



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

A identidade na palma do pé e na ponta do dedo: estudo com
crianças de idade Pré-escolar

Beatriz Correia Sá



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Beatriz Correia Sá

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

A identidade na palma do pé e na ponta do dedo: estudo com
crianças de idade Pré-escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutor Gonçalo Marques
Doutora Fátima Fernandes

Novembro de 2024

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero agradecer ao meu marido por me ter apoiado ao longo de toda esta jornada, desde o início da licenciatura até à conclusão do presente relatório. Um eterno obrigado por toda a força que me deu, por toda a paciência que teve comigo nos momentos menos bons e por todas as celebrações que fizemos pelas pequenas conquistas, por me ter ajudado em tudo o que precisei, por alinhar comigo nas minhas loucuras e por ter feito parte dos meus contextos de estágio quando precisei dele.

À minha família, que permitiu que isto fosse possível e que me deu todos os alicerces ao longo da minha vida para ter chegado onde cheguei. Por nunca ter duvidado de mim e por me ter feito sempre acreditar que poderia ser o quisesse.

À Educadora Raquel que me fez perceber o que é ser uma boa educadora. Que sempre me motivou, e me levou a dar mais de mim. Que apesar de ser a minha educadora cooperante, foi uma amiga que sempre esteve lá quando me senti perdida.

À Rosinha que é sem dúvida a melhor auxiliar que alguma criança e educadora podia ter, e que em conjunto com a Raquel tornava sempre o ambiente de estágio um lugar animado e acolhedor.

Às minhas crianças, que durante o período de estágio foram um bocadinho minhas. Por todos os abraços, colos, desenhos e mensagens de carinho que me iam deixando.

Aos meus orientadores, que acreditaram em mim e fizeram isto possível ajudando-me a construir todo este projeto.

A todas as pessoas que passaram pelo caminho de alguma forma durante estes anos e que de certa forma, fizeram de mim a pessoa que sou hoje.

Obrigada.

Resumo

O presente estudo insere-se no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, componente curricular obrigatória do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A investigação aqui apresentada teve como foco uma turma de Educação Pré-Escolar composta por crianças com idades entre três e seis anos. A estrutura deste relatório contempla três partes distintas: a primeira dedicada à contextualização da PES e dos contextos educativos onde ocorreu a intervenção; a segunda parte apresenta a descrição detalhada do estudo realizado com as crianças; e a terceira parte é destinada à reflexão crítica sobre a experiência vivenciada.

O principal foco do estudo foi compreender o desenvolvimento da identidade local em crianças de idade pré-escolar. De acordo com este objetivo foram criadas três questões de investigação: (1) Que noções prévias de identidade são evidenciadas pelas crianças? (2) Que aprendizagens evidenciam as crianças na realização de um conjunto de atividades temáticas em torno da sua identidade local? (3) Que vantagens decorrem destas abordagens interdisciplinares para o desenvolvimento das crianças?

A proposta pedagógica engloba atividades interdisciplinares entre a Área da Expressão e Comunicação no domínio da Matemática e a área da Formação Pessoal e Social, no subdomínio da Construção da Identidade e da Autoestima. Para aprofundar a compreensão do fenómeno investigado, optou-se por uma abordagem qualitativa, com o estudo de caso como estratégia metodológica. A recolha de dados foi realizada com recurso a diversas técnicas e instrumentos, incluindo observação participante, registos audiovisuais e fotográficos, produções das crianças e entrevistas informais, com o propósito de captar a complexidade do contexto e as múltiplas perspetivas envolvidas.

A análise de dados revelou que as crianças revelam noções de identidade em relação ao meio que as envolve. Também se observou que, com atividades interdisciplinares as crianças adquiriram conhecimentos do âmbito das duas áreas abordadas e estas aprendizagens contribuíram para um maior desenvolvimento da identidade e maior significado atribuído pelas crianças às atividades realizadas.

Palavras-chave: Educação Histórica Infantil; Identidade Cultural; Sentido de Pertença.

ABSTRACT

The present study is part of the context of Supervised Teaching Practice, a mandatory curricular component of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education. The research presented here focused on an Early Childhood Education class made up of children aged between three and six years old. The structure of this report includes three distinct parts: the first dedicated to the contextualization of PES and the educational contexts where the intervention took place; the second part presents a detailed description of the study carried out with children; and the third part is intended for critical reflection on the experience.

The main focus of the study was to understand the development of local identity in preschool children. In accordance with this objective, three research questions were created: (1) What prior notions of identity are evidenced by children? (2) What learning do children show when carrying out a set of themed activities around their local identity? (3) What advantages arise from these interdisciplinary approaches to children's development?

The pedagogical proposal encompasses interdisciplinary activities between the Area of Expression and Communication in the field of Mathematics and the area of Personal and Social Training, in the subdomain of Identity Construction and Self-Esteem. To deepen the understanding of the phenomenon investigated, a qualitative approach was chosen, with the case study as a methodological strategy. Data collection was carried out using various techniques and instruments, including participant observation, audiovisual and photographic records, children's productions and informal interviews, with the purpose of capturing the complexity of the context and the multiple perspectives involved.

Data analysis revealed that children reveal notions of identity in relation to the environment that surrounds them. It was also observed that, with interdisciplinary activities, children acquired knowledge in the scope of the two areas covered and this learning contributed to a greater development of identity and greater meaning attributed by children to the activities carried out.

Keywords: Early Childhood History Education; Cultural Identity; Sense of Belonging.

Índice de figuras

- Figura 1 - Horário semanal da turma do 3.º ano onde decorreu a PES
- Figura 2 - Mensagem do rei Belchior
- Figura 3 - Mensagem do rei Baltazar
- Figura 4 - Mensagem do rei Gaspar
- Figura 5 – Imagens da capela
- Figura 6 – Imagem dos degraus do cruzeiro
- Figura 7 – Imagem da porta da igreja
- Figura 8 – Baú
- Figura 9 – Canção do baú das surpresas
- Figura 10 – Mapa dado às crianças
- Figura 11– Desenho do colete
- Figura 12 – Mapa dado às crianças
- Figura 13 – Exemplo dos desenhos encontrados
- Figura 14 – Igreja românica
- Figura 15 – Cortina do projeto “Cortinas que falam”
- Figura 16 – Projeto “Descobrir a freguesia”
- Figura 17 – Porta da igreja
- Figura 18- Criança a realizar a atividade
- Figura 19 - Explicação do desafio
- Figura 20 – Resolução do desafio
- Figura 21 – Resolução do desafio
- Figura 22 – Resolução do desafio
- Figura 23- Mapa do tesouro
- Figura 24 – Crianças a assistir ao videocast
- Figura 25 – Resultado dos desenhos das crianças
- Figura 26 – Colete desenhado por uma criança
- Figura 27 – Mapa dado às crianças
- Figura 28 – Tesouros encontrados pelas crianças
- Figura 29 – Crianças a fazer a colagens dos tesouros encontrados
- Figura 30 – Resultado das bandeiras construídas pelas crianças
- Figura 31 – Igreja românica
- Figura 32 – Viagem até à igreja românica
- Figura 33 – Crianças a olhar para a autoestrada
- Figura 34 – Crianças a tocar nas paredes da igreja
- Figura 35 – Cortina que representa a igreja românica
- Figura 36 – Cortina do projeto descobrir a freguesia
- Figura 37 – Desenhos feitos pelas crianças B e T
- Figura 38 – Mensagem deixada por uma criança

Índice de tabelas

Tabela 1- Calendarização do estudo

Tabela 2 - Categorias, subcategorias e indicadores de análise de dados

Tabela 3 - Caraterização das atividades

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo	iii
Índice de figuras.....	v
Índice de tabelas.....	vi
INTRODUÇÃO.....	1
Parte I.....	3
Capítulo I – Caracterização Do Contexto Educativo	4
Caracterização do Contexto Educativo de Educação Pré-escolar	4
Caracterização do contexto escolar	4
Caracterização do grupo.....	5
Percurso da Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar	6
Caracterização do contexto educativo do 1.º ciclo do Ensino Básico	13
Caracterização do Meio Local e do Agrupamento	13
Caracterização da Escola e Sala de Aula.....	13
Caracterização da turma	15
Percurso da Intervenção Educativa no Ensino do 1.º ciclo	17
Parte II.....	23
Capítulo II – Trabalho de Investigação	24
Pertinência do estudo	24
Fundamentação Teórica.....	26
Construção da Identidade	26
A importância da Matemática nas primeiras idades.....	31
A transversalidade das diferenças áreas das OCEPE	35
Trabalho de projeto na educação pré-escolar.....	37
Estudo empíricos	39
Capítulo III – Metodologia de investigação	42
Opções Metodológicas	42
Design do estudo de caso.....	45
Observação.....	47
Análise de dados	51
Capítulo IV – Intervenção didática	54
Descrição das sessões	54

Capítulo V - Apresentação e discussão dos resultados.....	67
Atividade 1 – Descobrir a freguesia.....	67
Atividade 2 - Onde vou cantar as janeiras?	69
Atividade 3 – Bordados regionais.....	77
Atividade 4 – Bandeira da freguesia.....	83
Atividade 5 – Visita à Igreja Românica	89
Atividade 6 – Janelas que falam	93
Capítulo VI - Conclusões	96
Síntese	96
Conclusões do Estudo	97
Limitações, constrangimentos e sugestões para futuros estudos	102
Parte III.....	103
Reflexão global sobre a prática de ensino supervisionada	104
Referências Bibliográficas	107

INTRODUÇÃO

“Neste processo de construção de identidade e da autoestima, o reconhecimento das características singulares de cada criança desenvolve-se simultaneamente com a percepção do que tem em comum e do que a distingue de outros, pelo que o reconhecimento de laços de pertença social e cultural faz também parte da construção da identidade e da autoestima. Esta construção é apoiada pelo/a educador/a, ao respeitar e valorizar a cultura de cada criança e da sua família.”

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), p. 34.

Como nos mostra o documento curricular de referência – as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar – a construção da identidade e da autoestima da criança está, em grande medida, muito relacionada com o desenvolvimento de laços sociais e de sentido de pertença ao lugar onde nasceu, vive e desenvolve o seu crescimento. Além da dimensão socio-afetiva, a relacional – e de estabelecimento de vínculos culturais e identitários – é igualmente muito importante, como procuraremos evidenciar nesta dissertação de mestrado.

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. O relatório está organizado em três partes: o enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada, o desenvolvimento do estudo nas suas várias componentes (metodológica e empírica, fundamentalmente) e a reflexão de todo o percurso. Estas partes estão divididas em capítulos que serão discriminados nos seguintes parágrafos.

A primeira parte, enquadra a Prática de Ensino Supervisionada e é onde está inserido o capítulo I. Neste capítulo é feita a caracterização dos ambientes educativos e o percurso de intervenção pedagógica em cada local.

Na segunda parte é apresentado o trabalho de investigação desenvolvido no contexto de Educação Pré-escolar. Esta parte divide-se em cinco capítulos: trabalho de investigação; metodologia de investigação; intervenção didática; apresentação e

discussão de resultados; e conclusões. No capítulo II é referida a pertinência do estudo, as questões de investigação e a fundamentação teórica baseada em autores e estudos empíricos que se assemelham ao presente estudo. No capítulo III são explicadas as opções metodológicas, a caracterização dos participantes do estudo, a recolha e análise de dados e a calendarização do estudo. No capítulo IV é caracterizada a intervenção didática. No capítulo V é feita a apresentação e discussão de dados. Por último, no capítulo VI são apresentadas as limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

Na última parte, é feita a reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada, referindo os pontos positivos e negativos de todo o percurso.

Parte I

Capítulo I – Caracterização Do Contexto Educativo

Caracterização do Contexto Educativo de Educação Pré-escolar

Caracterização do contexto escolar

O contexto de estágio em Educação Pré-escolar está inserido num agrupamento de escolas a que pertencem várias escolas de 1.º ciclo, Educação pré-escolar, e dois centros escolares. A escola sede deste agrupamento acolhe os alunos desde o 2.º ciclo até ao ensino secundário.

O espaço exterior do Jardim de Infância onde decorre o estágio é partilhado com as crianças do 1.º ciclo. É um espaço muito amplo, com vários estímulos visuais e motores, que promovem diferentes brincadeiras. Existem dois campos de futebol desenhados no chão bem como diferentes jogos. Um dos muros da escola foi transformado numa parede de escalada de baixa altura para promover desafios e segurança a todas as crianças. Existem também dois espaços com areia, onde se encontram alguns brinquedos, e uma casinha.

As crianças precisam de sair do espaço escolar para se deslocarem para a cantina, atravessando apenas uma rua não movimentada para lá chegar. Já na cantina, as crianças do pré-escolar almoçam antes das crianças do 1.º ciclo por volta das 1150h. Embora não seja necessário, a cantina tem condições para acolher em simultâneo as crianças do Jardim de Infância e do 1.º ciclo.

O edifício escolar é composto por dois pisos, o rés-do-chão mais voltado para o pré-escolar e o 1.º piso para o 1.º ciclo.

No piso rés-do-chão, encontramos um polivalente, que foi transformado na sala das rotinas durante o tempo de pandemia, as casas de banho das crianças e uma para o pessoal docente e não docente. A sala das atividades fica ao lado da sala das rotinas e é aqui que as crianças trabalham nos seus projetos individuais nas diferentes áreas. Ainda neste piso, existe uma biblioteca, que é um espaço comum a todas as crianças e utilizado para reuniões de escola, atividades diversas, incluindo as atividades de enriquecimento

curricular, e sessões de educação física quando o tempo não permite que se realizem no exterior.

No 1.º piso existem duas salas de aula, uma para o 1.º e 2.º anos e outra para o 3.º e 4.º anos. Há também uma sala reservada ao pessoal docente e não docente.

O horário de funcionamento da escola não é igual para o pré-escolar e para o 1.º ciclo visto que apenas o 1.º ciclo possui atividades de enriquecimento curricular. O horário de acolhimento do pré-escolar do 1.º ciclo é das 8:30h às 9:00h e o horário de funcionamento do pré-escolar é das 9:00h às 15:30h e do 1.º ciclo é das 9:00h até às 17:30h.

No que se refere a recursos humanos, neste estabelecimento trabalha uma educadora, duas professoras de 1.º ciclo, duas assistentes operacionais, duas tarefeiras e uma cozinheira. Há ainda profissionais que, em coadjuvação com a educadora e com as professoras, trabalham áreas específicas como a música, na educação pré-escolar e no 1.º ciclo, e educação física e inglês no 1.º ciclo.

Caracterização do grupo

O grupo é constituído por 16 crianças: quatro com 3 anos, oito com 4 anos, duas com 5 anos e duas com 6 anos. Apenas três crianças estão a frequentar o jardim de infância pela primeira vez, duas com 3 anos e uma com 4 anos chegada do Brasil no final do verão.

Nesta altura do ano, não existem crianças que integrem medidas previstas no Decreto-Lei 54/2018 nem com apoio da Equipa de Intervenção Precoce. Existem apenas duas crianças que frequentam a terapia da fala.

A adaptação do grupo foi muito tranquila, tendo as crianças mais velhas tiveram um papel importante na adaptação das mais novas, acarinhando-as e ajudando-as em situações mais desafiantes.

O grupo é bastante calmo e foram introduzidos instrumentos de autorregulação, como, por exemplo, o toque da taça tibetana, que todas as crianças conhecem e que, por vezes, elas próprias sentem necessidade de utilizar para se acalmarem ou para acalmar os colegas.

Um dos principais objetivos da educação pré-escolar é promover a autonomia das crianças. No início do ano duas crianças precisavam de ajuda para ir à casa de banho, contudo, agora, apenas precisam de uma pequena ajuda para desapertar e apertar calças quando estas são mais difíceis de o fazer. Apesar de algumas crianças pedirem ajuda na hora do almoço, todas conseguem comer sozinhas sem grandes dificuldades.

Todas as crianças têm uma ótima relação com os adultos da sala e rapidamente se afeiçoaram a mim e ao meu par de estágio. São crianças muito carinhosas e os afetos estão muito presentes durante todo o dia.

As áreas de maior interesse das crianças são muito variadas e isso é notório na sala de atividades, visto que as crianças se distribuem pelo espaço e gostam de fazer coisas diferentes umas das outras.

Em suma, é um grupo com muito potencial, participativo e motivado para conhecer tudo o que lhes é apresentado.

Percurso da Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar

A intervenção educativa, no ensino pré-escolar teve a duração de quinze semanas. Destas quinze semanas, três foram de observação, e cada elemento do par de estágio implementou seis semanas. O período de intervenção semanal, foi organizado de segunda-feira a quarta-feira, excluindo as semanas intensivas em que cada um dos elementos do par pedagógico implementou uma semana completa.

As três semanas de observação foram de extrema importância para conhecermos e interagirmos com o grupo. Não foram apenas de observação, pois a educadora cooperante deu-nos logo muita abertura para fazermos parte das atividades das crianças, e ajudar no que fosse necessário ao longo do dia.

Ao longo das seis semanas de implementação, foram criadas planificações que trabalhassem, de forma articulada, todas as áreas existentes nas OCEPE, uma vez que, na Educação Pré-escolar, as oportunidades de aprendizagem não se devem focar apenas numa área.

Semana 1: As Emoções

Como na primeira semana de implementação do meu par de estágio, observamos que algumas crianças tinham dificuldade em expressar as suas emoções, este foi o tema da minha primeira semana de implementação pedagógica. Para trabalhar as emoções, recorremos ao livro “O monstro das cores” de Anna Llenas. Este livro foi o fio condutor de todas as oportunidades de aprendizagem desta semana.

A área mais trabalhada durante esta semana foi a Expressão e Comunicação. No domínio da Abordagem da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, subdomínio da Comunicação Oral, foi feita a leitura do livro, o que permitiu às crianças conhecer as diferentes emoções e associá-las ao que estavam a sentir. Ainda neste subdomínio e para as ajudar a expressar o que estavam a sentir, foi criado um quadro das emoções onde todos os dias de manhã, e ao fim do dia, as crianças fazem uma cruz por cima do seu monstro com a cor correspondente a emoção que está a sentir. Foi também criado o livro das emoções da sala, onde foram tiradas fotografias ao grupo enquanto este representava, com expressão corporal e facial, diferentes emoções. Estas fotos foram impressas e agrupadas em formato de um livro, que ficou exposto no hall de entrada do jardim de infância. Visto que as crianças mais novas tinham mais dificuldades a representar as emoções, foi feito o jogo do “telefone estragado”, enquanto as mais velhas estavam na patinagem com a educadora. Nestas atividades trabalhamos também a Área da Formação Social e Pessoal, subdomínio da Construção da Identidade e da Autoestima, uma vez que as crianças colaboraram umas com as outras e exploraram as suas próprias emoções.

Na área do Conhecimento do Mundo, domínio da Abordagem às Ciências, realizamos uma experiência na qual se misturavam diferentes cores. As crianças tiveram oportunidade de prever resultados e comparar com os que efetivamente foram obtidos.

Semana 2: Somos crianças e temos direitos!

Na segunda semana celebrou-se o Dia do Pijama e o Dia Internacional dos Direitos das Crianças. A grande temática desta semana foram os direitos das crianças, sendo também trabalhadas todas as Áreas das OCEPE.

No primeiro dia de implementação, todas as crianças do jardim de infância foram de pijama para a escola, bem como a educadora, eu e a minha colega de estágio. Na área da Expressão e Comunicação, domínio da Abordagem da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, subdomínio da Comunicação Oral, as crianças viram um vídeo do livro “Orelhas de Borboleta” de Luisa Aguilar e André Neves. Do livro físico, que estava exposto na sala caiu uma carta da Mara, personagem principal do livro, onde foram introduzidos os direitos das crianças. Posteriormente as crianças viram um vídeo da UNICEF onde são referidos alguns direitos. As crianças puderam também observar um cartaz com alguns direitos das crianças, que, posteriormente, ficou exposto na sala das atividades. O vídeo apresentado na parte da manhã foi apresentado após o almoço para todas as crianças da história. Dando continuidade aos direitos das crianças, tema que integra também a área do Conhecimento do Mundo, domínio do Conhecimento do Mundo Social, as crianças representaram os direitos das crianças presentes no cartaz da sala de atividades. As representações foram gravadas e foi feito um vídeo que, posteriormente, foi partilhado com as famílias.

Na área da Formação Social e Pessoal e subdomínio da Independência e Autonomia, as crianças realizaram um jogo sobre higiene, no qual tinham de associar diversas imagens de objetos de higiene ao corpo ou à boca. No domínio da Educação Física, foi também trabalhada a área da Formação Social e Pessoal e subdomínio da Independência e Autonomia. As crianças tiveram oportunidade de realizar um percurso com diferentes deslocamentos enquanto realizavam o jogo da higiene acima referido. Na área do Conhecimento do Mundo, domínio do Conhecimento do Mundo Social, em articulação com a área da Formação Social e Pessoal, subdomínio da Construção da Identidade e da Autoestima, as crianças realizaram um jogo onde tinham de passar uma bola dizendo o seu primeiro nome, e numa fase posterior o seu nome e apelido.

Semana 3: Natal

A terceira semana de implementação, coincidiu com a primeira semana de dezembro, logo o tema desta semana foi o Natal. Foi criado, por mim, um calendário de Natal, utilizado para fazer a contagem decrescente até ao dia da festa de Natal da escola.

Na área da Expressão e Comunicação, domínio da Abordagem da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e subdomínio da Comunicação Oral, foi introduzido, nas rotinas destas semanas antes do Natal, o livro “O Natal da família gato”. Esta história, no qual também é feita uma contagem decrescente até ao Natal, acompanhou as crianças durante as duas semanas de dezembro. Quando as crianças abriam o calendário, era lida também uma página do livro. As crianças, em grande grupo, ditaram uma carta para o Pai Natal, com pedidos para o mundo inteiro. Ainda nesta área e no domínio da Expressão Artística e subdomínio das Artes Visuais, as crianças criaram uma árvore de Natal, carimbando as suas mãos. Ainda neste subdomínio, as crianças tiveram a oportunidade de criar vitrais de papel que foram afixados nas janelas da sala de atividades. Para trabalhar o domínio da matemática, foram feitos biscoitos de Natal. Através dos biscoitos, as crianças puderam fazer contagens de diferentes quantidades, conforme a forma dos biscoitos. No domínio da Educação Física as crianças trabalharam diferentes deslocamentos enquanto eram os ajudantes do Pai Natal. No subdomínio das Perícias e Manipulações, enquanto as crianças mais velhas estavam na patinagem, as mais novas fizeram um jogo em que construíam uma árvore de Natal inserindo cotonetes na superfície duma caixa de cartão.

Na área do Conhecimento do Mundo, no domínio da Introdução à Metodologia Científica, as crianças fizeram neve artificial, utilizando amaciador de cabelo e bicarbonato de sódio.

Semana 4: Descobrir a freguesia

Na quarta semana de implementação, foi criado em conjunto com as crianças, o projeto “Descobrir XX”. Neste projeto as crianças expressaram o que gostavam de descobrir sobre a sua freguesia, quem as podia ajudar e o que precisavam para fazer as suas descobertas. Posto isto, as oportunidades de aprendizagem realizadas esta semana foram ao encontro dos desejos das crianças.

Todas as atividades realizadas esta semana se enquadraram na área da Formação Social e Pessoal, no subdomínio da Construção da Identidade e da Autoestima, uma vez que o grande objetivo de todas era descobrir mais sobre as suas origens. Na área da Expressão e Comunicação, domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais,

as crianças desenharam motivos utilizados em bordados regionais e colaram elementos da bandeira local antes de verem como era a mesma. No domínio da Educação Física e subdomínio das Perícias e Manipulações, as crianças tiveram oportunidade de transportar um arco ao longo de um percurso. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, subdomínio da Comunicação Oral, as crianças tiveram oportunidade de expressar as suas vontades na construção do projeto. No Domínio da Matemática, subdomínio da Geometria e Medida, realizaram duas caças ao tesouro, onde tiveram a oportunidade de interpretar mapas com diferentes níveis de complexidade. Estes mapas levaram as crianças a encontrar elementos da bandeira local e elementos dos bordados de viana, fazendo com que vissem estes objetos como tesouros.

Na área do Conhecimento do Mundo, subdomínio da Abordagem às Ciências, as crianças desenharam o que mais gostaram de aprender durante esta semana utilizando bicarbonato de sódio e água, passando depois, para aparecer o desenho, uma mistura de açafrão e álcool.

Semana 5: Os Reis Magos

A quinta semana de implementação, foi a semana após a pausa letiva de Natal. Nesta semana foi trabalhada a história dos reis magos e as oportunidades de aprendizagem, giraram em torno deste tema.

Na área da Expressão e Comunicação, domínio da Educação Artística e subdomínio da Expressão Dramática, as crianças tiveram oportunidade de representar a história dos reis magos. A representação foi gravada e enviada aos pais no Dia de Reis. No subdomínio da Música, as crianças ensaiaram canções das janeiras, que foram posteriormente cantadas no adro da igreja. As crianças criaram também as suas coroas para cantar as janeiras, enquadrando-se esta oportunidade de aprendizagem no subdomínio das Artes Visuais. O domínio da Matemática foi também trabalhado; as crianças realizaram três desafios matemáticos, de acordo com a sua faixa etária, relacionados com um trilho digital. Os desafios foram relacionados com os locais do trilho, dois dos desafios foram relacionados com o subdomínio da Geometria e Medida. Num dos desafios as crianças tiveram de montar um *puzzle* que continha uma imagem

de um dos sítios do trilho, e no outro, as crianças tiveram de reconhecer formas geométricas e colocá-las no sítio correto. O último desafio estava relacionado com o subdomínio dos Números e Operações, onde as crianças tiveram de resolver um problema matemático utilizando legos. O trilho digital permitiu às crianças perceberem qual era o caminho desde a sua escola até ao local onde iam cantar as janeiras. Durante este trilho, foram realizadas paragens em três locais, considerados património cultural, e as crianças tiveram a oportunidade de descobrir informações sobre eles. Esta oportunidade de aprendizagem focou-se na área da Formação Social e Pessoal, no subdomínio da Construção da Identidade e da Autoestima e na área do Conhecimento do Mundo, no subdomínio da Abordagem às Ciências.

Semana 6: Descobrir XX (continuação)

Na última semana de implementação, deu-se continuidade ao projeto “Descobrir XX”. Todas as oportunidades de aprendizagem, foram mais uma vez, de acordo com os desejos das crianças.

Na área da Expressão e Comunicação, domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais, as crianças tiveram a oportunidade de realizar registos sobre a saída de campo e sobre o que descobriram ao longo do projeto. No domínio da Educação Física, subdomínio das Perícias e Manipulações, as crianças puderam transportar bolas, trabalhando em equipa por estafetas. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças tiveram oportunidade de expressar os seus conhecimentos e de fazer perguntas sobre a sua escola no tempo dos seus avós. No domínio da Matemática, as crianças puderam observar o mapa da sua freguesia e ver no mapa onde ficavam as suas casas, a sua escola, os locais do trilho digital e o local da saída de campo.

Na área da Formação Social e Pessoal, subdomínio da Construção da Identidade e da Autoestima, as crianças tiveram a oportunidade de ir até a uma igreja românica local e descobrir mais sobre a sua história incluindo de descobrir como era a sua escola no tempo dos seus avós, conversando com a educadora, que se fez passar por avó, e vendo fotografias das salas e material escolar de antigamente. Viram também um projeto realizado por famílias da escola chamado “Cortinas que falam”. Neste projeto,

cada família decorou uma cortina com imagens do património local. As crianças criaram também uma cortina com o nome do nosso projeto e carimbaram as suas mãos.

No que diz respeito ao meu envolvimento na comunidade educativa, foi com muito gosto que participei na festa de Natal das crianças. Encontrar-me com as crianças fora do ambiente escolar poder observá-las com as suas famílias e assistir à apresentação que foi ensaiada durante várias semanas, foi uma experiência muito enriquecedora, uma vez que me permitiu observar como o ambiente e as pessoas influenciam o comportamento das crianças. Pude também assistir ao cantar das janeiras e participar na festa de Carnaval, organizada pela associação de pais.

Caracterização do contexto educativo do 1.º ciclo do Ensino Básico

Caracterização do Meio Local e do Agrupamento

A escola básica onde decorreu a PES no 1.º ciclo pertence a uma união de freguesias do distrito de Viana do Castelo. O agrupamento de escolas onde se insere esta escola básica é constituído por vários estabelecimentos de Educação Pré-escolar e do 1.º ciclo. A escola sede deste agrupamento acolhe alunos do 2.º e o 3.º ciclo, não funcionando o ensino secundário.

No que diz respeito ao pessoal docente, neste agrupamento trabalham 159 profissionais: 16 na Educação Pré-escolar, 30 no 1.º ciclo, 96 no 2.º e 3.º ciclo e 17 em Educação Especial. Quanto ao pessoal não docente, no agrupamento exercem funções Assistentes Operacionais, 18 Cozinheiras, nove assistentes técnicos e uma psicóloga, totalizando assim 79 profissionais.

Caracterização da Escola e Sala de Aula

A escola básica onde decorreu o estágio acolhe apenas crianças do 1.º ciclo, embora o jardim de infância se localize ao lado, separado apenas por um muro. O edifício escolar tem dois pisos. No 1.º encontram-se as principais áreas comuns como a biblioteca, a cantina, o espaço polivalente onde são realizadas as aulas de Educação Física, a sala dos professores, uma sala utilizada pela psicóloga da escola onde existem muitos recursos didáticos, a sala das funcionárias, a casa de banho dos professores e a casa de banho dos alunos. Ainda neste piso, encontramos as salas de aula do 1.º ano e do 2.º ano. No segundo piso estão localizadas as salas de aula do 3.º e 4.º ano e casas de banho dos alunos.

O espaço exterior é amplo encontra-se à volta de todo o edifício escolar. Lá, os alunos encontram campos de futebol, escorregas, baloiços, uma grande área cimentada e também uma grande área verde, com relva, árvores e grandes pneus, proporcionando um bom ambiente para as brincadeiras durante os intervalos. Quando chove, o espaço exterior quase não possui áreas cobertas, logo as crianças ficam sentadas no polivalente a ver televisão ou ficam numa pequena área coberta à entrada da escola.

Na escola existem dez turmas, sendo duas do 1.º ano, três do 2.º ano, três do 3.º ano e duas turmas do 4.º ano.

O horário de funcionamento da escola é das 8 horas da manhã até às 17 horas e 30 minutos. Os alunos são recebidos no polivalente, onde ficam sentados, organizados por turmas, a ver televisão e quando chegam mais funcionárias, se o tempo permitir, vão brincar para o recreio até às 9 horas, quando se iniciam as atividades letivas. Às 15 horas e 45 minutos, acabam as atividades letivas e começam as atividades extracurriculares que se prolongam até às 17 horas e 30 minutos, horário de encerramento do estabelecimento escolar.

Apresenta-se, na figura 1, o horário semana da turma do 3.º ano onde decorreu a PES (Figura 1)

Figura 1

Horário semanal da turma do 3.º ano onde decorreu a PES

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
08:00 - 08:30					
08:30 - 09:00				T T T	
09:00 - 09:30	Português	Português	Matemática	Português	Est. Meio
09:30 - 10:00	Português	Português	Matemática	Português	Est. Meio
10:00 - 10:30	Português	Ap. educ IG3A	português	Português	Matemática
10:30 - 11:00	ap. estudo	Ap. educ IG3A	português	Português	Matemática
11:00 - 11:30			Intervalo		
11:30 - 12:00	ed. física	Matemática	Est. Meio	Ap. educ IG3A	matemática
12:00 - 12:30	ed. física	Matemática	Est. Meio	Ap. educ IG3A	matemática
12:30 - 13:30			Almoço		
13:30 - 14:00				At EE	
14:00 - 14:15			Almoço		
14:15 - 14:45	Matemática	Matemática	Est. Meio	Matemática	Português
14:45 - 15:15	Matemática	Matemática	Ed. Art. Visual	ed. art. (mus)	Português
15:15 - 15:45	Matemática	Oferta Compl.	Ed. Art. Visual	ed. art. (mus)	Português
15:45 - 16:15			Articulação		
16:15 - 16:45			Articulação		
16:45 - 17:15			Articulação		

A sala de aula onde decorreu a intervenção educativa, encontra-se no segundo piso da escola. Está equipada com um quadro interativo, um quadro de giz e um projetor. O quadro interativo é apenas utilizado para colar alguns cartazes dos conteúdos educativos abordados. É no quadro de giz que são feitas todas as projeções, de Powerpoints e dos manuais interativos dos alunos. Nas paredes da sala encontramos muitos materiais afixados, como por exemplo um abecedário, com letras manuscritas, maiúsculas e minúsculas, uma tabela com todos os números até 100, alguns cartazes

com conteúdos de gramática que vão sendo afixados à medida que são abordados nas aulas, um mapa-mundo com os nomes e bandeiras de todos os países e alguns cartazes com diferentes sólidos geométricos.

Nas paredes da sala também encontramos expostos os trabalhos realizados pelos alunos na aula de artes visuais. Estes trabalhos estão relacionados com os trajes de Viana do Castelo. Os alunos decoraram desenhos de algibeiras, dos coletes de Viana, do coração de Viana e de um casal de mordomos. Através destes trabalhos, os alunos mergulham nas suas origens e descobrem mais como são feitas cada uma destas peças. Também no meio da sala temos uma corda, que liga uma ponta a outra, onde também são afixados os trabalhos mais recentes.

As mesas estão organizadas em quatro filas, sendo que em cada mesa se sentam duas crianças, e há espaços entre cada mesa. A organização das mesas já foi feita em forma de U, mas dadas as características da turma, esta organização não foi benéfica, logo a Professora Cooperante optou por alterar a sua organização para a atual uma vez que “A forma como o mobiliário está disposto pode ter influência no tempo de aprendizagem escolar e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.” (Teixeira & Reis, 2012, p.164)

Na sala de aula encontramos também uma espécie de biblioteca da turma com livros que os alunos trouxeram de casa e podem circular pela turma. Estes livros podem ser levados para casa, ou lidos na escola quando os alunos terminam as atividades propostas mais cedo que os colegas.

Caracterização da turma

A turma onde foi realizada a PES é constituída por 24 alunos com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Destes 24 alunos, um tem medidas seletivas, com um currículo completamente adaptado e quatro alunos têm medidas universais. Destes quatro alunos, dois precisam de mais apoio e os outros dois apenas precisam de uma pequena ajuda extra em algumas tarefas.

No início das semanas de observação, foi-nos dito pela Professora Cooperante que a turma era muito agitada e que alguns alunos eram mais difíceis de lidar. De facto, ao longo das semanas de observação, foi notório que a turma era agitada pelo simples

facto de que todos queriam participar e responder ao mesmo tempo. Esta vontade da turma em participar e estar envolvida nas atividades foi muito benéfica, porque os alunos são muito recetivos a todas as atividades propostas ao longo da intervenção educativa. Por outro lado, foi necessário arranjar estratégias para manter a ordem dentro da sala e permitir que as atividades fluíssem mais ordeiramente. Cada aluno da turma construiu, no início do ano, um monstro de estimação. Vendo esta dedicação que os alunos tinham com o seu monstro, foi introduzido pelas Professoras Estagiárias o Cosmo - um extraterrestre e mascote da turma. Com ele veio também uma caderneta para cada aluno, onde no fim de cada semana são colados autocolantes e carimbos de acordo com o comportamento e conclusão correta de tarefas mais complexas por parte de cada aluno. Esta estratégia, já antes utilizada pela Professora Cooperante, resulta muito bem para manter o bom comportamento da turma, Professora Cooperante

No que diz respeito às relações da turma, verifica-se que os alunos se protegem muito uns aos outros face às outras turmas, mas dentro da turma, os erros uns dos outros são muito destacados. Sempre que algum aluno faz algo menos correto dentro ou fora da sala, o resto da turma conta sempre à Professora Cooperante. Esta dinâmica é vantajosa, uma vez que quando há alguma queixa por parte de outra turma, a Professora Cooperante pode confiar nos alunos para saber se aconteceu mesmo algum problema ou não. Dentro da sala de aula, os alunos entreadjudam-se muito, tanto em grande grupo como entre os alunos que estão sentados lado a lado. Há alunos que, quando acabam as suas tarefas, pedem para ir ajudar os colegas com mais dificuldades.

Em relação às qualificações nas diferentes disciplinas, podemos dizer que é uma turma mediana. Há poucos alunos com notas excelentes, situando-se a maioria no bom ou no suficiente. Os alunos com mais dificuldades são os que têm as Medidas Seletivas ou Universais, embora haja um ou outro com mais dificuldades sem qualquer tipo de ensino diferenciado.

Percurso da Intervenção Educativa no Ensino do 1.º ciclo

A intervenção educativa no 1.º ciclo teve a duração de 13 semanas. Destas, três foram de observação, e cada elemento do par de estágio implementou cinco semanas. O período de intervenção semanal, foi organizado de segunda-feira a quarta-feira, excluindo as semanas intensivas em que cada um dos elementos do par pedagógico implementou uma semana completa.

As três semanas de observação foram de extrema importância para conhecermos e interagirmos com a turma. Ao longo destas semanas foi-nos dada a liberdade de andar pela sala e interagir com as crianças. Neste tempo foi possível conhecer algumas dificuldades e preferências das crianças, o que foi crucial para a realização de planificações apelativas.

Ao longo das cinco semanas de implementação, foram criadas planificações que tiveram como ponto de partida o “Cosmo” e a “Luna”. O Cosmo e a Luna foram bonecos criados por mim e pelo meu par de estágio, vindos de outro planeta, que se tornaram as mascotes da turma. Como não conheciam nada sobre o planeta Terra, precisavam da ajuda das crianças para descobrir como funcionava a vida aqui. Desta forma as crianças foram aprendendo os conteúdos que tinham de ser abordados, mas de uma forma muito lúdica uma vez que as suas mascotes precisavam da ajuda delas para aprenderem também.

Todas as planificações foram realizadas com base nos conteúdos previamente fornecidos pela Professora Cooperante.

Na primeira semana de implementação, na área do Português e domínio da Gramática, foram feitas revisões a conteúdos já abordados pela Professora Cooperante. Como na semana seguinte iria haver uma ficha de avaliação, os alunos realizaram um questionário do Cosmo, onde lhe ensinavam um pouco sobre os advérbios, valor das frases e família de palavras. Também para a família de palavras, as crianças realizaram um desdobrável com palavras da família da palavra “mar” que colaram no caderno. Como nas semanas de observação verifiquei que alguns alunos tinham dificuldades na conjugação verbal, foi realizado um bingo dos verbos, de modo a superar essas dificuldades de forma divertida. Ainda na área do Português cada um construiu um texto

criativo, visto que era um dos passatempos preferidos do Cosmo, a partir de três palavras que lhe foram dadas. Na área da Matemática e no domínio das Capacidades Matemáticas, as crianças relembrou as tabuadas do 7 e do 9 para posteriormente resolverem problemas matemáticos. Para recordarem as tabuadas ouviram uma música e, posteriormente, ajudar o Cosmo. Para melhorar o cálculo mental da multiplicação, os alunos pintaram um desenho em que em cada espaço estava presente a operação multiplicação e a cada produto correspondia uma cor. Para a área do Estudo do Meio foi realizado também um inquérito do Cosmo, com a finalidade de rever as matérias como forma de preparação para a ficha de avaliação. Os alunos pensaram que o inquérito era para um trabalho científico que o Cosmo estavam a fazer aqui na Terra e esforçaram-se para responder a tudo corretamente e assim consolidaram conhecimentos sem terem reparado. Na área das Artes Visuais, nesta semana os alunos realizaram a prenda do Dia do Pai. Para isto, criaram o jogo do galo com peças feitas de massa de modelar e posteriormente pintadas com marcadores. Na área da Educação Física foi trabalhado o bloco dos jogos onde foi valorizado o trabalho em equipa e foram também trabalhados diferentes deslocamentos. Foi também criado o desafio do Cosmo que poderia ser de qualquer área e quem o conseguisse resolver corretamente ganhava um troféu (autocolante) na caderneta do Cosmo. Nesta semana o desafio do Cosmo foi a resolução de um problema matemático.

Na segunda semana de implementação, foi introduzida, na área do Português e domínio da Gramática, a classe de palavras dos determinantes demonstrativos. Para isto foi criado um laboratório gramatical onde eram identificadas características e padrões destas palavras e, só no fim de o resolverem, é que descobriram como se chamavam estas palavras. No domínio da Educação Literária, os alunos ouviram a história *Oliver Button é uma menina* de Tomie de Paola, a partir da qual puderam formar e expressar opiniões. Foram trabalhadas também as questões de género desconstruindo preconceitos sobre as diferenças entre os rapazes e as raparigas. Na área da Matemática e domínio da Álgebra, foi relembrada a propriedade distributiva da multiplicação. Para isto, os alunos tiveram de mais uma vez ajudar o Cosmo a descobrir a quantidade de alimentos necessários para a festa que ele ia dar para os seus amigos. Usando esta propriedade, as crianças pintaram um desenho onde tinham de efetuar multiplicações,

utilizando a propriedade distributiva, e a cada produto correspondia uma cor. Para observar que materiais se deixam ou não atravessar pela luz, na área do Estudo do Meio e domínio da Tecnologia, os alunos foram desafiados a descobrir qual o material que conseguia cobrir as janelas da nave do Cosmo impedindo que a luz entrasse. As crianças utilizaram garrafas de água, papel vegetal e os seus estojos. Com isto perceberem que há materiais que se deixam atravessar pela luz- os materiais transparentes- outros que se deixam atravessar parcialmente pela luz os materiais translúcidos - e os que não se deixam atravessar pela luz – os materiais opacos. Também neste domínio e no domínio da Natureza, os alunos construíram uma bússola para ajudar o Cosmo a ler os pontos cardiais para a sua viagem de carro. Tiveram também a oportunidade de por um carro a andar utilizando ímanes sendo, assim, trabalhados também os conteúdos relacionados com a atração e a repulsão de ímanes. Na área das Artes Visuais, foi dada continuidade a um trabalho iniciado anteriormente, que consistia em decorar um colete de Viana utilizando lápis de cor, marcadores e lantejoulas. Na área de Educação Física foi trabalhado o bloco Jogos, estando os alunos organizados em equipa para realizar diferentes lançamentos. O desafio do Cosmo desta semana foi a resolução de um problema matemático.

A terceira semana de implementação foi a minha semana intensiva, mas, como coincidiu com o feriado do dia 25 de abril, teve apenas a duração de 4 dias. Na área do Português, domínio da gramática os alunos descobriram o que era o sujeito e o predicado (ou o “prejudicado” como alguma diziam). No quadro apareceram frases que o Cosmo e Luna tentaram formar, mas que não faziam sentido, porque lhes faltavam partes. As crianças tiveram a oportunidade de pensar no que é que faltava nas frases e assim chegamos à conclusão do que era o sujeito e do que era o predicado. Ainda nesta área, mas no domínio da Educação Literária, as crianças interpretaram um texto sobre o Dia da Mãe e fizeram um vídeo onde expressavam porque é que a sua mãe era a melhor do mundo. No Dia da Mãe esse vídeo foi enviado pela professora cooperante às famílias. Na área da Matemática, domínio dos Números, as crianças aprenderam o que eram frações equivalentes. O Cosmo e a Luna tinham ido jantar pizza no dia anterior e queriam saber quem comeu mais pizza, representando a quantidade sob a forma de fração Para isso apresentaram aos alunos duas frações diferentes, mas equivalentes. As crianças

desenharam as frações no caderno e chegaram à conclusão de que tinham comido os dois a mesma quantidade, percebendo assim que frações diferentes podem representar quantidades iguais. Ainda nesta área, foram trabalhadas estratégias de cálculo mental para realizar divisões, decompondo um dos fatores. Na área do Estudo do Meio, no domínio da Sociedade/Natureza/Tecnologia, os alunos tiveram de desvendar uma mensagem que o Cosmo e a Luna receberam. Para desvendar esta mensagem tinham de perceber o significado de diferentes símbolos e foi assim que estes conteúdos foram introduzidos. Ainda dentro deste tema, os alunos tiveram de explicar às mascotes para que servia a internet. Na área das Artes Visuais começaram a fazer a prenda do Dia da Mãe, que consistia em moldar um coração de Viana em arame para, posteriormente, fazer um colar. A área das TIC é dada de quinze em quinze dias, como na semana anterior não foi possível abordar esta área, passou a ser dada na minha semana de implementação. Nesta semana os alunos começaram a transcrever um texto, feito por elas, sobre o 25 de abril. Na área da Educação Física ensaiaram a coreografia para a festa de final de ano. Nesta semana o desafio do Cosmo foi feito com recurso à aplicação “Plickers” e englobou as áreas do Português, Matemática e Estudo do Meio.

Na quarta semana de implementação, na área do Português, no domínio da gramática, os alunos ajudaram a Luna a perceber a diferença entre “pre” e “per”, para isso trabalharam diferentes palavras que utilizavam estas sílabas. No domínio da Educação Literária, interpretaram um texto sobre uma avó de coração, e partilharam com a turma que muitas delas tinham avós de coração e quem eram essas avós. Ainda neste domínio, o Cosmo disse que ouvia muitas vezes a palavra “ok” mas não sabia o significado. Todos sabiam o significado atual, mas não sabiam de onde vinha esta palavra. Leram então um texto que explicava a origem desta palavra, tendo descoberto que era utilizada pelas tropas americanas para dizer que não haviam mortos. Na área da Matemática, domínio da Geometria e Medida, os alunos ajudaram a Luna a contruir um escritório com a área do chão equivalente à área do chão do escritório do Cosmo. Para isso calcularam a área do chão do escritório do Cosmo e desenharam figuras com área equivalente para o escritório da Luna. Dentro da figura do escritório do Cosmo foi desenhada uma folha e foi pedido que tentassem adivinhar a área desta, sendo, assim, introduzido o tema das estimativas de área. Para consolidar estes conhecimentos,

propôs-se a resolução de exercícios sobre áreas e estimativas de áreas das figuras. Na área do Estudo do Meio, os alunos descobriram diferentes potencialidades da internet. Primeiro, ajudaram a Luna a perceber se a avó dela seria capaz de fazer uma vídeo chamada uma vez que era bem mais velha que ela. As crianças partilharam que os seus avós faziam videochamadas com eles e, por isso, toda a gente podia aprender a utilizar a internet. Após partilharem as suas ideias com a Luna, os alunos foram descobrir para que servem os Media, vendo diferentes tipos de Media e o que cada um fazia. Na área das TIC, foi projeto no quadro um quadro de Miró e os alunos foram convidados a reproduzir o quadro utilizando o Paint. Na área da Artes Visuais, desenharam e decoraram chinelas de Viana, utilizando lápis de cor e marcadores. Na área da Educação Física, realizaram jogos que envolviam lançamentos e trabalho de equipa, como o jogo “Bola ao fundo”. Nesta semana, o desafio do Cosmo consistiu em três problemas do canguru matemático.

Na quinta e última semana de implementação, os alunos terminaram todos os conteúdos a abordar nas aprendizagens essenciais. Na área do Português, domínio da Educação Literária, interpretaram um texto sobre o fim do ano letivo. Realizaram também exercícios de consolidação sobre os conteúdos abordados nas últimas semanas, como forma de rever a matéria e preparação para a ficha de avaliação. Ainda nesta área, criaram um texto sobre os animais preferidos do Cosmo que encontraram numa sopa de letras. Todos tinham de escrever um texto onde incluíssem os primeiros três animais que encontrassem. Na área da Matemática, as crianças realizaram um campeonato matemático. A turma, dividida em seis grupos, deslocou-se para o espaço exterior. A cada grupo foi dado um problema do canguru matemático e, sempre que resolviam esse problema, vinham ter com as professoras estagiárias para partilharem a sua resposta e levarem outro problema. No final, a equipa vencedora ganhou um troféu na caderneta do Cosmo. Também nesta área, foi abordada a rotação das figuras. Este conteúdo estava previsto ser abordado pela minha colega de estágio na semana anterior, mas, devido a uma greve, não foi possível. Recorreu-se a um relógio e ao rodar os ponteiros para formar diferentes ângulos, os alunos conseguiam ver como ficavam as diferentes figuras depois de sofrerem uma rotação. Na área do Estudo do Meio, foi realizada uma ficha de revisões sobre os conteúdos abordados ao longo do período como forma de preparação

para a ficha de avaliação. Na área das TIC, os alunos terminaram de passar para o computador o texto sobre o 25 de abril. Na área das Artes Visuais, todos desenharam a sua mão numa folha e alguns traços utilizando diferentes cores e padrões. Nesta semana, o desafio do Cosmo foi uma questão de aula sobre frações equivalentes. Foi a primeira vez que os alunos tiveram comigo um momento de avaliação, mas, como confirmaram as notas, os alunos precisavam de mais apoio neste conteúdo.

No final da intervenção educativa tivemos também a oportunidade de acompanhar a turma a uma visita de estudo ao Planetário e ao Centro da Ciência Viva em Vila do Conde.

Parte II

Capítulo II – Trabalho de Investigação

Pertinência do estudo

Tem sido importante o contributo que o tema do desenvolvimento do sentido de identidade e pertença na primeira infância tem alcançado na literatura especializada em Educação Histórica (Cooper, 2006; Moreira & Marques, 2019; Solé, 2017) e no quadro dos estudos empíricos em Educação e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Coelho, 2017; Pratas, 2012; Ribeiro, 2023; Torres, 2016). É relevante sublinhar que “os aspetos pessoais e emocionais do nosso desenvolvimento são determinados durante os seis primeiros anos de vida (...)” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 139). Todas as atividades a desenvolver nesta faixa etária, vão moldar o adulto do futuro. Nesse sentido, a criança deve crescer no (re)conhecimento das suas origens (Silva, 1999) e numa ligação ativa com o património cultural que a envolve (Almeida, 1993; Pinto, 2012).

Para Mody (2005) a identidade começa a ser construída no contexto familiar. A criança observa o meio local que a envolve e os vínculos que, em torno dela, se vão construindo, começando a construir os seus próprios (Marques, 2014). O contexto de Educação Pré-Escolar é, muitas vezes, a primeira realidade educativa estruturada sociologicamente que as crianças desenvolvem com o mundo exterior, tendo de lidar com diferentes pessoas e situações com as quais não estão familiarizadas. Estas vivências são estruturantes na aquisição de valores e princípios que definem o seu sentido de pertença (Moreira & Marques, 2019).

Como a educação pré-escolar é uma porta para o mundo exterior em que a criança constrói a identidade pessoal, não poderia deixar de ser trabalhada a identidade local, visto que o património histórico e cultural local, através de trilhos temáticos (Fernandes & Vale, 2022) físicos e digitais e da aprendizagem por desafios (Fernandes, 2019), envolvendo a Escola e a Família, permite que estas desenvolvam “sentidos de pertença”, que dão significado aos tesouros que nos foram deixados do passado e estão presentes no seu dia a dia (Marques, 2014). Como refere Solé (2017) “o património permite-nos

indagar e conhecer o passado, mas este não deve ser compreendido como uma mera recordação do mesmo, faz parte do nosso presente e da nossa identidade” (p.147).

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como a educação interdisciplinar, entre a identidade e a matemática, pode ser utilizada para fortalecer a identidade local, promovendo o desenvolvimento de cidadãos críticos, conscientes e envolvidos com as suas comunidades. Ao investigar a relação entre a matemática e a identidade local, procuramos contribuir para a construção de uma educação mais significativa, relevante e contextualizada, que valorize a diversidade cultural e promova o desenvolvimento integral dos alunos.

Para alcançar este objetivo, este estudo basear-se-á numa abordagem qualitativa, utilizando como principais instrumentos de recolha de dados a observação participante. A pesquisa foi realizada numa escola de contexto pré-escolar, e procurou compreender as noções prévias sobre identidade local de crianças de idade pré-escolar através de uma abordagem interdisciplinar.

Fundamentação Teórica

Construção da Identidade

Seguindo o pensamento de Mody (2005), a identidade local é um conceito multifacetado que se refere ao conjunto de características, valores, crenças, costumes, tradições e história que definem e distinguem um grupo social ou comunidade em um determinado território. É a forma como as pessoas se percebem e se relacionam com o seu meio, com base em elementos como a língua, a cultura, a geografia, a economia e as relações sociais. Sendo o principal objetivo deste estudo desenvolver a identidade local, não poderia deixar de referir o significado do conceito de identidade. Esta pequena definição, já nos dá informações preciosas para a importância da mesma.

Uma das principais razões para a escolha deste tema para o estudo em causa, foi a importância de desenvolver a identidade na primeira infância, visto que “os aspetos pessoais e emocionais do nosso desenvolvimento são determinados durante os seis primeiros anos de vida (...)” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 139). Mais uma vez vemos aqui a importância de desenvolver, em crianças destas idades, a sua identidade, visto que estas aprendizagens vão determinar aspetos pessoais e emocionais para o resto das suas vidas. Todas as atividades que desenvolvermos nesta faixa etária, e todas as aprendizagens que proporcionarmos às crianças vão construir o adulto que esta será no futuro, por isso é de extrema importância que a criança cresça a saber quem é e de onde veio.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) enfatizam a importância da construção da identidade na primeira infância. Segundo as OCEPE, a identidade é um processo contínuo e dinâmico que se desenvolve através da interação social e da relação com o meio. As OCEPE reconhecem a criança como um sujeito ativo no processo de construção da sua identidade, com características e potencialidades únicas. Esta construção da identidade ocorre principalmente através da interação com outras crianças e adultos, em diferentes contextos sociais. Através destas interações, as crianças desenvolvem a consciência de si mesmas e dos outros,

aprendendo a respeitar as diferenças e a valorizar a diversidade. A área de Formação Pessoal e Social é fundamental para o desenvolvimento da identidade, pois aborda temas como relações interpessoais, emoções, valores e normas sociais. As OCEPE destacam a importância do papel do educador no processo de construção da identidade, proporcionando um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, que valorize a individualidade de cada criança e promova a interação social. (Silva et al., 2016)

Para Mody (2005) a identidade começa a ser construída no contexto da família. A criança observa os comportamentos das pessoas que a rodeiam e começa a produzir reflexos dos mesmos. O contexto pré-escolar é, muitas vezes, a primeira realidade educativa que as crianças desenvolvem com o mundo exterior, tendo de lidar com diferentes pessoas e situações com as quais não estão familiarizadas. Estas vivências servem de base para a criança adquirir crenças e comportamentos que definem a sua identidade.

Como a educação pré-escolar é uma porta para o mundo exterior em que a criança constrói a identidade pessoal, não poderia deixar de ser trabalhada a identidade local uma vez que:

É importante que a criança comece a desenvolver a noção de tempo, de pertença a uma comunidade com práticas culturais próprias (senso de identidade local/ regional/ nacional e universal), que perceba a importância da preservação do património histórico e cultural (p.197). (Marques 2011)

Trabalhar com as crianças a identidade local, nomeadamente o património histórico e cultural local, permite que estas desenvolvem “sentidos de pertença” (Pinto, 2014, p.64), uma vez que estes tesouros que nos foram deixados do passado, estão presentes no seu dia a dia. “O património permite-nos indagar e conhecer o passado, mas este não deve ser compreendido como uma mera recordação do mesmo, faz parte do nosso presente e da nossa identidade” (Solé, 2017, p.147). Estimular nas crianças o gosto e interesse pelo património local, como que fazendo parte da “história delas” e da sua identidade, faz com que estas percebam o valor que realmente tem.

O conhecimento da história local “(...) desenvolve a consciência cívica (...); conhecendo a sua própria identidade (...); (...) despertar o amor inteligente à terra e ajudar a explicar o sentido profundo das coisas e das atitudes; (...) ajuda a perceber que uma nação é um todo feito de partes (...)” (Silva 1999, p. 386), o que facilita o processo da construção da identidade por parte das crianças. É fundamental que as crianças construam a sua identidade desde cedo uma vez que a “identidade, a consciência nacional ou europeia, a tolerância, a preservação do património, a solidariedade civilizacional, são algumas das características que esperamos encontrar nos cidadãos que habitarão o mundo de amanhã” (Alves, 2014, p. 68)

A identidade local só existe quando as pessoas assimilam referências históricas e estas são passadas de geração em geração criando assim a cultura e as tradições. “Toda a comunidade humana, qualquer que ela seja, sempre teve e, antropologicamente, terá de ter as suas referências de memória, isto é, os seus “monumentos” mesmo que estes sejam orais.” (Almeida, 1993, p. 411). A existência da identidade local está condicionada pela memória e saberes que a comunidade tem sobre a mesma, e, por isso, é tão importante incutir estes valores nas crianças para que estas aprendam desde novas a importância de preservar o que é delas. A Lei de Bases do Sistema Educativo, mostra-nos a importância de as crianças conhecerem o que é delas uma vez que no artigo 3º, alínea a), está previsto que as crianças conheçam e defendam a identidade nacional, e que tenham consciência do património cultural do seu país.

Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo. (Lei de Bases Do Sistema Educativo, 2009)

Posto isto, devemos começar por explorar com as crianças o que há à sua volta e o que lhes é familiar, para num futuro conseguir explorar a identidade nacional, e não apenas do ambiente que as rodeia.

Como a identidade local está presente em muitos locais de uma aldeia/vila/cidade, é fundamental levar as crianças aos contextos, para estas verem, tocarem, cheirarem, tornando as suas aprendizagens muito mais significativas uma vez que *a História não é uma ciência tão distante que só possa estar em museus ou em livros, mas é afinal algo bem próximo e real, que até se pode tocar* (Marques, 2016).

As saídas de campo são de extrema importância no pré-escolar, uma vez que as crianças nestas idades não têm o sentido de abstrato desenvolvido, logo precisam de situações concretas que elas possam ver e manipular para as suas aprendizagens serem significativas. Ao levá-las para o contexto local, as crianças observam locais do seu dia a dia o que potencia a aprendizagem e a vontade de aprender mais sobre algo que lhes é tão familiar.

Com as saídas de campo, os alunos concretizam o saber teórico aprendido nas salas de aulas e podem colocar esses saberes em prática através do contacto com o meio. Sendo assim, esta atividade promove uma aprendizagem significativa, através de interligação que estabelece entre a teoria e a prática. (Aguiar, 2016)

Em suma, a construção da identidade local na primeira infância é um processo fundamental e multifacetado, com implicações significativas para o desenvolvimento integral da criança e para a sua futura participação na sociedade. As experiências e aprendizagens vividas nesta fase moldam a forma como a criança se percebe e se relaciona com o seu meio, influenciando a sua visão de mundo e a sua atuação como cidadão.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) destacam a importância de promover a construção da identidade na primeira infância, reconhecendo a criança como um sujeito ativo nesse processo e valorizando a sua individualidade. O desenvolvimento da identidade local, em particular, é essencial para que a criança compreenda e valorize as suas raízes, desenvolvendo um senso de pertencimento à comunidade e à cultura local.

A exploração do património histórico e cultural local, através de atividades lúdicas e significativas, como as saídas de campo, permite que a criança se conecte com

a sua história e com a sua comunidade, fortalecendo o seu sentimento de identidade e pertença. Ao vivenciar o património de forma concreta e interativa, a criança desenvolve um conhecimento mais profundo e significativo sobre a sua cultura, o que contribui para a sua formação como cidadão crítico e participativo.

A importância da Matemática nas primeiras idades

A matemática, muitas vezes considerada uma disciplina abstrata e complexa, desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e na construção do conhecimento desde a mais tenra idade. A primeira infância, período que abrange do nascimento aos cinco anos de idade, é uma fase de intensa aprendizagem e desenvolvimento cerebral, pelo que a exposição à matemática nesse período pode ter um impacto significativo e duradouro na vida das crianças (Ferreira, 2019). Na verdade, como sublinha Vigotski (2009), o cérebro conserva e reproduz experiências anteriores, mas também articula e reelabora, de forma criativa, elementos da experiência anterior, arquitetando novas situações que conduzem a um novo comportamento.

A criança vai adquirindo conhecimentos por interação com o meio e por meio de relações intra e interpessoais (Vigotski, 2009) explorando e usando a matemática, de modo espontâneo, nas suas brincadeiras e atividades do quotidiano (NCTM, 2022). Ao juntar a alegria, o entusiasmo e as experiências culturais, domésticas e comunitárias que as crianças trazem para as aprendizagens com oportunidades de observar e explorar o mundo que as rodeia, os educadores podem cultivar e ampliar o interesse e o conhecimento matemático (NCTM, 2022). A matemática na primeira infância deve ir muito além da simples contagem mecânica, identificação de números, procedimentos e atividades sempre idênticas que solicitam uma simples resposta. Como refere o NCTM (2022), este tipo de abordagens pouco desafiantes e usadas de forma repetida contribui para rotular as crianças e para um estreitamento das experiências matemáticas quando as crianças pequenas são solucionadoras intuitivas de problemas. A matemática, nestas idades, é fundamental para a construção do sentido do número e noções de espaço, forma e grandezas e medidas. Deve envolver a exploração de padrões, formas, tamanhos, quantidades, relações espaciais, conceitos de tempo e processos gerais como classificação, seriação, raciocínio e resolução de problemas (Silva et al., 2016).

Através de brincadeiras, jogos, atividades lúdicas e interações com o ambiente, as crianças desenvolvem capacidades matemáticas essenciais (Leonardo et al, 2014; Silva et al., 2016) do domínio cognitivo, socioemocional e motor.

Capacidades Cognitivas

Segundo Leonardo et al (2014) a matemática estimula o raciocínio lógico, a capacidade de identificar padrões, sequências e relações, e a habilidade de tirar conclusões a partir de informações dadas. Essa habilidade é fundamental para a resolução de problemas, para o pensamento crítico e para a tomada de decisões. Através da matemática, as crianças aprendem a analisar situações, identificar problemas, elaborar estratégias, testar soluções e avaliar resultados. Essa habilidade é essencial para enfrentar desafios, superar obstáculos e encontrar soluções criativas em diversas áreas da vida. Incentiva o questionamento, a investigação e a procura de evidências.

As crianças aprendem a analisar informações, avaliar diferentes perspectivas e formar seus próprios julgamentos. O pensamento crítico é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de tomar decisões informadas. As atividades matemáticas exigem foco e atenção, pois envolvem a manipulação de números, formas e conceitos abstratos. Ao se envolverem em jogos, brincadeiras e atividades matemáticas, as crianças desenvolvem a capacidade de se concentrarem numa tarefa, ignorando distrações e persistindo até alcançarem os seus objetivos.

A matemática não se limita a regras e fórmulas, mas também envolve a exploração de diferentes caminhos para resolver problemas. As crianças são incentivadas a pensar fora da caixa, a experimentar novas abordagens e a encontrar soluções criativas. Essa habilidade de pensar de forma original é valiosa para a inovação e a adaptação a novas situações. Possui uma linguagem própria, com termos específicos e símbolos que representam conceitos abstratos. Ao aprenderem a linguagem matemática, as crianças aprimoram suas habilidades de comunicação, aprendendo a expressar suas ideias de forma clara, precisa e lógica. Ao envolver a memorização de factos numéricos, sequências e procedimentos, a matemática contribui para o desenvolvimento da memória. Além disso, a resolução de problemas matemáticos exige o uso de funções executivas, como planeamento, organização, flexibilidade cognitiva e controle inibitório.

Ajuda também as crianças a desenvolverem a compreensão do espaço e do tempo. Elas aprendem sobre formas geométricas, tamanhos, distâncias, direções, medidas e relações espaciais. Essa compreensão é fundamental para a orientação espacial, a leitura de mapas e a realização de atividades quotidianas que envolvem noções de tempo, como seguir rotinas e compreender a passagem do tempo (Leonardo et al, 2014).

Capacidades socio emocionais

Ao resolverem problemas matemáticos e superarem desafios, as crianças desenvolvem confiança nas suas habilidades e aumentam sua autoestima. Elas aprendem a acreditar em seu potencial e a persistir diante de dificuldades. Muitas atividades matemáticas podem ser realizadas em grupo, o que promove a colaboração, a comunicação e o respeito às diferentes ideias e perspectivas. Na perspectiva de Leonardo et al, (2014) as crianças aprendem a trabalhar em equipa, a compartilhar responsabilidades e a construir soluções conjuntas. A matemática incentiva a autonomia e a iniciativa, pois as crianças são encorajadas a explorar, experimentar e descobrir por si mesmas. Elas aprendem a tomar decisões, a assumir responsabilidades e a procurar soluções de forma independente.

Capacidades motoras

Muitas atividades matemáticas envolvem a manipulação de objetos, como blocos, peças de jogos e materiais de contagem que em muito podem contribuir para desenvolver a coordenação motora fina, que é essencial para atividades como escrever, desenhar e utilizar ferramentas. A matemática também contribui para o desenvolvimento da coordenação visual motora, que é a capacidade de coordenar a visão com os movimentos do corpo. Essa habilidade é importante para atividades como recortar, colar, encaixar peças e realizar movimentos precisos.

Abordagens pedagógicas eficazes na aprendizagem da matemática

Para garantir que as crianças tenham experiências matemáticas positivas e significativas, é fundamental que a abordagem pedagógica seja adequada à sua faixa

etária e nível de desenvolvimento. Algumas estratégias eficazes, segundo Serrazina (2016) incluem utilizar jogos, brincadeiras, músicas, histórias e materiais manipuláveis para tornar a matemática divertida e envolvente.

Utilizar a linguagem matemática de forma adequada, introduzindo vocabulário específico e incentivando as crianças a expressarem suas ideias e raciocínios matemáticos. A linguagem matemática é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento. Relacionar a matemática com situações do dia a dia, mostrando como ela é útil e relevante para a vida das crianças. A matemática está presente em diversas atividades quotidianas, como cozinhar, fazer compras, organizar brinquedos e contar histórias (Ponte, 2017).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) reconhecem a importância da matemática no desenvolvimento infantil e enfatizam a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize a aprendizagem significativa, contextualizada e integrada com outras áreas do conhecimento. Aprender brincando é uma forma natural e eficaz de as crianças explorarem conceitos matemáticos. Incentivar as crianças a explorar o ambiente ao seu redor, identificando formas geométricas, quantidades, padrões e relações espaciais em objetos do quotidiano. A natureza e o mundo ao redor são ricos em oportunidades para aprender matemática, como já foi acima referido.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), alinhadas com a investigação neste domínio, atribuem, naturalmente, grande importância à matemática no desenvolvimento infantil, defendendo que a sua aprendizagem deve ser significativa, contextualizada e integrada com as outras áreas do conhecimento. O objetivo é desenvolver nas crianças o raciocínio lógico, a capacidade de resolução de problemas e a comunicação matemática, valorizando o pensamento matemático e incentivando a exploração e a descoberta através de atividades lúdicas, jogos e materiais manipuláveis. A aprendizagem da matemática deve ocorrer em contextos significativos para a criança, relacionados com o seu quotidiano e com as suas experiências, a linguagem matemática deve ser desenvolvida, incluindo o uso de vocabulário específico, a representação de ideias matemáticas e a comunicação oral e escrita sobre matemática. Além disso, a aprendizagem da matemática deve ser

articulada com as outras áreas de conteúdo, promovendo uma aprendizagem integrada e significativa. As OCEPE também apresentam objetivos específicos para a aprendizagem da matemática na educação pré-escolar, que incluem o desenvolvimento de competências em áreas como números e operações, geometria e medida, e organização e tratamento de dados (Silva et al., 2016).

Portanto, investir na educação matemática na primeira infância é investir no futuro das crianças, preparando-as para os desafios do século XXI e capacitando-as a se tornarem cidadãos críticos, criativos e capazes de contribuir para a sociedade.

A transversalidade das diferenças áreas das OCEPE

A transversalidade das áreas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) em Portugal, como é apontado por Formosinho (2009), visa uma aprendizagem integrada e holística, onde as três áreas de conteúdo - Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo - se interligam e complementam.

Na área de Formação Pessoal e Social, o foco é o desenvolvimento da identidade, autonomia, autoestima, relacionamento interpessoal, regulação emocional e socialização. Vasconcelos (2005) destaca a importância do desenvolvimento socio emocional na educação pré-escolar, argumentando que as relações interpessoais e a capacidade de lidar com as emoções são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Área de Expressão e Comunicação:

A promoção da comunicação verbal e não verbal, a expressão artística e a apreciação estética em diversas linguagens são os pilares desta área. Autores como Gardner (1993) defendem a importância de valorizar as múltiplas inteligências, incluindo a inteligência interpessoal e a inteligência cinestésica-corporal, que são desenvolvidas nesta área.

Área do Conhecimento do Mundo:

A exploração e compreensão do mundo físico, social e natural, incluindo conceitos matemáticos, científicos e sociais, são o foco desta área. Piaget (1952) destaca a importância da interação da criança com o meio para a construção do conhecimento, e Vygotsky (1978) enfatiza o papel da linguagem e da interação social no desenvolvimento cognitivo.

A Transversalidade na Prática:

A transversalidade ocorre quando os conteúdos e aprendizagens de uma área são aplicados em outras, enriquecendo o processo de aprendizagem. Por exemplo, ao explorar o tema "a minha família" (Formação Pessoal e Social), as crianças podem criar desenhos (Expressão e Comunicação) e aprender sobre diferentes tipos de famílias (Conhecimento do Mundo). Ao trabalhar com contagem e classificação (Conhecimento do Mundo), desenvolvem a linguagem matemática (Expressão e Comunicação) e aprendem a colaborar (Formação Pessoal e Social). Ao expressar sentimentos através da música e movimento (Expressão e Comunicação), aprendem a identificar emoções (Formação Pessoal e Social) e a relação entre corpo e som (Conhecimento do Mundo).

Fernandes (2006) defende a organização do trabalho pedagógico em projetos, que permitem a integração das diferentes áreas de conteúdo e a aplicação dos conhecimentos em situações reais, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

A transversalidade nas OCEPE, ao integrar as diferentes áreas de conteúdo, contribui para o desenvolvimento integral da criança, abordando suas dimensões cognitiva, afetiva, social e motora de forma interligada. Essa abordagem permite que a criança construa um conhecimento mais amplo e conectado com o mundo, preparando-a para os desafios do futuro (Formosinho, 2021).

Trabalho de projeto na educação pré-escolar

O trabalho de projeto na educação pré-escolar em Portugal, é uma abordagem pedagógica que valoriza a participação ativa da criança na construção do seu conhecimento. Ao partir dos seus interesses e curiosidades, os projetos permitem que as crianças explorem o mundo de forma significativa e contextualizada, desenvolvendo a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico. (Ferreira, 2017)

Fernandes (2006) destaca que esta metodologia não só promove a integração das diferentes áreas do conhecimento, como também estimula a colaboração e o trabalho em equipa. Através da realização de projetos, as crianças aprendem a partilhar ideias, a negociar soluções e a construir um conhecimento coletivo, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais importantes.

O Trabalho de Projeto na educação pré-escolar, como descrito por Katz e Chard (1997), oferece uma abordagem abrangente e flexível para a aprendizagem, integrando os conteúdos curriculares de forma significativa e contextualizada. Ao combinar momentos de exploração livre com atividades planeadas, tanto dentro como fora da sala de aula, o Trabalho de Projeto proporciona às crianças a oportunidade de aprender através da experiência direta, da descoberta e da interação com o mundo ao seu redor.

As investigações, que podem ser ativas ou passivas, permitem que as crianças explorem o mundo através da experimentação, da observação, da escuta e da leitura. Através da manipulação de objetos, da realização de experimentos e da observação de fenómenos naturais, as crianças desenvolvem a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de formular hipóteses e testá-las.

As construções, por sua vez, envolvem o desenvolvimento de habilidades motoras finas e conceitos matemáticos e científicos, como a noção de espaço, forma, tamanho, quantidade e proporção. Ao construir com diferentes materiais, as crianças exploram as propriedades dos objetos, desenvolvem a criatividade e a capacidade de resolução de problemas, e aprendem a trabalhar em equipa.

O jogo dramático, por fim, permite que as crianças assimilem novas informações e as integrem ao seu conhecimento prévio, através da representação de papéis e

situações do mundo real. Ao brincar de faz-de-conta, as crianças desenvolvem a imaginação, a linguagem, a empatia e a capacidade de compreender diferentes perspectivas.

O Ministério da Educação português, no documento "Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias" (2012), reforça a importância do trabalho de projeto como uma ferramenta essencial na promoção do desenvolvimento integral da criança. Este documento não só destaca o papel do trabalho de projeto na participação ativa das crianças e na construção de conhecimentos significativos, mas também enfatiza o seu potencial para o desenvolvimento de competências chave para o século XXI, como a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração.

O documento ministerial destaca que o trabalho de projeto permite que as crianças se envolvam em experiências de aprendizagem autênticas e significativas, explorando temas de seu interesse e construindo conhecimentos a partir de suas próprias vivências e descobertas. Através da investigação, da experimentação e da reflexão, as crianças desenvolvem a capacidade de pensar de forma crítica e criativa, de formular perguntas, de procurar respostas e de construir soluções para os desafios que encontram.

Além disso, o trabalho de projeto incentiva a colaboração e o trabalho em equipa, proporcionando às crianças a oportunidade de aprender a trabalhar em conjunto, a partilhar ideias, a negociar soluções e a construir um conhecimento coletivo. Estas competências sociais e emocionais são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional no mundo atual, cada vez mais complexo e interconectado. Este documento também destaca a importância do papel do educador no trabalho de projeto, como mediador e facilitador da aprendizagem. O educador deve criar um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, que incentive a curiosidade, a exploração e a descoberta, e que ofereça às crianças oportunidades de desenvolver a sua autonomia e o seu protagonismo no processo de aprendizagem (Menezes, 2022).

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), defendem que a participação ativa das crianças na construção do projeto pedagógico é fundamental para a formação de

cidadãos críticos, participativos e responsáveis. Ao serem envolvidas no processo de planeamento e tomada de decisões, as crianças desenvolvem um senso de pertencimento à comunidade escolar e se sentem valorizadas como indivíduos com ideias e opiniões relevantes.

Concluindo, o trabalho de projeto na educação pré-escolar em Portugal, consolidado por autores supracitados, apresenta-se como uma abordagem pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Ao promover a participação ativa, a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico, o trabalho de projeto capacita as crianças a construir o seu próprio conhecimento de forma significativa e contextualizada, preparando-as para os desafios do século XXI. Segundo Roldão (2023) através da exploração, investigação, experimentação e reflexão, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras essenciais para o seu sucesso futuro.

O trabalho de projeto não só integra as diferentes áreas do conhecimento, como também promove a construção de uma comunidade de aprendizagem em que as crianças são protagonistas do seu processo educativo. O papel do educador como mediador e facilitador é crucial para criar um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, que incentive a curiosidade, a exploração e a descoberta, e que ofereça às crianças oportunidades de desenvolver a sua autonomia e o seu protagonismo.

Assim, o trabalho de projeto na educação pré-escolar revela-se como uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos críticos, participativos, criativos e capazes de construir um futuro melhor para si e para a sociedade. (David, 2020)

Estudo empíricos

Existem alguns estudos empíricos que relacionem as áreas do Conhecimento do Mundo Social e da Matemática. No entanto, a grande maioria desses estudos faz referência apenas à parte relacionada com as ciências físicas e sociais da área do Conhecimento do Mundo, sendo por isso muito reduzidos os estudos que relacionam a parte da História com a Matemática. Mesmo sendo escassos, neste tópico serão

expostos alguns estudos e projetos desenvolvidos, relacionando a parte da História, e a área do Conhecimento do Mundo em geral, com a Matemática,

A dissertação de Mestrado "A Matemática na Cultura Popular Portuguesa" (Santos, 2019) revela a presença da matemática em diversos elementos da cultura popular portuguesa, como jogos tradicionais (ex: jogo do galo, malha), músicas (ex: canções de roda com contagens), provérbios (ex: "mais vale um pássaro na mão do que dois a voar") e artesanato (ex: padrões geométricos em rendas e bordados). A autora argumenta que a exploração desses elementos no contexto educacional pode tornar a matemática mais significativa e relevante para as crianças, ao conectar a disciplina com elementos familiares da cultura local. Além disso, promove a valorização da cultura local, estimula o pensamento crítico e a criatividade, e diversifica as estratégias pedagógicas, utilizando jogos, músicas, provérbios e artesanato como recursos pedagógicos. A pesquisa contribui para a discussão sobre a importância de integrar a cultura local no ensino da matemática, oferecendo um referencial teórico e exemplos práticos de como isso pode ser feito.

O artigo "Brincar com a Matemática e a Cultura - Relato de uma experiência" (Fernandes, 2018) descreve como uma educadora de pré-escolar integrou a cultura local na aprendizagem da matemática, utilizando jogos tradicionais, histórias e canções para explorar conceitos como contagem, classificação e seriação. A experiência demonstrou que a abordagem culturalmente relevante não só aumentou o envolvimento e a participação ativa das crianças, como também promoveu uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos. Ao conectar a matemática com elementos familiares da cultura local, a professora conseguiu tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa para as crianças.

O projeto "Descobrir a Matemática na Natureza" (Silva, 2018), realizado em um jardim de infância em Lisboa, demonstrou como a exploração do ambiente natural pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento matemático em crianças. Ao observar padrões na natureza, contar elementos naturais, comparar tamanhos e formas, e realizar medições utilizando objetos naturais, as crianças puderam vivenciar a matemática de forma concreta e significativa, o que contribuiu para a compreensão dos conceitos matemáticos e para o desenvolvimento de habilidades

como observação, comparação, classificação e resolução de problemas. Além disso, o projeto despertou o interesse e a curiosidade das crianças pela natureza, promovendo uma relação mais próxima e respeitosa com o meio ambiente.

Capítulo III – Metodologia de investigação

Neste capítulo serão fundamentadas as opções metodológicas, caracterizados os participantes, e serão apresentados os métodos para a recolha de dados. Por fim será apresentada a calendarização do estudo e o método utilizado na análise de dados.

Opções Metodológicas

De acordo com Coutinho (2015), a investigação é um processo sistemático e organizado que nos permite explorar o mundo ao nosso redor, ao procurar respostas para as perguntas que nos inquietam e construindo novos conhecimentos. É através da investigação que avançamos em diversas áreas, desde as ciências naturais até as ciências sociais, impulsionando o desenvolvimento da sociedade. Uma investigação de qualidade destaca-se pela sua natureza sistemática, empírica, controlável, crítica e replicável. Isso significa que segue um método rigoroso, baseia-se em evidências concretas, controla as variáveis que podem influenciar os resultados, submete-se à análise crítica de outros pesquisadores e pode ser repetida por outros para confirmar os resultados (Coutinho, 2015).

Segundo Almeida (2018), a investigação na educação é um processo sistemático e organizado que procura compreender os complexos fenómenos que ocorrem nas escolas e nos ambientes de aprendizagem. É através da pesquisa que podemos desvendar os mecanismos do ensino e da aprendizagem, identificar as melhores práticas pedagógicas e propor soluções para os desafios que a educação enfrenta (Almeida 2018).

Tradicionalmente, têm-se destacado na orientação das pesquisas educacionais, três grandes paradigmas: o positivista ou quantitativo, o interpretativo, construtivista ou qualitativo e o sociocrítico ou pragmático. Cada um deles oferece uma lente distinta para analisar os fenómenos educacionais e guia a escolha de métodos e técnicas de investigação (Coutinho, 2015)

O paradigma qualitativo, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), enraizado nas tradições filosóficas do positivismo lógico, tem moldado por décadas a forma como entendemos e conduzimos a investigação científica, inclusive na área da educação. Essa

abordagem procura a objetividade, a neutralidade e a generalização dos resultados, tratando os fenómenos sociais como se fossem fatos naturais, passíveis de serem medidos e quantificados. Os defensores deste paradigma acreditam numa realidade única e objetiva, independente do observador. A ciência, nesse contexto, tem a função de descobrir as leis universais que regem essa realidade. Na educação, isso traduz-se numa tentativa de identificar as variáveis que influenciam o desempenho escolar, por exemplo, e estabelecer relações de causa e efeito entre elas.

O paradigma qualitativo, segundo Bogdan e Biklen (1994) representa uma abordagem rica e profunda para a investigação em educação, oferecendo uma lente singular para compreender a complexidade dos fenómenos educacionais. Ao invés de generalizar e quantificar, o paradigma qualitativo concentra-se em desvendar os significados e as experiências individuais, explorando a profundidade das interações humanas dentro dos contextos educacionais. A investigação qualitativa reconhece que a realidade social e educacional é construída socialmente e que os significados são atribuídos pelos participantes. Assim, o investigador qualitativo assume um papel ativo na construção do conhecimento, estabelecendo relações próximas com os sujeitos da pesquisa, tentando compreender as suas perspetivas e vivências. (Bogdan & Biklen, 1994)

Este trabalho de investigação orienta-se por um paradigma qualitativo, que permite ao investigador aproximar-se ao máximo dos participantes permitindo uma compreensão das ações dos mesmos, sempre associadas ao meio onde decorrem. Neste paradigma, o papel do investigador é analisar o indivíduo, as ações e o contexto como um todo, e não dissociando o participante do meio onde se encontra (Vale, 2004).

Breve caracterização dos paradigmas de investigação

O paradigma qualitativo é caracterizado por valorizar mais o processo de investigação do que o produto final, sendo marcadamente de natureza interpretativa (Bogdan & Biklen, 1994). Os investigadores “recorrem à narrativa, aos métodos e técnicas etnográficas, à entrevista, psicanálise, estudos culturais, observação

participante, etc.” (Aires, 2015, p.14), observando, e analisando o seu “objeto” de estudo no seu ambiente natural.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem cinco características:

1. O ambiente natural é a fonte direta dos dados e o investigador o instrumento principal para a recolha dos mesmos. Os investigadores passam muito tempo no contexto pois acreditam que este influencia as ações dos participantes, e, estando estes no seu ambiente natural, as suas ações podem ser compreendidas mais facilmente.
2. A investigação é descritiva. A recolha de dados não é feita através de números, mas sim através de imagens, vídeos, entrevistas, citações dos participantes, etc.
3. O que mais interessa aos investigadores é o processo e não os resultados obtidos. O importante para os investigadores é a forma de como o participante pensou ou agiu e não o resultado que obteve.
4. Os dados são analisados de forma indutiva. A recolha de dados não é feita para provar ou confirmar alguma hipótese contruída previamente, mas sim para formar hipóteses à medida que os dados se vão reunindo.
5. O significado que os participantes atribuem é fundamental. É importante perceber o significado que os participantes atribuíram às tarefas e aos processos realizados ao longo da investigação.

Seguindo estas características, e tendo por base o objetivo deste estudo, foram fundamentais diálogos exploratórios com as crianças sobre o que estas sabiam, ou não, sobre a sua identidade, justificando assim uma abordagem qualitativa em contexto natural da sua ação. Devemos sempre partir das conceções prévias (ideias de primeira ordem) e, daí, construir, de forma participada, conhecimento mais substantivo.

De acordo com as questões e os objetivos formulados, o estudo de caso surge como um contributo relevante no desenho da presente investigação.

Acresce que o estudo está marcado por uma perspetiva socio-construtivista da aprendizagem e pelo cruzamento de várias áreas de conteúdo, nomeadamente a Formação Pessoal e Social, o Conhecimento do Mundo e a Matemática.

Design do estudo de caso

De acordo com o objetivo deste estudo, desenvolver a identidade local em crianças de idade pré-escolar através de uma abordagem interdisciplinar entre a área da história e da matemática, o estudo de caso surge como um mecanismo importante para uma melhor investigação uma vez que, o estudo de caso é que se concentra na análise profunda e detalhada de um fenómeno específico no seu contexto real. Ao invés de procurar generalizações amplas, o estudo de caso permite uma compreensão aprofundada de um caso particular, seja ele uma pessoa, um grupo, uma organização ou um evento.

O estudo de caso,

“é uma metodologia adequada quando as questões do «como» e «porquê» são fundamentais, quando o investigador tem muito pouco controlo sobre os acontecimentos e quando o objeto do estudo é um fenómeno que se desenrola em contexto real e para o qual são necessárias fontes múltiplas de evidência para o caracterizar.” (Vale, 2004, p.19).

Ao contrário da pesquisa quantitativa, que investiga padrões gerais, segundo Ponte (2006) o estudo de caso mergulha profundamente numa situação particular para compreendê-la em toda a sua complexidade. Na educação, essa abordagem é valiosa para analisar casos únicos e aprofundar o conhecimento sobre processos de ensino e aprendizagem. Ao utilizar os mesmos materiais para todos os participantes, os estudos de caso na educação matemática, por exemplo, permitem isolar o impacto das diferenças individuais, contribuindo para uma análise mais precisa dos resultados (Vale, 2004).

Participantes do estudo

Este estudo foi realizado num jardim de infância do concelho de Viana do Castelo. O grupo onde foi realizada a investigação é formado por 16 crianças com idades entre os três e os 6 anos. Todas as crianças participaram nas atividades e recolha de dados, mas apenas foram analisados os dados de duas crianças de 6 anos, uma de 5 anos e uma de 4 anos. Trata-se, por isso, de um grupo heterogéneo, o que possibilitará a aferição de diferentes mecanismos de construção da identidade local em crianças a iniciar o seu percurso educativo.

De acordo com o conhecimento do grupo, são evidentes a motivação e o envolvimento nas atividades propostas pela educadora e a capacidade de comunicação através das “cem linguagens da criança”, como propõe o modelo pedagógico de Reggio Emília, que também influencia a abordagem de projeto desenvolvida.

Recolha de dados

A pesquisa qualitativa destaca-se pela sua capacidade de aprofundar a compreensão de fenómenos sociais complexos, tentando desvendar os significados e as perspetivas dos participantes. A recolha de dados neste tipo de pesquisa é um processo intensivo e exploratório, que exige do investigador uma postura atenta e flexível. A pesquisa qualitativa procura compreender a riqueza e a complexidade das experiências humanas. Para isso, a recolha de dados ocorre em ambientes naturais, como escolas, comunidades ou organizações, permitindo que os pesquisadores observem os participantes nos seus contextos quotidianos (Vale, 2004).

Uma vez que “é raro que um único método de recolha de informações permita, por si só, fornecer toda a documentação necessária” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 38), neste estudo foram utilizados vários instrumentos para a recolha de dados.

Seguindo este estudo uma abordagem qualitativa, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados foram, a observação e o desenvolvimento de diálogos informais com as crianças registando os aspetos que se consideraram relevantes sob a

forma de notas de campo, a captação de vídeos e imagens das experiências, incluindo as resoluções das tarefas, e de registos iconográficos por parte do grupo. Todos estes instrumentos serão sujeitos a uma análise de conteúdo que se complementarà com a análise de estudos e documentos relevantes nos domínios da Educação Histórica Infantil (Silva, 2005; Silva et al, 2016) e da matemática.

Observação

De acordo com Gonçalves et al (2021), A observação, enquanto técnica de recolha de dados, ocupa um lugar central na pesquisa qualitativa, oferecendo uma rica fonte de informações sobre comportamentos, interações e contextos sociais. Ao imergir no ambiente natural do fenómeno estudado, o investigador pode capturar nuances e detalhes que seriam difíceis de obter através de outras técnicas. Permite uma compreensão profunda e holística dos fenómenos, pois possibilita a recolha de dados em tempo real, permitindo ao investigador registar não apenas o que as pessoas dizem, mas também como dizem e em que contexto. Ao contrário de questionários e entrevistas, que se baseiam em respostas pré-definidas, a observação permite que o investigador seja mais flexível e adaptativo, explorando novas questões e aprofundando temas de interesse à medida que a pesquisa avança (Gonçalves et al., 2021)

As observações “são a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, em primeira mão, pois permitem comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz.” (Vale, 2004, p.9). Através da observação, o investigador consegue focar-se nos aspetos que quer observar, sem intervir nas ações dos participantes, fazendo assim uma recolha de dados do participante no seu ambiente natural. Ao assumir uma posição interativa, o investigador participa de forma intencional nas atividades propostas sobre o tema que está a investigar, cooperando com os participantes.

Para este estudo foi utilizada a observação participante. De acordo com Silverman, D. (2020), este tipo observação é uma técnica de pesquisa que nos permite mergulhar profundamente num determinado contexto social, cultural ou organizacional.

É como se o investigador se tornasse um camaleão, adaptando-se ao ambiente e interagindo com os participantes de forma natural e espontânea. Esta observação é importante porque nos permite uma compreensão holística e contextualizada dos fenómenos sociais, culturais e organizacionais. Permite identificar aspetos que seriam difíceis de captar através de outros métodos, como nuances de linguagem, gestos e comportamentos não verbais. Facilita a construção de relações de confiança com os participantes, o que possibilita a recolha de dados mais ricos e autênticos. Os dados coletados através da observação participante são considerados mais válidos e confiáveis, pois são obtidos em um contexto natural e espontâneo.

De acordo com Yin (2010), este tipo de observação também apresenta desafios uma vez que, requer um investimento de tempo considerável, pois o investigador precisa estar presente no campo por um período prolongado. É um método intenso, que exige do investigador grande envolvimento emocional e adaptabilidade. É fundamental garantir a ética da pesquisa, respeitando a privacidade e a autonomia dos participantes. A presença do investigador pode influenciar o comportamento dos participantes, o que pode gerar alterações nos dados. (Yin, 2010)

Meios audiovisuais

Os meios audiovisuais, como vídeos, fotografias e gravações de áudio, na perspectiva de Vale (2004) têm-se mostrado ferramentas cada vez mais valiosas na recolha de dados para pesquisas qualitativas. Ao capturar momentos e interações de forma mais rica e detalhada, estes recursos proporcionam entendimentos profundos sobre fenómenos sociais, culturais e comportamentais. Permitem registar eventos e interações da forma como ocorrem naturalmente, capturando nuances, expressões faciais, linguagem corporal e outros elementos que podem passar despercebidos em outros tipos de coleta de dados. Complementam informações obtidas através de entrevistas, questionários e observação participante, oferecendo uma visão mais completa do fenómeno em estudo. A possibilidade de rever os registos audiovisuais diversas vezes permite uma análise mais detalhada e aprofundada dos dados, identificando padrões, temas e significados emergentes. A produção de material

audiovisual exige um maior envolvimento do investigador no campo, o que pode levar a uma compreensão mais profunda do fenómeno estudado (Vale, 2004, p.9)

Entrevista/Conversa

As entrevistas permitem obter informações que não podem ser observadas, como por exemplo os conhecimentos sobre factos passados. Além disso, procura ver qual a perspectiva sobre determinado assunto do ponto de vista do entrevistado. É uma situação “cara-a-cara”, na qual o investigador obtém a informação ou opinião do participante, sendo um dos modos mais eficazes de recolher informação (Vale, 2004, p.9)

Fazer entrevistas com crianças em idade pré-escolar mostrou-se um pouco difícil uma vez que estas ainda não têm uma estrutura de pensamento desenvolvida. Por esse motivo, optou-se por conversas informais que deixam as crianças muito mais à vontade para expor as suas ideias.

Registos dos alunos

Os registos dos alunos, sejam eles diários de aprendizagem, portfólios, trabalhos, ou mesmo desenhos, representam uma fonte riquíssima de dados para a pesquisa em educação. Ao analisar esses registos, os investigadores podem obter conhecimentos profundos sobre os processos de pensamento, as estratégias de aprendizagem, os desafios e as conquistas das crianças.

Segundo Yin (2010), os registos permitem acompanhar a evolução do pensamento dos alunos ao longo do tempo, revelando como constroem o conhecimento e resolvem problemas, e oferecem evidências concretas da aprendizagem, permitindo verificar se os objetivos de ensino foram alcançados. Ao analisar os registos, os investigadores podem obter a perspectiva dos alunos sobre o processo de aprendizagem, as suas dificuldades e as suas necessidades. Os registos podem ser utilizados em conjunto com

outros métodos de recolha de dados, como entrevistas e observações, para comparar os resultados.

Calendarização do estudo

O presente estudo foi realizado entre outubro de 2023 e novembro de 2024, em fases interligadas: preparação, intervenção e conclusão. Na tabela 1 encontram-se discriminadas todas as fases do estudo.

Tabela 1

Calendarização do estudo

Período do estudo	Fases do estudo	Síntese dos procedimentos do estudo
Outubro a novembro de 2023	Preparação	-Observação e caraterização do contexto e dos participantes -Identificação do problema e formulação de questões de investigação; - Revisão da literatura -Criação do projeto “descobrir a freguesia” em colaboração com as crianças -Planificação das Sessões da intervenção didática -Entrega dos pedidos de autorização aos Encarregados de Educação
Novembro de 2023 a janeiro de 2024	Implementação	- Implementação da intervenção didática - Recolha de dados - Revisão da literatura- Redação do relatório
Janeiro a novembro de 2024	Conclusão	- Análise de dados - Revisão da literatura -Conclusão da redação do relatório

Fonte: Elaboração própria

A fase de preparação do projeto foi importante para observar e caracterizar as crianças e o seu contexto. Foi identificado o problema do estudo e formuladas as questões de investigação. Com a colaboração das crianças, foi criado o projeto “descobrir a freguesia” que serviu de fio condutor para todas as atividades realizadas. Uma vez que o projeto estava criado, foram elaboradas as planificações das atividades que seriam depois implementadas com o grupo em estudo. Ainda nesta fase foram entregues os

pedidos de autorização aos encarregados de educação e iniciou-se a revisão da literatura.

Na fase de implementação, foram implementadas as atividades do projeto, sempre adaptadas às necessidades e de acordo com interesses das crianças. Durante as implementações, numa lógica de observação participante em que a interação era importante para ouvir conhecer as opiniões das crianças e compreender as suas ideias, foram recolhidos dados com recurso a vários instrumentos. Também nesta fase, deu-se continuidade à revisão da literatura.

Por fim, na fase de conclusão, foi realizada a análise dos dados e procedeu-se à conclusão do relatório.

Análise de dados

A análise de dados qualitativos é um processo rico e complexo que vai além da simples compilação de informações. Consiste numa caminhada de exploração e interpretação profunda, procurando desvendar os significados, as perceções e as experiências subjacentes aos dados recolhidos. Ao contrário da análise quantitativa, que se baseia em números e estatísticas, a análise qualitativa procura compreender a riqueza e a complexidade da experiência humana, oferecendo uma visão mais abrangente e contextualizada dos fenómenos sociais (Bogdan & Biklen, 1994)

De acordo com Vale (2004) esta jornada começa com a transcrição dos dados recolhidos, que podem ser entrevistas, observações, documentos ou outros materiais. A transcrição transforma a fala em texto, facilitando a análise e a identificação de padrões. Em seguida, inicia-se o processo de codificação, onde os dados são fragmentados em unidades menores, chamadas de códigos, que representam ideias, conceitos ou temas relevantes. Esses códigos são então agrupados em categorias mais amplas, que representam os principais temas da pesquisa. A partir daí, identificam-se padrões e relações entre as categorias, construindo uma narrativa coerente e significativa. Essa narrativa não é apenas uma descrição dos dados, mas uma interpretação que busca responder às perguntas de pesquisa e construir novas teorias. A análise qualitativa é um

processo interativo, o que significa que o investigador pode voltar aos dados várias vezes para refinar suas interpretações e construir uma compreensão mais profunda do fenômeno.

É importante ressaltar que a análise qualitativa é um processo subjetivo, no qual o investigador desempenha um papel ativo na construção do conhecimento. No entanto, essa subjetividade não significa que a análise seja arbitrária. Pelo contrário, a análise qualitativa exige rigor metodológico e a utilização de técnicas específicas para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados. (Bogdan & Biklen, 1994). Para facilitar a análise dos dados, foram criadas categorias e subcategorias com base nas questões de investigação e na revisão de literatura empreendida. Para cada uma foram ainda definidos alguns indicadores que se sistematizam na tabela 2.

Tabela 2

Categorias, subcategorias e indicadores de análise de dados

Questões de Investigação	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Q1	Noções de identidade		-Reconhece locais do seu quotidiano. -Reconhece tradições da sua freguesia. -Apresenta noções temporais (passado)
Q2	Aprendizagens	-No âmbito da matemática	-Identifica diferentes formas geométricas. -Resolve problemas - Identifica locais utilizando mapas simples. -Revela orientação espacial - Realiza contagens - Revela outras ideias e capacidades matemáticas
		-No âmbito do conhecimento do mundo (identidade)	-Reconhece locais da sua freguesia pelo nome. -Identifica características das tradições da sua freguesia. -Estabelece relações temporais entre edifício da sua freguesia.
Q3	Benefícios das abordagens interdisciplinares		-Mostra aprendizagens em ambas as áreas abordadas. -Revela aprendizagens significativas sobre a sua identidade.

Fonte: Elaboração própria com base na revisão literária e conceptual

A tabela acima divide-se em três categorias que foram criadas tendo por base a revisão de literatura, as principais linhas epistemológicas da educação histórica infantil, em articulação com as questões de investigação formuladas. A primeira refere-se às noções prévias que as crianças têm sobre a sua identidade. A segunda categoria refere-se às aprendizagens que as crianças revelaram durante o estudo nas áreas da identidade e da matemática. A última categoria diz respeito aos benefícios desta abordagem interdisciplinar que foram observáveis nas crianças.

Capítulo IV – Intervenção didática

Neste capítulo será feita a descrição de todas as atividades realizadas, no âmbito do estudo, durante a intervenção didática. Para isto será feito uma descrição geral da sequência didática planeada, seguida de uma descrição mais pormenorizada de cada atividade, e as oportunidades de aprendizagem para cada um dos domínios de conteúdo que se pretendem articular.

Descrição das sessões

Para este estudo foram realizadas cinco atividades que relacionavam a identidade local com a matemática. Antes da planificação das atividades, foi criado, em conjunto com as crianças, o projeto “Descobrir a minha freguesia”. A escolha de realizar um projeto deu-se através de um desafio da Educadora Cooperante, uma vez que esta metodologia era muitas vezes utilizada pela própria e era notório o maior envolvimento por parte das crianças. Neste projeto, as crianças partilharam aspetos que gostavam de descobrir sobre a sua freguesia, os materiais de que precisariam para as suas descobertas, as pessoas que as podiam ajudar e, por fim, o que já sabiam sobre a sua localidade. Todos estes aspetos foram escritos numa cartolina, e no final de cada semana, a coluna do que as crianças já sabiam era atualizada com as novas aprendizagens. Todas as atividades realizadas abordavam conceitos relacionados com a identidade e a matemática, uma vez que é fundamental trabalhar estes conteúdos nestas idades, e como a matemática está presente nas situações do dia a dia das crianças, as aprendizagens, ligando estes dois temas, podem ser mais significativas.

As atividades distribuíram-se por:

(1) um trilho digital com “paragens” em alguns pontos da sua freguesia;

(2) duas caças ao tesouro, nos quais foi utilizado o mesmo mapa, mas com graus de dificuldade diferentes, uma vez que, na última, havia mais locais do tesouro (os tesouros eram objetos que remetiam para a identidade local das crianças, para que estas vissem as suas tradições e origens como um tesouro);

(3) uma saída de campo para uma igreja românica da sua freguesia, onde as crianças puderam fazer uma viagem no tempo e descobrir características da mesma. Por fim, foi feito um encerramento do projeto, onde foram partilhadas as aprendizagens realizadas ao longo do mesmo.

Todas as atividades foram desenhadas de acordo com as preferências e interesses das crianças, uma vez que estavam a descobrir o que elas próprias escolheram na realização do projeto. Na tabela 3, serão descritos os principais aspetos das atividades:

Tabela 3

Caraterização das atividades

Atividade	Nome	Duração	Local	Principais objetivos
1	Descobrir a freguesia	1 tarde	Sala das rotinas	- Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.
2	Onde vou cantar as janeiras?	1 manhã	Sala das atividades e sala das rotinas	-Estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais. -Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. -Reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções. -Identificar pontos de reconhecimento de locais - Resolver problemas do quotidiano, que envolvam pequenas quantidades
3	Bordados Regionais	1 manhã	Sala das atividades e sala das rotinas	-Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. -Localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação. -Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples.
4	Bandeira da freguesia	1 manhã	Sala das atividades e sala das rotinas	-Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. -Localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação. -Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples.
5	Visita à Igreja Românica	1 manhã	Igreja românica da freguesia	-Estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais. - Resolver problemas do quotidiano, que envolvam pequenas quantidades
6	Janelas que falam	1 tarde	Sala das atividades e sala das rotinas	-Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.

Fonte: Elaboração própria

Atividade 1- Descobrir a freguesia

Esta atividade tinha como principal objetivo compreender o que as crianças já conheciam sobre a sua freguesia e o que gostavam de descobrir mais. Para isto, foi apresentado às crianças uma cartolina encapada com quatro colunas. Nessas colunas estava escrito: O que quero descobrir?, O que preciso?, Quem me pode ajudar? e O que aprendi?. Antes de começarem a construir o projeto, as crianças tiveram de dar um nome à atividade. Uma vez que o nome original envolvia revelar o nome da freguesia onde foi realizado o estudo, neste relatório esse nome foi alterado para “freguesia” ficando, a designação da atividade “Descobrir a freguesia. Em seguida, as crianças começaram a pensar no que gostariam de descobrir, para isso foram dadas algumas dicas pelas educadoras estagiárias, educadora cooperante e auxiliar. Era aqui esperado que as crianças identificassem locais ou tradições da sua freguesia de que já tinham ouvido falar, mas que não sabiam muito bem o que eram.

Após decidirem o que gostavam de descobrir, era esperado que as crianças dissessem de que iriam precisar para fazer as descobertas e quem as poderia ajudar. Para preencher a última coluna, as crianças disseram algumas coisas que já tinham aprendido sobre a sua freguesia, e, uma vez que nem todas conheciam as mesmas coisas, essa coluna foi também aproveitada para a planificação das restantes atividades.

Atividade 2 - Onde vou cantar as janeiras?

Esta atividade foi realizada na semana do Dia de Reis. As crianças fizeram um trilho digital no qual pararam em três pontos da sua freguesia, desde a sua escola até ao local onde iriam cantar as janeiras. Ao parar em cada um destes locais aparecia um rei mago que “dava” um desafio matemático, relacionado com o local, a um determinado grupo de crianças. Após o trilho, cada grupo realizou o seu desafio. Esta atividade foi implementada numa manhã em diferentes espaços do jardim de infância, a sala das rotinas e a sala das atividades. Esta atividade teve como objetivos, promover o desenvolvimento da identidade local, identificando locais do dia a dia das crianças, identificar pontos de reconhecimento locais, explorando os diferentes locais do trilho, e resolver pequenos problemas matemáticos relacionados com elementos desses locais, envolvendo quantidades e conhecimento geométrico, através dos desafios dos reis magos.

No começo desta atividade, as crianças foram reunidas na sala das rotinas. Nessa sala foi-lhes questionado o que é que elas iriam fazer no próximo domingo de manhã e era esperado que estas dissessem que iam cantar as janeiras. Em seguida, foram questionadas sobre o local em que o iriam fazer, sendo esperado que elas soubessem que era na igreja paroquial. Uma vez que o ponto de encontro seria na escola e as crianças iriam a pé até à igreja, foi-lhes ainda questionado sobre os sítios pelos quais teriam de passar até chegar à igreja. Não lhes foi dada qualquer ajuda, porque o objetivo era perceber se elas conseguiam identificar o percurso que iria ser feito.

Posteriormente as crianças foram convidadas a dirigirem-se até à sala das atividades onde se encontrava a projeção do trilho digital. O trilho começa com a saída do portão da escola, que era esperado que as crianças identificassem, Depois, a primeira paragem seria na capela da freguesia onde se deparavam uma mensagem do rei mago Belchior (Figura 2):

Figura 2

Mensagem do rei Belchior

“Olá, amigos!
Eu sou o Belchior, sei que já ouviram falar de mim durante esta semana.
Estou aqui para vos falar um pouco sobre este sítio onde paramos. Vocês sabem como se chama?
É a capela de Nossa Senhora da Conceição da Rocha, e já está aqui há quase 200 anos. É muito tempo, não é?
Já alguma vez vieram aqui? Com quem? O que vieram cá fazer?
Quantas janelas tem a frente da capela? São todas na parte de cima? Tem mais alguma coisa na frente, sem ser janelas e portas?
Deixei-vos um desafio para (nome de 6 crianças), realizarem no fim do trilho.”

A educadora estagiária lê a mensagem às crianças, e, à medida que as questões surgem, as crianças têm tempo para responder e partilhar as suas ideias. Era esperado que as crianças respondessem às questões sem grandes dificuldades, partilhando as vivências do seu dia-a-dia.

O trilho continua e a próxima paragem é no cruzeiro da freguesia. Nesta paragem aparece o rei mago Baltazar com a seguinte mensagem (Figura 3):

Figura 3

Mensagem do rei Baltazar

“Olá, amigos!
Eu sou o Baltazar.
Já passaram por aqui alguma vez?
Sabem como se chama? É o cruzeiro paroquial de Nogueira.
Já alguma vez vieram aqui? Com quem? O que vieram cá fazer?
Quantas degraus tem o cruzeiro?
Quantas estátuas tem?
Antes de irem embora, quero só dizer que também deixei um desafio para (nome de 6 crianças).”

Mais uma vez, foi dado tempo entre todas as questões para as crianças partilharem as suas vivências e opiniões.

Por fim, a última paragem foi na igreja paroquial onde seriam cantadas as janeiras. Nesta paragem apareceu o rei mago Gaspar com a seguinte mensagem (Figura 4):

Figura 4

Mensagem do rei Gaspar

“Olá, amigos, eu sou o Gaspar.
Finalmente, chegaram! É aqui que vão cantar as janeiras no domingo. Sabem onde estamos?
Estamos na Igreja Paroquial de XXX. Também conhecida como igreja de S. João Batista. Esta igreja ainda é mais antiga que a capela pela qual passaram hoje.
Já alguma vez vieram aqui? Com quem? O que vieram cá fazer?
O que é que tem na torre da igreja?
Quantas janelas e quantas portas tem na frente da igreja?
Agora que já chegaram aqui, vão, finalmente, ficar a conhecer os três desafios. Sim, são três, porque eu também deixei um para a (nome de 5 crianças).”

Após a partilha de ideias com as crianças, chegou o momento de abrir o envelope com os diferentes desafios.

No primeiro desafio estava uma imagem da capela inteira e outra cortada em retângulos. Neste desafio, as crianças teriam de juntar os retângulos e formar a imagem original da capela, como podemos ver na figura 5.

Neste desafio era esperado que as crianças conseguissem posicionar as diferentes partes da imagem da capela no local correto, reproduzindo assim a imagem original.

No desafio seguinte estava a imagem dos degraus do cruzeiro da freguesia (figura 6), e era pedido às crianças que contruissem esses degraus com um determinado número de legos. O objetivo era que as crianças percebessem que os degraus tinham comprimentos diferentes, o que permitia seriá-los, por exemplo, em grande, médio e pequeno. Teriam de representar esta composição de degraus através da

Figura 5

Imagens da capela



Figura 6

Imagem dos degraus do cruzeiro



construção de três fileiras de legos de comprimentos diferentes, comparando-os e identificando o menor, o maior e o médio.

Para terminar, no último desafio aparecia uma imagem da porta da igreja paroquial com figuras geométricas realçadas (figura 7) numa das metades da porta. Essas figuras estavam também soltas e era esperado que as crianças conseguissem colocá-las no sítio certo, do outro lado da porta, criando assim uma porta com simetria de reflexão.

Figura 7

Imagem da porta da igreja



Atividade 3 – Bordados regionais

Esta atividade teve início na sala das rotinas. Na mesa central estava um baú construído pela educadora estagiária (Figura 8).

Figura 5– Baú

As crianças ficaram muito curiosas para descobrir o que estava lá dentro e foi então cantada a canção do baú das surpresas, com a seguinte letra (Figura 9).

Após cantarem, o chefe do dia foi chamado para abrir o baú e tirou de lá de dentro uns papéis enrolados e com um aspeto antigo. Era esperado que as crianças percebessem que estes papéis eram mapas do tesouro. Atrás de cada mapa estava o nome de um grupo de crianças. Quando os grupos abriram os mapas, e os mostraram às restantes crianças, perceberam que o “X” de cada grupo estava num local do mapa diferente.

Viram também, que em alguns cantos do mapa estavam imagens das suas salas. Estas imagens serviam para as crianças localizarem esses locais no mapa e interpretar o espaço que as rodeava. Antes de irem procurar os tesouros as crianças, com ajuda da educadora estagiária, interpretaram o mapa e ficaram a conhecer onde ficava cada local que lá aparecia. Os mapas pretendiam representar a sala das rotinas e a sala das atividades (figura 10). Quando chegavam ao local onde estavam os tesouros, as crianças encontravam um X vermelho em cima dos mesmos.

Figura 8

Baú



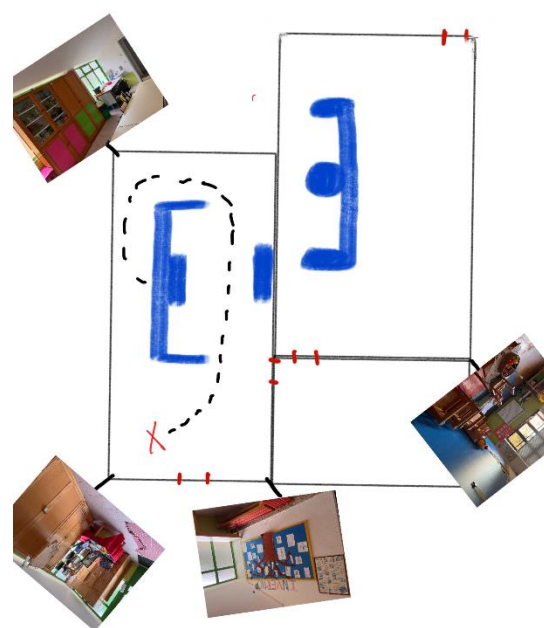
Figura 9

Canção do baú das surpresas

“O baú das surpresas,
Ninguém sabe o que ele tem.
Tão quietinho, tão calado,
Vamos ver o que lá vem.”

Figura 10

Mapa dado às crianças



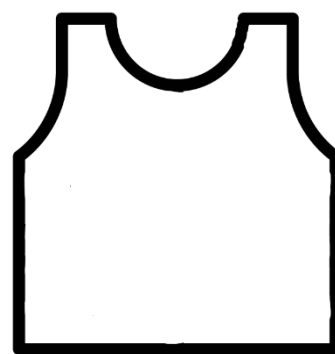
Cada grupo pôde, então, procurar o seu tesouro, e, à medida que os encontravam, colocavam-nos na mesa central da sala das rotinas. Os tesouros encontrados eram imagens de: dedais, linhas, pano e desenhos de bordados. Quando todas as imagens estavam reunidas questionaram-se as crianças sobre se já tinham visto aquelas coisas e se sabiam para que serviam. Era esperado que algumas já tivessem visto alguém da família a bordar e soubessem para que serviam. Depois, foram mostradas às crianças duas peças de roupa, uma camisa e um colete, com os bordados de viana, sendo esperado que já conhecessem este tipo de peças.

Em seguida, as crianças foram encaminhadas para a sala das atividades e visualizaram um vídeo da avó da professora estagiária a explicar como se faziam os bordados e as características dos mesmos. De modo a poderem desenvolver a sua criatividade e a evidenciar o conhecimento sobre características dos bordados tradicionais da sua região, as crianças receberam o desenho de um colete (Figura 11) e puderam “bordá-lo” à sua maneira, desenhando os motivos que entendessem.

Com esta atividade pretendia-se mostrar às crianças uma das tradições mais antigas da sua freguesia e que através da caça ao tesouro estas conseguissem ler pequenos mapas e identificar pontos de referência nos mesmos.

Figura 11

Desenho do colete



Atividade 4 – Bandeira da freguesia

Esta atividade teve também início com o baú no centro da sala das rotinas. Era esperado que as crianças associassem o baú à atividade anterior da caça ao tesouro. Seguindo esta atividade a mesma lógica da atividade anterior, foi mais uma vez cantada a canção do baú das surpresas para revelar o que estava no seu interior. Desta vez o chefe do dia retirou também mapas dos tesouros (figura 12), mas estes, ao contrário dos mapas da atividade anterior, eram todos iguais e tinham cinco locais do tesouro para as crianças explorarem.

Como a estrutura do mapa era mesma, em vez de lerem o mapa em conjunto numa primeira fase, as crianças ficaram livres para encontrarem estes tesouros. Cada grupo de crianças encontrava os mesmos tesouros que eram estes desenhos dos elementos da bandeira da sua freguesia, como pode ser visto na figura 13.

Após encontrarem todos os tesouros, cada grupo recebeu uma folha amarela para colar os desenhos que encontraram da forma que achassem mais correta. O objetivo era perceber se as crianças tinham noção da bandeira da sua freguesia, reconhecendo os seus elementos.

Depois das colagens, foi questionado às crianças se sabiam o que eram aqueles elementos ou se já tinham algo parecia em algum lugar. Era esperado que algumas dissessem que era ou que parecia a bandeira (brasão heráldico) da sua freguesia.

Após o diálogo, foi apresentada a bandeira da freguesia, bem como cada um dos seus elementos. Esta bandeira e as bandeiras criadas pelas crianças foram afixadas na sala das atividades.

Figura 12

Mapa dado às crianças

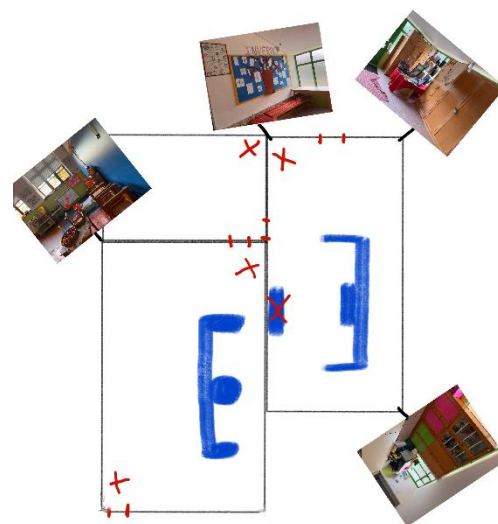


Figura 13

Exemplo dos desenhos encontrados



Atividade 5 – Visita à Igreja Românica

Esta atividade teve mais uma vez início na sala das rotinas, com o baú no centro. Foi cantada a música do baú das surpresas e quando o chefe do dia foi ver o que tinha lá dentro, encontrou uma imagem da igreja românica da freguesia conforme a figura 14.

Igreja românica

Perguntou-se às crianças se já conheciam esta igreja e se já lá tinham ido. Era esperado que algumas reconhecessem este local, uma vez que é feita uma feira mediável em que o jardim de infância participa. Em seguida, perguntou-se se gostavam de ir até lá e deslocamo-nos numa carrinha da junta de freguesia até à igreja.



As crianças puderam explorar livremente o recinto da igreja, sendo-lhes explicado que a igreja é muito antiga e tem de se ser bem tratada para continuar em pé. Em seguida, foram desafiadas a contar as janelas, portas, sinos e estátuas existiam na igreja.

Posteriormente, reuniram-se as crianças na frente da igreja e para partilhar as suas descobertas. Depois, com a ajuda da professora estagiária, realizaram as contagens em conjunto para confirmar se as suas respostas estavam corretas.

Atividade 6 – Janelas que falam

Para terminar, as crianças ficaram a conhecer o projeto “Janelas que falam”. Este foi feito por alunos do primeiro ciclo daquela escola onde, em colaboração com as famílias, fizeram cortinas com representação dos locais e tradições das suas freguesias, como se ilustra na figura 15.

As cortinas foram apresentadas às crianças na sala das rotinas, sendo, em seguida, desafiadas a adivinhar o sítio ou a tradição apresentada em cada uma. Só foram apresentadas as cortinas dos locais e tradições exploradas, por isso era esperado que as crianças conseguissem identificar todos os locais.

Após partilharem as coisas que tinham aprendido sobre a freguesia e o que tinham gostado mais de aprender, as crianças foram convidadas a desenhar aquilo que aprenderam, enquanto isso, eram chamadas, uma a uma, para ajudar na construção da cortina do seu projeto que iria incorporar o das “janelas que falam”.

Esta cortina tinha o nome do projeto no centro rodeado pelas mãos de todas as crianças carimbadas com uma cor à sua escolha. No fim, a cortina foi colocada numa das janelas da sala e os desenhos afixados nas paredes da sala das atividades.

Para terminar, regressou-se ao preenchimento do cartaz do projeto com objetivo de completar a coluna do “O que aprendi?” com as aprendizagens realizadas ao longo do projeto.

Figura 15

Cortina do projeto “Janelas que falam”



Capítulo V - Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos em cada tarefa individualmente seguindo a ordem das categorias da tabela. Serão apresentados primeiro os resultados sobre as noções de identidade, seguidos das aprendizagens na área do conhecimento do mundo e na área da matemática e por fim os benefícios destas aprendizagens interdisciplinares.

Atividade 1 – Descobrir a freguesia

No início de cada dia, era feito, na sala das rotinas, o plano do dia, explicado às crianças o que estava previsto fazer durante o dia. A EE inicia esta atividade com a cartolina do projeto na mão é questiona às crianças se se lembram o que é para fazer naquela cartolina, estabelecendo-se o seguinte diálogo:

EE- Então o que é que íamos fazer agora?

MM- Dizer o que o gostávamos de descobrir de Viana?

EE- Não era bem de Viana...

T- Era sobre “freguesia”!

Em seguida, a EE leu o que estava escrito na cartolina: Projeto, O que quero descobrir?, O que preciso?, Quem me pode ajudar?, O que aprendi?. Posteriormente perguntou às crianças que nome gostariam de dar ao projeto. Depois de muitas sugestões, por consenso escolheram “Descobrir a freguesia”.

O diálogo continua e é questionado às crianças o que é que estas gostavam de descobrir sobre a sua freguesia. Muitas mostraram um olhar pensativo e chegamos a respostas como “a bandeira”, “o nome do rio”, “a capela”, “eu gostava de ver o mapa”, “a igreja”, etc. Com estas respostas já conseguimos perceber que as crianças já tinham ouvido falar sobre muitos locais da sua freguesia mas pouco ou nada sabiam sobre os mesmos.

Posteriormente na coluna de “O que preciso?”, as crianças não tiveram qualquer dificuldade nas respostas dizendo logo que precisavam de um mapa, computador, fotografias, telemóvel e quando questionadas de como iriam até à igreja houve a resposta “na carrinha da junta”. As crianças também não tiveram dificuldade em dizer quem as poderia ajudar, referindo os adultos presentes no seu dia a dia no jardim de infância, bem como as famílias e o condutor da carrinha da junta de freguesia.

Sendo o principal objetivo desta atividade perceber que sentidos de identidade as crianças revelavam, conseguimos perceber que as crianças estavam familiarizadas com o meio à sua volta, mas não sabiam muita coisa sobre o mesmo.

Nesta atividade as crianças puderam partilhar os seus conhecimentos com o grupo aprendendo uns com os outros através da metodologia de trabalho em projeto, que se estendeu durante toda a investigação. Ao partir dos seus interesses e curiosidades, os projetos permitem que as crianças explorem o mundo de forma significativa e contextualizada, desenvolvendo a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico (Ferreira, 2017).

Síntese

Para esta atividade apenas usamos a categoria das noções de identidade uma vez que foi uma atividade de criação do projeto e de diagnóstico sobre as noções de identidade prévias por parte das crianças.

Com esta atividade foi possível perceber que as crianças têm noção do meio que as rodeia. Como refere Almeida (1993), “Toda a comunidade humana, qualquer que ela seja, sempre teve e, antropológicamente, terá de ter as suas referências de memória, isto é, os seus “monumentos” mesmo que estes sejam orais.” (p. 411). Apesar disto, as crianças pouco sabem sobre o meio, apesar de terem curiosidade para saber mais. Mostraram já possuir noções de identidade uma vez que conseguiram identificar locais da sua freguesia que gostariam de conhecer.

Atividade 2 - Onde vou cantar as janeiras?

Esta atividade teve início na sala das rotinas questionando às crianças onde iam cantar as janeiras no próximo domingo. Algumas responderam que iam cantar na igreja, mas a maioria não sabia responder. Às que responderam que iam cantar na igreja, foi-lhes perguntado se sabiam qual era o nome dessa igreja, mas nenhuma criança soube responder. Após este diálogo inicial, as crianças foram encaminhadas para a sala das atividades onde fizeram um trilho digital desde a sua escola até à igreja onde iam cantar as janeiras, fazendo algumas “paragens” pelo caminho.

O trilho começou no portão do estabelecimento, e quando se pediu que identificassem o local, todas as crianças sabiam dizer que era o portão da sua escola. O percurso continuou e a primeira paragem foi na capela da freguesia. As crianças disseram logo que tinham parado numa igreja, uma vez que tinha uma cruz e uma santa. A EE perguntou às crianças se alguma vez já tinham ido aquele local, as respostas foram variadas, desde “não”, “eu já” e “eu passo aí quando venho para a escola”. às crianças que responderam “não”, a EE perguntou se ao virem para a escola não passavam naquele local. Depois de pensarem um pouco, perceberam que era mesmo ao fundo da avenida que ia dar ao seu jardim, e que, sim, já tinham passado lá. Depois de questionadas sobre o que tinham ido lá fazer, a maioria respondeu que tinha ido à missa ou entrado lá na festa da freguesia. Quando questionados sobre a quantidade de portas e janelas que conseguiam ver na imagem da capela, as crianças responderam corretamente e sem dificuldade. Foi ainda explicado que não era uma igreja, mas sim uma capela e que já tinha muitos anos. Ao dizer isto, uma criança perguntou se tinha mais anos que os avós dela e todas as crianças ficaram muito admiradas quando a EE respondeu que sim. Ainda neste local do trilho, “apareceu” um rei mago com um desafio matemático que só foi revelado no final. O trilho continuou e a paragem seguinte foi no cruzeiro da freguesia. As crianças disseram logo animadas que já tinham estado naquele sítio, mas não sabiam como se chamava. Quando a EE lhes disse que era um cruzeiro, uma criança perguntou se se chamava assim por ter uma cruz, associando assim as duas palavras. A maioria das crianças disse que conhecia aquele lugar, pois passava lá quando ia para a catequese ou

para a igreja e até mesmo a caminho da escola. Posteriormente “apareceu” outro reimagador com outro desafio matemático sobre o local.

A última paragem do trilho foi na igreja paroquial da freguesia. Quando o trilho chegou aqui ouvimos logo “É aqui que vamos cantar as janeiras!”. Seguiu-se o seguinte diálogo:

EE- É aqui que vão cantar as janeiras?

B-Sim!

EE- E que sitio é este?

T- É a igreja da freguesia!

EE- Muito bem, mas sabem como se chama a igreja?

B- Isso já não sei.

Como nenhuma criança sabia o nome da igreja, a EE explicou às crianças um pouco da sua história e revelou então o nome. As crianças mostraram-se sempre entusiasmadas para descobrir mais e começaram, sem a EE ter questionado, a partilhar as suas experiências naquele local. Muitas crianças disseram que iam à missa com os pais ou com avós, que iam lá na festa ou no fim da catequese.

No fim do trilho as crianças foram divididas em grupos de acordo com os desafios matemáticos que iriam realizar.

No primeiro desafio, as crianças teriam de colar imagens em metade da porta da igreja de modo que houvesse simetria de reflexão segundo um eixo vertical (união das duas partes da porta) na porta da capela. Para isto, foi-lhes dado um desenho da porta da igreja, onde metade tinha motivos envolvendo várias formas geométricas com diferentes cores, como ilustra a figura seguinte (Figura 16).

Figura 16

Porta da igreja



Foram, então, entregues às crianças as mesmas formas geométricas para elas colarem no outro lado da porta. Todas as crianças tiveram a noção das formas, mas desconsideraram as cores tendo de ser a EE a questionar se as cores também estavam de acordo com o que viam na outra metade da porta. Quando chamadas à atenção as crianças facilmente percebiam o erro e colocavam as figuras com as cores correspondentes às do outro lado da porta.

Também conseguimos observar que as crianças tinham diferentes formas de resolver o desafio, algumas optavam por pôr todos os retângulos e depois os losangos e outras iam compondo o par com retângulo e losango e só depois passavam à seguinte. Na figura 17 podemos ver uma criança a realizar a atividade.

Figura 17

Criança a realizar a atividade



À medida que as crianças iam fazendo a atividade, a EE questionava-as sobre o monumento a que pertencia aquela porta e percebeu que todas conseguiam dizer o nome da igreja.

O próximo desafio consistia na montagem de um *puzzle* da imagem da capela. Para isto foram entregues às crianças duas imagens da capela: uma completa e outra dividida em partes para as crianças Organizarem de modo a obter uma imagem semelhante. O *puzzle* foi mais difícil do que o esperado e a EE teve de dar algumas dicas, como ilustra o seguinte diálogo:

EE- Procura a cruz da capela.

M- Está aqui!

EE- Muito bem! E agora onde fica a cruz?

M- Aqui em cima! E ao lado é o telhado!

Com esta ajuda a criança M já conseguiu montar a parte de cima do *puzzle* e depois foi ver à imagem original o que ficava por baixo e procurando as peças adequadas.

Outras crianças encontraram uma estratégia diferente, optando por colocar as peças em cima da imagem original vendo assim o sítio exato em que cada uma ficava e

tornado a resolução do desafio mais fácil para elas. Mais uma vez, quando questionadas, as crianças mostraram que já sabiam o nome da capela do *puzzle*.

O último desafio foi para as crianças mais velhas. Estas tinham de montar uma réplica dos degraus do cruzeiro da freguesia. Para isto, foram-lhes disponibilizadas 15 peças de lego e solicitado que as usassem todas. O desafio foi explicado em grande grupo, mas realizado individualmente. Na figura 18 pode ser vista a explicação ao grupo.

Figura 18

Explicação do desafio



Quando as crianças iam fazer o desafio, a EE começava sempre por questionar se os degraus eram todos do mesmo tamanho. Rapidamente as crianças respondiam que não e utilizavam termos como maior médio e menor, evidenciando que sabiam comparar e seriar os comprimentos, como ilustra o breve diálogo que se segue:

EE- Os degraus são todos iguais?

T- Não.

EE- Então?

T- Este é o maior, este é o médio e este é o menor.

À medida que a criança referia o tamanho, apontava, corretamente, com o dedo o degrau correspondente. Posteriormente passou então para a resolução do desafio, optando por fazer uma torre com todos os legos e, posteriormente, dividi-la em três partes. Colocou as partes lado a lado e viu que todas tinham tamanhos diferentes, concluindo assim o desafio. O resultado pode ser visto na figura 19.

Figura 19

Resolução do desafio



Outra criança reparou que os degraus estavam centrados e não começavam todos no mesmo sítio, como aconteceu com a representação da criança anterior. Por

isto, conseguiu arranjar forma de reproduzir os degraus com essa disposição, como ilustra a figura 20.

Figura 20

Resolução do desafio

Outra criança teve esta mesma percepção, mas não utilizou todos os legos, dando origem ao seguinte diálogo:

EE- Boa D, fizeste os três degraus de tamanho diferentes. Mas o que fazemos com os legos que sobraram?

D- Arrumamos na caixa!



Na figura 21 podemos ver a situação que deu origem ao diálogo acima mencionado.

Figura 21

Resolução do desafio

Nesta atividade as crianças tiveram oportunidade de construir conhecimentos sobre o património da sua aldeia. “Caminharam” por um percurso que fazem diariamente, mas desta vez olhando-o noutra perspectiva. Ao longo desta atividade foi notório que as crianças têm noção do que está à sua volta, e têm vontade de aprender mais sobre o que as rodeia. As crianças referiam também muito as famílias como ponte para estas noções prévias de identidade, uma vez que é com estas que têm oportunidade de explorar o mundo à sua volta. Também revelaram conhecimento sobre as festas da aldeia, dizendo que lá iam todos os anos com as famílias, conhecendo aqui já tradições da sua aldeia.



Com isto conseguimos mostrar que estas crianças já têm sentidos de identidade local. Por muito que não seja de forma aprofundada, já conhecem tradições e locais da freguesia onde vivem, conseguindo identificá-los através do trilho como sendo locais que passam e frequentam frequentemente. Enquanto cidadã europeia, a criança deverá ter oportunidade de desenvolver um sentimento de pertença (Silva et al., 2016) e, ao explorarem estes locais que lhes são tão próximos, as crianças tiveram essa oportunidade e mostraram-se animadas e entusiasmadas por verem a sua terra a fazer parte do seu dia-a-dia.

Na área da matemática as crianças conseguiram distinguir várias formas geométricas, orientação espacial e trabalhar a simetria de reflexão. Ao realizar o desafio das formas geométricas conseguimos perceber que as crianças adaptam a resolução do problema ao que lhes parece mais fácil tendo assim formas de resolver diferentes. Deu para perceber que o principal objetivo das crianças era por as formas no local e orientação corretas independentemente da cor. A cor só era utilizada quando lembrada pela EE. No entanto com esta ajuda, todas as crianças conseguiram fazer a porta com simetria.

No desafio do *puzzle*, as crianças revelaram que conseguiam localizar pontos de referências na imagem original para completar o *puzzle*. Conseguiram perceber o que estava em baixo, ao lado ou em cima de uma determinada peça que servia como referência para continuarem a construção do *puzzle* e orientar as peças de modo correto. Neste desafio, as crianças utilizaram diferentes estratégias de resolução, uma vez que algumas crianças construíram o *puzzle* olhando para a figura original e faziam por tentativa e erro e outras construíram o *puzzle* colocando as peças sobre a imagem original para facilmente concluírem sobre a sua localização e orientação.

No último desafio, as crianças revelaram aprendizagens sobre conceitos como maior, menor e médio, utilizando-os para caracterizar os degraus do cruzeiro. Mostraram assim capacidade de reconhecer as propriedades que permitem estabelecer uma classificação ordenada de gradações relacionadas com o tamanho, neste caso comprimento, do objeto. Também perceberam que existiam várias formas de resolver o desafio tendo cada uma utilizando a que lhe parecia mais correta.

Na área da identidade, as crianças aprenderam mais sobre a capela da freguesia, como o seu nome, perceberam que era uma capela muito antiga, mais ainda que os avós delas. Mostrando aqui que têm noção que os seus avós são pessoas com muita mais idade do que elas. Tiveram oportunidade de ver elementos na capela que nunca tinham reparado, como o número de portas e janelas e ainda aprenderam mais sobre as vivências que cada criança tinha tido naquele local. Descobriram também o que é um cruzeiro e qual o nome do cruzeiro da sua freguesia. Conseguiram perceber que era um local onde passavam quando iam para a igreja ou até mesmo quando iam para a escola. Por fim, todas ficaram a conhecer o local onde iam cantar as janeiras, bem como o seu

nome e identificar atividades que habitualmente faziam, com as suas famílias nesse local.

A resolução de problemas é potencializada quando a situação-problema está inserida num contexto significativo e relevante para a criança, tornando-a mais envolvida e motivada. (Silva et al., 2016). Conseguimos comprovar esta afirmação uma vez que as crianças se mostraram muito empenhadas em resolver estes desafios que estavam relacionados com a sua identidade local. Ao realizar esta atividade interdisciplinar entre a matemática e a identidade, as crianças mostraram-se sempre curiosas e com vontade de aprender mais sobre algo que lhes é tão próximo.

Síntese

Em suma, todas as crianças mostraram noções prévias de identidade uma vez que conseguiam identificar sítios da sua freguesia, dizendo com quem iam a esses locais, quando iam e o que iam fazer. Não sabiam, no entanto, muitas informações sobre os mesmos, como por exemplo o nome. Mostraram reconhecer os locais como fazendo parte do seu percurso até à escola e até à catequese, para aquelas que já frequentavam, e de sítios que frequentavam na festa da freguesia, mostrando que já conheciam a tradição das festas.

No que diz respeito às aprendizagens matemáticas, as crianças utilizaram conceitos como “maior, menor e médio” para descrever os degraus do cruzeiro. Aprenderam a fazer simetrias de reflexão, ainda que de um modo informal, utilizando formas geométricas de diferentes cores, para contruir a outra metade da porta da igreja. Aprenderam também a reconhecer pontos de referência numa imagem para a organização do *puzzle* da capela, desenvolvendo o pensamento espacial.

Sobre a sua identidade, as crianças aprenderam o nome correto da capela, cruzeiro e igreja. Aprenderam também que eram locais muito antigos e que já estavam na sua freguesia há muitos anos. Conseguiram ver também o percurso que era feito entre todos estes locais e o que cada um fazia, e com quem nestes mesmos sítios.

Para terminar, foi notório que esta abordagem interdisciplinar permitiu às crianças criarem aprendizagens mais significativas, uma vez que se mostraram sempre

interessadas e curiosas para descobrir mais sobre os locais da sua freguesia e realizar desafios sobre os mesmos.

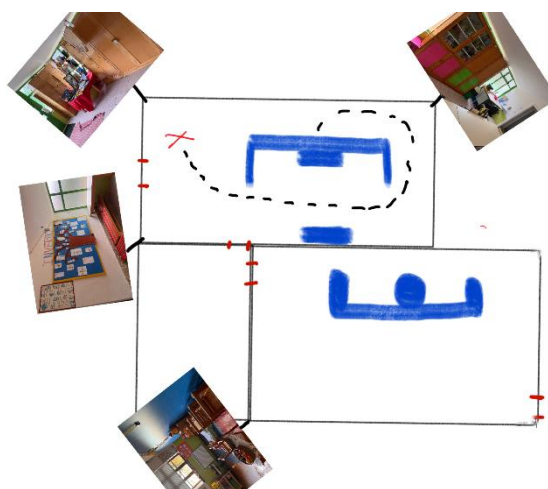
Atividade 3 – Bordados regionais

Esta atividade teve início com um baú no centro da sala das rotinas. As crianças ficaram logo muito curiosas para saber o que estava dentro do baú e começaram logo a dizer que era um tesouro. O objetivo deste baú era que, de facto, as crianças associassem o que estava lá dentro a tesouros.

Após ser cantada a música do baú dos tesouros, o chefe do dia foi convidado a abri-lo e tirar o que estava lá dentro. O chefe do dia tirou então uns papeis com aspeto velho e as crianças começaram logo a dizer que eram mapas do tesouro, o que foi confirmado pela EE. Este reconhecimento dos mapas deve-se aos desenhos animados e livros do conhecimento das crianças, uma vez que não tinham sido trabalhados em nenhum momento anterior. Na figura 22 podemos observar um dos mapas.

Figura 22

Mapa do tesouro



Existiam quatro mapas dentro do baú e, porque as crianças iam ser organizadas, em quatro grupos. Ao analisarem o mapa, conseguiram perceber que todos tinham o X num local diferente, logo cada grupo tinha de ir para um local diferente. A EE iniciou então o seguinte diálogo:

EE- Agora que todos viram os mapas, em que sitio é que vamos fazer a caça ao tesouro?

B- Tem aqui imagens da sala das rotinas por isso eu acho que o meu tesouro está lá!

EE- Será que os tesouros estão todos na sala da rotina?

T- Não! O meu está no sito com imagens da sala das atividades, por isso está lá!

As crianças não tiveram dificuldades em perceber em que sala estava o seu tesouro, mas precisaram de mais ajuda para perceber em que local da sala estava. Por exemplo, o grupo que teve o mapa ilustrado em cima, precisou apenas que a EE questionasse o que mostrava a imagem mais próxima ao X. Quando as crianças

perceberam de que canto da sala se tratava, conseguiram chegar ao tesouro sem dificuldades.

Quando todos os grupos reuniram os seus tesouros, foram dispostos na mesa onde estava anteriormente o baú e foram questionados sobre os tesouros que tinham recolhido. Segue-se o diálogo estabelecido com as crianças:

EE- O que é que vocês encontraram?

T- O meu grupo encontrou linhas!

B- O meu encontrou tecido!

P- O meu encontrou papel.

M- O meu encontrou estas coisas que eu não sei o que são.

EE- Alguém sabe o que é isto?

C- Eu já vi a minha mãe a coser com isso nos dedos mas não sei como se chama.

EE- Isto chama-se dedal e serve para quando as pessoas estão a coser não picarem os dedos.

A EE pegou então no papel que as crianças tinham encontrado, e desdobrou-o mostrando desenhos no seu interior. Questionados sobre se já tinham visto aqueles desenhos ou outros semelhantes, apenas uma criança reconheceu que sim e disse que já os tinha visto na saia do rancho que a mãe usava. Depois de ouvirem isto, mais crianças afirmaram que já tinham visto esses desenhos nas roupas que se usam na festa da freguesia e na festa de Viana. Em seguida, a EE pergunta então às crianças para que é que servirão aquelas coisas todas que elas encontraram, estabelecendo-se o seguinte diálogo:

“EE- Então para que é que servem estas coisas todas?

T- Eu não sei...

EE- Quando viram os desenhos na roupa, eles eram feitos com quê? Tinta?

C- Não. Os da saia da minha mãe são feitos com linhas!”

A partir disto as crianças perceberam que aqueles objetos que tinham encontrado serviam para fazer os desenhos que ficavam nas roupas. A EE explicou-lhes ainda que esses desenhos eram chamados de bordados de Viana. A EE foi procurar à

sala das rotinas um colete e uma camisa do traje de lavradeira de Viana do Castelo. Todas as crianças ficaram logo muito animadas e disseram que também tinham ou que já viram nas festas da freguesia e da cidade. A EE questionou então as crianças se queriam ver um vídeo da avó dela a ensinar a fazer os bordados, e todas responderam que sim.

A Atividade passou então para a sala das atividades onde as crianças viram um videocast da avó da EE a mostrar e explicar como eram feitos os bordados como pode ser visto na figura 23.

Após visualizarem o videocast, as crianças mostraram-se muito interessadas para saber mais sobre a avó da EE, e para partilharem também as coisas que os seus avós faziam. Através do vídeo as crianças aprenderam como eram feitos os bordados e que cores eram utilizadas, tradicionalmente, para os mesmos, que eram todas menos o preto.

Aprenderam também que os desenhos eram maioritariamente flores, folhas e corações como pode ser visto na figura 24. Após isto as crianças foram convidadas a desenharem os seus próprios coletes da forma que quisessem. Para isto foi-lhes entregue uma folha com um desenho de um colete em branco, e a EE disse às crianças que estas podiam desenhar o que quisessem dos bordados com as cores que entendessem. Seguiu-se a seguinte resposta:

B- Qualquer cor não. Não podemos usar o preto!

Com esta resposta observei que esta criança conseguiu, de facto, estar atenta ao vídeo e perceber as cores que são usadas nos coletes. Claro que, em outro nível de

Figura 23

Crianças a assistir ao videocast



Figura 24

Resultado dos desenhos das crianças



escolaridade seria explicado que o preto não é uma cor mas sim a ausência da mesma. Como no dia a dia o preto é frequentemente referida como cor, por isso não era esperado que as crianças tivessem este conhecimento.

Através dos desenhos das crianças foi notório que elas perceberam bem os bordados de Viana, uma vez que observamos muitas flores e corações. Também fizeram ilustrações bastante coloridas e nenhuma criança utilizou o preto.

Com esta atividade as crianças revelaram noções de identidade através de uma das mais antigas tradições da sua freguesia, os bordados regionais. Foi observável que os desenhos dos bordados, para as crianças, estavam ligados aos fatos dos ranchos e às roupas que se usam nas festas da freguesia e da cidade. As crianças mostraram aqui que conhecem estas peças e sabem que estão ligadas à sua terra.

Foi possível também observar aqui o papel importante das famílias para a implementação da identidade local nas crianças, uma vez que estas referiram conhecer os bordados das roupas do rancho utilizadas pelos pais e que já tinham visto a avó a bordar e utilizar os dedais.

Na área da matemática as crianças tiveram a oportunidade de ler e interpretar e orientar-se por um pequeno mapa, trabalhando a orientação e visualização espacial. As crianças aprenderam também a distinguir pontos diferentes no mapa e perceberam que todos os mapas iam dar a locais diferentes. Conseguiram identificar pontos referentes às suas salas no mapa e conseguiram perceber como se chegava até eles. Com esta atividade as crianças puderam trabalhar a consciência sobre a sua posição e deslocação no espaço, bem como identificar locais de outros objetos (Silva et al, 2016).

Além disso, no desenho dos motivos no “colete” identificam-se alguns padrões, o que evidencia que as crianças identificaram que há elementos, incluindo cores, que se repetem de acordo com uma determinada norma como se pode observar na Figura 25.

Figura 25

Colete desenhado por uma criança



Na área da identidade, as crianças puderam tocar nos materiais utilizados em bordados e também em peças bordadas. Mostrando assim que a história é algo que nos está muito próxima e não apenas em livros e museus (Marques, 2016). Ao manipularem os objetos, as crianças mostravam-se mais entusiasmadas e com vontade de saber mais sobre os mesmos. Conseguiram aprender então quais os desenhos mais tradicionais dos bordados e as cores utilizadas. Esta aprendizagem foi notória nos desenhos das crianças onde as cores e os desenhos foram observados, como vemos na seguinte figura, mais pormenorizado.

Com esta atividade as crianças puderam, mais uma vez, utilizar a interdisciplinaridade a seu favor. Descobrir estes tesouros não poderia não estar ligado a uma caça ao tesouro. As crianças estavam muito entusiasmadas por ler o mapa e encontrar o tesouro, que nem se aperceberam que estavam a trabalhar, na área da matemática, a sua posição relativamente ao espaço e como deveria deslocar-se através dele para encontrar o que queria. No fim desta caça ao tesouro, ficou na cabeça das crianças que os bordados regionais são um tesouro, uma vez que foi a estes que o mapa as levou.

Síntese

Na categoria das noções de identidade, foi observado que as crianças apresentavam noções prévias sobre esta tradição da sua freguesia. Conseguiram ligar estes bordados aos fatos do rancho e ao trabalho dos seus avós. Percebemos também que as crianças tinham noção que estas roupas se usavam nas festas da sua freguesia e da sua cidade. Mais uma vez todas as noções previas que elas nos transmitiam estavam ligadas às famílias uma vez que os fatos do rancho eram da mãe e os bordados eram feitos pelos avós.

Nas aprendizagens matemáticas, as crianças conseguiram aprender a ler interpretar e a seguir mapas simples. Conseguiram também trabalhar a visualização e orientação espacial. Isto foi observável, porque todos os grupos conseguiram encontrar os seus tesouros a partir da interpretação do mapa e da percepção espacial de cada um sem grandes dificuldades. Conseguiram ainda reconhecer a existência de padrões em cores e motivos dos bordados regionais e, de alguma forma, traduzir essa percepção nos seus desenhos.

Nas aprendizagens sobre a sua identidade, as crianças conseguiram aprender como são feitos os bordados regionais, que materiais são utilizados, quais são os desenhos mais frequentes e que cores são utilizadas. Ao desenharem os seus coletes conseguimos observar estas aprendizagens uma vez que todas as crianças utilizaram flores e corações e bastantes cores.

Para terminar, através da caça ao tesouro as crianças trabalharam os conteúdos supracitados mas também passaram a ver uma tradição que é de certa forma delas como um tesouro. O que só realçou a importâncias destas tradições.

Atividade 4 – Bandeira da freguesia

Esta atividade teve início com o Baú no centro da sala das rotinas. Ao verem o baú, e recordadas da atividade anterior, as crianças começaram logo a questionar se iriam encontrar mapas do tesouro dentro do mesmo. Após ser cantada a canção do baú das surpresas, o chefe do dia foi então descobrir o que estava lá dentro. Foi então que retirou quatro folhas de papel e as crianças perceberam que eram outra vez mapas do tesouro, como ilustrado na figura 26.

Foram feitos os mesmos grupos da atividade anterior e quando questionadas se os mapas eram iguais, as crianças conseguiram perceber que não, e que estes, em vez de ter apenas um local assinalado com um X, como os anteriores, tinham quatro. As crianças conseguiram identificar ainda que em todos os mapas tinham os mesmos pontos do tesouro para procurarem.

Antes dos grupos partirem para a caça ao tesouro, foi-lhes ainda explicado que em cada local iriam encontrar quatro tesouros, mas que cada grupo só poderia pegar num, para que todos os grupos, no final, tivessem os mesmos tesouros. Os locais do tesouro estavam assinalados com um X vermelho para ajudar as crianças a identificá-los.

Desta vez os mapas não foram explorados em grande grupo para ver se já existia, ou não alguma evolução na orientação espacial das crianças, uma vez que estavam a usar um mapa que já estavam familiarizadas. Foi possível observar que nas crianças mais velhas essa evolução aconteceu, uma vez que conseguiram ajudar as crianças mais novas, sem dificuldades a encontrar os tesouros. Foi curioso também observar que alguns grupos se juntavam e se ajudavam mutuamente a encontrar os tesouros que faltavam. Muitas vezes utilizando as expressões de “quente” e “frio” para avisar o outro grupo se estava perto ou longe. Os tesouros encontrados pelas crianças estão ilustrados na figura 27.

Figura 26

Mapa dado às crianças

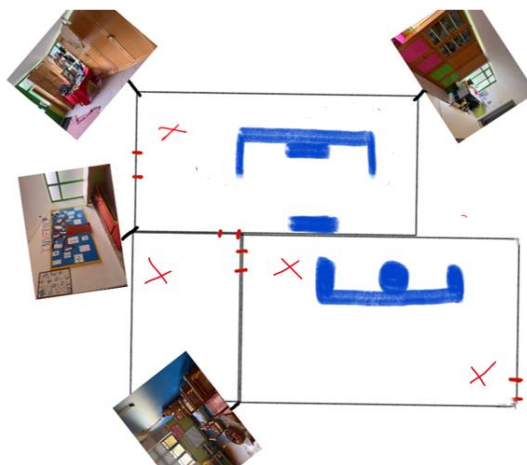
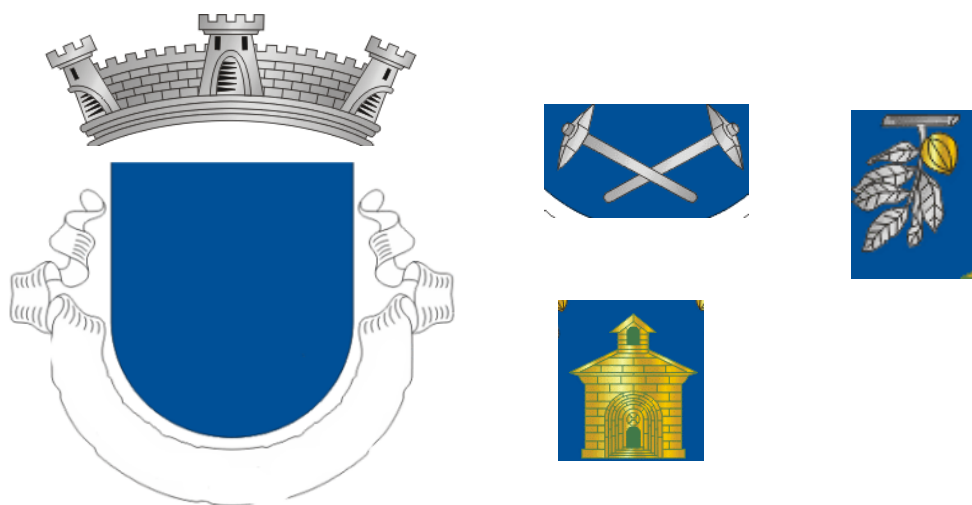


Figura 27

Tesouros encontrados pelas crianças



Quando todas os grupos encontraram os tesouros, reuniram-se na sala das rotinas e iniciou-se o seguinte o diálogo:

EE- Então o que é que vocês encontraram?

T- Estes desenhos todos.

EE- E já tinham visto esses desenhos alguma vez, ou sabem o que são?

B- Eu já tinha visto este grande. Parece uma bandeira!

Apesar de, inicialmente, as crianças não saberem que se tratava da bandeira (brasão heráldico) da sua freguesia, mostraram que já tinham noção do que era um brasão e que este costumava estar presente nas bandeiras. As crianças conseguiram ainda dizer que encontraram um castelo ou uma igreja, as opiniões aqui dividiram-se, e referiram que encontraram também uns “raminhos com folhas”.

Posteriormente, e antes de ser revelado que se tratava da bandeira da freguesia, foi entregue a cada grupo

Figura 28

Crianças a fazer colagens dos tesouros encontrados



uma folha amarela para colarem os elementos na folha na disposição que quisessem. A figura 28 mostra um dos resultados.

Seguiram-se os seguintes resultados ilustrados na figura 29.

Figura 29

Resultado das bandeiras construídas pelas crianças



Foi curioso perceber que quase todos os grupos optaram por colar o que encontram dentro do brasão mostrando a sua noção prévia do que é um brasão e como é uma bandeira. O único grupo que optou por não o fazer, foi o grupo da criança B que disse que já tinha visto um brasão e que parecia uma bandeira. O grupo que se esperava que fizesse uma colagem mais aproximada à bandeira foi o grupo que fez a colagem mais distante. Isto mostra-nos que apesar das outras crianças não terem falado sobre o brasão inicialmente, de alguma forma já tinham a ideia da bandeira presentes na sua cabeça e como podiam organizar as peças. Esta criança, apesar de reconhecer o brasão, não tinha ainda desenvolvido o conceito de como estava organizado um.

Depois de todas as colagens estarem feitas, perguntou-se às crianças se já tinham visto alguma coisa parecida. Responderam que parecia de facto uma bandeira, e a criança T afirmou que já tinha visto uma igual na escola. É de referir que ainda não tinha sido dito às crianças que o que elas estavam a fazer era uma bandeira.. A este propósito, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

EE- Então se já viste uma bandeira igual na escola, será a bandeira de quê?

T- A bandeira da escola?

EE- Não, não é da escola, mas a escola fica lá. Onde fica a nossa escola?

P- Já sei! É a bandeira da freguesia.

Posteriormente foi mostrado a bandeira da freguesia e as crianças puderam compará-la com as suas colagens. Ao explicar às crianças de que árvore era o raminho que tinha na bandeira, estas conseguiram associar com o nome da sua freguesia, mostrando claramente que sabem o nome da freguesia em que vivem. Também foi partilhado com as crianças que o elemento que elas não identificaram anteriormente eram picaretas, e estas estavam relacionadas com a arte em cantaria que antigamente era muito utilizada na freguesia.

Na área das noções de identidade, as crianças revelaram que já tinham noções dos elementos de uma bandeira, e que esta serve para identificar locais, como freguesias e cidades. As crianças mostraram que, apesar de inicialmente não reconhecerem a bandeira da sua freguesia, alguns elementos, como o brasão, eram-lhes familiares. Também evidenciaram ter noção de onde vivem e de onde fica o jardim de infância uma vez que ao ser referido que a bandeira era do local onde ficava o jardim, as crianças conseguiram logo dizer de onde era esta bandeira. Também mostraram que conseguiam relacionar o nome da freguesia com elementos da bandeira sem dificuldades. Apesar de algumas não terem ainda a ideia de brasão desenvolvida, a maioria dos grupos conseguiu criar, através da colagem, um brasão completamente possível de ser o brasão da sua freguesia, mostrando que estão familiarizados com imagens de brasões.

Na área da matemática, as crianças puderam aprofundar mais a sua capacidade de ler e interpretar mapas. Com a leitura e orientação pelo mapa, as crianças tiveram de ver a sua posição no espaço e chegar a quatro sítios diferentes, trabalhando, mais uma vez a visualização e orientação espacial. Mostraram que as aprendizagens feitas na primeira atividade ficaram consolidadas uma vez que, sem ajuda prévia, conseguiram ler o mapa e encontrar todos os tesouros. Utilizaram também conceitos não convencionais para darem pistas aos outros grupos dos tesouros que estavam longe, utilizando as expressões quente e frio. Deste modo, as próprias crianças tornaram a caça ao tesouro muito mais lúdica e divertida sem se aperceberem que estavam a utilizar conceitos matemáticos.

Na área da identidade, as crianças aprenderam o que representava a bandeira da sua freguesia. Puderam observar todos os seus elementos separados, a igreja, as folhas

da árvore, as picaretas, a igreja e o brasão. Aprenderam também que na sua freguesia era muito utilizada a arte em cantaria e por isso é que as picaretas estavam representadas na bandeira. Descobriram também que foi através de uma árvore que a freguesia foi nomeada e por isso também estavam lá representados os galhos dessa mesma árvore.

A atividade da caça ao tesouro proporcionou um ambiente de aprendizagem lúdico e interdisciplinar. Ao decifrar o mapa e localizar o tesouro, as crianças aprimoraram suas habilidades de localização espacial e de resolução de problemas, características da área da matemática. A associação do tesouro à bandeira da freguesia, contribuiu para que as crianças a valorizassem, demonstrando como a aprendizagem interdisciplinar pode ser significativa e prazerosa. Podemos observar que esta atividade interdisciplinar permitiu às crianças adquirir conhecimentos nas duas áreas de uma forma interligada, o que tornou as aprendizagens mais significativas.

Síntese

As crianças demonstraram ter noções básicas sobre bandeiras e a sua utilização, reconhecendo elementos como brasões e a relação entre a bandeira e o local. Conseguiram identificar a bandeira da sua freguesia e relacionar os seus elementos com a história e as características da sua freguesia.

A atividade da caça ao tesouro permitiu que as crianças desenvolvessem as suas habilidades de pensamento espacial. Elas utilizaram conceitos matemáticos de forma lúdica, alguns relacionados com distância relativa, por exemplo, associando o frio/quente a longe e perto, respetivamente, e demonstraram ter consolidado as aprendizagens da atividade anterior.

As crianças aprofundaram os seus conhecimentos sobre a bandeira da sua freguesia, identificando os seus elementos e compreendendo o significado de cada um deles. Aprenderam mais sobre a história da freguesia e a importância de uma das artes locais, arte em cantaria.

A atividade da caça ao tesouro proporcionou um ambiente de aprendizagem interdisciplinar e significativo, combinando noções de identidade, matemática e cultura

local. As crianças desenvolveram habilidades importantes, como noções da sua posição no espaço e, ao mesmo tempo, valorizaram a sua identidade local.

Atividade 5 – Visita à Igreja Românica

Esta atividade teve início na sala das rotinas. Mais uma vez, ao centro da sala estava o baú das surpresas. Como aconteceu nas atividades anteriores, as crianças estavam à espera de encontrar mapas do tesouro. Foi cantada a música e o chefe do dia foi convidado a retirar o que estava dentro do baú. Retirou uma imagem da igreja românica da freguesia igual à da figura 30.

Ao retirar a imagem, as crianças olharam curiosas uma vez que não era o mapa do tesouro de que estavam à espera. A EE pergunta às crianças o que veem na, tendo a maioria respondido que conhecem o local, mas não se lembram do nome. A EE questiona, então, qual era a igreja que elas tinham dito, durante a construção do projeto, que queriam conhecer. Algumas crianças mencionaram a igreja paroquial, mas que não era a da imagem, e outras lembraram-se que era a igreja românica. As crianças conseguiram aqui fazer ligação ao projeto que tinham construído e foi mais fácil lembrarem-se do nome da igreja uma vez que foram elas que a tinham sugerido.

Posteriormente, perguntou-se às crianças se gostavam de ir até à igreja e como poderíamos ir até lá. As crianças responderam que sim, gostavam de ir lá, sugerindo que poderiam ir na carrinha da junta, um meio de transporte que lhes era familiar uma vez que era nela que se deslocavam, muitas vezes, entre a casa e a escola. Foi possível, neste momento, observar mais traços de identidade uma vez que as crianças reconhecem que a junta de freguesia tem um meio de transporte que as pode levar a locais que estão relacionados com a escola.

Posto isto, a carrinha da junta já estava lá fora e fomos então até à igreja românica (Figura 31).

Quando chegamos ao local da igreja, as crianças observaram o local à sua volta. Foi-lhes dito que a igreja ficava mesmo ao lado da autoestrada, e que, quando viessem de Viana, se estivessem

Figura 30

Igreja românica



Figura 31

Viagem até à igreja românica



muito atentos, conseguiam ver a igreja, como ilustra a figura 32, todas as crianças quiseram ver onde estava a autoestrada, e disseram que passavam por lá várias vezes com os seus pais ou avós. Mais uma vez, mostraram que têm noção do ambiente que as rodeia e que as famílias têm um papel fundamental no seu conhecimento sobre o mundo em redor.

Já de frente para a igreja, foi-lhes questionado se alguma vez tinham estado aqui, obtendo-se as seguintes respostas:.

B- Eu já estive aqui na feira medieval.

EE- Foi? E o que fizeste aqui?

B- Nós viemos aqui todos dançar com a escola.

Figura 32

Crianças a olhar para a autoestrada



Todas as crianças confirmaram, e, de facto, a escola faz parte da feira medieval representando danças coreografadas pela educadora. Sem ser com a escola, muito crianças afirmaram que já passaram aqui em caminhadas com as famílias ou vieram com os pais e os avós. Quando questionadas sobre se achavam que esta igreja era mais antiga ou mais recente que a igreja paroquial, as crianças disseram que era mais velha, como ilustra a seguinte resposta:

“B- É mais antiga porque parece mais velha”

Foi possível observar que as crianças têm noção temporal e que conseguem identificar objetos e locais com aspeto mais antigo. Seguindo isto a EE disse às crianças que era verdade e que esta foi a primeira igreja da freguesia.

Posteriormente foi dada liberdade às crianças para andarem livremente pelo recinto da igreja, com o desafio de contarem quantas janelas e quantas portas conseguiam encontrar. Foi notório que as crianças tentaram cumprir o desafio e por vezes criavam pequenos grupos onde os elementos se entretinham. Foi também pedido às crianças que contassem quantos animais de pedra conseguiam encontrar.

Posteriormente sentamos-mos todos em frente à igreja e foi então questionado às crianças o que descobriam. Conseguimos em conjunto perceber que a igreja tinha

três portas, quanto ao número de janelas as crianças tiveram dificuldades uma vez que estas eram tão pequeninas que algumas crianças não consideravam como janela. Mais uma vez mostrando que as crianças já tinham uma ideia definida do que era uma janela, e como estas fugiam do padrão normal, algumas crianças já não as conseguiam identificar. No entanto, conseguimos perceber que existiam seis janelas, ou entradas de luz que foi o que lhes chamamos posteriormente. Quanto ao número de animais não se chegou a um consenso, porque muitas das esculturas já estavam muito degradadas, no entanto, usando o conceito de muito e pouco as crianças disseram que havia muitos animais, mostrando já as suas noções de quantidade.

As crianças puderam explorar um pouco mais do espaço e depois regressamos ao jardim de infância. Já no jardim, perguntou-se às crianças o que é que elas tinham descoberto sobre a igreja, tendo estas referido o número de janelas, o número de animais, que se localizava perto da autoestrada, que era muito antiga e tinha sido a primeira igreja da freguesia. *É importante que a criança comece a desenvolver a noção de tempo (Marques, 2011).* Tiveram oportunidade de conhecer o espaço, explorando à vontade e puderam sentir na pele o toque das paredes da igreja como ilustra a seguinte figura.

Nesta atividade as crianças evidenciaram noções de identidade sobre o meio de transporte que utilizam para ir para a escola e a quem pertence. Mostraram também que o conseguem associar a um meio de transporte que está relacionado com as atividades escolares. Também percebemos que por muito que inicialmente não se lembrassem do nome, conseguiram reconhecer a igreja românica da freguesia e enunciar atividades que praticavam lá e como quem.

Realizaram contagens num espaço dinâmico onde tinham mais uma vez de ter noção do espaço onde estavam para não contar as mesmas janelas ou portas duas vezes. Conseguiram utilizar noções de quantidade utilizando os conceitos de muito e pouco para se referirem ao que encontraram na igreja.

Figura 33

Crianças a tocar nas paredes da igreja



Esta atividade interdisciplinar, permitiu às crianças conhecerem o exterior da igreja mais a fundo uma vez que ao resolverem o desafio de contar as janelas, portas e animais presentes na igreja, conseguiram encontrar características sobre a mesma. Estas características são importantes para as crianças saberem mais sobre esta igreja, e sem os desafios matemáticos, o mais provável é que não tivessem reparado nas mesmas.

Síntese

As crianças demonstraram ter noções básicas sobre os meios de transporte que utilizam para ir à escola e sua relação com a vida escolar. Além disso, mostraram reconhecer elementos da comunidade, como a igreja românica, e associá-los a atividades cotidianas. À semelhança do estudo desenvolvido por Pratas (2012) verificaram-se percepções semelhantes e lógicas de compromisso emocional e de vínculo afetivo com o elemento patrimonial local.

As crianças utilizaram a contagem e noções de quantidade (muito e pouco) para explorar o espaço e recolher dados e conceitos relacionados com distância relativa (perto/longe).

Descobriram a importância histórica da igreja românica da freguesia, aprendendo que era mais antiga que a igreja paroquial. Tiveram a oportunidade de explorar o espaço e interagir com o ambiente, como tocar nas paredes da igreja.

A atividade interdisciplinar permitiu que as crianças conhecessem melhor o exterior da igreja. Ao serem desafiados a contar janelas, portas e animais, elas identificaram características importantes do edifício, que provavelmente não notariam numa visita tradicional.

No final desta atividade fica claro o que lemos em autores como Fontal (2023) – o Património só é verdadeiramente conhecido se fruído, sentido e vivido “in situ”. Este tipo de abordagem didática deve começar desde as mais tenras idades.

Atividade 6 – Janelas que falam

Esta atividade serviu de encerramento do projeto, e como forma de recolher dados sobre conhecimento construído ao longo desta experiência. Para isto foi utilizado o projeto “Janelas que falam” realizado em anos anteriores. Neste projeto, foram construídas cortinas com representação de tradições e monumentos da freguesia.

A atividade teve início na sala das rotinas, onde a EE diz às crianças que lhes vai mostrar umas cortinas com uns desenhos e que estas têm de adivinhar os desenhos representados. A primeira cortina representava a igreja românica, como ilustrado na figura 34, e numa primeira fase as crianças disseram que era um castelo. Quando a EE disse que não era um castelo, mas sim um local que já tinham visitado, seguiu-se um momento de silêncio e, depois, as crianças conseguiram identificar a igreja. Deste modo, mostraram que conseguem identificar locais da sua freguesia através de desenhos e não só através de imagens reais.

Figura 34

Cortina que representa a igreja românica



As crianças perceberam rapidamente que todas as cortinas representavam locais ou tradições da sua freguesia, e conseguiram identificar a igreja paroquial, a capela, o cruzeiro, a tradição dos bordados e até a arte de cantaria quando viram as picaretas que também estavam representadas na sua bandeira.

As crianças foram então convidadas a desenhar o que mais gostavam, e, enquanto realizavam os desenhos, era chamada uma criança de cada vez para construir uma cortina do seu próprio projeto, carimbando a sua mão. O resultado desta cortina está representado na figura 35.

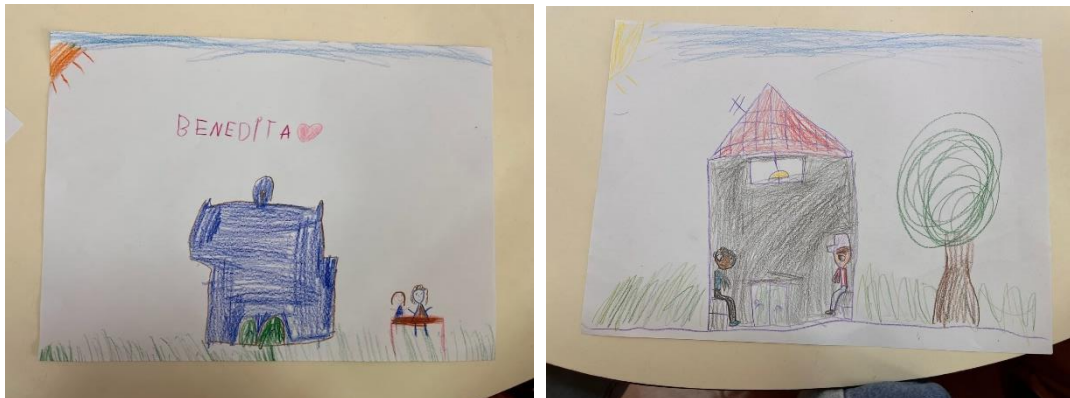
Figura 35

Cortina do projeto Descobrir a freguesia



Figura 36

Desenhos feitos pelas crianças B e T



Em ambos os desenhos, pode observar-se que as crianças também se desenharam a elas próprias e a um amigo que estava com elas. Isto pode significar que a igreja românica foi o sítio mais desenhado, porque foi o sítio que mais os marcou por poderem tocar e sentir, evidenciando a relevância de levar as crianças para o contexto. De acordo com Bedard (1998), quando as crianças desenhavam figuras humanas com os braços abertos na horizontal, como vemos no primeiro desenho, significa que as crianças quer interagir com o meio à sua volta, ou neste caso, retrata que conseguiu interagir com o meio quando estava na igreja. Continuando na perspetiva desta autora, quando as crianças desenhavam casas, neste caso igrejas, tudo que o que se encontra à direita da porta representa o futuro e o que está à esquerda o passado. Provavelmente, a criança do primeiro desenho, quer continuar a visitar esta igreja no seu futuro, uma vez que desenhava duas crianças no lado direito da porta. Já a criança do segundo desenho, pode pensar que a esta igreja faz parte do seu passado, uma vez que já lá tinha estado, e irá continuar a fazer parte do seu futuro, uma vez que desenhava uma criança em cada lado da porta. (Bedard 1998)

Com esta atividade as crianças revelaram que o sentido de identidade foi, de facto, desenvolvido uma vez que conseguiram reconhecer, pelo nome, os sítios da sua freguesia que foram explorados.

Síntese

A visita à igreja românica proporcionou às crianças uma experiência rica e significativa, que se refletiu nos seus desenhos. Ao representarem a si mesmas e o ambiente, as crianças podem revelar a importância que atribuem ao vivenciar os espaços para construir memórias e desenvolver um sentido de pertença. Essa atividade reforça a ideia de que a aprendizagem se torna mais significativa quando ocorre em contextos reais e autênticos.

Também conseguimos perceber que as crianças conseguiram desenvolver o seu sentido de identidade, identificando pelo nome os locais e tradições da sua freguesia que foram abordados ao longo do projeto.

Capítulo VI - Conclusões

Este capítulo tem como objetivo resumir as principais conclusões da pesquisa. Inicialmente, é feita uma breve revisão do objetivo geral e das questões de investigação que orientaram o estudo, assim como das opções metodológicas escolhidas. Em seguida, são apresentadas as respostas às questões de investigação, destacando as principais conclusões. Por fim, são discutidas as limitações do estudo, reconhecendo os desafios enfrentados durante a pesquisa, e são propostas sugestões para futuras investigações, visando aprofundar o conhecimento sobre o tema.

Síntese

Este estudo decorreu num contexto de educação pré-escolar num jardim de infância da cidade de Viana do Castelo. Teve como principal objetivo compreender o desenvolvimento da identidade local em crianças a frequentar a Educação pré-escolar numa freguesia do concelho de Viana do Castelo. Para isto foram formuladas três questões de investigação:

- Que noções prévias de identidade são evidenciadas pelas crianças?
- Que aprendizagens desenvolvem as crianças na realização de um conjunto de atividades temáticas em torno da sua identidade local?
- Que vantagens decorrem destas abordagens interdisciplinares para o desenvolvimento das crianças?

Com o objetivo de responder às questões de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, optou-se por uma metodologia qualitativa, com um design de estudo de caso. A recolha de dados foi realizada por meio de uma combinação de técnicas e instrumentos que são frequentemente utilizadas em pesquisas qualitativas: observação participante, gravações audiovisuais e fotografias para capturar os momentos e interações de forma mais rica; registos das crianças, como desenhos, para expressar as suas perspetivas e conversas, para aprofundar a compreensão sobre as experiências e perceções das crianças.

Conclusões do Estudo

A análise dos dados, que incluiu análise de gravações audiovisuais, fotografias e registos das crianças, foi fundamental para a construção das conclusões deste estudo. As conclusões foram organizadas de forma a responder às questões orientadoras do estudo, estabelecendo uma relação direta entre os dados recolhidos e as respostas encontradas.

Q1 - Que noções prévias de identidade são evidenciadas pelas crianças?

Os resultados obtidos evidenciam que as crianças, apesar de possuírem um conhecimento intuitivo sobre o seu entorno, demonstram curiosidade em aprofundar os seus saberes sobre a freguesia. Identificaram locais de interesse, como a igreja românica e os espaços utilizados para as festas populares, demonstrando um incipiente senso de pertencimento.

Ao relacionarem estes locais com suas rotinas e experiências pessoais, como o trajeto para a escola e a participação em festas, à semelhança do estudo de Pinto (2012) as crianças revelaram um conhecimento tácito sobre a organização espacial da freguesia e sobre as tradições locais. A família emergiu como um elemento central na construção dessas noções, uma vez que as crianças associaram os locais visitados e as tradições vivenciadas às experiências compartilhadas com seus familiares.

As crianças demonstraram também um conhecimento prévio sobre símbolos representativos da comunidade, como a bandeira da freguesia. Elas reconheceram os elementos que compõem a bandeira e estabeleceram relações entre esses elementos e a história e características da freguesia. Tal também aconteceu no estudo de Ribeiro (2023).

O desenho das crianças revelou a importância das experiências vivenciadas para a construção da identidade. Ao representarem a si mesmas e o ambiente, as crianças demonstraram a conexão emocional estabelecida com os locais visitados. Essa atividade reforça a ideia de que a aprendizagem se torna mais significativa quando ocorre em contextos reais e autênticos. Com as saídas até aos locais, as crianças passam o que

descobrem no jardim para o ambiente em que vivem, tornando a aprendizagem mais significativa. (Aguilar, 2016)

Os resultados deste estudo, à semelhança dos do estudo de Ribeiro (2023), indicam que as crianças, mesmo em tenra idade, já possuem um senso de identidade local em formação. Elas demonstram um conhecimento intuitivo sobre o espaço em que vivem e sobre as tradições da sua comunidade, o que evidencia a importância de experiências concretas para a construção desse conhecimento.

Q2 - Que aprendizagens evidenciam as crianças na realização de um conjunto de atividades temáticas em torno da sua identidade local?

Na área da matemática, os resultados obtidos evidenciam que as atividades propostas foram eficazes para o desenvolvimento de diversas habilidades matemáticas nas crianças. Baroody (2002) defende que as crianças devem ser envolvidas em processos matemáticos como a descoberta de padrões e a resolução de problemas desde a primeira infância.

Ao descrever os degraus do cruzeiro, utilizando os conceitos de "maior", "menor" e "médio", as crianças demonstraram a capacidade de comparar quantidades e medidas e de estabelecer relações de ordem. Como é referido em Silva et al. (2016), é fundamental nestas idades que as crianças tenham oportunidade de desenvolver processos gerais que são transversais à matemática, como é o caso da seriação, em experiências que possibilitem às crianças reconhecer as propriedades que permitem estabelecer uma classificação ordenada que gradações que, neste caso, se relacionaram com quantidade e tamanho.

A construção de simetrias, utilizando formas geométricas isoladas ou agrupadas, contribuiu para o desenvolvimento do pensamento geométrico, mais concretamente para o reconhecimento e operação com formas geométricas e figuras e para o desenvolvimento da perceção da posição no espaço (Leonardo et al., 2014). Ao completar a outra metade da porta da igreja, as crianças aplicaram conhecimento sobre as formas geométricas, e mobilizaram noções de visualização espacial e de congruência e reflexão.

A atividade do *puzzle* da capela exigiu das crianças a identificação de pontos de referência e a compreensão de relações espaciais. Estas capacidades de visualização espacial são também desenvolvidas através da leitura de mapas, como aconteceu na caça ao tesouro. A caça ao tesouro, por sua vez, proporcionou um contexto lúdico para a aplicação dos conhecimentos matemáticos adquiridos. As crianças foram capazes de ler mapas simples, orientar-se no espaço e utilizar conceitos relacionados com distância e direção. O aumento de complexidade introduzido na segunda caça ao tesouro, trouxe um desafio maior para as crianças, mas, como defendem Clements et al. (2014), é à medida que a criança vai sendo capaz de resolver situações mais complexas que vai perceber que é um solucionador de problemas mais eficaz e assim vai desenvolver a confiança e a persistência para lidar com problemas matemáticos desafiadores.

Os resultados obtidos na área da identidade evidenciam que as atividades propostas foram uma ajuda para o desenvolvimento do senso de identidade local nas crianças. Ao aprenderem os nomes corretos da capela, cruzeiro e igreja, e ao compreenderem a antiguidade desses monumentos, as crianças estabeleceram um vínculo mais profundo com o seu património histórico. A exploração do percurso entre esses locais permitiu que as crianças visualisassem a organização espacial da freguesia e compreendessem a importância de cada lugar para a comunidade, como aconteceu no estudo de Fernandes e Vale (2022). Ao identificar as atividades realizadas em cada local e as pessoas com quem compartilhavam essas experiências, as crianças construíram um mapa mental da sua freguesia, fortalecendo o seu senso de pertencimento.

A aprendizagem sobre os bordados regionais proporcionou às crianças uma imersão na cultura local. Ao conhecer os materiais, os desenhos e as cores utilizados nos bordados, as crianças desenvolveram um apreço pela arte e pela tradição da sua comunidade. A produção dos coletes permitiu que elas aplicassem os conhecimentos adquiridos, demonstrando criatividade e originalidade.

O estudo da bandeira da freguesia contribuiu para o desenvolvimento do sentimento de identidade, ao proporcionar às crianças um símbolo visual que representa a sua comunidade. Ao identificar os elementos da bandeira e compreender

o seu significado, as crianças estabeleceram uma conexão mais profunda com a história e as características da freguesia como aconteceu no estudo de Pratas (2012).

A descoberta da importância histórica da igreja românica despertou o interesse das crianças pela história local. Ao explorarem o espaço e interagirem com o ambiente, elas desenvolveram uma compreensão mais aprofundada da arquitetura e da importância desse monumento para a comunidade, como reforça Aguiar (2016).

Q3 - Que vantagens decorrem destas abordagens interdisciplinares para o desenvolvimento das crianças?

Os resultados obtidos evidenciam que a abordagem interdisciplinar adotada pode sim, promover aprendizagens significativas nas crianças. Ao combinarem conhecimentos de diferentes áreas, como identidade e matemática, as crianças manifestaram interesse e curiosidade em explorar o património da sua comunidade. De facto, crianças pequenas florescem quando apoiadas em ambientes de aprendizagem ricos (NCTM, 2022). como por exemplo na participação em projetos de modo a aplicar os conhecimentos em situações reais, tornando a aprendizagem mais significativa (Fernandes, 2006).;

A caça ao tesouro, em particular, mostrou-se uma atividade extremamente motivadora. Ao procurar os tesouros escondidos, as crianças desenvolveram capacidades e conhecimentos do âmbito da geometria, envolvendo o raciocínio espacial e a resolução de problemas matemáticos. Estas aprendizagens são fundamentais pois, como sublinham Sarama e Clements (2008) o conhecimento geométrico permite-nos entender e representar os objetos, direções, localizações no mundo que nos rodeia e as relações entre eles. Além disso, a atividade contribuiu para a valorização das tradições locais, ao apresentar a história da freguesia como um verdadeiro tesouro a ser descoberto.

A exploração da igreja românica também foi um momento rico em aprendizagens. Ao resolverem desafios matemáticos e observarem os detalhes da arquitetura, as crianças desenvolveram habilidades de observação, análise e interpretação. Ao mesmo tempo, aprofundaram seus conhecimentos sobre a história e a importância desse monumento para a comunidade.

Os resultados desta investigação mostram que a abordagem interdisciplinar é uma ferramenta poderosa para a construção da identidade local em crianças. Ao vivenciar experiências significativas no seu contexto histórico, as crianças desenvolvem um sentido de pertencimento e valorizam o seu património cultural. Por outro lado, estas experiências significativas podem aumentar o interesse natural das crianças pela matemática, constituindo oportunidades para que elas se disponham a usar a matemática para dar sentido aos seus mundos físico e social, em situações em que a matemática se integra noutras atividades e outras atividades com matemática, como defende o National Association for the Education of Young Children e o National Council of Teachers of Mathematics (NAEYC & NCTM, 2010).

A abordagem transversal nas OCEPE contribui para o desenvolvimento holístico da criança, considerando as suas dimensões cognitiva, afetiva, social e motora de forma integrada, preparando-a para os desafios do mundo contemporâneo (Formosinho, 2021).

A experiência vivenciada pelas crianças mostra a importância de proporcionar atividades que integrem diferentes áreas do conhecimento, servindo-se de uma para compreender a outra, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa. Ao explorar o património histórico, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, socioemocionais e culturais, que as acompanharão por toda a vida (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Limitações, constrangimentos e sugestões para futuros estudos

A realização deste estudo, embora enriquecedora, apresentou algumas limitações inerentes ao processo investigativo e ao contexto em que foi desenvolvido. Uma das principais dificuldades enfrentadas relacionou-se com a dualidade de papéis desempenhados pela investigadora uma vez que acumulou também a função de educadora estagiária. Essa dupla função, embora enriquecedora, exigiu um constante equilíbrio entre os requisitos de ambas as atividades.

A atuação como educadora estagiária exigiu dedicação e atenção às necessidades dos alunos, enquanto a investigação exigia tempo para a recolha, análise e interpretação dos dados. Em alguns momentos, a conciliação desses papéis tornou-se desafiadora, uma vez que os desempenhos esperados em cada um podiam ser conflitantes. A necessidade de estar presente e envolvida nas atividades com as crianças, por exemplo, limitava o tempo disponível para a análise aprofundada dos dados recolhidos.

Essa dualidade de papéis também gerou a preocupação com a objetividade da análise, uma vez que ao estar inserida no contexto, poderia influenciar os resultados. Para minimizar essa possibilidade, foram adotadas algumas estratégias, como a triangulação de dados e a reflexão crítica sobre o próprio papel na pesquisa.

Além da dualidade de papéis, a limitação de tempo para a realização da pesquisa representou um desafio significativo. O período de recolha de dados, embora suficiente para alcançar os objetivos propostos, poderia ter sido estendido para permitir uma observação mais aprofundada das crianças e uma análise mais detalhada dos dados. A necessidade de finalizar a pesquisa num determinado prazo exigiu uma organização rigorosa do trabalho e a priorização de algumas atividades em relação a outras.

Para estudos futuros, penso que poderia ser interessante alargar o tempo de implementação do projeto para existir a possibilidade de recolher mais dados e de forma mais profunda. Também seria pertinente realizar este estudo com crianças do 1º ciclo do Ensino Básico e comparar as diferenças em cada um dos anos escolares.

Parte III

Reflexão global sobre a prática de ensino supervisionada

A trajetória que me conduziu à Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi marcada por transformações significativas, iniciadas durante a licenciatura e intensificadas durante o mestrado. Essas experiências proporcionaram um amadurecimento profissional e pessoal considerável, moldando minha visão sobre a educação e a prática docente.

A PES consolidou as aprendizagens teóricas e proporcionou um espaço para a experimentação prática. As reflexões diárias sobre as aulas, em conjunto com os professores supervisores e a educadora e a professora cooperantes, foram fundamentais para identificar os meus pontos fortes e áreas a melhorar. A relação com as crianças, tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo do ensino básico, foi enriquecedora e desafiadora. No pré-escolar, a experiência como educadora de infância e pesquisadora simultaneamente exigiu uma grande adaptação. No 1.º ciclo, a oportunidade de dar aulas a uma turma de 3º ano, com crianças em diferentes níveis de desenvolvimento, foi um desafio que me permitiu desenvolver habilidades de gestão de turma e adaptação de conteúdos.

Com esta experiência consegui perceber que a educação pré-escolar é, de facto, o meu nível de ensino predileto apesar de ter sentido que fosse muito mais desafiador do que o 1.º ciclo. Por outro lado, a experiência no 1º ciclo fez-me perceber que era algo que também gostava muito e fez-me sentir muito confortável durante todo o período em que lá estive.

Ao longo dessa jornada, desenvolvi resiliência, confiança e admiração pelos profissionais da educação. A experiência na PES, tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo, foi gratificante e repleta de aprendizagens. Os desafios e os sucessos permitiram-me compreender a complexidade da profissão e a importância de procurar constantemente o aprimoramento.

No meu percurso, enquanto criança, na educação pré-escolar eu tive duas educadoras muito distintas que me fizeram querer estar aqui. De certa forma eu fui moldada por elas e o que sou hoje devo-lhes muito. Uma delas marcou-me muito, pela

negativa, não sendo de todo uma boa experiência, e fez-me perceber aquilo que eu não queria ser. A outra educadora, que infelizmente já não está entre nós, não era uma educadora mas sim uma amiga, e, se eu poder ser um terço do que ela foi para mim, para outra criança ficarei muito realizada, porque esse é o meu principal objetivo. Felizmente tive a oportunidade de realizar a PES, em ambientes que defendiam os valores que eu já trazia desde o meu pré-escolar e isso mostrou-me que é possível existirem ambientes animados, calmos, organizados, e a cima de tudo, que respeitem a criança.

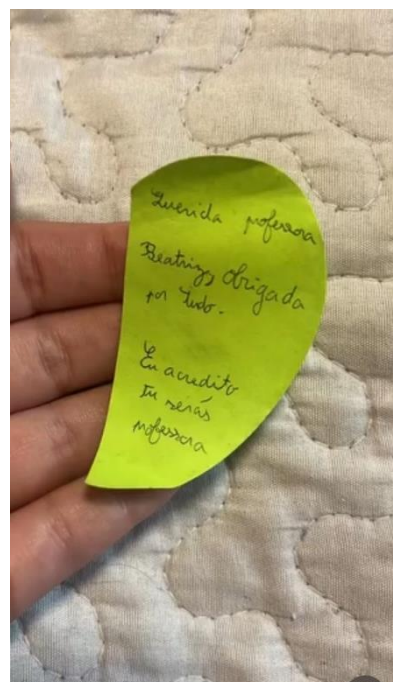
A PES também me fez recordar da influência que os educadores têm na construção da identidade das crianças, uma vez que posso afirmar que o que sou hoje devo-o muito às minhas educadoras. Penso que, enquanto profissional, as crianças devem crescer num ambiente que as respeite e que as faça ser a melhor versão delas mesmas. Tenho a certeza que, tal como eu, a maioria das crianças não se esquece das educadoras, e isso faz do nosso trabalho tão importante.

Em suma, a formação académica, em especial a PES, foi fundamental para meu crescimento profissional. As experiências vividas, tanto dentro como fora da sala de aula, moldaram minha identidade como educadora e impulsionaram-me a procurar cada vez mais conhecimento e a aprimorar o meu desempenho profissional. A educação é uma jornada contínua de aprendizagens e desenvolvimento, e estou entusiasmada com a perspectiva de continuar a contribuir para a formação de futuros cidadãos.

Termino esta reflexão com uma imagem (figura 37) de um presente que me foi oferecido por uma criança e me deu força para nunca desistir deste percurso e encarar todos os desafios que surjam no caminho de cabeça erguida.

Figura 37

Mensagem deixada por uma criança



Referências Bibliográficas

- Aguiar, J. (2016). A pertinência da saída de campo no processo de aprendizagem de História e Geografia. O caso do Alto Douro Vinhateiro. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras, Universidade do Porto] <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/87990/3/163275.pdf>
- Almeida, C. A. F. (1993). Património Riegl e Hoje. *História: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*, 10. Universidade do Porto, Faculdade de Letras. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5694>
- Almeida, L. S. (2018). A importância da investigação na educação básica: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*.
- Alves, D. (2023). *Resolução de problemas de Matemática a partir de histórias infantis: um estudo com crianças do Pré-Escolar*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/3401>
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta
- Baroody, A. J. (2002). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância*, 333-390, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bedard, Nicole (1998). *Como Interpretar Os Desenhos Das Crianças*. Editora ISIS LTDA
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brocardo, J., Delgado, C., Mendes, F., & Rocha, I. (2005). *Investigação em Educação Matemática: Práticas de ensino da Matemática*. APM.
- Clements, D., Baroody, A., Sarama, J., (2014). *Background research on early mathematics*.
https://www.researchgate.net/publication/259575583_Background_research_on_early_mathematics
- Coelho, C. (2017). *À descoberta da Identidade Cultural Local: estudo numa turma do 3º ano de escolaridade*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do

Castelo]

http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1989/1/Cristiana_Coelho.pdf

Cooper, H. (2006). Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista* (Edição Especial), 171-190. Universidade Federal do Paraná.

Costa, A. (2020). Aprender Matemática com as Plantas: Uma Experiência no Jardim de Infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 125-140.

David, P. (2020). O trabalho de projeto na educação pré-escolar: uma abordagem promotora do desenvolvimento integral da criança. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 54(2), 125-140.

Fernandes, J. A. (2006). *Aprender com projetos: a organização do trabalho pedagógico no jardim de infância*. Porto Editora.

Fernandes, J. V. (2018). Brincar com a Matemática e a Cultura - Relato de uma experiência. *O Professor*, 94(3), 38-43.

Fernandes, F. (2019). *A resolução de tarefas matemáticas em contextos não formais de aprendizagem – um estudo com o 3º ano de escolaridade*. [Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança (Especialidade em Matemática Elementar) Instituto de Educação da Universidade do Minho]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/61132>

Fernandes, F., & Vale, I. (2022). O Trilho Matemático como Estratégia de Ensino e Aprendizagem Promotora de Conexões: Uma Experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Interações*, 18(62), 145–164. <https://doi.org/10.25755/int.27281>

Ferreira, A. C. (2017). O trabalho de projeto na educação pré-escolar: Contributos para a construção de orientações curriculares. Repositório da Universidade de Lisboa.

Ferreira, A. C. (2019). *Matemática no jardim de infância: Descobrimo o mundo com números e formas*. Leya Educação.

Fontal, Olaia (2023). Educação patrimonial: criar e conceptualizar vínculos. Uma entrevista com Olaia Fontal. MIDAS – Museus E Estudos Interdisciplinares.

Formosinho, J. (2009). *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma área de saber*. Porto Editora.

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Katz, L., Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ketele, J. & Roegiers X. (1993). *Metodologia de recolha de dados*. Instituto Piaget.
- Leonardo, P. P., Menestrina, T. C., & Miarka, R. (2014). I Simpósio Educação Matemática em Debate. A importância do ensino da matemática na educação infantil.
- Martins, M. E. G., & Ponte, J. P. (2006). O desenvolvimento do sentido de número: Reflexões a partir da prática. *Quadrante*, 15(1), 133–154.
- Marques, G. (2014). Sinais de consciência patrimonial em crianças de idade pré-escolar no concelho de Viana do Castelo. In G. Solé (Org.), *I Seminário Educação Patrimonial: Novos Desafios Pedagógicos* (pp. 193-212).
- Mendes, F., & Delgado, C. (2008). A aprendizagem da Matemática no Jardim de Infância. *Educação e Matemática*, 98, 15–20.
- Menezes, I. (2022). O papel do educador no trabalho de projeto: desafios e oportunidades. *Revista Educação e Sociedade*, 43(1), 1-15.
- Ministério da Educação. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Ministério da Educação.
- Moreira, A. I., & Marques, G. M. (2019). Educação histórica entre os 3 e os 12 anos: Desafios para quem ensina e para quem aprende. *Educação, Sociedade & Culturas*, (55), 73–87. <https://doi.org/10.34626/esc.vi55.39>
- Mody, S. L. (2005). *Cultural Identity in Kindergarten: A study of Asian Indian children in New Jersey*. Routledge.
- NAEYC - National Association for the Education of Young Children & NCTM - National Council of Teachers of Mathematics. (2010). *Early Childhood Mathematics: Promoting Good Beginnings*. Joint position statement of NAEYC and NCTM. NAEYC.

NCTM - National Council of Teachers of Mathematics. (2022). Mathematics in Early Childhood Learning: A Position of the National Council of Teachers of Mathematics. NCTM

<https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Position-Statements/Mathematics-in-Early-Childhood-Learning/>

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). *Pedagogia-em-participação: A perspetiva da educação democrática na educação da infância*. Porto Editora.

Pratas, E. (2012). *A construção da identidade local em contexto pré-escolar: estudo de caso no Concelho de Viana do Castelo*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo].

http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1514/1/Eunice_Pratas.pdf

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

Pinto, Maria (2012). Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho] <https://hdl.handle.net/1822/19745>

Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, pp. 105-132.

Ponte, J. P. (2017). O ensino da Matemática nos primeiros anos: Perspectivas e desafios. *Educação e Matemática*, 149, 10-15.

Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2018). *Práticas profissionais dos professores de Matemática: O contributo da investigação*. APM.

Ribeiro, F. (2023). *(h)istórias da História Local: À Descoberta do Património Local com crianças em idade Pré-escolar*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo. http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/3288/1/Francisca_Ribeiro.pdf

Roldão, C. (2023). Trabalho de projeto e desenvolvimento de competências socioemocionais no pré-escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 15(1), 45-60.

- Santos, A. (2019). A matemática na cultura popular portuguesa [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/39182>
- Serrazina, L. (2016). A formação inicial de professores de Matemática: Desafios e oportunidades. *Quadrante*, 25(2), 9-28.
- Silva, A. M. C. C. (2005). *Formação e construção de Identidade(s): um Estudo de Caso centrado numa Equipa Multidisciplinar*. [Dissertação de Mestrado] Universidade do Minho, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3319/1/Tese%20Final.pdf>
- Silva, I. L, Marques, L., Mata, R. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Silva, F. R. (1999). História Local: objectivos, Métodos e Fontes. Universidade do Porto, Faculdade de Letras. <https://hdl.handle.net/10216/8247>
- Silverman, D. (2020). *Doing qualitative research*. Sage Publications
- Solé, G. (2017). Educação Histórica e Educação Patrimonial: desafios da investigação em Portugal. In Pedro Miralles Martínez, Cosme J. Gómez Carrasco & Raimundo Rodríguez (Eds), *La enseñanza de la historia en el Siglo XXI: Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 145-166). Universidade de Múrcia. <https://hdl.handle.net/1822/47922>
- Sprinthall, N. A.; Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. McGraw-Hill.
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa.
- Torres, M. (2016). *Educar através do Folclore promovendo a identidade e consciência histórico-cultural dos alunos: estudo no 1º ano do 1º CEB*. Instituto Politécnico de Viana do
- Castelo. http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1766/1/Mariana_Torres.pdf

Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática, o estudo de caso. Em I. Vale e J. Portela (Eds.), *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 171-200.

Vasconcelos, T. (2005). *Aprender a ser(vir): A formação pessoal e social na educação pré-escolar*. Porto Editora.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vigotsky, L. S. (2009). *Imaginação e Criação Na Infância* (Traduzido por Prestes, Z. & Tunes, E.) Ática.

<https://pt.scribd.com/document/560472174/Imaginacao-e-Criacao-Na-Infancia-Vigotski>

Yin, R. K. (2010). *Estudo de Caso - Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.