...) escolher as estratégias formativas que melhor desenvolvam as competências dos alunos" (Laranjeiro, 2008, p.104). Os alunos terão um papel fundamental no desenrolar das atividades pois, "Os alunos influenciam-se uns aos outros e podem mesmo influenciar o comportamento dos professores" (Arends, s.d., p. 117). Sabemos que "O clima criado na sala de aula (...) ajuda a determinar o

1

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
2ºano/1ºsemestre

grau de cooperação e envolvimento do aluno na aprendizagem". (Arends, s.d., p. 116) e neste sentido, pretendemos que os alunos sejam os agentes principais da aprendizagem.

Vamos utilizar diferentes materiais, diferentes estratégias, no entanto, "A utilização destes materiais é complementada com fichas de trabalho para o aluno, elaboradas pelo professor, ou de desenho/registo do que foi observado e/ou dos resultados, servindo de indicador para a concretização/representação do apreendido" (Laranjeiro, 2008, p.108). A próxima semana será uma semana de aprendizagens, de novas experiências, rotinas e as expectativas são grandes. Os alunos serão convidados a fazer tarefas diariamente com o intuito de criar rotinas nos dias das nossas intervenções.

Segundo ~~Arends (s.d.)~~, no dia-a-dia das salas de aula do 1.º Ciclo, "os professores interagem com os alunos, e os alunos com os professores; os alunos interagem uns com os outros e com vários materiais escolares." (Arends, s.d., p. 109), no entanto, devido à pandemia há regras a cumprir. As medidas de distanciamento não promovem o contato com os alunos, há distanciamento social e as rotinas são novas para todos.

Saliento novamente e amabilidade prestada pela professora cooperante pois é uma mais-valia para as futuras intervenções. A professora Teresa está sempre disposta a ajudar-nos e coloca-nos a par das situações vivenciadas pela turma. Em relação à minha colega, interagimos com facilidade e no meu ponto de vista formamos um bom grupo. Completamo-nos e facilmente chegamos a um consenso.

Em suma, sei que tenho um grande desafio pela frente, mas também só os grandes desafios nos trazem confiança e entusiasmo para nos focarmos nos nossos objetivos. A vontade de inovar e de criar um bom ambiente em sala de aula é enorme e tenho a certeza que "vai ficar tudo bem".

Referências Bibliográficas

- Laranjeiro, M. I. (2011). *Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?* Lisboa.
- Arends, R. I. (s.d.). *APRENDER A ENSINAR*. (M. J. Alvarez, L. Bizarro, J. Nogueira, I. d. Sá, & A. B. Vasco, Trans.) McGRAW-HILL.

2

ANEXO 14 – 1.ª REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 1.ºCEB I

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
2ºano/1ºsemestre

Reflexão Individual: 28 a 30 de setembro

Juliana Azeiro

A presente reflexão focar-se-á nas observações realizadas durante a semana de 28 a 30 de setembro. Deste modo, irei evidenciar algumas situações destes dias, refletir e fundamentar as mesmas.

Momentos antes de chegar à instituição era notória a ansiedade que sentia. Na minha cabeça, pairavam perguntas como “que características terá o contexto?”, “como será o grupo de crianças?”, “quais as regras em vigor na escola, relativamente à proteção contra o covid?”. Ao aproximar-me da escola percebi que seria um contexto muito diferente do que realizara a Prática Pedagógica, no semestre anterior.

Relativamente à escola, a minha primeira impressão foi positiva, pois assim que entrei na mesma, percebi que era um espaço acolhedor, seguro e que demonstrava ter todas as condições necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de alunos a que se destinava. A EB1 de Quinta do Alçada detém um grande espaço exterior, sendo fundamental para que as crianças brinquem livremente e ao ar livre. Os estímulos presentes no espaço exterior apresentam-se, segundo [Bilton, Bento & Dias \(2017\)](#), como multisensoriais, dando oportunidades à criança, de desenvolver a criatividade, atividade física, resolução de problemas, trabalho em equipa, adquirir informações sobre o mundo, etc. (p.48). Possui também bastantes recursos quer interiores, quer exteriores, sendo estes uma [mais-valia](#) para todas as atividades. De toda a envolvimento, o que mais me fascinou foi sem dúvida, a quantidade de espaço exterior que detém, desde campos de futebol, parque infantil e jardins.

A turma, composta por 19 crianças, é bastante agitada e de fácil distração, que segundo a professora, é uma característica que advém do ano anterior. É uma turma que apresenta crianças com diferentes ritmos de aprendizagem e nesta primeira semana, tanto eu como a minha colega, observámos e apoiámos a turma nas atividades que desenvolveram. É importante referir que a professora Teresa colocou o grupo à vontade dando oportunidade para circular pela sala, [de modo a que](#) os alunos se ambientassem à presença do mesmo, sendo isso também uma mais valia para as intervenções.

Estou bastante entusiasmada para as semanas que se seguem, pois, uma vez que terei mais tempo para atuar, poderei fazer explorações mais aprofundadas e propor atividades mais diversificadas. Percebi que é muito importante ter uma boa projeção de voz, ser clara e precisa. Saliento também a necessidade de primeiramente dar tempo às crianças para entenderem o que é pedido e de seguida dar-lhes tempo para realizarem as atividades. No entanto, visto que a turma se

1

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
2ºano/1ºsemestre

demonstrara bastante agitada e que facilmente se gera rebuliço tenho receio sobretudo sobre a incapacidade de conseguir focar a atenção de todo o grupo. As necessidades das crianças são essenciais para o seu desenvolvimento e a possibilidade de não ir ao seu encontro também se revela como um receio. Entendo que não será fácil para as crianças estarem tanto tempo sentadas, não poderem partilhar objetos com os amigos ou circular pela sala devido às regras de prevenção do covid. Outro aspeto que receio é o não poder tocar, o carinho, a falta de afetos que se revela tão importante nestas idades. Receio não conseguir projetar suficientemente a voz, visto que o esforço vocal terá de ser maior por causa do uso da máscara.

Como estratégias de observação e de recolha de dados, eu e a minha colega de PP, optámos por levar grelhas de observação e fazer apontamentos diários sobre a turma. Assim, estive atenta aos pormenores e refleti sobre as metodologias de trabalho da professora cooperante. Num dos dias da presente semana, as crianças foram surpreendidas pelas atividades da professora Lina, uma professora externa à escola e que utiliza a pedagogia Waldorf. Percebi que as crianças gostam de atividades que envolvam o conto de histórias e de atividades que envolvam o corpo. Futuramente, no início das nossas intervenções, penso que será importante realizar alguns exercícios de mindfulness, sendo esta prática uma “forma de ajudar a gerir o stress e as emoções complicadas e aparentemente intoleráveis” (Greenland, 2019, p. 13).

Esta semana consegui perceber como funciona o 1.º Ciclo e entender que não conseguimos controlar tudo. Nuns dias as atividades correm bem, noutros dias correm menos bem, mas, o que interessa é conseguir manter sempre uma boa postura perante os alunos. Durante estes dias, reunimo-nos com a professora cooperante para compreendermos a turma, as suas características e quais as melhores estratégias a utilizar.

Eu e a minha colega pretendemos usar estratégias e atividades diversificadas proporcionando momentos prazerosos aos alunos. A professora cooperante sempre se mostrou muito positiva dando-nos confiança e segurança para o futuro. Estes dias de observação deram-me oportunidade de conhecer as crianças e perceber algumas das suas rotinas, um aspeto fundamental para a planificação das futuras intervenções, visto que “as aprendizagens significativas, seja dentro da sala/escola ou fora, devem estar de algum modo ligadas às experiências, atendendo aos seus interesses e necessidades” (Laranjeiro, 2011, p. 30).

Em suma, terei em conta as necessidades e interesses das crianças de modo a explorar todas as capacidades das mesmas. Sabendo que o tempo de atenção das crianças é curto realizarei atividades de curta duração. Pretendo conseguir proporcionar momentos lúdicos que mantenham sempre o bem-estar da criança. Demonstrarei ser compreensivo de modo a conseguir compreender as diferentes emoções e sentimentos.

2

demonstrara bastante agitada e que facilmente se gera rebulição tenho receio sobretudo sobre a incapacidade de conseguir focar a atenção de todo o grupo. As necessidades das crianças são essenciais para o seu desenvolvimento e a possibilidade de não ir ao seu encontro também se revela como um receio. Entendo que não será fácil para as crianças estarem tanto tempo sentadas, não poderem partilhar objetos com os amigos ou circular pela sala devido às regras de prevenção do covid. Outro aspeto que receio é o não poder tocar, o carinho, a falta de afetos que se revela tão importante nestas idades. Receio não conseguir projetar suficientemente a voz, visto que o esforço vocal terá de ser maior por causa do uso da máscara.

Como estratégias de observação e de recolha de dados, eu e a minha colega de PP, optámos por levar grelhas de observação e fazer apontamentos diários sobre a turma. Assim, estive atenta aos pormenores e refleti sobre as metodologias de trabalho da professora cooperante. Num dos dias da presente semana, as crianças foram surpreendidas pelas atividades da professora Lina, uma professora externa à escola e que utiliza a pedagogia Waldorf. Percebi que as crianças gostam de atividades que envolvam o conto de histórias e de atividades que envolvam o corpo. Futuramente, no início das nossas intervenções, penso que será importante realizar alguns exercícios de mindfulness, sendo esta prática uma “forma de ajudar a gerir o stress e as emoções complicadas e aparentemente intoleráveis” (Greenland, 2019, p. 13).

Esta semana consegui perceber como funciona o 1.º Ciclo e entender que não conseguimos controlar tudo. Nuns dias as atividades correm bem, noutros dias correm menos bem, mas, o que interessa é conseguir manter sempre uma boa postura perante os alunos. Durante estes dias, reunimo-nos com a professora cooperante para compreendermos a turma, as suas características e quais as melhores estratégias a utilizar.

Eu e a minha colega pretendemos usar estratégias e atividades diversificadas proporcionando momentos prazerosos aos alunos. A professora cooperante sempre se mostrou muito positiva dando-nos confiança e segurança para o futuro. Estes dias de observação deram-me oportunidade de conhecer as crianças e perceber algumas das suas rotinas, um aspeto fundamental para a planificação das futuras intervenções, visto que “as aprendizagens significativas, seja dentro da sala/escola ou fora, devem estar de algum modo ligadas às experiências, atendendo aos seus interesses e necessidades” (Laranjeiro, 2011, p. 30).

Em suma, terei em conta as necessidades e interesses das crianças de modo a explorar todas as capacidades das mesmas. Sabendo que o tempo de atenção das crianças é curto realizarei atividades de curta duração. Pretendo conseguir proporcionar momentos lúdicos que mantenham sempre o bem-estar da criança. Demonstrarei ser compreensível de modo a conseguir compreender as diferentes emoções e sentimentos.

Referências Bibliográficas

Bijl, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto: Porto Editora.

Greenland, S. K. (2019). *Jogos de mindfulness*. Nascente.

Laranjeiro, M. I. (2011). *Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?* Lisboa.

ANEXO 15 – 5.ª REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 1.ºCEB I

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
2ºano/1ºsemestre

Reflexão Individual: 19 a 21 de outubro

Juliana Ameiro

A presente reflexão focar-se-á nas observações realizadas durante a semana de 26 a 28 de outubro. Nesta semana, a Ana ficou responsável pelas intervenções e eu, enquanto observadora, irei evidenciar os aspetos positivos e menos positivos, as atividades em que os alunos sentiram mais facilidade e mais dificuldade e posteriormente, farei uma breve reflexão acerca destes dias.

Na semana que intervimos em conjunto, percebi que a minha colega sentia alguma dificuldade em "gritar". Durante esta semana, notei uma grande evolução neste aspeto pois, a minha colega conseguiu projetar a voz e impor-se perante a turma. Por vezes, a turma "estica a corda" e tenta testar os nossos limites. Foram vários os momentos em que a Ana necessitou gritar, mas logo de seguida a turma cumpriu o que lhe era pedido. No entanto, a Ana estabeleceu regras ao mesmo tempo que cativou os alunos. No entanto, saliento que, a turma depois do intervalo, demonstra-se sempre mais inquieta e impaciente.

No final da semana, refletimos em conjunto, e percebemos que foram planificadas demasiadas atividades para a turma. Neste sentido, e devido à demora elevada da realização das mesmas, algumas das atividades ficaram por cumprir. Assim sendo, não foi possível realizar as atividades de educação física e os jogos lúdicos planificados. Futuramente, já sabemos que não poderemos planificar tantas atividades, pelo menos enquanto a turma continuar com este ritmo. De acordo com esta aprendizagem, teremos em atenção o número de atividades planificadas para a próxima semana em função do ritmo da turma. Arendts (s.d.) refere que "é tão difícil os professores em início de carreira aprenderem algumas competências de planificação importantes" (p.47) e neste sentido, sinto que semana após semana é evidente a nossa evolução em diferentes aspetos da planificação.

Os alunos já conheciam o livro "O Elmer", no entanto, apesar de ouvirem novamente a história, tiveram dificuldades em realizar a ficha de leitura. Percebi que o português é a disciplina onde demonstram maior dificuldade, uma vez que, a escrita está pouco desenvolvida. Em contrapartida, a atividade que deixou os alunos mais empolgados foi, no meu ponto de vista, a atividade de expressão plástica que consistia em fazer um "Elmer". A Ana fez um pouco de suspense e não explicou de início qual o objetivo da atividade. Neste sentido, os alunos começaram a pintar os quadrados sem entender o que se seguiria. Posteriormente, quando a Ana explicou os cortes e dobragens que tinham de fazer, a turma ficou fascinada e foram vários os alunos que exclamaram "Olha um Elmer!", "Vamos fazer um Elmer!", "É um Elmer, é um Elmer". Era notório o brilho nos olhos de cada um dos alunos.

Continuo a reforçar as atividades de "mindfulness" uma vez que permitem um momento de calma e reflexão, sendo essencial para começar bem o dia. Segundo Greenland (2019), "Quando a

1

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
2ºano/1ºsemestre

criança e o adolescente se concentram numa experiência no momento presente (...) as mentes delas tendem a aquietar-se e a dar espaço a uma visão mais clara do que se passa" (p.6).

A Ana estava muito bem preparada no que diz respeito às características do poema e não evidenciou qualquer dificuldade. Conseguiu expressar-se e expor todas as ideias de uma forma bastante simples e clara. Nas outras áreas também demonstrou grande preparação, explicando de forma simples e prática os conteúdos. No entanto, após a atuação da minha colega e tendo em conta a planificação, se pudesse, durante a aula de estudo do meio, talvez projetasse a ficha de identificação enquanto explicava qual o objetivo da atividade. A Ana apenas explicou oralmente e só depois entregou as fichas aos alunos, acabando estes por dispersar durante a explicação, visto que não tinham nada onde se "agarrar".

Reflico sobre a importância de circularmos pela sala, verificando se todos os alunos estão a acompanhar e a realizar as atividades propostas e neste sentido, a Ana conseguiu gerir bem o espaço, circulando com facilidade pelos diversos cantos da sala. Arendts refere que "a maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes para os alunos" (p.85). Durante esta semana, aprendi que no final de explorar um conteúdo é importante fazer uma síntese do mesmo e perguntar a cada aluno o que se falou, verificando assim se a turma adquiriu o que se pretendia, visto que há alunos que por vezes estão muito distraídos. Outro ponto que quero salientar e que refletimos posteriormente com a professora Teresa, remete-se para a necessidade de a turma ter uma atividade de concentração, de foco individual, pois caso não aconteça, rapidamente os alunos se dispersam.

Ao longo das semanas, sinto que tentamos organizar cada vez melhor o tempo e o espaço, que no meu ponto de vista, são dois pontos fulcrais para o bom funcionamento da sala de aula. Como referem Cadima et al. (2011), "um ambiente organizado e estruturado constitui uma das condições necessárias para que as aprendizagens ocorram" (p.16). Também sinto que já temos uma grande relação de cumplicidade com os alunos, eles entendem que estamos ali para os ajudar e por vezes até já desabafam connosco. Segundo Cadima et al. (2011), "os professores podem ter um papel importante na regulação das emoções dos alunos" (p.18) pois "(...) a qualidade das relações que o professor estabelece com as crianças parece ser um importante preditor do progresso académico e social dos alunos" p.18).

Referências Bibliográficas

Arendts, R. I. (s.d.). *APRENDER A ENSEJAR*. (M. J. Alvarez, L. Bizarro, J. Nogueira, I. d. Sá, & A. B. Vasco, Trans.) McGRAW-HILL.

Greenland, S. K. (2019). *jogos de mindfulness*. Nascente.

Cadima, J., Leal, T., & Canela, J. (2011). *Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade*. Revista Portuguesa de Educação, 24(1), 7-34.

2

ANEXO 16 – RÚBRICA SOBRE AS MEDIDAS DE COMPRIMENTO

Rúbrica - As medidas de comprimento

O que tenho de saber	Níveis de desempenho			
	Muito bem	Bem	Suficiente	Insuficiente
O nome das medidas.	Sei o nome de todas as medidas de comprimento – quilómetro; hectómetro; decâmetro; metro; decímetro; centímetro; milímetro.	Sei o nome de algumas das medidas de comprimento.	Sei o nome de poucas medidas de comprimento.	Não sei o nome das medidas de comprimento.
Quantos decímetros tem um metro.	Sei dizer, com facilidade, quantos decímetros tem um metro – 10 dm.	Sei dizer, pensando um pouco, quantos decímetros tem um metro.	Sei dizer, com ajuda, quantos decímetros tem um metro.	Não sei dizer quantos decímetros tem um metro.
Quantos centímetros tem um metro.	Sei dizer, com facilidade, quantos centímetros tem um metro - 100 cm.	Sei dizer, pensando um pouco, quantos centímetros tem um metro.	Sei dizer, com ajuda, quantos centímetros tem um metro.	Não sei dizer quantos centímetros tem um metro.
Quantos milímetros tem um metro.	Sei dizer, com facilidade, quantos milímetros tem um metro – 1000 mm.	Sei dizer, pensando um pouco, quantos milímetros tem um metro.	Sei dizer, com ajuda, quantos milímetros tem um metro.	Não sei dizer quantos milímetros tem um metro.
Ter a noção do comprimento do metro.	Consigo muito bem dizer a medida de um metro, sem utilizar nenhum material de medição.	Consigo dizer a medida de um metro, sem utilizar nenhum material de medição.	Tenho dificuldades em dizer a medida de um metro, sem utilizar nenhum material de medição.	Não consigo dizer a medida de um metro, sem utilizar nenhum material de medição.
Ter a noção do comprimento do decímetro.	Consigo muito bem dizer a medida de um decímetro, sem utilizar nenhum material de medição.	Consigo dizer a medida de um decímetro, sem utilizar nenhum material de medição.	Tenho dificuldades em dizer a medida de um decímetro, sem utilizar nenhum material de medição.	Não consigo dizer a medida de um decímetro, sem utilizar nenhum material de medição.

ANEXO 17 – QUESTIONÁRIO AOS PAIS SOBRE O BRINCAR NA NATUREZA



Questionário aos pais sobre o brincar na Natureza

O presente questionário surge como instrumento de recolha de dados para um projeto de investigação, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.ºCEB. O principal objetivo é conhecer a sua opinião acerca da importância de brincar na Natureza para o desenvolvimento e aprendizagens da criança, sendo que não existem respostas certas ou erradas. Sobre brincar na Natureza entende-se um espaço onde a criança tenha oportunidade de correr, apanhar folhas/flores, sujar-se/sujar as mãos na terra, ouvir os sons dos animais, etc.

O questionário é confidencial.

Obrigada pela colaboração!

1. Percepções sobre a importância do brincar na Natureza

Descrição (opcional)

1.1. Considera importante passear com as crianças em espaços naturais (ex. praia, rio, campo, jardim público...)? *

Não

Sim

1.2. Considera que a criança aprende através do brincar na Natureza? Porquê? *

Texto de resposta longa

1.3. Costuma brincar com a sua criança em espaços da Natureza? Porquê? *

Texto de resposta longa

1.4. Acha importante a sua criança brincar na natureza? Porquê? *

Texto de resposta longa

1.5. Consegue identificar espaços naturais acessíveis e próximos da sua casa, para a sua criança brincar? Quais? *

Texto de resposta longa

2. Frequência do contacto com a Natureza

Focando-se nos últimos 6 meses, indique numa escala de 1 a 5, [em que 1 é nunca e 5 corresponde a mais de 10 vezes], quantas vezes o/a seu/sua educando/a participou nas atividades descritas:

2.1. O/a seu/sua educando/a brinca em espaços naturais (ex. praia, rio, campo, jardim público, floresta...)? *

nunca 1 2 3 4 5 mais de 10 vezes

2.2. Com que frequência, durante o ano, o/a seu/sua educando/a visita espaços como jardim zoológico, parques biológicos, oceanários, florestas, etc.? *

nunca 1 2 3 4 5 mais de 10 vezes

2.3. Com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em espaços naturais durante a semana? *

nunca 1 2 3 4 5 mais de 10 vezes

2.4. Com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em espaços naturais durante o fim de semana? *

nunca 1 2 3 4 5 mais de 10 vezes

3. Atualmente, focando-se no dia-a-dia familiar, escolha a opção que mais se aproxima à realidade:

Descrição (opcional)

3.1. Com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em contexto natural (ex. praia, rio, campo, jardim público, floresta...) durante a semana? *

1. 1 vez
2. 2 vezes
3. 3 vezes
4. 4 vezes
5. Mais de 4 vezes

3.2. Com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em contexto natural (ex. praia, rio, campo, jardim público, floresta...) ao fim de semana? *

1. 1 vez
2. 2 vezes
3. 3 vezes
4. 4 vezes
5. Mais de 4 vezes

ANEXO 18 – QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE O BRINCAR NA NATUREZA



Questionário aos educadores de infância sobre o brincar na Natureza

O presente questionário surge como instrumento de recolha de dados para um projeto de investigação, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.ºCEB. O principal objetivo é conhecer a opinião dos educadores de infância acerca da importância de brincar na Natureza para o desenvolvimento e aprendizagens da criança, sendo que não existem respostas certas ou erradas.

Sobre brincar na Natureza entende-se um espaço onde a criança tenha oportunidade de correr, apanhar folhas/flores, sujar-se/sujar as mãos na terra, ouvir os sons dos animais, etc.

O questionário só pode ser preenchido por educadores de infância e estima-se que o preenchimento do mesmo tenha a duração máxima de 10 minutos.
O questionário é confidencial.

Obrigada pela colaboração!

***Obrigatório**

1. Percurso Profissional

1.1. Formação académica *

- Formação no Ensino Superior – Licenciatura
- Formação no Ensino Superior – Pós-Graduação
- Formação no Ensino Superior – Mestrado
- Formação no Ensino Superior – Doutoramento
- Outra: _____

1.2. Contexto de Trabalho: *

- Rede pública
- Rede privada
- Rede solidária

1.3. Tempo de serviço: *

A sua resposta

1.4. Qual é a sua situação face às medidas de contingência, devido ao COVID-19? *

- Em isolamento social em casa, com outros e em teletrabalho
- Em isolamento social em casa, sozinho e em teletrabalho
- Em isolamento social em casa, com outros e sem trabalho
- Em isolamento social em casa, sozinho e sem trabalho

1.5. Ao longo do seu percurso já frequentou formações contínuas sobre o brincar na Natureza? *

- Sim
- Não

2. Educação à distância

2.1. Sentiu que a transição para os processos de educação à distância foi simples? Caraterize essa transição. *

A sua resposta

2.2. Durante o período de isolamento social, manteve contacto com o grupo de crianças através: *

- Zoom
- Google Classroom
- Whatsapp
- Microsoft Teams
- E-mail
- Outra:

2.3. Durante o COVID-19, manteve contacto com o grupo de crianças recorrendo a: *

- Sessões Assíncronas
- Sessões Síncronas
- Ambas
- Não mantive contato

3. Brincar na Natureza

3.1. Considera importante as crianças brincarem na Natureza? Porquê? *

A sua resposta

3.2. Durante o período educativo dá oportunidade às crianças de brincarem na Natureza? Dê exemplos desses momentos. *

A sua resposta

3.3. Na sua opinião, as crianças aprendem ao brincar na Natureza? Porquê? *

A sua resposta

3.4. Acha que os pais são a favor do brincar na Natureza? *

Sim

Não

3.5. Acha que os pais travam o brincar na Natureza em contexto de JI. Se sim, como? *

A sua resposta

3.6. Ao longo do ano propôs alguma atividade específica no âmbito da Natureza? E no contacto com elementos da natureza? Se sim, quais? *

A sua resposta

4. Desenvolvimento e Aprendizagem

4.1. Considera que as crianças aprendem com maior facilidade: *

- em ambiente de sala de atividades
- no exterior, num espaço onde a criança tenha oportunidade de correr, apanhar folhas, etc

4.2. Quais considera serem as aprendizagens mais significativas no contacto das crianças com a natureza? *

A sua resposta

4.3. O que pensa sobre o brincar arriscado? *

A sua resposta

4.4. Considera que o brincar arriscado deve ser promovido em contexto de JI? *

A sua resposta

4.5. O que pensa dos materiais de fim aberto? *

A sua resposta

4.6. Utiliza materiais de fim aberto? Com que intenções? *

A sua resposta

5. Constrangimentos

5.1. Quais as dificuldades sentidas no desenvolvimento da sua atividade profissional acerca da aprendizagem das crianças através do brincar na Natureza? *

A sua resposta

ANEXO 19 – GUIÃO DE ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA

GUIÃO DE ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA

Tema: O brincar na natureza e as aprendizagens das crianças

Problemática: “Quais as conceções de pais e educadores de infância acerca das aprendizagens que emergem do brincar na natureza?”

Objetivos Gerais: Conhecer as conceções dos educadores acerca da aprendizagem das crianças no brincar na natureza; conhecer as intenções dos educadores acerca da promoção de brincar na natureza; perceber as conceções de pais e educadores acerca da importância de cuidar da Natureza; Identificar a opinião dos pais e educadores acerca do brincar na Natureza; analisar momentos de cumplicidade e aprendizagem das crianças com a Natureza.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulários de perguntas	Observações específicas	Observações gerais
A LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	- Explicar as razões da entrevista - Garantir o anonimato - Indicar os objetivos do estudo	- Neste bloco pretende-se criar um ambiente favorável à entrevista, tentando que o entrevistado se sinta completamente à vontade	- Pretende-se criar um ambiente favorável à entrevista, pelo que não deve ser rigidamente conduzida
B PERCURSO PROFISSIONAL	- Conhecer os aspetos do percurso profissional do entrevistado por ele mais valorizados	- Idade - Tempo de serviço - Tempo de serviço na instituição	- Pretende-se que o entrevistado informe sobre o seu percurso profissional, desde a razão que o levou a optar pelo curso até	- Ter-se-á o cuidado de não conduzir demasiado os entrevistados para não

		- Ao longo do seu percurso se já frequentou formações contínuas relacionada com a problemática deste estudo, quantas e quando	aos aspetos que considera mais importantes ao longo do seu percurso profissional	condicionar as suas respostas
C EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	- Perceber como se sentiu e adaptou a esta mudança	- Relativamente ao processo de transição para a educação à distância que está a viver, como considera que tem sido - Sentiu que a transição para os processos de educação à distância foi simples. Caracterize esta transição - Que meios utiliza para comunicar com os pais/ Encarregados de educação acerca das estratégias pedagógicas a implementar	- Pretende-se entender que meios o entrevistado utilizou para se adaptar à situação e como se sente relativamente à mesma	- Ter-se-á o cuidado de não conduzir demasiado os entrevistados para não condicionar as suas respostas
D BRINCAR NA NATUREZA	- Conhecer a opinião do entrevistado em relação ao brincar na Natureza	- Considera importante as crianças brincarem na Natureza - Durante o período educativo dá oportunidade às crianças de brincarem na Natureza. Dê exemplos desses momentos - Na sua opinião, as crianças aprendem ao brincar na Natureza	- Pretende-se que o entrevistado explicita a sua opinião e as suas conceções acerca do brincar na Natureza. - Pretende-se que o entrevistado dê a sua opinião em relação à	- Serão colocadas, sempre que necessário, questões decorrentes das respostas obtidas

		<ul style="list-style-type: none"> - Acha que os pais são a favor do brincar na Natureza - Acha que os pais travam o brincar na Natureza em contexto de JI. Como? - Ao longo do ano propôs alguma atividade específica no âmbito da Natureza? E no contacto com elementos da natureza? 	<p>importância que atribui ao brincar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretende-se que o entrevistado explicito o trabalho definido no âmbito da Natureza 	
<p style="text-align: center;">E</p> <p>DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião do entrevistado em relação ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que as crianças aprendem com maior facilidade em ambiente de sala de atividades ou no exterior, num espaço onde a criança tenha oportunidade de correr, apanhar folhas/flores, sujar-se/sujar as mãos na terra, ouvir os sons dos animais, etc. - Quais considera serem as aprendizagens mais significativas no contacto das crianças com a natureza? - O que pensa sobre o brincar arriscado? - Considera que o brincar arriscado deve ser promovido em contexto de JI? 	<ul style="list-style-type: none"> - Pretende-se que o entrevistado explicito as aprendizagens mais significativas para as crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Serão colocadas, sempre que necessário, questões decorrentes das respostas obtidas

	a prática do entrevistado			decorrentes das respostas obtidas
--	------------------------------	--	--	--------------------------------------

ANEXO 20 – GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

Tema: O brincar na natureza e as aprendizagens das crianças

Problemática: “Quais as concepções de pais e educadores de infância acerca das aprendizagens que emergem do brincar na natureza?”

Objetivos Gerais: Analisar momentos de cumplicidade e aprendizagem das crianças com a Natureza; identificar evidências da participação das crianças, das famílias, da equipa e da comunidade;

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulários de perguntas	Observações específicas	Observações gerais
A LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	- Explicar as razões da entrevista - Garantir o anonimato - Indicar os objetivos do estudo	- Neste bloco pretende-se criar um ambiente favorável à entrevista, tentando que o entrevistado se sinta completamente à vontade	- Pretende-se criar um ambiente favorável à entrevista, pelo que não deve ser rigidamente conduzida
B EXPERIÊNCIAS NA NATUREZA	- Conhecer as experiências do entrevistado em relação ao brincar na Natureza	- Costumas brincar “Lá fora”? (na natureza, ao ar livre, na rua/no campo/no mata/no jardim, na praia...). - O que é a natureza?	- Pretende-se que o entrevistado informe sobre as suas experiências na natureza, enquanto criança	- Ter-se-á o cuidado de não conduzir demasiado os entrevistados para não

		<p>- Costumas ouvir sons na natureza? Quais os sons que te lembras?</p> <p>- O que gostas de fazer quando brincas na natureza?</p>		condicionar as suas respostas
C BRINCADEIRAS NA NATUREZA	<p>- Perceber que brincadeiras o entrevistado fez na natureza</p>	<p>- Já subiste a uma árvore?</p> <p>- Já brincaste à chuva?</p> <p>- Já brincaste na lama e te sujaste todo?</p> <p>- Já brincaste com paus, pinhas e pedras?</p> <p>- Já te magoaste a brincar nas árvores, na terra e com paus? O que aconteceu?</p>	<p>- Pretende-se entender as brincadeiras que o entrevistado tem sobre o brincar e explorar a natureza</p>	<p>- Ter-se-á o cuidado de não conduzir demasiado os entrevistados para não condicionar as suas respostas</p>
D INTERESSE PELA NATUREZA	<p>- Conhecer o interesse do entrevistado em relação ao brincar na Natureza</p>	<p>- Gostas de ouvir os sons da natureza?</p> <p>- Gostas de flores e de árvores?</p> <p>- Gostas de apanhar pedras e folhas caídas no chão?</p> <p>- Gostas de mexer na terra e ficar com as mãos sujas?</p> <p>- Gostas de brincar na natureza quando está mau tempo?</p>	<p>- Pretende-se entender o interesse que o entrevistado tem sobre o brincar e explorar a natureza</p>	<p>- Ter-se-á o cuidado de não conduzir demasiado os entrevistados para não condicionar as suas respostas</p>