



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

**(h)istórias da História Local: À Descoberta do Património Local
com crianças em idade Pré-escolar**

Francisca Pereira Ribeiro



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Francisca Pereira Ribeiro

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

(h)istórias da História Local: À Descoberta do Património Local
com crianças em idade Pré-escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutor Gonçalo Marques
Doutora Joana Oliveira

Fevereiro de 2023

*“Recomeça... se puderes, sem angústia e sem pressa e os passos que
deres, nesse caminho duro do futuro, dá-os em liberdade, enquanto não
alcances não descanses, de nenhum fruto queiras só metade.”*

Miguel Torga

AGRADECIMENTOS

Desde muito jovem que me sinto genuinamente feliz quando interajo com crianças. Gosto de alinhar nas suas brincadeiras, de conversar com elas, de procurar entender como pensam e o que sentem, de observar até as mais pequenas aprendizagens e evoluções. Este interesse foi-me acompanhando, mas demorou algum tempo até perceber que faria todo o sentido canalizá-lo para que se tornasse muito mais do que apenas algo que define a minha personalidade. No momento certo, percebi que o meu caminho só poderia passar por aqui – fazer disto a minha profissão.

Estar a concluir esta etapa da minha vida transmite-me a sensação de missão cumprida e de muito orgulho no meu percurso. No entanto, nada disto seria possível sem que eu estivesse sempre acompanhada por grandes seres humanos que, cada um à sua maneira, me inspiraram e me fortaleceram ao longo de todo o caminho.

Aos meus pais. À minha mãe. A luz mais brilhante. A que me mostrou o caminho mesmo sem saber. Que me acompanhou, todos os dias, mesmo sem estar aqui. Isto é para ti. Espero honrar-te o sonho, que agora também é meu. Obrigada por mo deixares! Ao meu pai. O meu maior exemplo. O meu maior pilar. A minha casa. A maior e melhor representação do que é ser-se bom, honesto, transparente e completamente apaixonado pelos seus. Ele fez tudo isto acontecer. Por mais que lhe agradeça, nunca será suficiente. Obrigada!

À minha irmã. A minha maior certeza. Toda ela é resiliência, é arte e é muito amor. Guia-me sempre e, no momento certo, não permitiu que eu perdesse a fé em mim e no meu futuro. Mesmo vivendo longe, manteve-se sempre perto. Obrigada, obrigada, obrigada!

Às melhores companheiras que poderia ter encontrado nesta viagem: Bruna, Jéssica e Raquel. Obrigada por termos vivido tudo isto juntas, não tenho dúvidas que este foi só o início de uma amizade que durará por muitos anos! Em especial, à Jéssica, a minha parceira de estágio. Que aventura esta! Obrigada às três!

A todos os meus restantes amigos e amigas, que me acompanharam ao longo de todo o percurso, me proporcionaram os momentos mais felizes e divertidos e com quem também compartilhei as angústias e o nervosismo durante estes cinco anos de ouro. Obrigada!

A todas as crianças com quem me cruzei nos contextos educativos, porque me ensinaram tanto mesmo sem terem noção disso. Cada uma delas deixou a sua marca no meu percurso, obrigada!

A todos os profissionais com que me cruzei, não só na ESE como também nos contextos educativos por onde passei. Todos eles, sem nenhuma exceção, assumiram o seu papel na minha formação e me permitiram evoluir e aprender, ano após ano. Sem eles, não me tornaria no que sou hoje. Muito obrigada, a todos!

Um especial agradecimento aos meus Professores Orientadores, Joana Oliveira e Gonçalo Marques. Dois profissionais de mão cheia e dois seres humanos ainda melhores, com quem tive o privilégio de aprender e enriquecer-me não só enquanto futura profissional de educação, mas também enquanto pessoa. Em momento algum permitiram que me sentisse perdida ou desamparada, acompanharam-me da forma mais eficiente e amiga possível. Obrigada pela orientação, pela motivação, por acreditarem em mim e pelas palavras amigas. Muito, muito obrigada!

Por último, obrigada à cidade que me acolheu, obrigada Viana do Castelo. Serás sempre casa e serás sempre parte da minha história. Não podia ter feito melhor escolha! Irei sempre voltar!

RESUMO

O presente relatório final foi elaborado no âmbito da unidade curricular *Prática de Ensino Supervisionada (PES)*, inserida no currículo 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 e está dividido em 3 partes, começando pela caracterização dos contextos de PES, seguindo-se o trabalho de investigação e, por fim, uma reflexão final sobre todo o processo.

(h)istórias da História local: à Descoberta do Património Local com Crianças em Idade Pré-Escolar, pretende ser um contributo para responder à questão “Como promover o Património Local com Crianças em Idade Pré-escolar?”. Assim, este estudo foi concebido através da participação de um grupo de doze crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, pertencente a uma turma de Jardim de Infância composta por um total de vinte e duas crianças, numa freguesia do Concelho de Viana do Castelo.

Conferindo uma abordagem descritiva e interpretativa com metodologia qualitativa, utilizaram-se como métodos e técnicas de recolha de dados a observação, os trabalhos realizados pelas crianças, os meios audiovisuais e as entrevistas, que permitiram analisar as quatro atividades implementadas, visando alcançar uma ativa construção de conhecimento relativo ao património local.

Sustentada pelos resultados obtidos, a conclusão deste estudo assenta no facto de as crianças participantes denotarem genuíno interesse perante o ato de compreender o seu passado quando encorajadas não apenas a experienciar, mas também a tomar parte nos muitos recursos que envolvem o seu património local. Além disso, verificamos o contributo das atividades implementadas para o desenvolvimento do seu sentido de identidade. Assim, verificou-se um consenso entre o que nos apresenta a literatura e o que medra de cada vez que as crianças aprendem conceitos e apreendem teorias embrionárias que contribuem para o desenvolvimento de um processo de pensamento histórico-cultural.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Património Local; Educação Pré-escolar

ABSTRACT

This thesis was developed within the course unit *Supervised Teaching Practice (STP)*, a constituent of the curriculum for the Master's Degree in Preschool and Primary School Education, at the School of Education of Viana do Castelo, and it's divided into three parts, launching into a depiction of STP's contexts, followed by the investigation and its end product and, at last, a final deliberation concerning the whole process.

Setting forth to *Discovering Local Heritage with Preschool Children: Stories from Local History*, an answer to how we may enhance local heritage amongst children within their foundation stage was made possible due to the involvement of a group of twelve kids, from four to five years of age, that belonged to a kindergarten classroom which consisted of a total of twenty-two children, in a research based at a parish appertaining to Viana do Castelo's borough.

Assigning a more descriptive and hermeneutic approach to this qualitative research, the process started off with an observation method that relied upon both a non-participant and a participant type of observation. Thus, four distinct activities – such as projects to be developed by the children themselves, stimuli through audiovisual devices, colloquial dialogue, and interviews – were implemented, aiming towards an active assembly of knowledge regarding local heritage.

Substantiated by the obtained results, the conclusion to this dissertation focuses on the fact that children this age do seem to find the act of getting to know their past appealing when encouraged to not only experience but also take part in the many resources that enclose their local heritage. Furthermore, we're able to verify that the appointed activities have contributed towards the development of their sense of identity. Whence might we acknowledge that there's an agreement between what the literature propounds and that which grows whenever children learn concepts and integrate embryonic theories that contribute towards developing a historic-cultural thought process.

Keywords: Preschool Education; Heritage Education; Local Heritage

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÍNDICE.....	v
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vii
ÍNDICE DE TABELAS.....	viii
ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	3
Caracterização do Contexto Educativo de Educação Pré-escolar.....	4
Caracterização do Meio Local e do Agrupamento de Escolas.....	4
Caracterização do Grupo de Crianças.....	8
Percurso de Intervenção Educativa na EPE.....	10
Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	16
Caracterização do Agrupamento e do Meio Local.....	16
Caracterização da Escola e da Sala de Aula.....	16
Caracterização da Turma.....	18
Percurso de Intervenção Educativa no 1.ºCEB.....	21
CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO.....	25
Pertinência do estudo.....	26
Fundamentação Teórica.....	28
A Educação Pré-escolar: as OCEPE, o papel do educador e a interdisciplinaridade na abordagem dos conteúdos.....	28
Património Cultural.....	34
Património do Alto Minho.....	37
Educação Patrimonial.....	42
Investigação em Educação Histórica Infantil: Estudos Empíricos.....	45
Metodologia.....	48
Opções metodológicas.....	48

Participantes do estudo.....	50
Métodos e Técnicas de recolha de dados.....	50
Observação	51
Trabalhos realizados pelas crianças.....	52
Meios Audiovisuais e Fotografia	53
Entrevistas	53
Calendarização do estudo	54
Procedimentos de tratamento e análise de dados	56
Apresentação e Discussão dos Resultados	58
<i>Atividades Desenvolvidas no âmbito da promoção do Património Local</i>	<i>58</i>
1. ^a Atividade: Livro das Memórias.....	60
2. ^a Atividade: O Brasão	68
3. ^a Atividade: O nosso Folclore – Lenço de Lavradeira do Minho	75
4. ^a Atividade: Cantinho do Património – Exposição	82
Considerações Finais	89
Conclusões do Estudo.....	89
Limitações do Estudo.....	95
Sugestões Futuras.....	96
CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	97
Reflexão Global da PES.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
ANEXOS	108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Horário semanal da turma de 2.º ano do 1.ºCEB onde foi realizada a PES	20
Figura 2. Baú de Madeira	59
Figura 3. Exemplos de testemunhos enviados pelos familiares	61
Figura 4. Leitura e Exploração da lenda	61
Figura 5. Elaboração das representações da lenda.....	63
Figura 6. Exemplos dos registos feitos pelas crianças (Grupo 1)	63
Figura 7. Exemplos dos registos feitos pelas crianças (Grupo 2)	65
Figura 8. Livro das Memórias	68
Figura 9. Exploração dos elementos presentes no Brasão (milho e uvas).....	70
Figura 10. Construção do barco de papel através da técnica de Origami	72
Figura 11. Demonstração do Brasão	73
Figura 12. Recorte dos elementos do Brasão	73
Figura 13. Decoração do molde com a colagem dos recortes e pintura	74
Figura 14. Brasão concluído	74
Figura 15. Observação e exploração do lenço de lavradeira	75
Figura 16. Demonstração das diferentes utilizações do lenço	76
Figura 17. Fotografia antiga das mulheres com o traje de lavradeira	77
Figura 18. Imagem atual das mulheres com traje de lavradeira	79
Figura 19. Lenço de lavradeira feito pela EI	79
Figura 20. Criação dos lenços de lavradeira.....	80
Figura 21. Exemplo de lenço feito pelas crianças (1)	80
Figura 22. Exemplo de lenço feito pelas crianças (2)	81
Figura 23. Exposição “Cantinho do Património”	82
Figura 24. Elaboração dos cartazes	83
Figura 25. Área “Memórias: a Lenda”	83
Figura 26. Área “Conhecer VNA: o Brasão”	84
Figura 27. Área “Tradição: o nosso Folclore”	84
Figura 28. Microfone utilizado nas entrevistas	85

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Calendarização do Estudo	55
Tabela 2. Calendarização das Atividades	56

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ATL – Atividades dos tempos livres

EC – Educadora Cooperante

EE – Educadora Estagiária

EI – Educadora Investigadora

EPE – Educação Pré-escolar

ESE – Escola Superior de Educação

IPVC – Instituto Politécnico de Viana do Castelo

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PS – Professores Supervisores

INTRODUÇÃO

O presente relatório final surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC). Nele pretendemos apresentar e refletir sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2021/2022, que inclui a experiência em dois contextos educativos distintos – o primeiro, numa sala de Jardim de Infância (JI) e o segundo, numa turma de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) – e o trabalho investigativo realizado, cujo tema está relacionado com a valorização e promoção do Património Local com crianças em idade Pré-escolar.

Assim, o relatório encontra-se dividido segundo três capítulos. No primeiro, podemos encontrar a descrição dos dois contextos educativos, apresentando a caracterização do meio onde se inserem, do agrupamento, do espaço, do grupo de crianças e da turma de alunos. Por fim, também é apresentada a descrição do percurso de intervenção educativa em ambos os contextos.

O segundo capítulo apresenta-nos todos os aspetos relacionados com a investigação, começando por expor a pertinência do estudo e a questão de investigação. De seguida, podemos encontrar a fundamentação teórica, onde é abordado o conceito de Património Cultural e onde podemos encontrar uma revisão da literatura acerca do Património do Alto Minho. Também se aborda a Educação Patrimonial, essencialmente na Primeira Infância. Para que consigamos enquadrar estes temas no contexto em que o estudo foi desenvolvido, também foi feita uma revisão da literatura acerca da Educação Pré-escolar e do Papel do Educador. Segue-se a metodologia, onde são expostas as opções metodológicas, apresentados os participantes da investigação, os métodos e as técnicas de recolha de dados utilizados, bem como a calendarização e os procedimentos de análise dos dados recolhidos. De seguida, apresentam-se e discutem-se os resultados do estudo, partindo da descrição das atividades realizadas e, por fim, enunciam-se as conclusões retiradas.

No terceiro e último capítulo, é feita uma reflexão global acerca de todo o percurso desenvolvido na PES, na qual encontramos uma análise das aprendizagens adquiridas, assim como das principais dificuldades sentidas.

CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Neste capítulo será apresentada a caracterização do contexto onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES), enquadrada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo em Educação Básica. Inicialmente, será feita a caracterização do agrupamento e do meio, seguida da caracterização do Jardim de Infância e da sala. Por fim, será feita a caracterização do grupo de crianças com quem foi realizada a PES. Interessa referir que no início das práticas em ambos os contextos, foi enviado à família um pedido de autorização para a recolha de imagens e de som (Anexo 1), uma vez que estes registos viriam a ser essenciais para a nossa prática.

Caracterização do Contexto Educativo de Educação Pré-escolar

Caracterização do Meio Local e do Agrupamento de Escolas

O Jardim de Infância (JI) onde decorreu a PES está inserido numa freguesia localizada no Norte de Portugal, nomeadamente, no distrito e concelho de Viana do Castelo. Viana do Castelo surge junto ao mar e estende-se ao lado do rio Lima, cenário que podemos contemplar no monte de Santa Luzia. Esta cidade, reconhecida pelas suas fortes tradições ligadas à religião, à cultura e à sua gastronomia, é considerada por muitos o “coração do Minho”.

Segundo os dados obtidos com os censos 2021, a freguesia onde se localiza o JI tem mais de 2000 habitantes, notando-se um decréscimo de 6,5% em relação aos dados anteriores. A grande maioria da população continua situada na faixa etária entre os 25 e os 64 anos de idade (INE, 2021). Segundo as informações disponibilizadas no site da Junta de Freguesia, esta aldeia ocupa uma área total de 9,12 km², encontra-se a Sul do centro de Viana do Castelo. No que respeita à atividade cultural, ainda de acordo com as informações disponíveis no seu site, esta freguesia possui um vasto conjunto de coletividades culturais, tais como, a Associação Desportiva e Cultural, com a secção de futsal, a secção de pesca e ainda a secção da comissão de festas; a Associação de Caçadores; a Associação Musical; o

Agrupamento 452 – S. Tiago (Corpo Nacional de Escutas); a Filarmónica e, por fim, o Grupo de Danças e Cantares da Casa do Povo. Quanto ao nível socioeconómico, esta freguesia é marcada por setores como o comércio, a indústria e a agricultura. O contexto em que se insere é caracterizado como semirrural, apesar de se começar a notar algum trabalho desenvolvido com vista na urbanização desta freguesia.

Segundo a informação disponibilizada no site do agrupamento de escolas onde está inserido o JI, este é constituído, no total, por doze escolas que vão desde a Educação Pré-escolar até ao Ensino Secundário. Dessas doze escolas, apenas três não possuem a valência de Educação Pré-escolar.

Caracterização do Jardim de Infância e Sala

O JI onde foi realizada a PES encontra-se no mesmo recinto da Escola de 1º CEB da freguesia. Assim sendo, acabam por ser partilhados alguns espaços, tais como o refeitório e o ginásio para as sessões de motricidade, sendo que esta partilha tem sempre em atenção os horários em que são utilizados os espaços por cada um dos grupos de crianças, para que nunca usufruam dos mesmos em simultâneo.

O JI dispõe de várias e diversas áreas no seu espaço interior. Entre elas estão três salas de atividade letiva, cada uma com uma casa de banho; uma sala atribuída ao ATL e às aulas de educação musical; uma área onde também são realizadas as Atividades dos Tempos Livres (ATL) e que, além disso, é utilizada para acolher as crianças de manhã e no prolongamento de horário; um amplo hall de entrada onde as crianças deixam os casacos e as mochilas quando chegam; duas salas de arrumos e uma sala de isolamento, no âmbito da pandemia COVID-19. Por fim, possui um amplo refeitório, juntamente com a cozinha e, ainda, três casas de banho.

No que respeita ao espaço exterior, este JI apresenta dois parques infantis, sendo que um deles se situa no centro do edifício, entre o corredor das três salas de atividade letiva e a sala de ATL que fica junto ao refeitório; e o outro, que pertence à Junta de Freguesia, fica ao lado do edifício, junto de uma vasta área com relva e algumas árvores, onde também está presente uma caixa de areia. Quando não está a chover, qualquer um destes espaços é utilizado pelas crianças na parte da manhã, depois do lanche, e a seguir

ao almoço. Além disso, podem também ser utilizados para a realização de atividades, nomeadamente, nas sessões de motricidade.

Apesar da utilização do espaço exterior decorrer, na maior parte das vezes, nos períodos de recreio, isto é, de brincadeira livre, é inegável que estes momentos também constituem períodos de enorme aprendizagem para as crianças, ainda que as mesmas não se apercebam disso. Desta forma, sabemos que os conceitos “aprendizagem” e “brincadeira” não estão dissociados um do outro, pelo contrário, estão intimamente ligados, pois, “é dessa forma, brincando e jogando, [que] a criança constrói conceitos, explora sua criatividade, inventa e reinventa, transformando a realidade de seu entorno, de suas emoções e de seu corpo” (Antunes, 2004). Desta forma, o facto de a brincadeira ser realizada num espaço exterior marcado pela presença de inúmeros elementos naturais como relva, árvores, areia, paus, pedrinhas, entre outros, contribui ainda mais para as aprendizagens das crianças, na medida em que este contacto com a natureza “oferece um ambiente rico e variado para poderem estimular os seus sentidos”, além de que, "Na Natureza, as crianças aprendem a correr riscos, a ultrapassar medos, a fazer novos amigos, a regular emoções e a criar mundos imaginários" (Hanscom, 2018).

Relativamente ao horário de funcionamento, o Jardim de Infância abre às 8:00 horas e encerra às 18 horas. Entre as 8 e as 9 horas é o horário de acolhimento, no qual as crianças são recebidas por uma auxiliar. A componente letiva decorre entre as 9 horas e as 15 horas e 30 minutos e a hora de almoço vai desde as 12 horas às 13 horas e 30 minutos. Das 15 horas e 30 minutos até às 18 horas, as crianças que estão inscritas no ATL permanecem no JI com a supervisão da animadora responsável por estas atividades.

Quanto ao pessoal docente, este JI conta com a colaboração de quatro educadoras, sendo que uma delas só se apresenta na escola uma vez por semana para complementar o horário de uma das restantes educadoras que tem horário reduzido. Também fazem parte da equipa docente uma professora externa, responsável pelas aulas de Educação Musical que acontecem uma vez por semana e, ainda, uma professora de educação inclusiva. No que concerne ao pessoal não docente, esta equipa é constituída por seis auxiliares, duas

cozinheiras, duas auxiliares de cozinha e um motorista. No total, estão inscritas neste JI 69 crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

O grupo de crianças com quem foi realizada a PES pertencia à Sala 2 do Jardim de Infância. Esta sala caracterizava-se como sendo um espaço amplo e organizado, dispondo de várias áreas dedicadas a diferentes atividades. Assim, a sala dispunha da área das construções, a área do quatinho, a área da cozinha, a área do computador e a área da calma, sendo que esta última foi criada por nós durante a intervenção. Além das áreas, toda a sala era preenchida com os trabalhos que iam sendo realizados com as crianças, desde a sua fixação nas paredes e placares até à utilização de cordas e molas para os pendurar. Todos os materiais disponibilizados em qualquer uma das áreas estavam arrumados e organizados de forma a garantir o seu fácil acesso por parte das crianças. Apesar de não se apresentar intitulada como uma área, a sala dispunha ainda de uma estante com vários livros expostos a que as crianças tinham fácil acesso. Os materiais e os objetos que preenchem a sala constituem um aspeto muito importante para a construção de um ambiente físico propício às aprendizagens das crianças. Desta forma, um dos fatores a ter em atenção é a variedade dos objetos e materiais que estão expostos, de forma a proporcionar à criança um maior leque de experiências aquando dos seus momentos de brincadeira. Assim, os momentos dedicados à brincadeira livre nas áreas, bem como, usufruindo de todos os materiais disponíveis na sala, não devem ser menosprezados quanto à sua eficiência ao nível das aprendizagens que promovem. Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “A área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal”, na medida em que os seus conteúdos acabam por estar presentes em todo o trabalho que é desenvolvido no JI (Silva et al., 2016, p.6). Ora, a brincadeira nas áreas faz parte desse trabalho que é desenvolvido e constitui um importante contributo para o desenvolvimento de competências relacionadas com a Formação Pessoal e Social da criança, tais como “a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições”, levando à criação de bases para a construção de uma “cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva et al., 2016, p.33).

Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo com quem foi realizada a PES é constituído por vinte e duas crianças, dez do sexo feminino e doze do sexo masculino. O grupo tem idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade, sendo que são oito as crianças com cinco anos e as restantes com quatro anos. Neste grupo existem duas crianças com grandes dificuldades a vários níveis. Ambas contam com o acompanhamento da professora de educação inclusiva que é responsável, não só por estas duas crianças como, também, por crianças das outras duas salas com problemas semelhantes. Estas duas crianças são um menino e uma menina e apresentam, sobretudo, dificuldades ao nível da linguagem. Além disso, não demonstram o nível de compreensão que seria esperado na sua idade.

O facto de estarem reunidas crianças com idades diferentes acaba por se revelar uma mais-valia para as suas aprendizagens e para o seu desenvolvimento, na medida em que “acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva et al., 2016). Durante a PES foi-nos possível observar que, em muitas situações, as crianças mais velhas encorajam e apoiam as crianças mais novas na realização de tarefas, transmitindo um elevado nível de confiança às mesmas. Além disso, a partilha de experiências entre dois grupos de idades diferentes proporciona inúmeras aprendizagens a ambos, bem como, fomenta novos e variados interesses que estes terão em vista nas aprendizagens futuras.

No que concerne às capacidades do grupo, verificamos que, de um modo geral, este é um grupo que já desenvolveu variadas competências relacionadas com as áreas de conteúdo previstas nas OCEPE. Essas áreas passam pela Formação Pessoal e Social, a Expressão e Comunicação, que se subdivide em quatro domínios – Educação Física, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e a Educação Artística que, por sua vez, se subdivide em quatro subdomínios: Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança – e o Conhecimento do Mundo (Silva et al., 2016). As principais competências desenvolvidas observadas no grupo estão enquadradas na área da Expressão e Comunicação. Verificamos que as crianças já conseguiam contar por ordem crescente, bem como fazer operações de adição e, embora com mais dificuldade, de subtração.

Percebemos, também, que algumas crianças já conseguiam representar facilmente objetos e personagens de histórias através do desenho, assim como já dominavam alguma técnica de pintura, recorte e colagem. Além disso, também observamos uma grande capacidade para a manipulação de materiais como plasticina ou pasta de modelar, criando variadas construções. Algumas crianças já procuravam recorrer a letras do nosso alfabeto em determinadas situações, como o “F” para marcar falta a alguma criança no quadro das presenças, ou as letras que constituem o seu nome, principalmente no caso das crianças com 5 anos que, na sua maioria, já conseguiam escrever o seu primeiro nome. Uma das características mais visíveis neste grupo era o seu gosto pela leitura/dramatização de histórias, bem como, por atividades que envolvessem música e movimento. O grupo também demonstrava algum conhecimento relacionado com o Conhecimento do Mundo, nomeadamente, conhecimentos acerca daquilo que os rodeia e com que contactam no seu quotidiano como, por exemplo, nomes de profissões, nomes de meios de transporte, nomes e características dos animais, nomes de algumas tradições associadas à sua comunidade, entre outras coisas. Constatamos que ainda existia muito trabalho a desenvolver com estas crianças no âmbito da sua Formação Pessoal e Social, uma vez que era notória a presença de vários conflitos entre o grupo, os quais quase sempre aconteciam pela dificuldade em partilhar materiais/espços e em respeitar o espaço do outro. Apesar disso, este grupo de crianças era detentor de outras competências a este nível como, por exemplo, demonstrava alguma facilidade em expressar as suas emoções/sentimentos, salvo algumas exceções que necessitaram de maior estímulo para o conseguirem. De modo geral, era um grupo com muita iniciativa na realização das atividades que lhes foram propostas. No entanto, dispersavam muito rapidamente e tinham alguma dificuldade em concentrar-se, o que diminuía bastante o seu tempo de dedicação máxima às atividades. No início da PES, contando com as sessões de observação, verificamos que as crianças não participavam ativamente nas rotinas da manhã e, por isso, não lhes prestavam grande atenção. Ao longo da nossa intervenção, conseguimos fazer com que o grupo olhasse para este momento como algo mais importante, fazendo-os participar de forma ativa no mesmo. Esta participação mais ativa contribuiu para que se sentissem mais responsáveis pelo que é feito dentro da sala, nomeadamente, a criança que é eleita para chefe do dia.

Além disso, a rotina “possibilita que a criança se oriente na relação espaço/tempo” (Bilória & Metzner, 2013, p.5).

Nos momentos de brincadeira livre, as atividades mais procuradas pelas crianças eram a área das construções, os jogos de mesa e as atividades com plasticina. Existiam, ainda, algumas crianças que tinham preferência pelo desenho, outras, pediam, na maior parte das vezes, para irem para a área do quartinho ou para a área da cozinha. Quando iniciamos a PES, não existia um número limite de crianças estabelecido para cada área. Por isso, esta foi uma das medidas que, em conjunto com a educadora cooperante (EC), decidimos implementar na sala. Desta forma, conseguimos fazer com que as crianças circulassem mais pelas diferentes atividades disponíveis na sala, sem que ficassem o tempo todo apenas numa delas. Além disso, e não menos importante, esta medida contribuiu para fomentar o respeito pelos outros e a partilha de espaços e materiais, sendo que este foi um dos problemas identificados no grupo, tal como já foi referido.

Percurso de Intervenção Educativa na EPE

O percurso de intervenção educativa em contexto Pré-Escolar foi constituído por 14 semanas, sendo que as três primeiras foram apenas de observação e as onze restantes foram para implementação, alternando com o par pedagógico. A intervenção decorreu ao longo de três dias por semana (de segunda-feira a quarta-feira), exceto nas duas semanas intensivas, que decorreram ao longo de cinco dias (de segunda-feira a sexta-feira).

As três semanas de observação constituíram um elemento muito importante para o decorrer da intervenção educativa, na medida em que nos permitiram retirar muita informação acerca do funcionamento da escola, dos métodos/estratégias adotadas pela EC e, mais importante ainda, acerca do grupo e das suas características. Partindo destas informações, foi-nos mais fácil a integração na instituição e a interação com as crianças quando iniciamos as semanas de implementação.

Semana 1 – O Grufalão

Na primeira semana de implementação, as atividades planejadas surgiram enquadradas no tema que a EC tinha iniciado nas semanas anteriores. Este enquadramento pareceu-nos adequado para que não existisse uma rotura no trabalho que tinha vindo a ser desenvolvido nas semanas anteriores. O tema em questão esteve relacionado com o livro *O Grufalão*, de Julia Donaldson. Assim, na Área do Conhecimento do Mundo foram abordados alguns animais e as suas características como o revestimento, a locomoção e o seu habitat. Já na Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Educação Artística, foram realizadas atividades relacionadas com o Subdomínio das Artes Visuais, onde se pretendia a construção dos animais que surgem na história abordada, recorrendo a materiais como tintas, pincéis, cartolina, lã, rolos de cartão, brilhantes e pasta de modelar. Ainda na mesma área, também o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi tido em conta na planificação, no qual está enquadrada a apresentação não só da obra referida anteriormente, através de um teatro de sombras, como também de um segundo livro intitulado *O Ratinho Marinheiro*, de Luísa Ducla Soares.

Semana 2 – O Grufalão

Na segunda semana, as atividades continuaram enquadradas no mesmo tema. Na Área de Expressão e Comunicação, foram abordados o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o Domínio da Matemática e o Domínio da Educação Artística, sendo que procuramos planificar atividades que assentassem na interdisciplinaridade, relacionando os conteúdos entre si. Desta forma, uma das atividades realizadas passou pela separação das palavras em sílabas e em letras que, posteriormente, as crianças teriam de contar, recorrendo a diferentes representações dos números. Utilizando as mesmas imagens com as respetivas legendas, foi realizada uma atividade para que as crianças compreendessem e construíssem padrões. No Domínio da Educação Artística, foram implementadas atividades no âmbito de dois dos seus subdomínios: Subdomínio das Artes Visuais e o Subdomínio da Música. No primeiro subdomínio mencionado, propôs-se a decoração do placar da sala com o cenário e as personagens principais do livro *O Grufalão*. Para isso, as crianças coloriram com diferentes materiais os moldes que lhes foram

fornecidos. Quanto ao Subdomínio da Música, foi realizada uma atividade que propunha a utilização de diversos recursos sonoros como a voz, os timbres corporais e instrumentos convencionais e não-convencionais. Para esta atividade, concretizada em três fases distintas (introdução, desenvolvimento e conclusão), foi utilizada uma música relacionada com o tema desenvolvido ao longo destas semanas. Por fim, também fez parte desta semana de intervenção uma atividade mais diretamente enquadrada na Área do Conhecimento do Mundo, que consistiu numa experiência relacionada com a mistura de cores e os respetivos resultados. Como não poderia deixar de ser, partimos das cores associadas aos animais da história para introduzir esta atividade.

Semana 3 – As Emoções

Na terceira semana de intervenção, o tema abordado surge da apresentação do livro *Perdido e Achado*, de Oliver Jeffers. Na Área de Expressão e Comunicação, particularmente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi feita a leitura e respetiva exploração do livro através da colocação de questões acerca do mesmo. Relativamente ao Domínio da Matemática, foi proposto ao grupo que ordenasse os vários episódios da história, desenvolvendo, assim, a capacidade de ordenação e de compreensão de sequências. Além disso, foram abordadas as figuras geométricas em articulação com o Domínio da Educação Artística, nomeadamente com o Subdomínio das Artes Visuais, uma vez que a atividade realizada envolveu técnicas de recorte e de colagem. Também no Domínio da Educação Artística, desta vez no Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, foi realizada uma atividade relacionada com as emoções, uma das temáticas enquadradas no livro mencionado anteriormente. Nessa atividade, pretendia-se que as crianças tentassem representar algumas emoções/sentimentos como a alegria, a tristeza, a raiva, a confusão, o medo e o susto. Quanto ao Domínio da Educação Física, foi realizado um jogo, inspirado no contexto da história, com o objetivo de desenvolver capacidades como a cooperação e o seguimento de regras/orientações. A pedido da EC, introduzimos ainda uma atividade realizada no computador que consistiu num jogo interativo relacionado com o tema das emoções. Assim, esta atividade surge enquadrada na Área de Conhecimento do Mundo, na componente do Mundo tecnológico e utilização das tecnologias.

Semana 4 – O Natal

A quarta semana de implementação teve início com uma atividade enquadrada no Domínio da Educação Física, pertencente à Área de Expressão e Comunicação. Esta atividade visou o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com o domínio de movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como saltitar e rolar e com movimentos de perícia e manipulação como transportar. Ainda na mesma área de conteúdo, desta vez no Domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi introduzido um novo tema a partir da leitura e respetiva exploração do livro *Natal!*, de Tracey Corderoy. Além da apresentação desta obra, recorreremos à leitura de um poema intitulado *As Prendas de Natal*, de José Jorge Letria, que proporcionou a abordagem das rimas, desenvolvendo, assim, a Consciência Fonológica. Ainda no mesmo domínio, escrevemos uma carta ao Pai Natal com o intuito de introduzir ao grupo a estrutura da carta, identificando todos os seus elementos, e fizemos a leitura e exploração de uma terceira obra com o título *Já é Natal?*, de Jane Chapman. Com o tema do Natal, demos também início à construção da lembrança de Natal para o grupo levar para casa e de uma árvore de Natal para decorar a sala, articulando com o Domínio da Educação Artística, no Subdomínio das Artes Visuais. No Domínio da Matemática, foi realizada uma atividade com o título “Um Problema de Natal” com o objetivo de desenvolver capacidades como a localização de objetos, utilizando conceitos de orientação e a identificação de quantidades através de formas diferentes de representação. Tendo em conta o tema abordado ao longo da semana, todas as atividades acabaram por estar enquadradas na Área de Conhecimento do Mundo, na medida em que o Natal constitui uma festividade/tradição do património cultural em que o grupo se insere.

Semana 5 – O Inverno

Na quinta semana de intervenção, que corresponderia à semana intensiva, não me foi possível implementar as atividades planificadas, uma vez que testei positivo à COVID-19. No entanto, as atividades planificadas para esta semana estavam enquadradas no tema do Inverno, pelo que a Área de Conhecimento do Mundo esteve presente em todas elas, visando o reconhecimento do Inverno como uma das estações do ano e das suas características. Além disso, também planificamos uma experiência com gelo, promovendo

aprendizagens relacionadas com os diferentes estados da água. No Domínio da Educação Artística, no Subdomínio das Artes Visuais, foi proposta ao grupo a decoração do placar da sala com os diferentes elementos que caracterizam o Inverno. Já no Subdomínio da Dança, planificamos a concretização de uma coreografia para acompanhar uma música sobre o Inverno, com o objetivo de desenvolver o sentido rítmico e a relação do corpo com o espaço e com os outros. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças teriam a oportunidade de ouvir duas histórias acerca do tema, seguidas do respetivo questionamento, sendo elas *O Livro Vermelho do Inverno*, de Sophie Coucharrière e *Um Dia de Tempestade*, de M. Christina Butler e, ainda, um poema com o título *Inverno*, de Ana Cristina Correia, a partir do qual seria trabalhada a Consciência da Palavra e a Consciência Sintática. Ainda enquadrado neste domínio, planificamos a realização de um jogo que tinha como objetivo o reconhecimento de letras e a perceção do sentido direcional da escrita. Quanto ao Domínio da Educação Física, a atividade planificada consistia num circuito constituído por quatro postos. Nesses postos, as aprendizagens previstas estavam relacionadas com movimentos de deslocamentos e equilíbrios como saltar e com movimentos de perícia e manipulação como receber, agarrar e transportar. Relativamente ao Domínio da Matemática, as atividades planificadas passavam pela realização de tarefas de contagem, recorrendo a diferentes representações das quantidades e à utilização de gráficos para organizar a informação recolhida.

Semana 6 - Inverno

Na última semana de implementação, apenas nos dirigimos ao contexto para realizar uma atividade destinada à observação da professora supervisora que deveria ter ido na semana em que testei positivo à COVID-19 e, por essa razão, não conseguiu observar-me. Desta forma, seria planificada apenas a atividade a ser realizada nesse momento. No entanto, e como várias atividades planificadas para a semana em que não estive presente ficaram por concretizar, optamos por implementar uma dessas atividades ao invés de criar uma outra. Assim, a atividade implementada foi a leitura e o respetivo questionamento do livro *Um Dia de Tempestade* e a realização do Jogo do Inverno que previa aprendizagens relacionadas com o reconhecimento de letras e a perceção do sentido direcional da escrita, assim como já foi referido anteriormente. Desta forma, o

trabalho desenvolvido continuou enquadrado no tema do Inverno e, por esse motivo, as principais áreas de conteúdo envolvidas foram o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, integrado na Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo.

Em suma, podemos salientar que nos esforçamos por ter sempre em atenção nas planificações aspetos como a interdisciplinaridade e a adequação das estratégias às idades das crianças. Constatamos que foi possível observar alguma evolução positiva no grupo ao longo destas onze semanas, não só relativamente à aprendizagem dos conteúdos que foram sendo abordados como também ao nível da Formação Pessoal e Social, que foi a área na qual notamos mais lacunas desde o início da intervenção. Alguns desses problemas estavam relacionados com a dificuldade do grupo para partilhar espaços e/ou objetos e para o cumprimento de regras. Desta forma, procuramos criar oportunidades ao longo de toda a nossa intervenção com vista à melhoria destes aspetos.

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

Caracterização do Agrupamento e do Meio Local

A Escola Básica onde decorreu a PES está localizada numa vila do Norte de Portugal, mais concretamente, no distrito de Viana do Castelo. De acordo com as informações obtidas com os Censos 2021, esta vila tem mais de 4000 habitantes, verificando-se um decréscimo de 6,6% em relação aos dados anteriores. A maioria destes habitantes situa-se entre os 25 e os 64 anos de idade, seguida da população com 65 anos ou mais (INE, 2021).

Relativamente ao nível socioeconómico, são várias as principais atividades laborais desta vila, sendo elas o setor da serralharia, da metalomecânica, da transformação de madeira, da indústria têxtil, da construção civil, do comércio e da pequena agricultura. Quanto à atividade cultural, a vila é munida de várias coletividades, como a Banda dos Escuteiros, a Conferência Vicentina, o Grupo Cénico, a Sociedade de Columbofilia, o Grupo de São Paulo, o Núcleo Desportivo e a Associação Desportiva, o Centro Social e Paroquial, o Coral Polifónico, a Banda Velha e a Associação Vale do Neiva. Esta vila é ainda possuidora de uma série de valores patrimoniais e turísticos como praias fluviais, a sua Igreja Paroquial, bem como a Igreja do Seminário, as suas pontes românicas, o Monte da Grela e as ribeirinhas do rio Neiva. Todas estas informações foram retiradas do site dirigido pela Junta de Freguesia.

A oferta educativa deste agrupamento vai desde a Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário. As instituições que o constituem são, na sua maioria, Centros Escolares e Escolas de 1.º CEB, tendo apenas uma Escola Secundária.

Caracterização da Escola e da Sala de Aula

O Centro Escolar onde foi realizada a PES é constituído pelo 1.º CEB e pela Educação Pré-escolar, pelo que todos os espaços comuns são partilhados pelos dois níveis de ensino, embora em horários diferentes. As diferentes áreas da escola estão organizadas em dois pisos. No piso térreo podemos encontrar as principais divisões de uso comum como a biblioteca, o ginásio e o refeitório. É também neste piso que encontramos uma sala de JI,

bem como a respetiva casa de banho. Existem, ainda, duas casas de banho para alunos do 1.º CEB e uma casa de banho para professores. Por fim, este piso é ainda constituído por duas salas de aula do 1.º CEB, a sala de professores, a sala do ATL e uma arrecadação. No segundo piso, encontramos sete salas de aula, duas casas de banho para alunos, uma casa de banho para professores e uma segunda arrecadação para material didático.

Relativamente ao espaço exterior, este Centro Escolar possui uma vasta área verde, quer na parte frontal da escola, quer nas traseiras. Desta área verde fazem parte uma horta, criada e tratada pelos alunos e uma ampla área com relva onde as crianças podem circular durante os períodos de recreio. Também existe um campo de basquetebol e um parque infantil localizado à saída da área onde está localizada a sala de JI.

No total, existem oito turmas de 1.º CEB, havendo duas turmas de cada ano, das quais fazem parte 136 alunos. Já no JI, existe apenas um grupo de 20 crianças. Quanto ao pessoal docente, são oito os titulares de turma de 1.º CEB e uma educadora de infância. Deste corpo docente fazem ainda parte dois professores de Apoio Educativo e uma professora de Apoio à Biblioteca. Relativamente ao pessoal não docente, este é constituído por quatro funcionários para o 1.º CEB, dois funcionários para o JI e três na cozinha. No que concerne ao horário de funcionamento, a escola abre às 7 horas e 45 minutos e fecha às 18 horas e 30 minutos, sendo que a atividade letiva decorre desde as 9 horas até às 15 horas e 30 minutos, havendo um intervalo de 30 minutos entre as 10 horas e 30 minutos e as 11 horas e a hora de almoço vai desde as 12 horas e 30 minutos às 14 horas. Desde a abertura da escola até ao início da atividade letiva, as crianças são recebidas e acolhidas na zona destinada para tal. Desde o fim da atividade letiva até às 18 horas e 30 minutos, os alunos são encaminhados para a sala onde têm as ATL.

A sala de aula onde decorreu a PES corresponde à sala 8 deste Centro Escolar. Está equipada com dois quadros brancos, dois computadores portáteis e um projetor. Além destes recursos didáticos, a sala dispõe de uma zona com dois lavatórios para uso dos alunos antes e depois dos intervalos para refeição. Outro aspeto a salientar em relação a este espaço, está relacionado com a sua decoração. Na parede onde estão colocados os quadros brancos, também encontramos vários materiais em exposição como o abecedário,

a tabela dos 100 e a tabela dos 1000, as tabuadas do 2 até ao 5, entre outros. Estes materiais são colocados em exposição pelo professor cooperante (PC), à medida que os alunos vão realizando as aprendizagens relacionadas com os mesmos. Além destes, é possível observar que todo o espaço restante da sala é utilizado para expor trabalhos realizados pelos alunos, nomeadamente, os trabalhos realizados na Expressão Plástica e os trabalhos realizados no âmbito do projeto Leitura em Família. Este aspeto traduz-se numa mais-valia para a criação de um bom ambiente educativo para os alunos, na medida em que a exposição dos seus próprios trabalhos constitui um meio importante para que as crianças sintam a sua atividade valorizada e, além disso, também é uma forma de demonstrar às próprias crianças, como também aos educadores e aos familiares o trabalho que é desenvolvido na escola e como é desenvolvido (Rabitti, 2002). Quanto à disposição das mesas, este constitui um elemento que o PC altera de período para período, pelo que, no início da nossa prática, as mesas estavam organizadas segundo a formação de cinco grupos, pelos quais os alunos estavam distribuídos. Com o início do terceiro período, esta disposição voltou a ser alterada pelo PC e os alunos passaram a trabalhar de forma individual, tendo cada um deles a sua mesa separada das restantes. Estas alterações propõem ao grupo diferentes modos de trabalho e diferentes dinâmicas na sala de aula, o que também se revela num ótimo potenciador de aprendizagem, uma vez que “a organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor” (Teixeira & Reis, 2012, p.170) e, por essa razão, o ambiente da sala de aula constitui um fator importante que pode facilitar ou dificultar as aprendizagens das crianças, pelo que deve ser organizado tendo em conta as atividades que estão planeadas (Zabalza, 2001).

Caracterização da Turma

A turma onde foi realizada a nossa intervenção pertencia ao 2.º ano de escolaridade e era constituída por 17 alunos, dos quais oito eram do sexo feminino e nove do sexo masculino. Relativamente às suas idades, cerca de 11 alunos têm sete anos de idade e os restantes já completaram os oito anos de idade.

No que diz respeito às características dos alunos, conseguimos perceber, ainda durante as semanas de observação, que esta era uma turma com um comportamento

muito agitado. No entanto, essa agitação nem sempre correspondia a falta de atenção ou desinteresse pelo que lhes era proposto, mas, pelo contrário, eram vários os momentos em que correspondia a uma grande vontade de participar e de dar o seu contributo para a aula, vontade essa que não conseguiam gerir ou controlar. Esta sua característica acabou por nos revelar que, de modo geral, estes alunos demonstravam bastantes qualidades como a postura atenta, interessada e empenhada nas atividades que são desenvolvidas, acompanhada pela grande aptidão para discutir e argumentar sobre os conteúdos abordados. O facto de os alunos se mostrarem sempre tão participativos acaba por se revelar muito benéfico para o desenrolar das aulas e para o próprio desenvolvimento das suas aprendizagens, na medida em que, muitas vezes, há alunos que colocam questões ou que trazem novas informações àquilo que está a ser abordado e, assim, acabam por enriquecer a atividade planeada inicialmente. Quando isto acontece, procuramos sempre aproveitar os comentários ou as questões colocadas pelos alunos, ao invés de os considerar desadequados ou inoportunos, pois “É importante o professor conhecer o mundo do aluno para dar significado à sua prática educativa” (Oliveira, 2013, p.6). Por outro lado, esta agitação constituiu, simultaneamente, uma das dificuldades na nossa prática, na medida em que sentimos a necessidade de encontrar as melhores estratégias para gerir este comportamento por parte da turma, sem que se perdesse o lado positivo desta sua postura, mas, apenas procurando estabelecer uma forma mais organizada de o demonstrarem. Além disso, existem duas alunas que demonstram um comportamento mais desafiante em relação ao resto da turma e que, por vezes, acabam por destabilizar os outros colegas, o que também nos levou à necessidade de tentar adequar a nossa prática perante esta situação. No que diz respeito às relações entre pares, este grupo demonstrou em vários momentos uma atitude respeitadora e colaborativa, quer durante as aulas, quer durante os períodos de recreio. Verificamos várias situações em que os alunos se entrem ajudam, por exemplo, quando um colega está com dificuldade em compreender algum conteúdo, há outro colega que, após o feedback positivo do professor, se disponibiliza para lho tentar explicar. Também durante a realização de trabalho em grupo conseguimos perceber que estes alunos eram detentores de uma grande capacidade para desenvolverem trabalho colaborativo, em que todos os elementos se esforçam para atingir

o/os objetivo/s. À exceção de três alunas, que demonstram mais dificuldades de forma generalizada, os restantes apresentam resultados bastante positivos, notando-se os melhores resultados nas disciplinas de Matemática e de Educação Física. Pelo contrário, as disciplinas onde se notam mais dificuldades e, conseqüentemente, resultados menos positivos, são as de Português e Estudo do Meio, apesar de não se traduzirem em resultados negativos.

De seguida, apresentamos o horário semanal da turma (Figura 1).

Figura 1. Horário semanal da turma de 2.º ano do 1.ºCEB onde foi realizada a PES

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:30 9:00					
9:00 9:30	Português	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Português
9:30 10:00					
10:00 10:30	Matemática				
10:30 11:00					
11:00 11:30	Matemática	Educação Artística	Português	Estudo do Meio	Matemática
11:30 12:00	Educação Artística				
12:00 12:30		Apoio ao Estudo			
12:30 13:00					
13:00 13:30					
13:30 14:00					
14:00 14:30	Educação Física	Português	Matemática	Português	Apoio ao Estudo
14:30 15:00					Oferta Complementar
15:00 15:30	Apoio ao Estudo				
15:30 16:00	Atendimento aos Encarregados de Educação				
16:00 16:30					
16:30 17:00					

Percurso de Intervenção Educativa no 1.ºCEB

O percurso de intervenção educativa no 1.º CEB decorreu ao longo de treze semanas, tendo sido as primeiras três apenas de observação e as restantes dez de implementação. Duas dessas dez semanas constituíram as semanas intensivas, em que a implementação decorreu de segunda a sexta-feira. Nas restantes semanas, a intervenção ocorreu à segunda, terça e quarta-feira. Assim sendo, cada elemento do par pedagógico teve oportunidade de implementar em cinco semanas, sendo uma delas a sua semana intensiva.

As semanas de observação revelaram-se fulcrais para o nosso conhecimento da turma, desde o seu comportamento em sala de aula ao seu aproveitamento escolar. Além disso, o PC permitiu-nos a interação com os alunos ao longo das observações, bem como a participação em algumas das tarefas propostas, o que também nos proporcionou uma melhor preparação para a fase seguinte do estágio – a intervenção.

Assim como é apresentado no horário semanal da turma, os alunos tinham sete horas semanais de português e de matemática, separadamente; três horas semanais de estudo do meio; uma hora semanal de educação física; duas horas semanais de educação artística; uma hora e meia semanal de apoio ao estudo e, por fim, a oferta complementar ocupava cerca de uma hora semanal na carga horária da turma. Tratando-se do 2.º ano do 1.ºCEB e tendo em conta as características da turma, assim como a fase do ano letivo em que demos início à intervenção, conseguimos perceber quais os conteúdos de cada uma das áreas em que deveríamos incidir nas nossas intervenções, procurando adequar-nos ao ritmo e às necessidades da turma.

Assim sendo, no que concerne à área do português, procuramos propor atividades em que estivesse sempre envolvido o domínio de Leitura e Escrita, bem como o da Oralidade. As tarefas propostas passaram pela escrita e criação de textos, quer individualmente, quer colaborativamente, e pela criação de momentos destinados à leitura e exploração de vários tipos de texto, entre eles o narrativo, informativo, descritivo, poético, banda desenhada, tendo introduzido o texto informativo, o texto descritivo e o folheto. Algumas das tarefas passaram pela organização das partes de um texto –

introdução, desenvolvimento e conclusão; pela criação de quadras, onde os alunos deveriam ter em atenção a existência de rima e a coerência do texto; a criação de textos, partindo de imagens ou objetos; jogos de leitura em grande grupo; leitura em voz alta e leitura individual e dramatização de textos narrativos. Ainda neste domínio, também introduzimos as pseudopalavras, dando oportunidade aos alunos de compreender o seu significado e de criar outras. Quanto à Oralidade, propusemos várias atividades em que os alunos discutiam entre si, tendo oportunidade para expressar e justificar opiniões e, desta forma, trabalhar questões como o respeito pela vez dos colegas, bem como, o saber esperar pela sua vez para ter a palavra. No domínio da Gramática, continuamos a promover as aprendizagens relacionadas com as classes de palavras que o PC já havia introduzido anteriormente, nomeadamente os adjetivos, os verbos e os nomes.

Relativamente à área da matemática, no âmbito do domínio de Geometria e Medida, introduzimos o perímetro, a área, a massa/peso, o volume, o litro, os quilogramas, a localização e orientação no espaço e as simetrias. Abordamos, ainda, o dinheiro e o tempo. Já no domínio de Números e Operações, continuamos a promover a resolução de problemas e a realização de cálculos envolvendo adição, subtração e multiplicação, sendo que nesta última, apresentámos a multiplicação em disposição retangular, clarificando os termos “linha” e “coluna”. Introduzimos o número 1000 e algumas estratégias de cálculo mental, aplicáveis na adição e na subtração. Ainda no mesmo domínio, introduzimos as sequências, nas quais os alunos deveriam reconhecer e descrever as regularidades, explicando como são geradas através da formulação de conjeturas. No domínio da Organização e Tratamento de Dados, introduzimos o sistema de contagem *tally charts* para que os alunos soubessem registar os dados numa tabela de frequências absolutas, seguido da abordagem do pictograma e do gráfico de barras, nos quais os alunos deveriam representar os dados e interpretá-los. Ao longo das sessões, foram vários os recursos utilizados, entre eles o geoplano para a abordagem do perímetro, os pentaminós nas áreas, o mira nas simetrias e o material multibase na aprendizagem do 1000.

Quanto à área de estudo do meio, introduzimos os órgãos das plantas – raiz, caule, folha, flor e fruto; o revestimento, a alimentação, a locomoção e o habitat dos animais; os estados do tempo, as estações do ano e a sua variabilidade e as propriedades do ar.

Abordamos, ainda, o 25 de abril e o Dia da Criança, através dos quais promovemos nos alunos o reconhecimento de datas e factos importantes para a sua história, bem como, dos que os rodeiam. Esta área também acabou por ser trabalhada de outras formas, através de outros temas e tarefas, uma vez que procuramos criar uma relação de interdisciplinaridade entre os conteúdos, quer com português e matemática, quer com a educação artística e a educação física. Um desses casos foi a criação de um texto colaborativo acerca da poluição, relacionando dois projetos distintos – a criação de um livro *Cartonero* e o projeto no qual a escola esteve envolvida, que visou a valorização do Património Local, nomeadamente, o Rio Neiva. Outro dos exemplos foi a realização de dois *peddy papers*: um deles envolveu a realização por parte dos alunos de desafios matemáticos em cada um dos postos, sendo que a cada desafio concluído recebiam uma peça de um puzzle que viria a ser uma imagem alusiva ao 25 de abril; no outro, os desafios apresentados nos postos estavam relacionados com a área da educação física, no entanto, ambas as atividades contribuíram para aprendizagens relacionadas com os itinerários e a orientação no espaço, na medida em que os alunos foram obrigados a recorrer a um mapa da escola para chegarem aos pontos pretendidos.

Como foi referido anteriormente, uma das atividades realizadas no âmbito da área da educação física foi um *peddy paper* no exterior da escola, enquadrado no domínio de Percursos na Natureza. Os blocos de Deslocamentos e Equilíbrios, Perícias e Manipulações e Jogos estiveram sempre envolvidos nas sessões que preparamos, pois, as atividades planeadas para o aquecimento passavam sempre pelo desenvolvimento de aprendizagens previstas nos mesmos. Outro dos blocos que trabalhamos foi o de Atividades Rítmicas e Expressivas (Dança), o que constituiu um grande desafio para nós e para os alunos. Apesar das dificuldades iniciais, este bloco passou a ser trabalhado até ao final da nossa prática, uma vez que o PC demonstrou interesse em apresentar a coreografia na festa de final do ano.

A área da educação artística nem sempre foi promovida por nós, uma vez que foram selecionadas duas professoras do agrupamento para lecionar essas aulas, uma delas para Educação Musical e a outra para Artes Visuais. Desta forma, acabamos por planear apenas uma aula de Expressão Plástica, na qual foi construído pelos alunos um cravo com papel

crepe, enquadrado no tema do 25 de abril. Nas restantes sessões, auxiliamos sempre as professoras e os alunos nas tarefas propostas. Na mancha horária do apoio ao estudo, disponibilizamos o tempo aos alunos para os ensaios das dramatizações que lhes propusemos, trabalhando, assim, a Expressão Dramática.

CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Pertinência do estudo

A elaboração do trabalho de investigação aqui apresentado surge enquadrada na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, que decorreu no ano letivo 2021/2022. Desta forma, todos os dados recolhidos para a investigação partiram do contexto de Educação Pré-escolar onde a prática se realizou. Esta investigação integra-se numa das áreas de conteúdo previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016) – a Área do Conhecimento do Mundo.

Para dar início ao estudo, não só foi necessário enquadrá-lo numa das áreas de conteúdo previstas pelas OCEPE, como também estabelecer qual seria o seu principal objetivo, acompanhado pelas questões de investigação a que pretendíamos dar resposta. Assim, este estudo incide sobre a descoberta do património local, através da proposta de algumas atividades que proporcionem essa descoberta a crianças em idade Pré-Escolar.

Uma das razões para a escolha deste tema esteve relacionada com a exploração do Património Local e pela importância que vários autores atribuem à educação patrimonial, desde a EPE (Barton & Levstik, 1996; Cooper, 1995; Harnett, 1993). De acordo com alguns autores, a educação patrimonial representa alguma dificuldade na sua abordagem para os educadores/professores, sendo esta a segunda razão que justifica a escolha do tema. Além disso, a sua abordagem é, muitas vezes, encarada como desadequada à EPE porque lhe são atribuídas características como “demasiado complexa” ou “aborrecida/pouco estimulante” para estas idades (Moreira & Marques, 2019; Pinto, 2019). Estes aspetos levam-nos a pensar que apenas seja necessário cada educador/professor encontrar as melhores estratégias para desenvolver a educação patrimonial nestas idades, até porque esta constitui, entre outras coisas, um meio potenciador para que as crianças desenvolvam a consciência da sua própria identidade, tal como nos dizem as OCEPE, revelando-se, assim, uma componente importantíssima para a sua formação (Silva et al., 2016). Deste modo, e de acordo com as ideias aqui enunciadas, a questão a que pretendemos dar resposta com o presente estudo é a seguinte:

1. Como podemos promover a valorização do Património Local na primeira infância?

Com vista em dar resposta a esta questão, realizou-se um estudo investigativo que será descrito nos próximos capítulos.

Fundamentação Teórica

A Educação Pré-escolar: as OCEPE, o papel do educador e a interdisciplinaridade na abordagem dos conteúdos

Tal como é mencionado no preâmbulo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), “educar não é uma atividade que comece aos seis anos de idade” (Silva et al., 2016, p.4). Entre o nascimento e o início da escolaridade, são inúmeras as aprendizagens realizadas pela criança, resultando numa fase de grande desenvolvimento para a mesma. Por esse motivo, não devemos olhar para a educação como algo associado apenas à escolarização, isto é, como um processo que só se inicia com a entrada da criança no Ensino Básico. Até esse momento, a criança está em aprendizagem constante: sobre si própria, sobre as interações com os outros, sobre tudo o que a rodeia. Por isso, este é um período que, tal como o início da escolaridade, necessita do devido acompanhamento. Esse acompanhamento passa pela EPE que, destinada às crianças entre os três e os seis anos de idade, altura em que inicia a escolaridade obrigatória – fornece, assim, uma base para que o Ensino Básico seja planeado e construído (Silva et al., 2016).

A EPE um nível educativo que se caracteriza por conceitos como flexibilidade, articulação e metodologia(s) ativa(s). Estes conceitos são aplicados a questões como o desenvolvimento do currículo, a gestão dos espaços e dos materiais e o papel da criança no processo de aprendizagem. Se a compararmos com a escolaridade obrigatória, na Educação Pré-escolar está presente uma maior liberdade quer para o educador, quer para a criança. O desenvolvimento do currículo permite a articulação das várias áreas de conhecimento, fazendo com que as aprendizagens realizadas não surjam isoladas e, dessa forma, “tornando claro que é proposto um caminho de desenvolvimento integral das crianças” (Silva et al., 2016, p.4). Os espaços e os materiais podem ser utilizados de variadas formas de acordo com as diferentes finalidades estabelecidas pelo educador, tendo por base a intencionalidade das atividades realizadas. Esta flexibilidade na utilização dos espaços e dos materiais acaba por estar relacionada com as metodologias que, muitas vezes, são adotadas neste nível de ensino. Chamadas de metodologias ativas, este tipo de

estratégias colocam a criança como principal agente da sua aprendizagem como acontece, por exemplo, na metodologia de projeto (Silva et al., 2016).

Voltemo-nos, agora, para os objetivos específicos da EPE que surgem apresentados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (artigo 10º):

Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança tendo por base experiências de vida democrática, com vista numa educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais com diferentes características, inculcando o respeito pela diversidade e, assim, consciencializando-a do seu papel como cidadão; estimular o seu desenvolvimento enquanto ser individual, dando-lhe conta das suas próprias características; desenvolver a comunicação e a expressão, optando por diferentes tipos de linguagem; despertar o instinto de curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar à criança segurança e bem-estar; atuar perante inaptações, deficiências e precocidades, de forma a melhor encaminhar/orientar a criança; motivar a família a participar no processo educativo, criando, também, uma relação colaborativa com a comunidade (Lei n.º 5/97, Lei Quadro Da Educação Pré-Escolar, 10 de Fevereiro, 1997, p.671).

Conseguimos perceber que, de modo geral, estes objetivos preveem o desenvolvimento da criança a todos os níveis – pessoal, social, cognitivo e emocional – o que faz todo o sentido se pensarmos que esta é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, Lei Quadro Da Educação Pré-Escolar, 10 de Fevereiro, 1997, p.670).

Com o objetivo de auxiliar no cumprimento dos objetivos referidos anteriormente, surgiram, em 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) que, em 2016, sofreram uma reformulação. As OCEPE estão organizadas segundo três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. No Enquadramento Geral podemos distinguir os tópicos Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo e Organização do ambiente educativo. Já nas Áreas de Conteúdo, por sua vez, encontramos

três grandes áreas: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo. Dentro da Área de Expressão e Comunicação, existem ainda quatro domínios, sendo eles o Domínio da Educação Física, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o Domínio da Matemática e o Domínio da Educação Artística. Este último inclui o Subdomínio da Música, o Subdomínio da Dança, o Subdomínio das Artes Visuais e o Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro. A última secção das OCEPE aborda questões relacionadas com a Transição da Educação Pré-escolar para a escolaridade obrigatória.

Se analisarmos a informação apresentada nestas três secções, percebemos que as três funcionam de forma integrada, estabelecendo ligações entre si. Partindo dos quatro fundamentos e princípios educativos apresentados no Enquadramento Geral – desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; criança como sujeito do processo educativo; resposta a todas as crianças e construção articulada do saber –, conseguimos perceber que estes constituem a base para a intencionalidade educativa da EPE. Essa intencionalidade, por sua vez, não pode estar dissociada daquilo que é a Organização do Ambiente Educativo, na medida em que todos os elementos que o constituem devem estar em concordância com as finalidades que pretendemos alcançar (Silva et al., 2016). Quando falamos nas finalidades, referimo-nos aos objetivos concretos daquilo que planeamos para desenvolver com o nosso grupo de crianças e é nesta fase que surgem as Áreas de Conteúdo. Tudo aquilo que é planeado e, posteriormente, desenvolvido no ambiente educativo, tem em vista as aprendizagens propostas pelas áreas de conteúdo no seu conjunto, uma vez que estas também devem “ser abordadas de forma integrada e globalizante” (Silva et al., 2016, p.12). Por fim, a última secção disponibiliza informações relacionadas com a transição da criança para o 1.º CEB, isto é, todo o trabalho desenvolvido na EPE tem influência na sua posterior transição para o ensino obrigatório.

As OCEPE, não só nos fornecem toda a orientação necessária para compreendermos as finalidades da EPE, como até a sua própria organização nos pode servir de metáfora para o modo como esta deve funcionar, isto é, tal como a informação apresentada neste documento surge interrelacionada entre si, também a EPE deve operar de forma articulada. É responsabilidade do educador “estimular a criança a compreender os conhecimentos das

áreas de conteúdo através da sua articulação” (Nascimento, 2020, p.13). Para que isto seja conseguido, deve existir um trabalho sucessivo que inclua estas cinco etapas fundamentais – observar, registar, documentar, planejar e avaliar (Silva et al., 2016).

No que respeita ao contexto educativo, cabe ao educador observar a criança, perceber se esta se sente integrada no grupo e, além disso, recolher informações acerca dos seus gostos e interesses, atentando nas suas brincadeiras, no modo como se relaciona e nos trabalhos que realiza. É a partir desta primeira recolha de informação que o educador estabelece os seus objetivos e planeia, assim, a sua intervenção educativa. No entanto, e como referem as OCEPE, a criança é “sujeito e agente” da sua aprendizagem, por isso, “participa e é ouvida nas propostas da iniciativa do/a educador/a”, que também tem a função de aproveitar as sugestões das crianças e adequar aquilo que planeou em função das mesmas (Silva et al., 2016, p.18).

Outro dos aspetos importantes relativos ao educador é a comunicação que este deve estabelecer com a família que, além das crianças, também constitui um dos intervenientes de todo este processo. Cabe ao educador arranjar estratégias para que a família tenha voz ativa no que concerne ao trabalho que deve ser desenvolvido no jardim de infância, de forma que todos os contextos de vida da criança contribuam para que exista continuidade e coerência no seu desenvolvimento. Esta questão revela-se muito importante uma vez que a observação da criança no contexto escolar não constitui informação suficiente para planejar o trabalho que deve ser desenvolvido com a mesma já que, o educador deve “planejar de forma diversificada”, tendo por base as opiniões ou sugestões dadas pelos restantes intervenientes do processo de aprendizagem (Nascimento, 2020, p.14). Além disso, a comunicação com a família como instrumento de avaliação revela-se fundamental porque permite ao educador “tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças” e, assim, conseguir adequar as suas estratégias (Silva et al., 2016, p.13).

Conforme nos referem as OCEPE, “planejar não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente”, pelo que a preocupação em ouvir todos aqueles que influenciam o desenvolvimento da criança se pode traduzir no surgimento de “situações

imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” e que devem, por isso, fazer parte do planeamento (Silva et al., 2016, p.15). Partindo de todas estas informações acerca da criança, e como mencionado por Piaget, o educador procura atingir um dos que devem ser os seus objetivos – integrar a criança no meio envolvente, “desenvolvendo as competências e capacidades físicas, emocionais, psíquicas e sociais das crianças que se inserem na faixa etária dos 3 aos 6 anos” (Semedo, 2010, p.18). Assim, o papel do educador passa por “apoiar a criança na construção da sua própria compreensão do mundo”, proporcionando-lhe todas as oportunidades e criando as devidas condições para que isso seja possível (Semedo, 2010, p.21).

Aquando da realização da sua pesquisa, Teixeira (2016, p.6) afirmou que “não existe um conceito uniforme que defina a interdisciplinaridade”. De facto, atualmente, temos acesso a várias definições que acabam por convergir naquelas que são as principais características associadas a este conceito. No entanto, poderá existir um caminho para que melhor se entenda no que consiste a interdisciplinaridade, que passa pela decomposição da própria palavra. Assim sendo, começemos pelo segmento que constitui a base da palavra: disciplina. Sabemos que, segundo Chervel (1998, in Pintassilgo, 2007) as disciplinas poderão ser entendidas como “entidades autónomas”, associadas às ideias de “estratificação” e “individualidade”, pois cada uma delas constitui uma série de conhecimentos especializados e específicos num determinado domínio (Pombo et al., 2006). Partindo desta explicação, passamos ao prefixo inter-, que procura exprimir uma “noção de posição média ou intermediária” ou uma “noção de relação recíproca” (Priberam Informática, 2021a). É suficiente estabelecer uma ligação entre estes dois segmentos para compreendermos que, no sentido literal da palavra, interdisciplinaridade pressupõe uma ligação entre mais do que uma disciplina, isto é, que as disciplinas não operem de forma isolada, mas sim, articuladamente. Piaget (1972), vai ao encontro desta ideia quando menciona que a interdisciplinaridade pode ser vista como um “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas” (Pombo et al., 1994, p.10). Também Sebarroja (2001, p.72) concorda com este significado, dizendo que interdisciplinaridade pode consistir na “interação entre duas ou mais disciplinas” mas acrescenta uma segunda ideia quando sugere que a este conceito pode também associar-se o “reconhecimento de

outras identidades disciplinares, com diferentes graus de inter-relação, transferência e integração”.

Após o esclarecimento do conceito, voltemo-nos para o papel da interdisciplinaridade no que concerne ao sistema de ensino. A perspectiva sob a qual a interdisciplinaridade recai, surgiu na década de 60 na França e na Itália, quando os estudantes começam a reivindicar “um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social, política e econômica da época” (Fazenda, 1994, in Santos, 2010, p.20). Esta explicação sobre a origem desta perspectiva ajuda-nos a compreender o papel que esta viria a desempenhar no ensino, bem como, a sua importância para a educação. De facto, não faz sentido que a escola transmita os conhecimentos previstos para cada uma das disciplinas, isoladamente, sem que se estabeleça uma ligação entre todos os conteúdos, de forma a abranger o mais possível daquilo que nos rodeia enquanto seres humanos e enquanto cidadãos pertencentes a uma sociedade, para que possamos recorrer a essa bagagem de conhecimento em toda e qualquer situação do nosso quotidiano.

Foi com base nestes aspetos que a interdisciplinaridade começou a ser inserida na educação como um meio para combater o ensino tradicional que se caracterizava como sendo um ensino padronizado, em que o conhecimento era transmitido de forma fragmentada o que, de acordo com Sebarroja (2001, p.53), “contribui para a redução e a simplificação do seu carácter complexo, para o distanciamento do mundo experimental dos alunos e para a sua descontextualização”. Ao longo dos anos, também os próprios professores começaram a sentir a necessidade de adotar esta prática de ensino “para conseguir integrar os saberes disciplinares através de um trabalho colaborativo entre duas ou mais disciplinas” (Pombo et al., 1994, in Teixeira, 2016, p.6).

No que diz respeito à EPE, a interdisciplinaridade traduz-se numa mais-valia para o desenvolvimento das crianças. Tal como surge mencionado nas OCEPE, as áreas de conteúdo devem servir apenas como orientação para o que se pretende que a criança aprenda, traduzindo-se, assim, numa referência a seguir pelo educador e não vistas como “compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Silva et al., 2016, p.31). Como já foi referido anteriormente, a EPE caracteriza-se, precisamente, pelo conceito de

articulação, que se relaciona com o desenvolvimento do currículo de forma holística. Esta característica da EPE procura atender às particularidades das crianças que se inserem nesta faixa etária que, entre outras coisas, necessitam de estar em contacto com tudo o que as rodeia para que consigam alcançar novos e diversificados conhecimentos. É por este motivo que a interdisciplinaridade assume um papel tão significativo, pois “possibilita uma melhor interpretação da realidade e atualidade, sendo também um fator de motivação para a aprendizagem” (Teixeira, 2016, p.13).

Património Cultural

Após a realização de uma vasta pesquisa, constatamos que a definição de «património» surge, etimologicamente, quase sempre acompanhada pelo termo «herança», visto que a origem latina *patri* (pai) e *monium* (condição), remetem-nos para esta linha de pensamento (herança paterna). Se partirmos da definição disponível no dicionário de língua portuguesa, conseguimos identificar, de imediato, as palavras-chave para compreendermos este conceito:

1. Conjunto de bens de família; herança familiar.
2. Conjunto de bens próprios, adquiridos ou herdados.
3. Bem ou conjunto de bens, materiais, naturais ou imateriais, reconhecido s pela sua importância cultural (ex.: *património edificado*).

(Priberam Informática, 2021b)

A definição apresentada na secção 3 constitui aquela que mais nos importa para o desenvolvimento deste tema, pois faz referência ao conceito de património quando este está associado a um valor cultural, indicando, até, o termo de «património edificado». No entanto, as restantes definições ajudam-nos a compreender a informação que procuramos, na medida em que o património, seja ele de que cariz for, consiste sempre em alguma coisa que é herdada, seja num ambiente familiar – bens materiais ou imateriais deixados pelos nossos familiares –, seja a um nível mais abrangente – bens materiais ou imateriais deixados pelos antepassados da nossa comunidade que, por essa razão, assumem a tal «importância cultural» (Priberam Informática, 2021b).

Se nos embrenharmos nos grandes referenciais legislativos aplicáveis, interessa referir a definição dada pelo Artigo 2.º do Conselho da Europa (2005) na Convenção-Quadro de Faro sobre o valor do Património Cultural para as Sociedades, pois ajuda a confirmar esta associação do termo «herança» ao património, uma vez que define o património cultural como um “conjunto de recursos herdados do passado”, acrescentando que estes são identificados como “reflexo e expressão” dos valores, crenças, saberes e tradições “em permanente evolução” (Barranha, 2016, p.29). Já a definição dada pelo Artigo 2.º da Lei 107/2001, de 8 de setembro ajuda-nos a compreender a questão da «importância cultural», pois faz referência a um “interesse cultural relevante” que os bens materiais ou imateriais integrantes do património cultural assumem, podendo esse interesse ser “histórico, paleontológico, arqueológico, arquitetónico, linguístico, documental, artístico, etnográfico, científico, social, industrial ou técnico” (Barranha, 2016, p.29) que, por sua vez, irá refletir uma série de valores, sendo eles a antiguidade, a memória, a originalidade, a singularidade, a autenticidade, a raridade ou a exemplaridade (Barranha, 2016).

Também a definição dada pela UNESCO em 1989, confirma esta ideia de que o património cultural “confere a cada lugar específico as suas características reconhecíveis e é o repositório da experiência humana” (Barranha, 2016, p.28), mas acrescenta ainda que este é um legado que pertence a toda a humanidade.

Esta discussão teórica vem sendo alimentada desde, pelo menos, o início do século XX, tendo no trabalho de Alois Riegl (1903) – Culto Moderno dos Monumentos – uma indiscutível referência inicial. No final deste mesmo século – e retomando algumas das propostas de Riegl num sentido prospetivo – é importante fazer referência ao trabalho desenvolvido por Ferreira de Almeida (1993). O autor começa por afirmar, num sentido amplo, que o património “é o que tem qualidade para a vida cultural e física do Homem e para a existência e afirmação das diferentes comunidades” (Ferreira de Almeida, 1993, p.408). O autor situa o património na esfera do sentido de pertença e de traços identitários de uma comunidade, mas acrescenta que, além de qualidade, o património é, também, memória. Partindo deste ponto, ajuda-nos a refletir sobre aquilo que consideramos como testemunhos de um tempo anterior ao nosso e que, por isso, devemos ter preocupação em

preservar. Neste contexto, traz-nos a origem latina da palavra «monumento», que deriva do verbo «*monere*», com o significado «advertir» ou «lembrar». Como já referimos anteriormente, sabemos que o património não integra, apenas, bens materiais, sejam eles edifícios, isto é, «monumentos». Refere-se a um conjunto alargado de bens, sejam eles de natureza material ou imaterial, que singularizam, identificam e caracterizam uma dada comunidade. O autor serve-se do termo «monumento» e da sua origem latina para nos levar a compreender que é essencial que o ser humano mantenha as suas “referências de memória”, quer sejam materiais ou imateriais, sendo estes últimos caracterizados pelo autor como se fossem “monumentos orais” (Ferreira de Almeida, 1993, p.411), pois só assim é garantida a sua identidade.

Já a proposta de Moura (2002), cruzando a educação patrimonial com a cultura visual, alinha-se com estas ideias, uma vez que, para a autora, o património alberga tudo aquilo que nos foi deixado pelos nossos antepassados, bem como, pelos nossos contemporâneos e, por isso, resulta numa vasta quantidade de vestígios da intervenção humana que caracterizam a sociedade do passado e que continuam a caracterizá-la no presente. Partindo destas definições, percebemos que esta herança, confere a identidade a determinada comunidade, sendo, simultaneamente, definida por ela, o que vai ao encontro do que nos diz Garcia Garcia (1998, p.11) ao afirmar que o património cultural consiste na “*expresión de una comunidad*”.

Estas conclusões permitem-nos inferir um outro aspeto acerca do património cultural que justifica, ainda mais, o seu valor e a importância de o preservar. Se o consideramos uma «herança» que passa de geração em geração e que define uma comunidade, constatamos que todos os seus membros o podem criar e influenciar com as suas ações ao longo do tempo. Por essa razão, notamos que o património cultural transcende a estratificação da sociedade, seja por classes, etnias ou outros grupos (Canclini, 1999). Ainda em relação à definição de património, o Dicionário da Real Academia Espanhola também se refere a este conceito como os “bens e direitos” deixados aos herdeiros, mas acrescenta os termos “deveres/obrigações” (Real Academia Española, 2022), o que nos leva a concluir que, do património, não só faz parte aquilo que recebemos como também as nossas obrigações para com esse legado.

Desta forma, vamos ao encontro do que defende Ferreira de Almeida (2006) ao afirmar que “o Património não pode ser olhado como uma reserva, e menos ainda, como uma recordação ou nostalgia do passado”, pelo que deve ser visto como algo que tem de fazer parte do nosso presente, daí a nossa obrigação/dever para com a sua preservação, pois, para que seja visto como Património, “tem de estar presente e vivo, de algum modo”(Ferreira de Almeida, 1993, p.412). É neste aspeto que nos parece essencial que a cidadania patrimonial e a intergeracionalidade que o jardim de infância e a escola proporcionam, possam ativar e estimular atividades e projetos de educação patrimonial que tornem mais significativa a vivência e fruição patrimonial.

Património do Alto Minho

Tendo por base a revisão da literatura acerca deste tema, conseguimos afirmar que o Património do Alto Minho como o conhecemos hoje, é fruto da passagem do tempo e de todas as transformações que a este implicou. Desde fatores geográficos ou naturais até aos fatores históricos e religiosos, tudo influenciou e, conseqüentemente, caracterizou este território de forma que se torna tão fácil distingui-lo dos restantes.

Sabemos que o Alto Minho é marcado pelas suas várias paisagens – desde a montanha, passando pelo rio e terminando no mar, esta região é considerada por Leitão (1964) como uma “região de privilégio”. Se recuarmos ainda mais no tempo, encontramos nas palavras do Mestre António (originário de Guimarães¹), em meados do século XVI, as principais características atribuídas a esta região: clima ameno, água em abundância, terra fértil e elevada densidade populacional (Durães, 1994). Estes atributos mantiveram-se associados ao Minho por, pelo menos, mais duzentos anos, tendo sido introduzido por Rebelo da Costa, já em finais do século XVIII, a referência ao comércio, sobretudo marítimo, e às indústrias (Durães, 1994). No que concerne ao património edificado, o Alto Minho caracteriza-se pela presença de várias capelas e igrejas, destacando-se o estilo românico, como é o exemplo da Matriz de Caminha e a Igreja de Bravães, mas também o estilo

¹ Homem do Renascimento, corógrafo, mais do que geógrafo, homem entre duas culturas, Mestre António de Guimarães termina no ano de 1512 a primeira descrição geográfica da região de Entre o Douro e Minho. Fonte: https://triplov.com/coloquio_06/Jose-Augusto-Mourao/Mestre-Antonio.html

barroco, se nos referirmos aos seus muitos solares e às muitas casas brasonadas, localizadas não só nas vilas, como também na própria cidade de Viana (Leitão, 1964). Estes constituem apenas alguns exemplos daquele que é um património histórico deixado por todas as comunidades que aqui residiram ao longo de séculos e que, por esse motivo, espelham a nossa identidade cultural. No entanto, não devemos ter em conta apenas o património material, pois muito deste legado também se trata de património imaterial. Esta identidade cultural a que nos referimos não se revê apenas nos monumentos históricos, nas construções ou nas paisagens que perduraram até aos dias de hoje. Assim, como nos diz Campelo (2021), “O património construído, seja ele qual for, é a expressão material dos conhecimentos, vivências e aspirações de uma comunidade.”. Partindo desta ideia, conseguimos perceber que o património histórico do Alto Minho pode ser dividido em património material e património imaterial, sendo que o primeiro constitui a materialização do segundo, o que também leva o autor a apelidar o património edificado de arquitetura vernacular, isto é, “arte e património intimamente ligados às vivências sociais e culturais, e economia das comunidades” (Campelo, 2021).

Retornando aos fatores que influenciaram em grande medida o Património Histórico do Alto Minho, começamos por fazer uma maior abordagem dos fatores geográficos ou naturais. Até meados do século XX, a sua posição geográfica revelou-se um dos seus mais significativos atributos para o desenvolvimento da região. O facto de estar situado no Extremo da Europa Ocidental, fez com que muitos povos viessem cá parar, quer por circunstâncias migratórias, quer por outras razões e, como nos diz Campelo (2021), se, por um lado, “viver na fronteira é viver em tensão, em alerta”, por outro lado, “viver na fronteira é, também, poder estar aberto ao diferente”. Esta localização também estabeleceu ligação com a Galiza e, posteriormente, com o Brasil. Assim, foram chegando a este território comerciantes, peregrinos, artesãos e artistas, o que nos pode levar a calcular a quantidade de experiências e saberes que eram partilhados, cruzando-se culturas, tradições e costumes. Entramos no património material, como forma de expressar esta influência que a localização geográfica exerceu, quando fazemos referência à construção de fortalezas, torres e castelos, com o objetivo de proteção das comunidades em tempos de perigo causados por possíveis invasões.

Relativamente a fatores históricos, sabemos que a Romanização teve uma grande influência na paisagem do Alto Minho, nomeadamente, devido à variedade de modelos agrários, técnicas construtivas e regras sociais que transmitiram às comunidades dos castros que aqui vieram encontrar (Campelo, 2021). A passagem dos romanos por este território transporta-nos, ainda, para outro importante fator – a religião. A arquitetura românica esteve presente em grande parte dos primeiros templos religiosos deste território. Ainda hoje, o Alto Minho é marcado pela presença de inúmeras capelas, cruzeiros, igrejas e santuários, o que, no que concerne ao património material, evidencia a grande marca deixada pelo cristianismo ao longo dos séculos. Mais tarde, na época dos Descobrimentos, este território volta a sofrer grandes influências. Fase da história marcada por uma grande expansão urbana, esta época leva a uma mudança de pensamento e de mentalidades o que, por sua vez, leva à necessidade de encontrar novas soluções arquitetónicas e artísticas (Campelo, 2021). É, então, que surge o Barroco, presente, por exemplo, na Igreja de São Domingos, em Viana do Castelo, ou no Solar dos Bertandos, em Ponte de Lima. Além do património material aqui referido, também no património imaterial este estilo perdura até aos dias de hoje. Exemplo disso é a exuberância das grandes romarias e outras festividades/rituais do Alto Minho. Seria impossível falarmos destas romarias, sem falarmos nas Festas de Nossa Senhora d’Agonia, no Folclore e no Traje à Vianesa, já que a “Minhota trajada à Vianesa” veio a constituir um dos principais ícones de raiz etnográfica e popular com grande visibilidade e projeção, quer a nível local, quer a nível nacional (Gonçalves, 2017).

A origem do traje pode ser explicada pela emancipação que a mulher sofreu no século XX (Amorim, 2012). Devido à sua localização, Viana do Castelo revelou-se um território propício a atividades como a pesca, plantações agrícolas, trocas comerciais e o artesanato. Se os homens eram quem mais se dedicava a estas áreas, a mulher, por sua vez, dedicava-se à gestão da vida familiar e ao trabalho na lavoura, o que lhe conferiu maior autonomia e responsabilidade e levou, assim, à criação dos trajes (Amorim, 2012). Sabe-se, portanto, que o vestuário que hoje estamos habituados a ver quer em romarias, como é o exemplo do Desfile da Mordomia nas Festas de Nossa Senhora d’Agonia, quer nos Grupos de Danças e Cantares tradicionais ou Ranchos Folclóricos, foi, em tempos, o

vestuário utilizado no quotidiano da população, pois foi criado para atender às suas necessidades, isto é, foi criado com um “propósito funcional” (Amorim, 2012, p.249). Sabe-se que o uso do lenço, por exemplo, tinha como objetivo a proteção contra o frio ou contra o sol, havendo também quem usasse um chapéu de palha (Amorim, 2012). A algibeira é outro dos elementos com um propósito muito claro – era usada para guardar dinheiro, embora tivesse caído em desuso com a vinda dos aventais com bolsos (Amorim, 2012).

Assim, é possível destacar dois trajes distintos que surgem nesta região, sendo eles o traje de lavradeira e o traje de noiva, também destacado como o traje de festa (Teixeira, 2008). Tradicionalmente, estes dois trajes são marcados pelo uso do ouro em abundância, revelando “a rivalidade de ser a mais bela, a mais rica, a escolhida” (Teixeira, 2008, p.378) e procurando espelhar o poder económico de quem os usava. No traje de festa, predomina o azul-escuro ou o negro, ambos cintilantes devido aos seus bordados. Em relação ao traje da lavradeira do Minho, este “representa a apoteose barroca popular” (Teixeira, 2008, p.388). É composto por nove elementos, sendo eles a saia franzida, a camisa branca e, por cima, o colete apertado e justo; o avental; a algibeira e dois lenços – um sobre o peito e outro, semelhante, na cabeça. Nos pés, as meias rendadas e as chinelas, também bordadas (Teixeira, 2008). O livro *Traje à Vianesa* de Ramos e Pires (2016), dá-nos conhecimento de que existem ainda algumas variantes deste traje no que respeita às suas cores, em função da freguesia ou região que representam. Atentemos, por exemplo, no lenço de lavradeira, que deve ser adequado às restantes peças do traje. No traje que apresenta tons de vermelho, o lenço deve ter fundo vermelho ou amarelo; no traje tradicionalmente associado à região de Geraz do Lima, o fundo do lenço deve ser de cor verde e no traje de Afife deve ter a cor laranja ou amarela. Por fim, no traje azul-escuro, o lenço pode ter fundo preto, roxo ou azul-escuro (Ramos & Pires, 2016). Sabe-se que este tipo de adereço, ornamentado com franjas compridas feitas em lã e com os exuberantes estampados, ficaram conhecidos como “lenços austríacos”, pelo que, provavelmente, os portugueses devem tê-los importado da Áustria. No entanto, a sua produção deverá ter tido origem numa cidade russa nos finais do século XVIII. Em Viana, pensa-se que estes lenços deverão ter surgido na década de 70 do século XIX, apesar de que só uns anos mais tarde

começaram a ser tão predominantes como ainda o são nos dias de hoje (Ramos & Pires, 2016).

Relativamente ao Folclore, começemos por esclarecer que a palavra deriva do termo *folk-lore*, criado por William John Thom em 1846, em que *folk* significa «povo» e *lore* significa «saber». Desta forma, folclore remete-nos para o significado «sabedoria do povo» (Benjamin, 2015). Ao longo dos anos, este conceito foi alvo de críticas que levaram à sua reformulação a aperfeiçoamento, de modo que se tornasse o mais realista possível. Algumas das questões que obrigaram a essa reformulação estavam em volta do que se deveria entender por «povo» e «saber», isto é, o quão restrito ou abrangente deveria ser o conceito de folclore (Benjamin, 2015): deveria dizer respeito só às classes sociais mais baixas, ou alargar-se a todas as classes sociais? Deveria ser tida em conta a cultura material, como o artesanato, a arquitetura, ou a culinária, por exemplo; ou apenas integrar a cultura material quando esta implicasse uma relação com a cultural imaterial (as festas tradicionais incluíam a sua culinária, assim como a música folclórica incluíria os seus instrumentos, por exemplo)? Estas questões levaram à criação de um documento, em 1951, onde ficaria esclarecido este conceito e o que deveria abranger, tendo vindo a ser reformulado em 1995. Assim, ficou considerado que o “Folclore é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo da sua identidade social” (Benjamin, 2015, p.2), acrescentando-se, ainda, que se constituem “fatores de identificação da manifestação folclórica” (p.2) a aceitação coletiva, a tradicionalidade, a dinamicidade e a funcionalidade (Benjamin, 2015).

Em Portugal, Teixeira (2008) diz-nos que o Folclore teve a sua década de ouro em 1940, época em que o político António Ferro e a sua mulher, a poetisa Fernanda de Castro, foram responsáveis pela exposição do Mundo Português através da criação de um grupo de opinião e ação que procurou recolher, registar, expor e divulgar vários elementos e manifestações culturais que consideravam “caracterizadamente portuguesas” (p.399), passando pela arquitetura, as artes decorativas e as danças e cantares tradicionais.

Quanto ao património contemporâneo desta região, é inevitável que não se faça referência à Bienal de Vila Nova de Cerveira, que “tem deixado uma marca forte na história cultural recente” (Campelo, 2021).

Educação Patrimonial

De acordo com o que nos diz Elazari (1999, p.4) no Guia Básico da Educação Patrimonial, esta constitui um “processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Património Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”. Partindo desta definição, compreendemos que a Educação Patrimonial estabelece como principal objetivo levar os alunos a conhecerem, apropriarem-se e valorizarem a sua herança cultural, para que também possam melhor usufruir dela. Desta forma, funciona como uma garantia de que esta herança passa de geração em geração, sendo simultaneamente gerada/influenciada ao longo dos tempos. Além disso, contribui para que os indivíduos desenvolvam um maior sentimento de identidade e de pertença a determinada comunidade, objetivo que também está previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo, quando são apresentados os princípios organizativos segundo os quais está organizado. Surge na alínea a) do artigo 3.º a referência à contribuição dessa organização 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” (Lei de Bases Do Sistema Educativo, 2009). Solé (2009) também comprovou esta ideia, verificando que as crianças conseguem associar a História ao estudo do passado, à preservação da memória e à sua identidade pessoal.

Voltando ao Guia Básico da Educação Patrimonial, a autora refere que deste processo deve fazer parte a experiência e o contacto direto com a cultura como uma estratégia potenciadora do conhecimento e, conseqüentemente, de valorização do património cultural (Elazari, 1999). Esta visão vai ao encontro do que é defendido por Pinto (2011), quanto à utilização das “fontes primárias”. Ao contrário que acontece naquele a que chamamos “ensino tradicional” da História, em que a informação é transmitida para ser aceite e memorizada e, por isso, essas “fontes primárias” raramente são utilizadas, a

autora afirma que proporcionar aos alunos recursos e atividades desafiadoras, recorrendo a fontes patrimoniais, irá contribuir para que estes desenvolvam a sua compreensão dos conceitos históricos, assim como a sua interpretação dos contributos sociais, culturais e económicos de vários e diferentes grupos nas comunidades a que pertencem.

Tendo por base as informações trazidas pelos autores citados anteriormente, podemos concluir que a Educação Patrimonial se trata de um método de ensino centrado no Património e que deve estar presente permanentemente e sistematicamente na prática dos professores/educadores, através do qual conseguimos não só desenvolver o conhecimento dos alunos em relação ao património cultural, desde a apropriação de conceitos até à sua interpretação, como também contribuir para que o valorizem e se sintam parte desse mesmo património, alimentando a sua identidade e sentimento de pertença. Para garantia de um maior sucesso o cumprimento destes objetivos, este processo deve adotar como principal estratégia o contacto direto com elementos patrimoniais por parte dos alunos.

Educação Patrimonial na 1.ª Infância

Não devemos considerar uma “eventual impreparação” para a aprendizagem da História por parte das crianças devido ao seu nível etário. Pelo contrário, nesta fase da vida, as crianças possuem uma vasta quantidade de experiências, assim como de sentimentos, que devem ser aproveitados pelo educador/professor como sendo “os mais ricos elementos de uma consciência histórica” (Moreira & Marques, 2019, p.75). Quanto mais significativas forem as atividades propostas para as crianças, isto é, quanto mais familiares lhes soarem os conceitos e as situações apresentadas, maior será o seu envolvimento e, conseqüentemente, maiores serão as suas aprendizagens. Daí, os pontos de vista das crianças, bem como as suas ideias prévias, deverão ser vistos como “âncoras para construções mais elaboradas” (Pinto, 2019, p.12).

Desta forma, as crianças já detêm conhecimento histórico ainda antes de darem início ao ensino formal, seja em relação ao seu contexto familiar (através de fotografias, objetos passados de geração em geração, ...), seja em relação ao meio local onde vivem

(através da passagem diária por locais importantes para esse meio como uma capela, uma igreja, um cruzeiro, ...). Queremos com isto dizer que as crianças olham para este tipo de objetos ou locais e compreendem que eles já existiam ou foram criados antes delas, daí, terem consciência de um passado que lhes é próximo, “porque assim se pensa historicamente desde os 3 anos de idade” (Moreira & Marques, 2019, p.78). Cooper (1991) vai ao encontro desta ideia, na medida em que também mostrou que “as crianças podem resolver problemas reais em torno do passado” e que “têm a capacidade de pensar historicamente de uma maneira cada vez mais complexa” (Cooper, 1991, in Marques, 2020, p. 16). Também Barton e Levstik, em 1998, comprovaram que as crianças em idade pré-escolar são capazes de identificar mudanças entre diferentes épocas em questões relacionadas com vestuário, arquitetura, tecnologias, entre outros, o que evidencia a sua capacidade de raciocínio histórico (Barton & Levstik, 1998, in Marques, 2020, p. 16).

Apesar de poucas escolas incluírem a educação patrimonial no seu projeto educativo, verifica-se, nos vários estudos que têm vindo a ser desenvolvidos, a sua importância para o desenvolvimento das crianças (Pinto, 2019). Esta importância surge relacionada com a sua capacidade de proporcionar uma “consciência do mundo social” e a criação de “bases de um pensamento crítico e contextualizado” (Cooper, 2002, in Marques, 2020, p.17). Além disso, ajuda as crianças a “desenvolver um senso da sua própria identidade” (Marques, 2020, p.17), pois, tal como previsto nas OCEPE, pretende-se que “identifiquem algumas manifestações do património cultural e paisagístico do seu meio e de outros meios como, por exemplo, tradições, arquitetura, festividades” e que “revelem interesse em saber as semelhanças e diferenças entre o que acontece no seu tempo e nos tempos de vida dos pais e avós” (Silva et al., 2016, p.89). Vendo estes objetivos cumpridos, podemos depreender que a educação patrimonial proporciona ao indivíduo um melhor autoconhecimento, partindo das aprendizagens realizadas acerca do meio onde vive, bem como, acerca dos que lhe são mais próximos. Deste modo, a educação patrimonial assume um papel significativo na vida das crianças, não só no presente, como também a longo prazo, pois é urgente que se olhe para o passado e, a partir dele, contextualizar o presente e ponderar o futuro (Barca, 2021; Moreira & Marques, 2019; Pinto, 2015), isto é, ensinar as crianças sobre o passado, dando-lhe as “armas” necessárias para que possam pensar

criticamente e formularem opiniões sobre o seu presente e sobre o seu futuro. Assim, formam-se cidadãos informados, participativos e críticos.

Como já foi referido anteriormente, as aprendizagens das crianças irão ser mais significativas quanto maior for a sua proximidade com o que lhes é apresentado. Por essa razão, o diálogo continua a ser uma estratégia essencial para envolver a criança na aprendizagem sobre o passado (Marques, 2020; Pinto, 2015). Como é referido por Egan (1986), é importante que se conte uma boa história da História. O ato de “contar uma história” envolve, geralmente, questões como o mistério, o encantamento e promoção da curiosidade nas crianças, aumentando a sua atenção e envolvência no que ouvem. Esta estratégia apresentada por Egan (1986), quando acompanhada da oportunidade que é dada às crianças de observarem e tocarem artefactos e objetos onde estão presentes elementos que nos remetem para um tempo anterior, resulta numa grande importância no que respeita ao “aprofundamento de «sementes» de competências de interpretação e leitura da realidade histórica” (Marques, 2020), o que também vai ao encontro do que (Solé, 2009) afirma quando refere que as crianças entre os 8 e os 10 anos associam à História elementos da vida quotidiana, como “aquilo que as pessoas vestiam” ou “ como eram as suas casas” (p.780). Desta forma, revela-se fundamental que, juntamente com a narrativa, sejam apresentados às crianças elementos como fotografias a preto e branco, o verde presente em monumentos do seu meio local como uma Igreja Paroquial ou um Cruzeiro, ou um artefacto coberto de pó e ferrugem. Esta proximidade irá tornar a sala e/ou as sessões num laboratório permanente, onde é permitido às crianças que toquem, cheirem e vejam objetos. Ao mesmo tempo, também nos permite ultrapassar o mero “transmitir factos”, uma vez que isto só apelará ao aborrecimento nas sessões e, mais tarde, noutros níveis etários, à memorização (Pinto, 2011).

Investigação em Educação Histórica Infantil: Estudos Empíricos

Ao longo dos anos têm sido vários os estudos realizados no âmbito da Educação Histórica Infantil. Em 2012, Pratas desenvolveu a sua dissertação de mestrado em volta da construção de identidade local em contexto Pré-escolar, através da realização de atividades que envolvessem o contacto das crianças com elementos do património local em que estão inseridas. Neste estudo, a aluna investigadora concluiu que as crianças já possuíam alguma

identidade local antes da participação das suas propostas, mas, após essa mesma participação, foi bastante evidente que essa consciência de identidade ficou muito mais desenvolvida (Pratas, 2012). Este aspeto vem comprovar o que é afirmado por Marques (2020) em relação ao papel que a educação patrimonial assume enquanto promotora do desenvolvimento do senso de identidade nas crianças.

Em 2013, foi realizado um estudo por uma aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar, que abordava a aprendizagem da História de Portugal no jardim de infância, através do conhecimento de alguns monarcas portugueses (Silva, 2013). A investigadora aponta nas conclusões do seu estudo que a informação apresentada às crianças permitiu que se desenvolvesse um “mecanismo de identificação temporal” (Silva, 2013, p.94), isto é, as crianças foram capazes de identificar mudanças no vestuário dos monarcas que lhes foram apresentados em relação aos dias de hoje, evidenciando, assim, uma noção de evolução temporal. Esta constatação vai ao encontro do que vários autores citados anteriormente defendem acerca da consciência histórica na infância, tais como Barca, (2021); Cooper (1995); Marques (2020); Pinto (2015) e Solé (2009).

Mais tarde, em 2014, foi realizado um segundo estudo por uma aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, desta vez, com crianças do 4.º ano de escolaridade (Veiga, 2014). Nesta investigação, pretendia-se o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, através de narrativas históricas acerca de acontecimentos e protagonistas da História de Portugal. Nas suas conclusões, a aluna investigadora refere que, desde o início, os alunos demonstraram um grande interesse e gosto pela área de Estudo do Meio e, conseqüentemente, pelas atividades que vieram a ser implementadas. Indo contra a ideia de que a Educação Histórica é “chata” ou “desinteressante” na infância, a investigadora afirma que os alunos mantiveram sempre uma postura participativa e curiosa em relação ao que lhes foi apresentado, ao contrário do que acontecia com as duas restantes áreas de conteúdo (Português e Matemática). Além disso, também evidenciavam as suas perceções acerca da História de Portugal aquando da realização das chuvas de ideias que antecipavam as atividades (Veiga, 2014). Um estudo realizado mais recentemente, também por uma aluna do mesmo mestrado, vai mais além nas suas

conclusões, afirmando que os participantes – alunos do 3.º ano do 1.ºCEB – revelaram atribuir “interesse e importância à História Local” (Coelho, 2017).

Desde o funcionamento da EPE, incluindo o papel que o educador deve assumir e a relação da interdisciplinaridade com este nível de ensino, passando pela exploração e compreensão do conceito de património, tendo como foco o Património do Alto Minho, até ao explanar do que se entende por Educação Patrimonial, apresentando os seus objetivos e estratégias de trabalho, nomeadamente na Primeira Infância, a presente fundamentação teórica dá-nos a conhecer uma vasta quantidade de informações que se revelaram pertinentes à realização do estudo apresentado neste relatório. Por fim, fornece-nos alguns exemplos de estudos recentes, que nos permitem cruzar conclusões e compará-las com aquilo que outros autores já investigaram, bem como, com as conclusões que irão ser expostas no final deste relatório.

De seguida, apresentam-se as opções metodológicas que asseguraram o desenvolvimento do estudo.

Metodologia

Na presente secção serão apresentadas as opções metodológicas da investigação realizada, assim como os seus participantes e os métodos e técnicas utilizadas para a recolha de dados. Por fim, será mostrada a calendarização do estudo, seguida da descrição do procedimento de tratamento e análise dos dados.

Opções metodológicas

Para a realização de uma investigação impõe-se que, em primeiro lugar, seja identificado um problema. De seguida, é necessário que se levantem um conjunto de questões em volta desse problema (Coutinho, 2014), como por exemplo: o que se procura? Porquê? Como vamos procurar e para quê?

É para dar resposta a estas questões que o investigador deve definir as suas opções metodológicas, isto é, definir qual o paradigma investigativo que deve seguir, tendo por base os métodos e técnicas que serão mais adequados aos objetivos da sua investigação. Kuhn (1998) considera que os paradigmas são “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (p.13). Também Bodgan e Biklen (1994) estão de acordo com esta definição, para quem o paradigma consiste num “conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (p.52). Numa perspetiva mais recente, temos a definição de Vilelas (2020), que vai ao encontro dos dois autores já citados, afirmando que o paradigma constitui “um sistema de crenças, princípios e postulados que informam, dão sentido e rumos, servindo de modelo, às práticas de pesquisa” (p.193). Partindo destas definições, conseguimos compreender o que nos diz Coutinho (2014) acerca da categorização dos conceitos paradigma, metodologia, métodos e técnicas. Para o autor, estes conceitos encontram-se hierarquizados em função da sua generalidade, sendo que num primeiro nível surgem as técnicas e imediatamente acima estão os métodos, ambos mais próximos da prática. De seguida, surge a metodologia, para analisar e descrever os métodos e, acima de todos os anteriores, está o paradigma, que serve de orientação para a metodologia.

Assim sendo, o paradigma orientador para esta investigação possui um carácter descritivo e interpretativo, assentando numa metodologia qualitativa. Esta opção é justificada pelos objetivos da investigação, que passam pela compreensão do objeto de estudo, e não por análises estatísticas ou medidas numéricas (Vilelas, 2020), uma vez que se pretende promover a valorização do Património Local em crianças com idade pré-escolar. Além dos objetivos do estudo, também os métodos de recolha de dados a que recorreremos ditam que esta seja uma metodologia qualitativa, pois esta promoção do Património Local será concretizada através de diálogos, do envolvimento em atividades e da apresentação e criação, por parte das crianças, de materiais relacionados com o mesmo, o que vai ao encontro do que Bodgan e Biklen (1994) nos dizem, afirmando que esta metodologia pressupõe que os dados recolhidos são “em forma de palavras ou imagens” (p.48). Vilelas (2020) confirma esta ideia, acrescentando que neste tipo de metodologia “há mais interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos” (p.202) e que esta “é indutiva” pois, o investigador “desenvolve conceitos, ideias a partir de padrões encontrados nos dados” (p.202). Por essa razão, no decorrer deste estudo o investigador constituiu o principal meio para recolha de dados e a sua concretização decorreu no ambiente natural o que, de acordo com autores como Bodgan e Biklen (1994) e Vilelas (2020), constituem algumas das principais características da metodologia de carácter qualitativo.

Assim sendo, também podemos afirmar que este estudo segue o design de Estudo de Caso, pois, de acordo com Vilelas (2020) esta é uma metodologia que se enquadra nas características de uma investigação qualitativa, uma vez que se guia pela utilização de diferentes métodos e técnicas de recolha de dados que permitem uma maior compreensão do caso em estudo e pela análise pormenorizada da informação recolhida, tal como foi concretizado no presente estudo. Além disso, o Estudo de Caso é uma metodologia que se foca na compreensão do todo, e não apenas em particularidades (Vilelas, 2020).

Tendo em conta que esta investigação é voltada para a descoberta e valorização do Património Local com crianças em idade pré-escolar, faz todo o sentido que as nossas opções metodológicas também passem pelas principais linhas de ação da Educação Histórica Infantil. Assim, como nos diz Barca (2021), essa linha de investigação “tem como

intuito principal contribuir para um ensino de História que procure desenvolver nos alunos uma atitude mental dinâmica de «pensar historicamente” (p.59). Desta forma, também podemos estabelecer uma ligação entre esta linha de investigação e o construtivismo de Piaget, uma vez que este defende que, não só o conhecimento consiste numa construção que acontece através da interação do sujeito com o objeto de conhecimento, como essa mesma construção também contribui para a própria constituição do sujeito (Sanchis et al., 2007).

Participantes do estudo

Participaram neste estudo um total de 12 crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, sendo que nove eram meninos e três eram meninas. O estudo não contou com o número total de crianças que compunham a sala de Jardim de Infância onde foi realizada a PES, uma vez que as sessões planeadas no âmbito deste estudo ocorreram no período de animação/apoio à família e não no horário letivo, o que fez com que várias crianças já não estivessem presentes.

O grupo integrava a mesma sala de um Jardim de Infância localizado no concelho de Viana do Castelo e todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa. Pode ser caracterizado como sendo muito participativo, atento e dinâmico. Demonstraram sempre uma grande curiosidade e interesse no decorrer das atividades propostas, colocando questões e, muitas vezes, contribuindo com a sua opinião.

Métodos e Técnicas de recolha de dados

Após a identificação do problema e a definição das opções metodológicas mais adequadas, segue-se a recolha de dados. Para isso, o investigador pode recorrer a vários instrumentos, devendo selecionar aqueles que se revelem mais pertinentes, tendo por base os objetivos do seu estudo. Na perspetiva de Vilelas (2020), os métodos e técnicas de recolha de dados constituem “qualquer recurso a que o/a investigador/a pode recorrer para conhecer os fenómenos e extrair deles a informação” (p.331). Segue-se, então, uma

breve apresentação dos métodos e técnicas utilizados no desenvolvimento desta investigação.

Observação

Este método de recolha de dados permite-nos ter a percepção do que acontece em tempo real, tal como nos sugere Coutinho (2014), ao afirmar que o investigador observa o que acontece de forma espontânea. Por esta razão, também se revela um método que proporciona uma maior proximidade entre o investigador e os participantes do seu estudo. Esta proximidade contribui para que este método de recolha de dados seja visto como uma técnica privilegiada, uma vez que nos permite compreender o indivíduo no seu contexto natural (Gonçalves et al., 2021). Os mesmos autores acrescentam que “os métodos de observação permitem descrever e categorizar os comportamentos de indivíduos ou de grupos nas suas interações em contextos definidos” (p.89). Este método de recolha de dados pode, ainda, ser dividido em observação não participante e observação participante.

Segundo Sousa (2009), na observação não participante “o observador toma contacto mas não se integra no contexto que observa, mantendo um certo afastamento” (p.113). Esta técnica foi utilizada na fase inicial do presente estudo, em que a investigadora se manteve presente durante o horário letivo sem interagir com o grupo ou com as atividades promovidas pela Educadora Cooperante, pelo que foi possível conhecer o modo como as crianças se comportavam e como interagiam entre si, bem como o ambiente onde se viria a desenvolver o estudo. Posteriormente, já na implementação do estudo, a investigadora assumiu a posição de observadora participante. De acordo com Sousa (2009), neste tipo de observação, o investigador já interage com o grupo e intervém nas atividades propostas, bem como no quotidiano dos participantes. Este tipo de observação concretizou-se no desenrolar deste estudo, uma vez que a investigadora pôde interagir com o grupo de crianças e intervir na implementação das atividades propostas, quer na sala de atividades, durante o horário letivo, quer no restante espaço do Jardim de Infância, no horário de animação/apoio à família. A observação participante decorreu ao longo de 11 semanas.

Aquando da observação, foram-se desenvolvendo diálogos com as crianças acerca do que estava a ser feito, o que também constituiu uma importante fonte de dados no desenrolar deste estudo. Este tipo de conversa permite que o investigador estabeleça uma melhor comunicação com os seus participantes, na medida em que possibilita adequar-lhes as questões, de forma a obter percepções individuais distintas e mais verdadeiras (Reis, 2018).

Trabalhos realizados pelas crianças

Dado que a investigação foi concretizada com crianças em idade pré-escolar, tratando-se de participantes que ainda não sabem ler nem escrever, tornou-se imperativo recorrer aos seus registos através de desenhos ou outros trabalhos manuais, como pinturas e colagens, para compreender o que cada criança pretendia transmitir. Estes registos podem ser vistos como fontes, pelo que a análise dos mesmos passa pela sua descodificação. Tal como nos dizem Gonçalves et al. (2021), “a linguagem do desenho combina com códigos sociais que a tornam interpretável, compreensível e partilhável, com códigos privados, idiossincráticos, provenientes do mundo interior da criança” (p.357). Este parecer vai ao encontro do que elucida Bédard (1998) no que concerne à interpretação do desenho da criança, declarando que este ato representa não só a sua mente consciente, como também o seu inconsciente, uma vez que a criança transporta para o papel a sua condição anímica. Por esse motivo, devemos considerar o seu simbolismo e não o seu primor estético, na medida em que são vários os fatores presentes no desenho que nos podem transmitir diferentes mensagens, tais como a área ocupada pela ilustração e as suas dimensões, as cores utilizadas, os temas ou formas que a criança procurar representar, entre muitos outros. A autora esclarece-nos, ainda, sobre a importância da liberdade que deve ser dada à criança para que usufrua da sua imaginação, característica que é acentuada nas crianças situadas entre os 4 e os 5 anos de idade e que evidencia a sua “capacidade para afirmar as próprias opiniões” (Bédard, 1998, p.27). Desta forma, compreendemos quando Gonçalves et al. (2021) também procuram estabelecer uma ponte entre as produções da criança e o seu desenvolvimento intelectual e psicomotor. Assim sendo, a análise e interpretação dos trabalhos criados pelas crianças constituiu uma das principais formas de recolha de dados deste estudo.

Este método foi utilizado na primeira atividade proposta, com o título “Livro das Memórias”, na qual se propôs às crianças que elaborassem um desenho acerca de uma lenda, transmitida pela EI, sobre a localidade onde se localiza o JI. Também na atividade intitulada de “O Brasão”, as crianças participaram na criação do brasão da respetiva localidade, recorrendo à pintura, recorte e colagem dos elementos que lhe pertencem, bem como à técnica de origami. Na atividade “O Nosso Folclore”, foi proposto às crianças que criassem o seu próprio Lenço de Lavradeira, desenhando e pintando-o a seu gosto, tendo como exemplo um lenço criado pela EI.

Meios Audiovisuais e Fotografia

No decorrer de todas as atividades, existiu a preocupação de fotografar e gravar em formato áudio o que estava a acontecer, nomeadamente, os diálogos entre a investigadora e as crianças, bem como entre as próprias crianças. Assim, como afirma Sousa (2009), estes métodos permitem-nos que tudo fique registado, para que possa ser consultado e analisado mais tarde, se necessário, pois, no caso das fotografias, estas representam “cristalizações de momentos particulares” (Gonçalves et al., 2021, p.214) e, dado que nem sempre conseguimos prestar atenção a tudo o que está a acontecer durante a intervenção, levando a que certos aspetos possam passar despercebidos, o recurso aos meios audiovisuais e, essencialmente, à fotografia, torna-se uma mais-valia para a recolha de dados.

Entrevistas

Esta técnica de recolha de dados foi utilizada após a concretização de todas as atividades planeadas no âmbito desta investigação. Como é afirmado por Bodgan e Biklen (1994), a entrevista deve consistir num momento de conversa tranquilo e intencional, isto é, as perguntas colocadas devem ter como objetivo dar resposta às questões de investigação previstas pelo investigador. Sousa (2009) vai ao encontro desta ideia, afirmando que a entrevista não deve ser interpretada como um interrogatório, mas sim como uma conversa fluída na qual o entrevistado vai fornecendo as informações que o investigador necessita de saber.

Por essa razão, a entrevista realizada às crianças neste estudo teve como finalidade identificar o que consideraram mais importante nas atividades realizadas, bem como o que lhes suscitou mais interesse/gosto em fazer e o que gostariam de fazer além do que foi feito nas atividades propostas. A entrevista revelou-se o melhor método para obter estas informações, na medida em que nos permite conhecer as perspetivas dos participantes, o modo com pensam e como se explicam, fatores que não conseguem ser visados através de outros métodos como a observação, por exemplo (Coutinho, 2014).

O tipo de entrevista pelo qual optamos foi a entrevista semiestruturada, que consiste numa entrevista que traz questões previamente preparadas, mas que não invalida que possam surgir novas questões ou que aquelas que estão planeadas não possam ser suprimidas, de acordo com o desenvolvimento do diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (Vilelas, 2020). Esta escolha está relacionada com o facto de os entrevistados serem crianças, pois, devido à sua faixa etária, a conversa poderia tomar diferentes rumos que seriam igualmente significativos para a investigação. Assim, foi elaborado um guião, do qual fizeram parte três questões: Das atividades realizadas, qual a que gostaste mais e porquê? O que aprendeste com as atividades realizadas que não sabias antes de participar nelas? Se pudessemos fazer mais alguma atividade, o que gostarias de fazer?

As entrevistas realizadas envolveram sete dos participantes, uma vez que as atividades planeadas no âmbito da investigação foram concretizadas fora da atividade letiva, no horário de animação/apoio à família e, por essa razão, nem sempre estavam presentes as 12 crianças mencionadas anteriormente. Pelo mesmo motivo, acabamos por realizar entrevistas ao invés de grupos focais, tendo conseguido um total de seis entrevistas individuais e uma entrevista com duas crianças em simultâneo.

Calendarização do estudo

O presente estudo decorreu entre outubro de 2021 e janeiro de 2023, podendo ser dividido em três fases distintas: preparação, intervenção e produção escrita. Esta calendarização revelou-se fundamental para uma concretização organizada e orientada do estudo, bem como, para a sua posterior compreensão.

Na tabela 1, é feita a apresentação detalhada das etapas de trabalho enunciadas anteriormente.

Tabela 1. Calendarização do Estudo

Etapas	Data	Procedimentos	Recolha de Dados
Preparação do Estudo	outubro de 2021 a novembro de 2021	<ul style="list-style-type: none"> - Definição do tema e das questões de investigação que orientam o estudo; - Definição das opções metodológicas; - Elaboração de pedido de autorização para recolha de imagens e gravações; - Definição e elaboração das atividades. - Envio de um convite aos pais (a solicitar o seu contributo para a primeira atividade a ser realizada) 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação não participante; - Pesquisa bibliográfica sobre o tema;
Implementação do Estudo	novembro de 2021 a fevereiro de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação das atividades; - Elaboração do guião da entrevista; - Realização da entrevista às crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação participante; - Conversas informais com as crianças; - Elaboração do guião de entrevista. - Trabalhos realizados pelas crianças; - Meios audiovisuais (fotografia e gravações áudio); - Entrevistas.
Conclusão do Estudo	março de 2022 a fevereiro de 2023	<ul style="list-style-type: none"> - Organização, apresentação e discussão dos dados recolhidos; - Elaboração das conclusões; - Conclusão do relatório. 	

Já na tabela 2, podemos verificar o nome de cada atividade e as datas em que foram implementadas.

Tabela 2. Calendarização das Atividades

<u>Nome da atividade</u>	<u>Data de realização</u>
“Livro das Memórias”	16 e 17 de novembro
“Bandeira/Brasão”	23 e 24 de novembro
“O nosso Folclore - Lenço de lavradeira do Minho”	9 e 10 de dezembro
“Cantinho do Património – Exposição”	1 e 2 de fevereiro

Na secção seguinte, seguir-se-á a apresentação dos dados recolhidos durante a concretização das atividades aqui referidas, bem como a análise dos dados recolhidos com as mesmas.

Procedimentos de tratamento e análise de dados

Os dados recolhidos foram utilizados única e exclusivamente no âmbito desta investigação, garantindo o anonimato dos participantes e salvaguardando a sua identidade. Também por esse motivo, os diálogos expostos na apresentação e discussão dos dados serão apresentados com os nomes das crianças codificados, recorrendo à ordem das letras do alfabeto. Na preparação do estudo, foi elaborado e enviado um pedido de autorização de recolha de imagem para os familiares das crianças, tendo-se obtido o consentimento de todos.

Após a recolha de dados, é necessário passar à sua organização e análise, para que se possam elaborar as conclusões do estudo e verificar se os objetivos foram cumpridos,

nomeadamente, verificar se foi dada resposta às questões de investigação colocadas no início do estudo (Sousa, 2009).

Na perspetiva de Bodgan e Biklen (1994), a análise de dados constitui um “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados” (p.205), pelo que este foi um dos passos a ser tomados no presente estudo. Para cada uma das entrevistas procedeu-se à sua transcrição e organização das respostas numa tabela, o que facilitou a sua análise, pois a categorização permite-nos esquematizar a informação, possibilitando-nos estabelecer uma relação entre os elementos (Coutinho, 2014), neste caso, essa categorização foi feita *a posteriori*.

Além da observação e das entrevistas, os restantes dados recolhidos passam por trabalhos criados pelas crianças, nomeadamente, o “Livro das Memórias” que contém os desenhos relacionados com a lenda da localidade e que são de carácter individual, assim como os Lenços de Lavradeiras, e o Brasão da localidade que foi criado em grande grupo. A análise dos desenhos foi feita com base em aspetos como a presença de figuras simples (círculos, quadrados ou retângulos), a forma como as crianças representam a figura humana e as cores utilizadas (Bédard, 1998; Gonçalves et al., 2021).

Desta forma, afirmamos que nesta investigação está presente a triangulação dos dados, na medida em que, segundo Vilelas (2020), este é “um método de verificação dos dados consistindo em empregar várias fontes de informação ou vários métodos de recolha de dados ou vários investigadores num mesmo estudo” (p.387). Assim, o recurso a mais do que um método e técnica de recolha de dados, permite-nos uma melhor sustentação do estudo e das conclusões alcançadas, uma vez que é possível identificar uma ligação entre os dados obtidos com cada uma delas.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Como já foi mencionado anteriormente, a análise e discussão dos dados constitui uma das etapas fundamentais na elaboração de um estudo, na medida em que nos permite elaborar as suas conclusões e verificar se conseguimos dar resposta às questões de investigação a que nos propusemos no início do estudo (Sousa, 2009). Deste modo, nesta secção iremos apresentar os dados obtidos e respetiva discussão. Para isso, iremos descrever cada uma das atividades implementadas, analisando-as. Faz parte dessa análise a apresentação de diálogos, gravados aquando da realização das atividades, assim como de registos fotográficos.

Atividades Desenvolvidas no âmbito da promoção do Património Local

Com vista à promoção da valorização do Património Local em crianças em idade pré-escolar, foram desenvolvidas quatro atividades entre os meses de novembro de 2021 e fevereiro de 2022. Na presente secção iremos descrever essas atividades, respeitando a ordem cronológica segundo a qual foram realizadas. Aquando da sua descrição, serão apresentados os dados obtidos com as mesmas, incluindo diálogos e registos fotográficos, e a respetiva discussão.

Antes de passarmos à sua descrição individual, faz sentido referir que todas as atividades têm em comum dois adereços principais que visam contribuir para a recriação de um ambiente representativo desta temática. Esses adereços são um baú de madeira (Figura 2) e uma manta, que se encontrava no seu interior. No início de cada atividade, a manta era colocada no chão, em frente ao baú e à educadora investigadora (EI), para que o grupo de crianças se sentasse. À medida que as atividades foram sendo realizadas, os seus produtos finais, criados pelas crianças, ficaram guardados no baú.

Figura 2. Baú de Madeira



É também importante referir que antes de dar início à primeira atividade, foi apresentado ao grupo o baú de madeira, o que gerou bastante curiosidade por parte das crianças, levando-as a colocar imensas questões e a fazer comentários acerca do mesmo. Algumas das questões eram sobre o que continha o baú, outras questionavam a sua origem.

EI: O que será que está aqui dentro?

A: Conchas.

B: Tem um tesouro!

EI: Será...? Será nova ou antiga esta caixa?

Várias: Antiga!

EI: Quando pensam em coisas antigas, no que é que pensam?

C: Dinheiro.

EI: O dinheiro é antigo?

D: Sim, os baús têm dinheiro dentro.

As questões e os comentários feitos pelas crianças permitiram explorar a sua perceção acerca do passado, pois levaram o grupo a referir alguns elementos que, inconscientemente, lhe associam, nomeadamente, o aspeto do baú, que foi propositadamente pintado de castanho de forma a manter algumas manchas, simulando desgaste. Este aspeto levou algumas crianças a referir que este seria “antigo” e não um

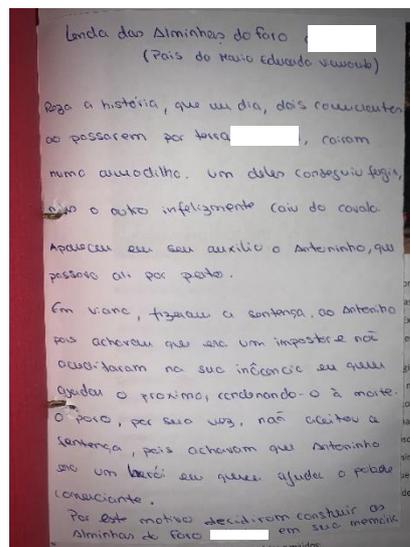
objeto novo. Quanto à sua utilidade, as crianças remeteram apenas para a proteção de objetos valiosos, dizendo que o baú “estaria enterrado” e que tinha “um tesouro”. Partindo destas observações feitas pelo grupo, conseguimos detetar de imediato que a noção de que existe um “passado” e um “presente” é bem clara para crianças nesta faixa etária, tal como é defendido por vários autores como Barca (2021); Cooper (2002); Marques (2020) e Moreira e Marques (2019).

A referência ao dinheiro como sendo algo “antigo” leva-nos a refletir sobre o que poderá levar as crianças a fazerem esta associação. Por um lado, poderá estar relacionado com o que é referido antes, quando dizem que o baú guarda um tesouro. Sabendo que o tesouro se trata de algo valioso e que, habitualmente, ouvimos falar dele em histórias que remontam a um tempo anterior, onde surgem piratas e outro tipo de personagens que não associamos aos dias de hoje. Também o dinheiro é algo valioso e podem, por isso, tê-lo associado como fazendo parte dos tesouros. Por outro lado, também podemos interpretar esta resposta como um reflexo da consciência que as crianças já demonstram em relação ao modo como utilizamos o dinheiro atualmente, isto é, cada vez se torna menos comum recorrer às notas e às moedas, substituindo-as pelos cartões multibanco ou por aplicações para o telemóvel, através das quais já é possível efetuar pagamentos e outros tipos de operações com dinheiro. Daí, as crianças poderem pensar que o dinheiro, na sua forma material, se tornou algo do passado, sendo cada vez menos utilizado no nosso quotidiano.

1ª Atividade: Livro das Memórias

Na primeira etapa desta atividade, cerca de uma semana antes da sua realização, foi emitido um convite aos familiares das crianças para que enviassem um testemunho acerca de alguma lenda ou tradição que conhecessem da freguesia em que está localizado o JI (Anexo 2). Este convite foi enviado apenas para os familiares das crianças que permaneciam no JI no horário de apoio à família, uma vez que, como já foi referido anteriormente, as atividades iriam ser realizadas nesse período. Assim sendo, foram enviados cerca de doze convites, tendo recebido resposta de apenas quatro encarregados de educação (Figura 3).

Figura 3. Exemplos de testemunhos enviados pelos familiares



NOTA: Foram cortadas palavras nas imagens com o objetivo de manter o anonimato da localidade.

Ao receber estes testemunhos, constatamos que os familiares acabaram por partilhar a mesma lenda, embora contando com alguns pormenores diferentes. Assim, o primeiro dia da atividade começou pela partilha desses registos com as crianças. Para isso, procedemos à sua leitura/exposição em grande grupo, explorando-os oralmente com as crianças (Figura 4). A lenda em questão tinha como título *Lenda das Alminhas do Faro*.

Figura 4. Leitura e Exploração da lenda



Tendo em conta o conteúdo dos registos, foi possível abordar e explorar com as crianças o conceito de lenda. A compreensão deste conceito por parte das crianças foi bem conseguida quando foi feita referência aos avós e às possíveis histórias que eles nos transmitem. Partindo desta referência, o grupo percebeu que uma lenda se trata de uma história “antiga” que as pessoas vão transmitindo umas às outras ao longo do tempo. Além disso, o grupo tinha explorado a Lenda de São Martinho recentemente, o que também serviu de termo de comparação e auxiliou na compreensão do conceito. A reação das crianças perante a apresentação da lenda foi ao encontro do que mais do que um autor nos diz acerca da importância do diálogo para a aprendizagem do passado (Egan, 1986; Moreira & Marques, 2019; Pinto, 2019) na medida em que o grupo se mostrou muito envolvido durante a exposição da lenda, colocando questões e procurando perceber a “história” que estava a ser contada. Esta questão de “contar uma história” também é referida por Egan (1986) como sendo uma boa estratégia, pois, tal como se verificou neste grupo de crianças, permitiu que ficasse a pairar um ambiente de mistério e de um certo encantamento, o que fez com que ficassem mais atentas ao que lhes estava a ser “contado” e com vontade de saber mais sobre isso.

No segundo momento da atividade, cada criança elaborou uma representação da lenda que fora transmitida, através de um desenho ou pintura (Figura 5). Para isso, foi entregue a cada uma delas uma folha A4 e os materiais necessários (tintas, lápis, revistas, tecidos, cola, ...). As folhas A4 que lhes foram entregues também não eram folhas convencionais, pelo que optamos por queimar ligeiramente as suas margens, procurando torná-las semelhantes ao papiro. Esta junção do diálogo e da apresentação de objetos com vestígios de desgaste foi propositada, com o objetivo de tornar a experiência mais “real” para as crianças. Tal se verificou nos seus comentários e na sua positiva participação na proposta, que vai ao encontro do que Barca (2021); Marques (2020) e Pinto (2011) afirmam sobre a importância de permitir às crianças que vejam e toquem artefactos com elementos que evidenciem um tempo anterior.

Figura 5. Elaboração das representações da lenda



A grande maioria das crianças conseguiu representar a lenda, identificando personagens ou o episódio retratado, informações que foram anotadas pela EI nos próprios registros. Entre os dez registros recolhidos, conseguimos agrupar o que as crianças privilegiaram nas suas representações, tendo obtido três grupos: no primeiro grupo, surgem os desenhos em que as crianças procuraram representar a lenda; no segundo grupo inserem-se os registros em que as crianças privilegiaram o baú e o diálogo inicial acerca do mesmo; num terceiro e último grupo encontramos desenhos que não estabelecem qualquer ligação com a atividade. Assim, no primeiro grupo obtivemos um total de sete desenhos, nos quais as crianças representaram as personagens que fazem parte da lenda ouvida. São exemplos dessas ilustrações as imagens apresentadas na Figura 6.

Figura 6. Exemplos dos registros feitos pelas crianças (Grupo 1)



NOTA: Foram cortadas palavras nas imagens com o objetivo de manter o anonimato das crianças

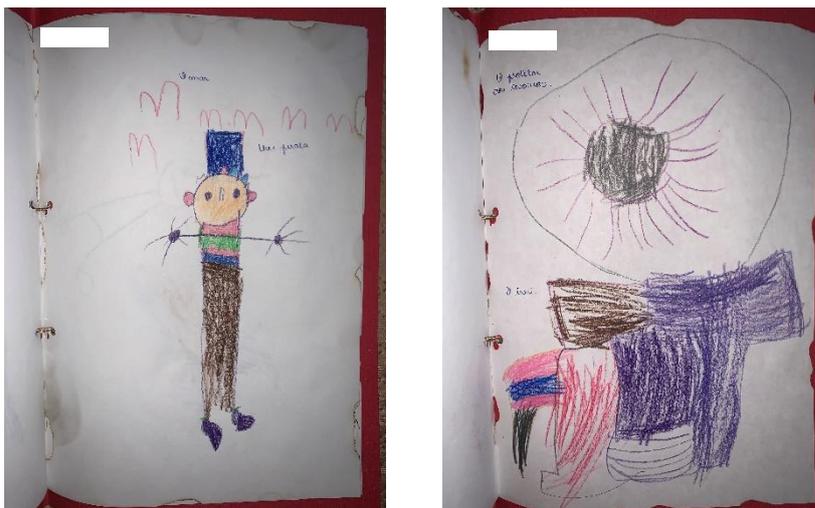
Através das anotações feitas pela EI nos dois exemplos aqui expostos e dos diálogos aquando do registo da atividade, conseguimos proceder à descodificação destes registos. Verificamos que a criança que elaborou o desenho do lado esquerdo procurou ilustrar um cavalo e duas das personagens que surgem na lenda (dois cavaleiros), à semelhança do desenho da direita, onde a criança em questão também tentou representar um cavalo e a personagem principal da lenda. Apesar das duas crianças pretenderem representar o mesmo tipo de imagem – um cavalo e a figura humana -, é possível constatar, através da observação e comparação dos dois desenhos, que o representam de forma muito diferente. Poderíamos analisar estes desenhos de forma a conseguir retirar informações sobre o estado de espírito da criança, por exemplo. No entanto, e concordando com o que nos dizem Gonçalves et al. (2021), estes desenhos não constituem material suficiente para que se faça uma análise tão aprofundada, uma vez que, ao ser uma tarefa solicitada pela EI, esta indicou-lhes qual o tema que deveriam ilustrar e em que ambiente o deveriam fazer, pelo que as crianças foram algo limitadas na elaboração destes desenhos, não sendo totalmente fruto da sua vontade, das suas sensações ou emoções naquele exato momento.

Ainda assim, este material permite-nos fazer uma breve análise em relação à etapa de desenvolvimento em que se encontram as crianças, bem como relativamente ao simbolismo das cores utilizadas, uma vez que este não constituiu um dos aspetos em que a EI exerceu influência, tendo-o deixado inteiramente ao critério das crianças, aspeto que se torna muito importante nesta faixa etária, pois possibilita à criança usufruir da sua imaginação, já que esta é uma característica fortemente associada à idade em questão (Bédard, 1998). Já em relação à sua etapa de desenvolvimento, podemos constatar que esta se encontra na Fase do Realismo Fortuito (Gonçalves et al., 2021), na medida em que a criança recorreu à união de um círculo com linha verticais para representar a figura humana – o chamado de “girino” – aspeto que se enquadra nesta etapa de desenvolvimento, marcada pela transição da Etapa Pré-representativa para a Etapa Representativa do Desenho. Quanto ao segundo desenho, este também pode ser inserido nesta Fase, pois é possível encontrar alguns “elementos figurativos isolados no emaranhado das garatujas” (Gonçalves et al., 2021, p.252), tais como círculos, quadrados

ou retângulos, sendo este outros das características associadas a esta etapa de desenvolvimento.

No segundo grupo, encontramos dois desenhos, em que as crianças em questão se voltaram para a exploração do baú, como um tesouro, e não para a lenda (Figura 7).

Figura 7. Exemplos dos registos feitos pelas crianças (Grupo 2)



NOTA: Foram cortadas palavras nas imagens com o objetivo de manter o anonimato das crianças

Em comparação com os exemplos anteriores, conseguimos notar grandes diferenças nestas ilustrações. Em primeiro lugar, conseguimos apurar que, para estas crianças, terá sido mais significativa a exploração do baú do que a da lenda. No desenho da esquerda, a criança representou um pirata e o mar, o que nos remete para as respostas dadas aquando da exploração do baú, em que algumas crianças o associaram a tesouros e a piratas; já no desenho da direita, a criança em questão procurou representar o baú, na parte inferior da folha, e uma personagem criada por si, na parte superior, à qual deu o nome de “protetor dos tesouros”. Um dos aspetos a salientar é a originalidade destes desenhos, já que, nos anteriores, as crianças em questão limitaram-se a ilustrar algo de que ouviram falar na lenda. Neste segundo exemplo, as crianças criaram personagens, imaginaram-nas e representaram-nas através do desenho. Este aspeto vai ao encontro do que nos diz Bédard (1998) sobre as características do desenho da criança que se situa nesta faixa etária (entre os 4 e os 5 anos), pois a autora menciona a presença de uma “capacidade

imaginativa muito forte” (p.7). Quanto à fase de desenvolvimento em que estas crianças se enquadram, podemos afirmar que o desenho do lado direito continua a evidenciar o recurso a formas geométricas simples, como círculos e retângulos, embora possamos associar aquela a que chamou de “protetor dos tesouros” a uma tentativa de representação do olho humano, o que faz algum sentido se pensarmos que esta imagem surge acima do baú como se este estivesse a ser vigiado e, assim, “protegido”. Já no desenho da esquerda, notamos uma grande evolução no que respeita à representação da figura humana, comparativamente com os desenhos do grupo anterior. Esta criança já representa vários elementos de forma bastante nítida, como os membros inferiores e superiores, mãos e pés e um rosto onde surgem os olhos, o nariz e as orelhas. Dada a existência de um maior rigor na ilustrações, isto é, uma maior aproximação da realidade, já podemos inserir estes dois desenhos da Etapa Representacional do Desenho, especificamente, na Fase do Realismo Falhado ou Frustrado, ao contrário dos desenhos anteriores, que ainda se enquadravam na Etapa Pré-representativa (Gonçalves et al., 2021). Desta forma, percebemos que apesar das quatro crianças se situarem na mesma faixa etária (4-5 anos), estas encontram-se em diferentes níveis de desenvolvimento no que respeita ao desenho.

Por último, no terceiro grupo mencionado encontramos apenas um registo, no qual a criança desenhou um coração.

Partindo destes dados, conseguimos concluir que a atividade cativou e apelou ao interessa da maioria das crianças, embora uns mais pela lenda e outros pela exploração do baú, o que também pode ser comprovado pelas respostas dadas pelo grupo quando, no início da segunda atividade, a EI questionou as crianças acerca do que foi feito na sessão anterior.

EI: Vamos recordar o que estivemos a fazer... quem se lembra?

A: Coisas antigas.

E: Eu não ouvi, depois tive de ir embora...

EI: Então, vamos contar o que estivemos a fazer. Eu estive a contar uma história, quem se lembra do que aconteceu?

F: O Antoninho!

C: Um homem caiu do cavalo e o outro fugiu.

D: E depois ele caiu numa armadilha.

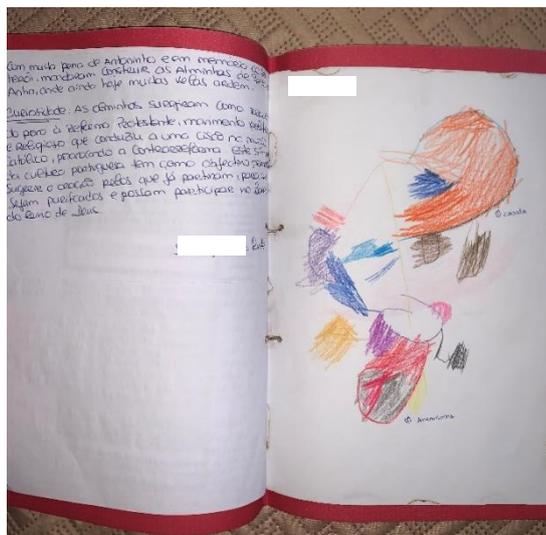
EI: Muito bem! Mas quem é que caiu numa armadilha?

Várias: O Antoninho!

Conforme o que verificamos no diálogo e nos registos obtidos, a maioria do grupo conseguiu lembrar-se do que tinha sido feito anteriormente, o que mostra que a atividade não passou despercebida. Assim, comprovamos que a partilha do passado com as crianças desperta o seu interesse e curiosidade, tal como já foi concluído noutras investigações recentes, nomeadamente, por Ana Veiga, em 2014, no seu estudo sobre as Narrativas Históricas com crianças do 1.º CEB (Veiga, 2014). Ainda assim, devemos atentar na criança que não desenhou nada que estabeleça uma relação com o que foi desenvolvido. Esta questão leva-nos a refletir sobre as possíveis razões para que esta não tenha demonstrado se reteve alguma coisa do que foi abordado na sessão. Entre essas razões podemos assinalar o possível desinteresse da criança pelo que lhe foi apresentado, isto é, o tema não ir ao encontro dos seus gostos e interesses. Outra hipótese poderá ser a forma como a atividade foi dirigida, que pode não ter sido o suficiente para cativar esta criança, apesar de ter cativado as restantes. Tal como dizem as OCEPE, cada criança é um ser único, “com características, capacidades e interesses próprios” (Silva et al., 2016, p.8), pelo que nossa prática pode ter sido adequada à maioria do grupo mas, por outro lado, pode não ter sido adequada à criança em questão.

O “Livro das Memórias” (Figura 8), construído em conjunto com as crianças no segundo dia da atividade, constituiu o produto final onde foram reunidos os registos dos familiares e as representações feitas pelas crianças.

Figura 8. Livro das Memórias



2.ª Atividade: O Brasão

Esta atividade surgiu dividida em duas partes, tendo sido a primeira concretizada no dia 23 de novembro e a segunda no dia 24 de novembro.

Num primeiro momento, foi retirada do baú a imagem do brasão da freguesia onde se localiza o JI.

EI: Vamos ver o que o baú nos traz hoje... (é mostrado o brasão)

Várias: Portugal!

EI: É de Portugal?

B: VNA!

EI: Muito bem! Esta é a bandeira de VNA. Já a viram em algum lado?

C: Não.

D: Sim, eu já vi.

Várias: Eu também.

EI: Onde é que já viram?

G: Quando vou embora (do JI) vejo sempre isso, está num ferro.

D: Eu já vi essa bandeira num castelo.

EI: Aqui em VNA?

D: Sim.

E: Eu já vi numa parede.

F: Eu já vi uma igual a essa aqui na escola.

Através da resposta inicial dada pelas crianças conseguimos verificar que, apesar de não identificarem de imediato o que se tratava, revelaram ter alguma consciência de que se tratava de um elemento representativo de um local. Neste caso, associaram a Portugal, o que nos leva a pensar que essa deverá ser a bandeira que estão mais habituados a encontrar. Num segundo momento, há uma criança que refere o nome da freguesia, o que já nos leva a verificar a existência de alguma identidade local, isto é, apresenta a consciência do local onde mora e/ou onde se localiza o JI. Em linha com o que a literatura nos diz, a educação patrimonial deve assumir este papel de fomentar nas crianças o desenvolvimento do seu sentido de identidade (Barca; 2021; Pinto; 2011; Solé 2009 e Marques; 2020). Esta questão também se verificou no estudo realizado por Pratas (2012), cujo tema da dissertação era a construção da identidade local em contexto Pré-escolar. Na sua análise dos dados, Pratas (2012) confirma que o grupo de crianças, na sua maioria, também “evidenciam marcas de identidade local” (Pratas, 2012, p.55) quando lhes foi colocada a questão “Em que terra vives?”.

Partindo da exploração do brasão integrado na bandeira da freguesia, pretendia-se que as crianças chegassem à ligação existente entre os elementos presentes no brasão – as uvas, o milho, o peixe e o barco – e as características da freguesia: as uvas e o milho estão essencialmente relacionados com a atividade agrícola da freguesia; já o peixe e o barco relacionam-se com a localização geográfica da freguesia (uma zona costeira, com praias) e a consequente atividade piscatória.

EI: Normalmente, as bandeiras têm cores ou imagens que representam a sua terra. Neste caso, o que aparece aqui na bandeira de VNA?

C: Um peixe. Um barco.

EI: E isto aqui, o que é? (apontando para as uvas)

B: Uvas!

EI: Boa! E aqui? (apontando para o milho)

A: É milho.

EI: Muito bem! Porque será que aparecem aqui as uvas?

B: Para comer.

EI: As pessoas que vivem aqui comem muitas uvas, é isso?

E: Vindimas!

EI: O que se colhe nas vindimas?

Várias: Uvas!

EI: Muito bem! E porque será que tem o peixe e o barco?

F: Apanhar peixe.

EI: Aqui apanha-se peixe?

F: Sim.

EI: Onde se apanha o peixe?

F: Na praia.

EI: E aqui há praia?

G: Há! É em Viana.

C: Também há na Amorosa.

Este tipo de atividade permitiu-nos promover o património local, pois, a partir da exploração do brasão da localidade, foi-nos possível levar as crianças a expor as suas experiências e perceções não só acerca da freguesia em questão, como também acabaram por se alargar a outras freguesias da região, bem como à cidade de Viana do Castelo. De forma a tornar esta exploração mais apelativa, foi retirado do baú um cacho de uvas e um pequeno saco com milho, assim como um barco construído com a técnica de origami (Figura 9).

Figura 9. Exploração dos elementos presentes no Brasão (milho e uvas)



De um modo geral, as crianças conseguiram associar a cada um dos elementos apresentados aquilo que se pretendia. Ao mostrar as uvas, algumas crianças referiram as vindimas e o vinho; em relação ao milho, a maioria do grupo fez referência ao milho enquanto alimento para nós e para a galinha; ao ver o barco de papel, facilmente referiram o mar, os peixes e, conseqüentemente, os pescadores e a pesca. Desta forma, torna-se pertinente referir que, com esta atividade, foi estabelecida uma ligação com a Área do Conhecimento do Mundo Natural, na medida em que os aspetos abordados se articulam com a agricultura, a fauna e a flora locais, evidenciando a importância de assentar a prática na interdisciplinaridade.

Durante a exploração destes elementos, duas das crianças partilharam uma experiência sua, uma delas relacionada com as vindimas e a outra relacionada com a pesca.

D: Uma vez fui à praia com o meu tio e vi lá uma caixa de peixe, mas estava vazia.

EI: E era para apanhar peixe essa caixa?

D: Sim.

(...)

E: Eu já fiz vinho na casa do meu avô.

EI: Como é que fizeste? Conta-nos!

E: Com um esmagador.

EI: E como é que isso funciona?

E: Roda-se e depois esmaga.

EI: Esmaga o quê?

E: As uvas.

EI: E depois?

E: Depois dá o vinho.

Esta partilha evidencia o contacto que as crianças têm com o património no seu quotidiano através dos seus familiares, ainda que seja de forma inconsciente, o que vai ao encontro do que afirmam Barca (2021) e Cooper (1995) em relação à consciência histórica emergente, isto é, experiências e sentimentos proporcionados à criança pelos que lhe são mais próximos e que se revelam elementos que devem ser valorizados pelo educador na sua prática.

Antes de terminar a primeira etapa da atividade, foi dada oportunidade às crianças de construírem o seu barco de papel através da técnica de origami (Figura 10). Para isso, foi entregue uma folha a cada criança e a EI foi mostrando cada um dos passos da construção para que o grupo acompanhasse. Esta tarefa exigiu um grande apoio por parte da EI, uma vez que a maior parte das crianças referiram que nunca tinham feito nada recorrendo à técnica de origami, pelo que sentiram algumas dificuldades na sua concretização. De seguida, puderam ainda decorar o seu barco da forma que pretendessem. No final, este material ficou guardado no baú.

Figura 10. Construção do barco de papel através da técnica de Origami



A segunda fase desta atividade decorreu no dia seguinte e passou pela construção do brasão, em conjunto com as crianças, através da pintura e da colagem de alguns elementos. A EI levou o molde do brasão em cartolina e, de forma a facilitar a realização da tarefa, voltou a apresentar a bandeira ao grupo para que lembrassem as cores e os elementos com que teriam de elaborar o brasão (Figura 11).

Figura 11. Demonstração do Brasão



Algumas crianças foram responsáveis pelo recorte das imagens que a El trouxe (Figura 12) – o peixe, o barco, as uvas e o milho – enquanto outras ficaram responsáveis pela colagem das mesmas no molde e pela pintura (Figura 13). As restantes crianças ajudaram a colorir o brasão com as respetivas cores. Quando concluído, também ficou guardado no baú.

Figura 12. Recorte dos elementos do Brasão

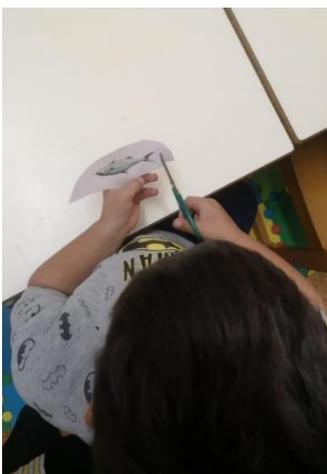


Figura 13. Decoração do molde com a colagem dos recortes e pintura



A tarefa proposta às crianças foi bem conseguida, na medida em que o resultado final do brasão ficou em tudo muito semelhante à imagem original (Figura 14).

Figura 14. Brasão concluído



NOTA: O nome da localidade foi ocultado para que se mantenha o anonimato.

As crianças indicaram as cores que deveriam ser utilizadas, bem como, a disposição dos elementos que integram o brasão, procurando replicar na perfeição a imagem que lhes fora mostrada. Durante o processo de construção do brasão foi possível notar o entusiasmo com que as crianças participaram, tendo até questionado se iam voltar a comer uvas e a mexer no milho, o que nos leva a pensar que o empenho evidenciado durante a atividade

se deveu à estratégia utilizada anteriormente na exploração inicial do brasão – proporcionar o contacto direto com os elementos referidos.

3.ª Atividade: O nosso Folclore – Lenço de Lavradeira do Minho

Esta atividade também foi dividida em duas etapas, sendo que a primeira ocorreu no dia 9 de dezembro e a segunda no dia 10 de dezembro, e abordou o Folclore da região em que se insere o JI – o Alto Minho, especificamente, Viana do Castelo – já que este, de acordo com Benjamin (2015), se baseia nas tradições de uma comunidade, expressas individual ou coletivamente. Para isso, optamos por explorar o traje à Vianesa, especificamente, o lenço de lavradeira, uma vez que a “Minhota trajada à Vianesa” constitui um dos principais ícones da região (Gonçalves, 2017).

Assim, a primeira etapa da atividade ficou marcada pela exploração do lenço de lavradeira que foi retirado do baú. As crianças tiveram oportunidade de o passar de mão em mão, tocando-lhe e observando-o com atenção (Figura 15).

Figura 15. Observação e exploração do lenço de lavradeira



De seguida, a El questionou as crianças acerca da sua utilidade, perguntando-lhes de que forma o usariam, demonstrando (Figura 16).

El: Se tivessem um lenço destes, como é que o usavam?

A: Nas calças.
Ei: Assim, na cinta? (demonstração)
Várias: Sim!
E: Na cabeça também dá.
Ei: Já viram alguém a usar o lenço assim?
Várias: Sim!
Ei: Onde é que viram?
Várias: Nas festas.
C: Nas festas em Viana.

Figura 16. Demonstração das diferentes utilizações do lenço



As respostas dadas pelas crianças evidenciam, mais uma vez, o contacto que têm com as tradições da região, neste caso, a festividade mais emblemática do Alto Minho – a Romaria de Nossa Senhora d’Agonia, pois reconhecem uma das formas como o lenço é usado no traje à Vianesa – na cabeça (Teixeira, 2008). A partir deste diálogo também comprovamos a importância do contacto direto com o património para promover o seu conhecimento e valorização por parte das crianças, assim como defende Elazari (1999) no Guia Básico para a Educação Patrimonial, uma vez que o conhecimento demonstrado pelas crianças é fruto desse contacto. Além disso, este tipo de atividade contribuiu para a concretização de um dos objetivos previstos nas OCEPE, que diz respeito ao

reconhecimento por parte das crianças de manifestações do património, nomeadamente, tradições e festividades (Silva et al., 2016).

Para terminar este primeiro momento da atividade, foi pedido ao grupo que, em casa, perguntassem às avós ou outros familiares se utilizavam este tipo de adereço “no seu tempo” e o porquê, para que na sessão seguinte partilhassem esses testemunhos.

A segunda etapa da atividade começou, então, pela partilha do que os familiares transmitiram às crianças acerca dos lenços de lavradeira. Uma das crianças trouxe um lenço pertencente à sua mãe. Grande parte do grupo disse que tanto as avós, como a mãe ou até as tias afirmaram terem um destes lenços e referiram que o utilizam nas romarias. De seguida, foi apresentada ao grupo uma imagem de mulheres com o traje de lavradeira, a preto e branco, uma vez que se trata de uma fotografia captada na altura em que, tal como é explicado por Amorim (2012), estes trajes eram utilizados no quotidiano e não apenas para as danças folclóricas ou para festas alusivas às mesmas (Figura 17).

Figura 17. Fotografia antiga das mulheres com o traje de lavradeira



Fonte: <https://etnografiaemimagens.blogspot.com/2011/05/trajos-do-minho-romaria-e-trabalho.html>.
8/12/2021

Ao observarem a imagem, referiram de imediato que esta era “antiga” porque estava “a preto e branco”, verificando-se, mais uma vez, a identificação de um elemento que demonstra a consciência das crianças em relação a um tempo anterior ao delas (Barca,

2021; Barton & Levstik, 1996; Cooper, 1995; Marques, 2020; Solé, 2009). A EI perguntou se já tinham visto alguém usar roupas parecidas com aquelas e onde, ao que responderam, mais uma vez, referindo as romarias. Algumas crianças acrescentaram que “são roupas para dançar”. Partindo desta resposta, a EI perguntou ao grupo se só veem pessoas a usarem este tipo de roupas nas festas ou se também as veem no quotidiano, ao que as crianças reponderam que não, dizendo que estas são roupas “antigas”. Isto vem comprovar mais um elemento através do qual as crianças têm a capacidade de identificar mudanças entre um tempo anterior e o presente, neste caso, o vestuário, tal como também foi comprovado no estudo de Silva (2013) sobre o conhecimento de alguns monarcas portugueses. A autora da dissertação faz referência a esta capacidade, chamando-lhe de “mecanismo de identificação temporal” (Silva, 2013). Este mecanismo também é defendido por autores como Barca (2021); Barton e Levstik (1996); Cooper (1995); Marques (2020) e Solé (2009).

A EI não deixou de explicar ao grupo que, na altura em que esta imagem foi captada, aquelas mulheres não usavam estas roupas apenas para dançar, mas sim, que estas eram as roupas que elas usavam no seu quotidiano. A reação da maior parte das crianças a esta revelação foi questionar o porquê, o que permitiu à EI abordar o modo de vida da população naquela altura, explicando que as mulheres se dedicavam à agricultura e à gestão da vida familiar e, assim, justificando o uso destas roupas, uma vez que se tornavam práticas e adequadas a este estilo de vida, pois cada uma das suas peças integrantes era usada com um propósito, por exemplo, o lenço servia para proteger do frio ou do sol quando andavam a trabalhar nas plantações agrícolas (Amorim, 2012).

Num segundo momento, é apresentada uma imagem atual das mulheres com o traje de lavradeira (Figura 18).

Figura 18. Imagem atual das mulheres com traje de lavradeira



Fonte: <https://www.olharvianadocastelo.pt/2011/08/os-rostos-os-trajes-e-o-ouro-das.html>. 8/12/2021

Desta vez, as crianças referem que esta é uma fotografia “nova” porque “já tem cor”. Algumas crianças voltam a referir as Festas de Nossa Senhora d’Agonia, descrevendo que “as senhoras descem a rua com esta roupa”, remetendo-nos para o momento do Desfile Etnográfico ou do Desfile da Mordomia. A EI esclareceu que, sendo esta fotografia mais atual, as mulheres que nela aparecem apenas vestem estas roupas no âmbito das romarias, como uma forma de homenagear e manter viva a utilização do traje que passou a ser considerado uma tradição da região (Amorim, 2012).

Por último, a EI apresentou um lenço de lavradeira feito por si com tecido vermelho, fios de lã e tintas (Figura 19), e entregou a cada criança um pano vermelho e tintas para que cada uma recriasse o seu lenço de lavradeira da forma que pretender (Figura 20).

Figura 19. Lenço de lavradeira feito pela EI



Figura 20. Criação dos lenços de lavradeira



Todo o grupo escolheu utilizar apenas tinta amarela, verde e laranja para decorar o seu lenço, reconhecendo que estas são as cores predominantes no lenço de lavradeira apresentado pela EI. No total, nove crianças fizeram o seu lenço. A maioria das crianças, cinco, procurou recriar o tipo de motivos que surgem nos lenços de lavradeira, desenhando flores, bolas e outros desenhos (Figura 21).

Figura 21. Exemplo de lenço feito pelas crianças (1)



Uma vez mais, podemos analisar os desenhos feitos nos lenços do ponto de vista da etapa de desenvolvimento em que se encontram (Gonçalves et al., 2021). No exemplo apresentado, também se verifica a tentativa de traçar algumas figuras definidas,

nomeadamente, com recurso ao círculo. Conseguimos encontrar um elemento semelhante a uma flor, pelo que já se nota alguma proximidade à realidade. Por essa razão, estes desenhos poderiam ser enquadrados na Etapa Representativa, ainda que numa fase inicial.

As restantes aproximaram-se dos lenços originais apenas pelas cores utilizadas, uma vez que não tentaram criar desenhos definidos, tendo feito apenas manchas com as tintas (Figura 22).

Figura 22. Exemplo de lenço feito pelas crianças (2)



Neste lenço, é notório que a criança apresenta um menor desenvolvimento no seu desenho em relação ao exemplo anterior. Não são visíveis linhas definidas nem nenhuma figura que nos permita estabelecer relação com algo que conheçamos, por isso, de acordo com o que explicita Gonçalves et al. (2021), estes desenhos podem ser enquadrados na Etapa Pré-representativa.

Depois de secarem, os lenços ficaram guardados no baú para ser utilizados na atividade seguinte. Antes disso, a El deu oportunidade às crianças de terem nas mãos o seu lenço finalizado e, nesse momento, várias crianças procuraram colocá-lo na cabeça ou na cintura, imitando as imagens que lhes foram mostradas e aquilo que conhecem da Romaria de Nossa Senhora d'Agonia.

Com a realização desta atividade, conseguimos verificar os conhecimentos que as crianças já tinham acerca destes elementos representativos do Folclore do Alto Minho – o traje de lavradeira e a Romaria de Nossa Senhora d'Agonia. Percebemos, ainda, que esses conhecimentos proveem do seu contacto direto com estas tradições, essencialmente, proporcionado pelos seus familiares. Assim, consideramos que esta atividade não deveria

servir apenas para dar a conhecer o lenço ou as festas, porque esses elas já conheciam, mas sim para lhes dar mais informação sobre ambos, promovendo o seu interesse por esta tradição.

4.ª Atividade: Cantinho do Património – Exposição

Esta atividade foi a última a ser realizada e consistiu na realização de uma exposição de todos os trabalhos desenvolvidos pelas crianças ao longo das sessões já aqui descritas. Esta exposição (Figura 23) teve como público os alunos do 1.º ano do 1.º CEB da Escola Básica que se localiza no mesmo recinto do JI.

Figura 23. Exposição “Cantinho do Património”



Para a realização da exposição, foi necessário criar três cartazes correspondentes às três diferentes áreas da exposição que constituem, assim, o Cantinho do Património que foi criado ao longo das atividades. Estes cartazes foram construídos com a participação das crianças (Figura 24), assim como a apresentação e explicação dos trabalhos desenvolvidos à turma do 1.º ano.

Figura 24. Elaboração dos cartazes



Estas três áreas foram organizadas como se de um percurso se tratasse, colocadas em fila pela ordem segundo a qual foram realizadas as atividades. O percurso teve início na área “Memórias: a Lenda”, onde foi exposto o baú, que esteve presente em todos os momentos e constituiu o ponto de partida para as atividades, seguido do Livro das Memórias (Figura 25).

Figura 25. Área “Memórias: a Lenda”



Em segundo lugar, surge a área “Conhecer: o Brasão”, na qual está exposto o brasão elaborado pelas crianças, assim como alguns dos barcos de origami, uma vez que houve crianças que acabaram por levar os seus para casa (Figura 26).

Figura 26. Área “Conhecer VNA: o Brasão”



Por fim, a área “Tradição: O nosso Folclore”, em que estão expostos os lenços de lavradeira feitos pelas crianças (Figura 27).

Figura 27. Área “Tradição: o nosso Folclore”



As crianças mostraram-se muito empenhadas na exposição, evidenciando um certo orgulho no que estavam a apresentar motivado pelo facto de se tratar de trabalhos elaborados por elas. O grupo foi dividido pelas três áreas da exposição e, em cada uma

delas, as crianças procuraram explicar aos alunos do 1.º CEB no que consistia cada um dos elementos apresentados – o baú, o Livro das Memórias, o Brasão e os Lenços – assim como também descreveram o processo de construção de alguns desses elementos, nomeadamente o brasão e os lenços, quando esta questão lhes foi colocada pelos alunos do 1.º CEB. Outra das questões colocadas pelos alunos esteve relacionada com o significado dos elementos presentes no brasão, ao que as crianças conseguiram dar resposta de forma muito eficaz, relembrando o que lhes tivera sido explicado durante essa atividade, justificando o peixe e o barco com a atividade piscatória da freguesia e as uvas e o milho com as vindimas e a agricultura. Na última área da exposição, onde foram apresentados os lenços, a turma de 1.º CEB chegou até a referir às professoras que os acompanhavam que também gostariam de fazer um lenço como aqueles que as crianças fizeram, o que deixou claro que esta terá sido a área que mais os cativou.

No final da exposição, foram realizadas as entrevistas às crianças que participaram nas sessões, para as quais foi utilizado um microfone especial (Figura 28), com o objetivo de criar uma brincadeira de “faz de conta”, motivando e envolvendo mais as crianças na tarefa.

Figura 28. Microfone utilizado nas entrevistas



Inicialmente, pretendíamos entrevistar as crianças em grupo, o que viria a ser uma entrevista de grupo focal. No entanto, devido ao facto de termos observado durante a entrevista com as duas crianças que uma delas acabava por se deixar influenciar pelas

respostas da outra, pareceu-nos que seria mais viável realizar as entrevistas individualmente. Além disso, esta última etapa do estudo foi realizada numa fase em que o número de casos COVID-19 subiu significativamente, pelo que houve várias crianças a faltar na semana em que foram feitas as entrevistas. Por essa razão, não foi possível entrevistar todas as que participaram nas sessões. Assim, foram entrevistadas cerca de cinco crianças, individualmente, e mais duas crianças em simultâneo. No total, obtivemos sete crianças entrevistadas, sendo que participaram nas atividades entre 9 a 12 crianças.

Como já foi mencionado anteriormente, a entrevista contou com três questões previamente definidas: Das atividades realizadas, qual a que gostaste mais e porquê? O que aprendeste com as atividades realizadas que não sabias antes de participar nelas? Se pudéssemos fazer mais alguma atividade, o que gostarias de fazer? No entanto, o próprio rumo que a conversa tomou com os diferentes entrevistados fez com que fossem surgindo outras questões. Para que fosse mais fácil para as crianças responderem às questões que se iriam seguir, a EI procurou relembrar em conjunto com cada criança, no início de cada entrevista, o trabalho que foi desenvolvido nas atividades. Depois da realização das entrevistas, procedemos à sua transcrição para que pudéssemos organizar as respostas obtidas, de forma a tirar as conclusões.

Assim, verificamos que a atividade que foi mais apreciada pelas crianças foi a atividade do brasão, uma vez que esta foi a resposta dada por seis crianças quando lhes foi colocada a questão “Qual a atividade que gostaste mais e porquê?”, tendo apenas uma criança respondido que o mais gostou foi o baú. Algumas das razões apontadas para esta preferência são “porque fiz coisas com a bandeira”, “porque fizemos colagens”, “porque foi divertido”, e “porque tem um barco, um peixe, as uvas e o milho”, o que nos leva a pensar que esta preferência pode ser justificada pela forma como foi explorado o brasão, na medida em que permitiu que observassem e tocassem os elementos referidos nas suas respostas, como as uvas e o milho, bem como a construção do barco de papel. Esta abordagem parece ter contribuído para que esta atividade tivesse sido mais significativa para as crianças, o que confirma aquilo que é afirmado por autores como Pinto (2015) e Barca (2021) em relação à importância de aproximar o património das crianças,

permitindo-lhes o toque e a observação de perto de objetos ou artefactos, transformando o local da sessão numa espécie de laboratório.

Em relação às respostas dadas na questão “O que aprendeste com aquilo que fizemos?”, há uma criança que responde “aprendi que ando nesta escola”, o que nos leva a pensar que, através das atividades realizadas, ficou a saber como se chama a freguesia em que o JI está localizado, assim como o nome da freguesia onde vive, evidenciando um sentimento de pertença por parte da criança a um local/comunidade, desenvolvendo o tal senso de identidade que é mencionado por Marques (2020) e que também se verificou no estudo de Pratas (2012). Duas das sete crianças referiram que ficaram a conhecer a lenda, chamando-lhe “história”, e outras duas apontaram os lenços de lavradeira, sendo que uma delas especifica que aprendeu o modo como se pode utilizar o lenço – “na cabeça e nos ombros”. Outras duas crianças apontaram aprendizagens relacionadas com a atividade do braço. Com estas respostas, podemos constatar que as crianças retiraram aprendizagens do que lhes foi proposto e que, por isso, as atividades implementadas conseguiram proporcionar-lhes experiências que se traduziram em conhecimento acerca do seu património local.

Por fim, nas respostas dadas à questão “Se pudéssemos fazer mais alguma atividade, o que gostarias de fazer?”, percebemos que três crianças gostariam de desenvolver novas atividades que envolvessem o baú. Uma delas respondeu “só se brincássemos aos piratas, os piratas encontram baús”. Outra dessas crianças respondeu “colar muitas coisas no baú, para ficar colorido” e a terceira criança respondeu “ter brinquedos dentro do baú”. Há duas crianças que respondem que gostariam de fazer um puzzle, uma delas especifica que esse puzzle deveria ser “de monstros”.

Partindo das informações obtidas com as entrevistas, assim como de todos os dados obtidos com a implementação das atividades, conseguimos não só promover o património local, como também foi possível verificar os conhecimentos prévios das crianças nesta faixa etária em relação ao passado. Assim, e de acordo com o que os vários autores defendem (Isabel Barca, 2021; Cooper, 1995; Moreira & Marques, 2019; H. Pinto, 2015), não devemos considerar que a abordagem da história é algo completamente

abstrato e complexo nestas idades. Como podemos verificar, há elementos que as crianças facilmente associam ao passado, como uma fotografia a preto e branco ou um objeto com sinais de desgaste. Além disso, podemos também confirmar que o contacto direto com o património cultural se revela fundamental para que a criança crie preconcepções acerca do mesmo, devendo o educador aproveitá-las na sua prática como se de uma “âncora” se tratasse para alcançar maiores e mais profundas aprendizagens.

Considerações Finais

Nesta secção serão enunciadas as conclusões alcançadas, dando resposta à questão de investigação colocada no início do estudo e dialogando com os principais resultados alcançados e a sua articulação com abordagens teóricas da Educação Histórica e Patrimonial. Além disso, também serão apresentadas as limitações identificadas à realização do estudo, assim como se seguirão algumas sugestões futuras no que concerne à abordagem do Património Local na Primeira Infância.

Conclusões do Estudo

Alguns contributos para a Educação Histórica e Patrimonial

Chegada a altura de refletir sobre o trabalho desenvolvido e apontar as conclusões retiradas, torna-se pertinente relembrar a questão de investigação formulada inicialmente: **Como podemos promover a valorização do Património Local na Primeira Infância?** A resposta a esta questão será dada com base nos dados recolhidos ao longo de todo o processo investigativo, demonstrando em que medida as estratégias utilizadas proporcionaram aos participantes conhecimento acerca do Património Local em que se inserem, bem como se foi fomentado interesse pelo mesmo, potenciando o desenvolvimento da sua literacia patrimonial (Barca et al., 2015).

As conversas estabelecidas com as crianças no decorrer das atividades constituíram um dos principais meios através do qual conseguimos retirar mais informação acerca das suas noções prévias sobre os temas abordados, o que nos remete para a existência daquilo a que vários autores chamam de consciência patrimonial embrionária (Barca, 2021; Cooper, 1995; Marques, 2020; Pinto, 2015).

De facto, as crianças não se comparam a uma tábua rasa no que concerne aos seus conhecimentos sobre o passado, pelo que os elementos que demonstraram durante toda a investigação evidenciam que a sua consciência patrimonial já está presente, estando, apenas, numa fase inicial, em formação. Exemplo disso, é o diálogo acerca do baú de

madeira, assim como as respostas dadas pelas crianças relativamente à demonstração de uma fotografia a preto e branco. Em ambas as situações, demos conta da presença de um elemento que mostra essa consciência patrimonial em desenvolvimento – o reconhecimento de um tempo anterior ao delas através da identificação de características em determinado objeto que nos remetem para o passado. No caso do baú, as crianças referiram de imediato que este era “antigo”, revelando competências de identificação de artefactos do passado, tendo-o associado a tesouros – dinheiro – e a piratas; já no caso da fotografia, a resposta do grupo também foi unânime: “é antiga, porque está a preto e branco!”. Estas noções também nos permitem concluir que as crianças identificam mudanças entre o passado e o presente, tendo presente aquilo a que Silva (2013) chamou de “mecanismo de identificação temporal”. Por todos estes aspetos, constatamos, também, que a apresentação e, posteriormente, a construção de artefactos que remontem ao passado se traduz numa mais-valia para a aquisição de conhecimento e para auxiliar no desenvolvimento da consciência histórica nesta faixa etária, tal como defendem Elazari (1999); Moreira e Marques (2019); Pinto (2011) e Solé (2009).

Se, por um lado, as estratégias utilizadas permitiram confirmar a presença de conhecimentos patrimoniais emergentes nas crianças, também funcionaram enquanto promotoras do desenvolvimento de sentido de pertença e identidade, sendo este outro dos objetivos previstos pela Educação Patrimonial, bem como, pela Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Barca, 2021; Elazari, 1999; Marques, 2020; Pinto, 2015; Solé, 2009). Exemplo disso foi a construção do brasão da freguesia, bem como a construção dos lenços de lavradeira. Em ambas as atividades as crianças revelaram o desenvolvimento do seu entendimento e da sua consciência de que pertencem àquela freguesia, àquele território e identidade cultural específica. Partindo dos conhecimentos que já possuíam, por via dos seus familiares e das experiências que estes lhes proporcionaram, estas duas atividades funcionaram como uma forma de trazer à superfície essa informação e torná-la significativa para as crianças. Desta forma, permitiu que alguns desses conhecimentos deixassem de ser vagos, passando a estar mais definidos no entendimento de cada um dos participantes.

Revela-se, também, importante salientar a resposta dada por uma criança na realização da entrevista, quando é questionada sobre o que aprendeu com as atividades

realizadas – “aprendi que ando nesta escola”. Através desta resposta, depreendemos que a criança deverá ter ficado a conhecer o nome da freguesia onde vive e onde o JI está localizado, evidenciando o sentido do “habitus” (ou *capital cultural incorporado* = consciência de pertença a um contexto/grupo social) de que nos fala o sociólogo Pierre Bourdieu, entre outras, na sua obra “Os três estados do capital cultural” e que evidencia o desenvolvimento da sua identidade que é referido por vários autores (Barca, 2021; Cooper, 1995; Marques, 2020; Pinto, 2011; Solé, 2009).

No que concerne à atividade relacionada com o Folclore, as crianças associaram facilmente a tradição do Traje à Vianesa à região onde vivem, fazendo referência às danças, ao Desfile da Mordomia e à Romaria de Nossa Senhora d’Agonia. Nesta atividade, também foi visível a importância do contacto direto com o património e das experiências das crianças, neste caso, proporcionado pela própria família, uma vez que esta constituiu um dos momentos da investigação em que o grupo demonstrou ter mais conhecimento acerca do tema abordado.

Outra das estratégias que se revelou ser bem conseguida, está relacionada com a primeira atividade realizada – Livro das Memórias. O ato de “contar uma história” em História, cativa a criança e apela à sua atenção, uma vez que o momento deixa de consistir apenas numa transmissão de informação, que se espera que seja recebida e interiorizada (Egan, 1986; Pinto, 2011), passando a ser um momento em que a criança é envolvida num clima de mistério e encantamento. Este aspeto confirmou-se no decorrer da atividade em questão, dado que após o momento em que foi contada a lenda ao grupo, a maioria das crianças conseguiu elaborar uma representação acerca do que ouviu, o que mostra que aquilo que lhes foi contado foi, também, absorvido por elas.

A utilização e descodificação destes registos, assim como dos lenços de lavradeira criados, como uma fonte de dados no âmbito deste estudo, também nos permitiu analisar aspetos relacionados com a etapa de desenvolvimento do desenho em que as crianças se encontram, o que mostra que a Educação Patrimonial também pode, e deve, ser incluída na prática do educador, pois não exclui e, pelo contrário, contribui para que sejam exploradas e avaliadas outras competências além da promoção e valorização do

património. Tendo em conta o que conseguimos apurar com a análise destes desenhos, nomeadamente as ideias das crianças, tendo em consideração a fase de desenvolvimento em que se encontram, consideramos que se torna muito importante solicitar às crianças que façam este tipo de representações, pois constituem uma tarefa simples, mas que nos fornece informações importantes sobre os interesses/gostos ou memórias das crianças e, neste caso, sobre os seus saberes relacionados com o seu património local.

Sublinhe-se, neste momento de conclusões, que ainda há muito trabalho a fazer na potenciação e valorização da Educação Patrimonial na Educação de Infância, aproximando recursos e formas de os trabalhar pedagogicamente dos profissionais e de toda a comunidade, em geral.

O mesmo se verificou na exploração do brasão da localidade (como já havia sucedido no estudo de Pratas, (2012)), pois, quando discutimos com o grupo o significado dos elementos presentes no mesmo, as crianças também adquiriram conhecimentos no âmbito do Conhecimento do Mundo Natural, relacionados com a pesca, a produção do vinho e as diferentes utilidades do milho, o que se articula com a agricultura, a fauna e a flora locais. Desta forma, a Educação Patrimonial, tal como qualquer outra área de conteúdo, permite que a prática do educador assente e se valorize na interdisciplinaridade.

Outro aspeto que promoveu este interesse no grupo esteve relacionado com o envolvimento da família na primeira atividade, uma vez que, quando a EI revelou às crianças que os textos tinham sido enviados pelos seus familiares, foram notórios o entusiasmo e o orgulho sentidos pelo grupo por saber que os seus pais ou avós tinham enviado algo para a sua escola. Desta forma, revela-se a importância da participação da família na vida escolar das crianças, tal como sugerem as OCEPE (Silva et al., 2016).

Por todos os aspetos até agora referidos, é chegado o momento de refletirmos acerca da importância da Educação Patrimonial desde a Primeira Infância. Desde o desenvolvimento do sentido de pertença e de identidade, passando pelo progresso da consciência patrimonial da criança até à formação de cidadãos informados, ativos e críticos, constatamos que a Educação Patrimonial se assume como um meio fundamental para que se atinjam esses fins. Com base nos dados recolhidos neste estudo, verificamos o

contributo que a exploração de aspetos do património local, material e imaterial, tem para com o autoconhecimento dos indivíduos. É este autoconhecimento que permite a um indivíduo tornar-se num cidadão informado o que, por sua vez, lhe permite participar na vida em sociedade, formulando opiniões e críticas sobre o que o rodeia. Além desta visão a longo prazo, a Educação Patrimonial desde a idade pré-escolar irá traduzir-se em vários benefícios num plano mais recente para a criança, nomeadamente, durante todo o seu percurso escolar.

Através da voz de vários autores e da análise de estudos recentes (Barca, 2021; Moreira & Marques, 2019; Pinto, 2011), tomamos consciência de que, generalizadamente, o ensino da História ainda é tratado de uma forma muito redutora, limitando-se, em alguns contextos e situações, à mera transmissão de conhecimentos por parte dos docentes e à sua memorização por parte dos alunos, sem recorrer o quanto seria desejável à observação e ao contacto com fontes patrimoniais. Também por este motivo, a História nem sempre é encarada da melhor forma pelos alunos, em diferentes momentos/ciclos de aprendizagem, olhando para estas aulas como um momento aborrecido e, acima de tudo, desconhecendo de que forma estes conhecimentos lhes podem ser úteis, apesar do seu inegável benefício numa formação cultural, social e cívica integral. Dar início à Educação Patrimonial desde tenra idade contribui para que as crianças cresçam com uma outra ideia – seguramente mais contextualizada e intencional – sobre o ensino da História, prevenindo, assim, que venham a ter uma opinião menos positiva sobre uma área fundamental na sua formação.

Reflexões prospetivas no domínio de investigação

Para que possamos retirar todas estas conclusões, torna-se muito importante a existência de estudos desenvolvidos nesta área, sobretudo nas duas últimas décadas, pelo que podemos afirmar que esta é uma área de estudo recente, como Barca (2021) afirmou. Partindo dos dados obtidos nessas investigações, anteriormente analisadas e referenciadas, é possível comparar resultados e, assim, verificar de que forma o papel da Educação Patrimonial tem vindo a evoluir ao longo do tempo, acompanhando a atualização

das estratégias pedagógicas e didáticas que produzem, a nosso ver, melhores resultados e quais aquelas que acabam por se revelar menos apropriadas.

Retomando a tónica da questão de investigação que orientou este estudo, tendo em conta todos os dados obtidos, podemos concluir que são aqui desenvolvidos alguns exemplos de estratégias para proporcionar a abordagem do Património Local em idade pré-escolar, a criação de oportunidades para as crianças terem contacto com evidências que, de alguma forma, as remetam para um tempo anterior, bem como, a (re)construção de artefactos inspirados no seu Património Local, como foi o caso do lenço de lavradeira.

Outra das estratégias que viemos a confirmar que contribui para essa promoção, está relacionada com a criação de um ambiente representativo daquilo que se irá abordar, pois, fazendo uso da sua curiosidade, envolve a criança de forma mais significativa nas atividades. Tal situação verificou-se na utilização do baú e da manta no início de cada atividade – criando aconchego, proximidade e um sentido claramente intimista de “viagem” emocional e simbólica a um tempo e a uma circunstância diferente daquela que, normalmente, experienciam no seu quotidiano.

Por outro lado, destacamos o trabalho de comunicação presente no ato de partilhar a lenda com o grupo como se estivessem a contar uma história. Sabemos como estes momentos de exposição (ainda que difíceis, por vezes) perante o outro são importantes para as crianças desta idade no sentido da sua valorização pessoal e social.

Por fim, consideramos que, especialmente na EPE, deve optar-se pela exploração do património local a partir de experiências concretas e próximas em que, sempre que for possível, se procure envolver a família. Além disso, recorrer a temas que, de alguma forma, sejam próximos à criança, ou seja, procurar algum aspeto no tema que pretendemos abordar que a criança já conheça ou que faça parte dos seus interesses/gostos, do seu contexto social/familiar ou identitário para que esta não lhes consiga ficar indiferente e a atividade se torne (ainda mais) significativa para ela.

Limitações do Estudo

Dando continuidade à retrospectiva aqui apresentada sobre o presente estudo, revela-se importante referir, também, os entraves e limitações que foram surgindo ao longo de todo o percurso e que, de certa forma, tornaram a sua concretização mais desafiante.

Numa fase inicial, consideramos que o tempo se tornou escasso para o planeamento das atividades e para a recolha de dados. Além disso, também existiu a dificuldade em conciliar o planeamento e a realização do estudo com a PES, o que acabou por se tornar num dos desafios de todo este processo.

Outra das adversidades encontradas está relacionada com o facto de as atividades terem de ser realizadas fora do horário de atividade letiva, isto é, no período destinado às ATL, a partir das 15 horas e 30 minutos. Por esta razão, teve de ser excluída a hipótese de que todo o grupo da PES pudesse participar no estudo, uma vez que eram várias as crianças que iam embora no final da atividade letiva e, assim, o número de crianças presentes nas atividades variou de sessão para sessão. Este fator constituiu um forte entrave à materialização do estudo porque, não só tornou mais complicada a gestão do tempo e a organização das atividades, como também acabou por reduzir de forma significativa os dados que poderiam ser recolhidos, uma vez que o número de participantes também se tornou reduzido.

O impedimento de sair com o grupo de crianças do recinto do JI também se traduziu numa considerável limitação, na medida em que impossibilitou que as crianças realizassem uma descoberta *in loco* do património da freguesia onde o JI está localizado, o que se tornaria uma mais-valia à realização deste estudo, tanto na diversidade de atividades que poderiam ser realizadas como, conseqüentemente, nas aprendizagens adquiridas pelo grupo e nos dados que seriam recolhidos.

Apesar de todos os constrangimentos aqui enunciados, consideramos que os conseguimos gerir da melhor forma e, desse modo, o que ambicionamos no início deste percurso acabou por ser conseguido com sucesso.

Sugestões Futuras

Como sugestão para futuras investigações relacionadas com a promoção do Património Local no Pré-escolar, sugerimos a continuação de “oficinas” ou “ateliers” onde se abordem elementos do Património Local com as crianças, embora se possa apostar numa amostra mais dilatada, ou seja, recorrer a um número maior de participantes, de forma a obter leituras mais abrangentes, isto é, uma análise mais rica dos dados recolhidos. Outra sugestão passa por acompanhar o mesmo grupo de crianças após a sua passagem para o 1.ºCEB e analisar os seus conhecimentos sobre o património local, comparando-os com o que foi analisado anteriormente, enquanto crianças em idade pré-escolar.

Para isso, poderia ser uma mais-valia visitar sítios patrimoniais com as crianças, como um monumento importante da localidade, por exemplo, ou elaborar um itinerário e realizar um percurso na forma de um jogo, onde se visitassem vários locais da freguesia e se observassem elementos que a constituem, como a placa com o nome de uma rua ou de uma praça e, através de atividades próximas, procurar dar a conhecer às crianças a razão para ter sido dado esse nome.

Sabemos como o conhecimento da toponímia apresenta inegáveis potencialidades, desde a idade pré-escolar, na valorização da história local na primeira infância e sugerimos aos colegas que, no futuro, vão desenvolver os seus estágios em Prática de Ensino Supervisionada deste Curso de Mestrado apostarem nesta linha de trabalho pedagógico e de investigação em educação patrimonial.

Tal como fizemos, defendemos que futuros trabalhos só podem crescer e evoluir se tiverem em conta as muitas dezenas de trabalhos já produzidos ao longo de mais de uma década de funcionamento desta oferta formativa, nunca esquecendo cursos congéneres que existem em outras instituições de ensino superior.

É com base no conhecimento do passado e na sua incorporação no presente que poderemos ambicionar, também aqui, um futuro mais auspicioso e feliz para todos.