

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Do ensinar ao aprender: o passaporte para o futuro

Ana Rita Conceição Almeida

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Rita Conceição Almeida

Do ensinar ao aprender: o passaporte para o futuro

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor(a) Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutor(a) Fátima Neves

Orientador: Prof. Doutor(a) Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 25 de julho de 2016

Classificação: 16 valores

Agradecimentos

Empreender algo que, com o passar do tempo, nos parece insuperável, mas que após esforços e batalhas, levamos a bom termo, traz-nos uma satisfação dificilmente explicável. São sensações que, apesar de, ao longo do processo, nos causarem algum sofrimento, se revelam compensadoras e sobretudo enriquecedoras. O caminho árduo e semeado de percalços que tive de percorrer nunca foi solitário. Comigo, para me ajudarem a travar esta batalha e levar o barco a bom porto estiveram pessoas sem as quais tal tarefa não teria sido possível e exequível.

Apesar de saberem o quão importante são na minha¹ vida, este revela-se o momento certo para, mais uma vez, vos mostrar a minha gratidão pela compreensão, pela paciência, pelo apoio e, sobretudo, pelo facto de nunca terem desistido de mim, apesar dos momentos menos bons que ocorreram ao longo deste percurso.

Em primeiro e como não poderia deixar de o fazer, quero agradecer à minha família mais próxima, em geral, mas, especialmente, à minha mãe, ao meu pai e à minha irmã por todos os momentos em que abdiquei da sua presença para me dedicar a este relatório. Nunca senti da parte deles qualquer constrangimento, bem pelo contrário. Apenas auxílio, força e extrema sabedoria de viver que demonstraram para comigo.

Logo a seguir mas não menos importante, a pessoa que me apoia incondicionalmente, que se priva da minha presença em prol de um bem maior e que, apesar de, por vezes distante, está sempre presente pela força e carinho. Obrigada Marco por estares sempre comigo!

Não poderia deixar de referir os meus colegas de curso. Juntos percorremos caminhos e, juntos, certamente, chegaremos ao término desta caminhada com sucesso. Bem-haja a todos.

Na mesma linha de ideias, estiveram todos os meus professores. Atentos, conscienciosos, prontos e presentes para me ajudar e esclarecer todas as dúvidas. Sem eles, esta caminhada não teria fim. Obrigada!

¹ Apesar dos agradecimentos estarem redigidos na primeira pessoa, todo o trabalho será elaborado na forma impessoal por opção da mestranda.

D^a. Lina, como sei que lerá este relatório depois de concluído e avaliado, verá que também não me esqueci de si, nem do apoio prestado nem conselhos dados, sempre que solicitada. A sua presença ao longo desta caminhada também foi importante para mim.

Antes de concluir a resenha das pessoas que percorreram este caminho a meu lado para me amparar, dar força e, por vezes, mas não menos importante, apoio moral, não poderei deixar agradecer à “Lala”. Basta-me olhar para trás, para todo o meu percurso, para verificar que estiveste presente em cada novo degrau deste trajeto. Como não poderia deixar de ser, nesta última etapa também caminhaste a meu lado. Obrigada!

Do ensinar ao aprender: o passaporte para o futuro

Resumo

O presente Relatório Final é apresentado no âmbito da conclusão do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento reflete o caminho percorrido pelas aprendizagens adquiridas e reflexões proporcionadas ao longo dos dois estágios que constituem este Mestrado, sendo que um decorreu em Educação Pré-Escolar e o outro no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento divide-se em duas grandes partes estruturantes que constituem o pilar de todo este trabalho.

Na primeira parte, serão apresentadas as contextualizações dos itinerários educativos desde a caracterização das instituições, os grupos de crianças com os quais se trabalhou e ainda as práticas efetivadas. Ao longo desta primeira parte, refletir-se-á, sempre que possível, sobre os aspetos supracitados de forma consciente e criteriosa.

Numa segunda parte, descrever-se-ão seis experiências-chave, vivenciadas nos diferentes contextos educativos, com o intuito de aprofundar e refletir problemáticas inerentes às mesmas. Pelos interesses suscitados, focalizou-se a atenção, no que respeita o Pré-Escolar, na Abordagem de Mosaico, na importância e relevância dadas ao Espaço Exterior e no Mutismo Seletivo. Para a faixa etária subsequente, ou seja o 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacam-se as temáticas dos Trabalhos para Casa e os Problemas de Comportamento.

Finalmente, estabelecendo a ponte entre os saberes, optou-se por tratar ainda o tema da Transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, visto ser uma problemática que preocupa e causa constrangimentos tanto às crianças como aos pais e, tantas vezes, é debatida.

Palavras-chave: Abordagem de Mosaico, Espaço Exterior, Mutismo Seletivo, Trabalhos de Casa, Problemas de Comportamento, Transição.

From teaching to learning: the passport to the future

Abstract

This final report is presented as part of the conclusion of the master's degree in pre-school and primary teaching. This document reflects the journey filled with acquired learning and thoughts provided during the two trainings of this master's, one in pre-schooling and the other in primary education. This document is divided in two fundamental parts which constitute the foundations to all this work.

In the first part, the educational itineraries contextualization will be presented, namely the characterization of the institutions, the groups of children worked with and the procedures that have been carried out. Throughout this first part, there is conscious and rigorous reflection upon the aforesaid aspects whenever possible.

In the second part, six key experiences occurred in different educational contexts are described, with the objective of deepening and reflecting upon inherent issues. Due to its interested, as far as pre-schooling is concerned, the focus was on an investigation which resorts to the methodology of the Mosaic Approach, the importance and relevance given to the Exterior Space and Selective Mutism. As for the next age group, primary school, the emphasis was given to Homework and Behaviour Issues.

Finally, as a way to bridge knowledge, the topic of the Transition between Pre-School and Primary School was also dealt with, considering it is an issue which worries and causes constraints to both children and parents and is debated so frequently.

Keywords: Mosaic Approach, Exterior Space, Selective Mutism, Homework, Behaviour Issues, Transition

Sumário

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	5
SECCÃO A.....	7
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	7
1. <i>Caracterização e Organização do Jardim de Infância</i>	9
1.1 Organização do espaço.....	9
1.2 Organização do tempo.....	11
1.3 Caracterização do grupo.....	12
1.4 Dinâmica relacional educadora-grupo	12
1.5 Relação com a família e a comunidade.....	13
2. <i>Práticas da educadora</i>	14
2.1 Planificação	14
2.2 Implementação das práticas educativas	15
2.3 Divulgação/Exposição.....	16
2.4 Avaliação.....	16
3. <i>Prática Pedagógica: ambientação e integração</i>	17
3.1 PROJETO “Os animais que vivem na horta”	19
SECCÃO B.....	27
1.ºCICLO DO ENSINO BÁSICO.....	27
1. <i>Contextualização</i>	29
1.1 Caraterização e organização da escola.....	29
1.2 Caraterização do grupo	30
1.3 Modalidades de Organização	31
1.4 Recursos didáticos.....	32
1.5 Rotinas de trabalho e Regras de funcionamento	33
1.6 Relação escola-família	34
2. <i>Práticas da Professora: situações de aprendizagem</i>	35
2.1 Avaliação.....	36
3. <i>Prática Pedagógica: ambientação e integração</i>	38
3.1 Atividades Pontuais.....	38
3.2 Planificação	39

3.3	Caderneta de Regras.....	39
3.4	PROJETO: “O que envolve o Sistema Solar?”.....	40
PARTE II.....		45
EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....		45
1.	ABORDAGEM DE MOSAICO.....	47
1.1	Recolha da informação.....	48
1.2	Entrevistas.....	49
1.3	Circuitos/Percursos.....	50
1.4	Mapas conceptuais.....	51
1.5	Manta mágica.....	51
1.6	Triangulação dos Dados e Categorização.....	52
2.	ESPAÇO EXTERIOR: <i>LUGAR ONDE BRINCAR NÃO TEM LIMITES</i>	55
3.	MUTISMO SELETIVO: <i>O SILÊNCIO QUE COMUNICA</i>	63
4.	TPC: TRILHOS PARA O CONSENSO.....	71
5.	QUE CAMINHOS SEGUIR QUANDO DESVIOS COMPORTAMENTAIS CONDUZEM À INDISCIPLINA?.....	79
5.1	<i>Estratégias de mudança de comportamento</i>	82
6.	TRANSIÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1.º CEB: <i>A PONTE ENTRE OS SABERES</i>	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		101
APÊNDICES.....		109
APÊNDICE I – TEIA DE CONCEITOS DO PROJETO “OS ANIMAIS QUE VIVEM NA HORTA”		111
APÊNDICE II – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS AO LONGO DO PROJETO “OS ANIMAIS QUE VIVEM NA HORTA”.....		112
APÊNDICE III – ORGANIZAÇÃO DA SALA INICIAL.....		116
APÊNDICE IV – ORGANIZAÇÃO DA SALA COM A INTERVENÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS		116
APÊNDICE V – ATIVIDADE PONTUAL – MÁSCARAS DE HALLOWEN.....		117
APÊNDICE VI – MAPA DE AULAS.....		118
APÊNDICE VII – CADERNETA DE CROMOS.....		119

APÊNDICE VIII – TABELA DE REGISTO DE COMPORTAMENTO (ALUNOS)	120
APÊNDICE IX – TABELA DE REGISTO DO T.P.C	122
APÊNDICE X – TEIA DO PROJETO “O QUE ENVOLVE O SISTEMA SOLAR?”	123
APÊNDICE XI – ATIVIDADES DO PROJETO “O QUE ENVOLVE O SISTEMA SOLAR?”	124
APÊNDICE XII – JORNAL	127
APÊNDICE XIII – EXEMPLO DE DUAS ENTREVISTAS A DUAS CRIANÇAS	133
APÊNDICE XIV – ENTREVISTA À EDUCADORA	137
APÊNDICE XV – ENTREVISTA À AUXILIAR EDUCATIVA	139
APÊNDICE XVI – ENTREVISTA A UM ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO	140
APÊNDICE XVII – CIRCUITOS	141
APÊNDICE XVIII – MAPAS CONCEPTUAIS	142
APÊNDICE XIX – MANTA MÁGICA	143

Índice de Tabelas

TABELA 1: ROTINA DIÁRIA GERAL DA INSTITUIÇÃO	11
TABELA 2: HORÁRIO APROVADO PELO AGRUPAMENTO	33

Índice de Figuras

FIGURA 1: TEIA DE CONCEITOS CONSTRUÍDA PELAS CRIANÇAS DA SALA DOS 4 ANOS	111
FIGURA 2: CRIANÇA A SENTIR O MOVIMENTO DA LAGARTA	112
FIGURA 3: CRIANÇA A OBSERVAR COM A LUPA	112
FIGURA 4: CRIANÇA A CONSTRUIR A TABELA DOS RESPONSÁVEIS DEPOS CUIDADOS DA LAGARTA	112
FIGURA 5: METAMORFOSE DA LAGARTA	112
FIGURA 6: EXPERIÊNCIA “O QUE COMEM AS LAGARTAS?”	112
FIGURA 7: TEATRO DE SOMBRAS	112
FIGURA 8: CRIANÇA A PROCURAR CARACÓIS	113
FIGURA 9: CONSTRUÇÃO DA CASA DOS CARACÓIS	113
FIGURA 10: CASA DOS CARACÓIS	113
FIGURA 11: LIMPEZA DA CASA DOS CARACÓIS	113
FIGURA 12: HISTÓRIA “O CARACOL E A LAGARTA”	113
FIGURA 13: EXPERIÊNCIA “PORQUE OS CARACÓIS DEITAM BABA?”	113
FIGURA 14: PROCURA DAS MINHOCAS NA FLORESTA.....	114
FIGURA 15: EXPLORAÇÃO DAS MINHOCAS	114
FIGURA 16: CONFEÇÃO DOS PEGA MONSTROS	114
FIGURA 17: MODELAÇÃO DOS ANIMAIS COM LAMA	114
FIGURA 18: BANHO FINAL	114
FIGURA 19: CRIANÇA A APRESENTAR A SUA PESQUISA.....	115
FIGURA 20: PESQUISA SOBRE A CENTOPEIA	115
FIGURA 21: PESQUISA SOBRE A JOANINHA	115
FIGURA 22: CONSTRUÇÃO DOS ANIMAIS EM MATERIAIS RECICLÁVEIS.....	115
FIGURA 23: ANIMAIS CONCLUÍDOS.....	115
FIGURA 24: ALUNA A FAZER MÁSCARA A UM COLEGA	117

FIGURA 25: MÁSCARAS.....	117
FIGURA 26:DECORAÇÃO DAS MÁSCARAS (1.ºANO).....	117
FIGURA 27: MÁSCARAS CONCLUÍDAS (4.ºANO)	117
FIGURA 28: MÁSCARAS DO 1.ºANO.....	117
FIGURA 29: MÍMICA PARA REGRA A CUMPRIR	119
FIGURA 30: MÍMICA SOBRE REGRAS DE BOM COMPORTAMENTO	119
FIGURA 31: REGRAS ELABORADAS.....	119
FIGURA 32: CADERNETA DE REGRAS	119
FIGURA 33: INTERIOR DA CADERNETA DE REGRAS	119
FIGURA 34: CAIXA DAS SURPRESAS.....	119
FIGURA 35: TEIA DO 1.º CICLO : O QUE É QUE ENVOLVE O SISTEMA SOLAR?	123
FIGURA 36: PESQUISAS NOS COMPUTADORES.....	124
FIGURA 37: CONSTRUÇÃO DA TEIA	124
FIGURA 38: EXPERIÊNCIA DO VULCÃO	124
FIGURA 39: REGISTO DA EXPERIÊNCIA – PREVISÕES E CONCLUSÕES	124
FIGURA 40: APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS REALIZADOS EM CASA.....	124
FIGURA 41: ALUNA A APRESENTAR O SEU TRABALHO EM 3D.....	124
FIGURA 42: LANÇAMENTO DO BALÃO DE AR QUENTE	125
FIGURA 43: PINTURA DOS PLANETAS POR GRUPOS	125
FIGURA 44: MAQUETE DO SISTEMA SOLAR.....	125
FIGURA 45: LIVRO FINAL SOBRE OS PLANETAS.....	125
FIGURA 46: VOTAÇÃO DO MELHOR LOGÓTIPO.....	125
FIGURA 47: VISITA DE ESTUDO – EXPLICAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	126
FIGURA 48: VISITA DE ESTUDO - OBSERVAÇÃO DO SOL PELO TELESCÓPIO	126
FIGURA 49: VISITA DE ESTUDO – PARQUE BIOLÓGICO DE GAIA	126
FIGURA 50: PREPARAÇÃO PARA A DIVULGAÇÃO DO PROJETO	126
FIGURA 51: SALA DA DIVULGAÇÃO.....	126
FIGURA 52: DIVULGAÇÃO AOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	126
FIGURA 53: CRIANÇA COM CRACHÁ	141
FIGURA 54: CRIANÇA A EFETUAR O SEU PERCURSO.....	141
FIGURA 55: CRIANÇA A DESENHAR O SEU PERCURSO	141
FIGURA 56: PERCURSO FINAL DA C.	141

FIGURA 57: PERCURSO FINAL DO M 141

Abreviaturas

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EPE – Educação Pré-Escolar

AM – Abordagem de Mosaico

ONU – Organização das Nações Unidas

MS – Mutismo Seletivo

DGE - Direção Geral de Educação

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

TPC – Trabalhos de Casa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

Introdução

Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender
(Cury, 2004).

Verifica-se que na sociedade em que se está inserido, as transformações emergem de forma continuada, as inquietações do presente remetem para um futuro que se vislumbra, a cada passo, mais complicado e, talvez por isso, seja hábito referi-lo como algo assaz longínquo e dúbio. No entanto, é através do passado que se vê o que se pretende mudar na sociedade. Porém, o passado é inalterável, daí ser importante focar-se no presente para melhor descortinar o futuro a fim de, de acordo com os interesses de todos, introduzir mudanças de qualidade nos campos de ação individual e social de cada um. Assim, o professor/educador é o grande impulsionador do processo educacional, é a alma de qualquer estabelecimento de ensino. O seu trabalho reverte para o bem de toda a sociedade. Para ver o quão verdade é, basta imaginar como seria uma sociedade sem escola, uma sociedade sem professores.

Contudo, a intervenção profissional de um professor/educador passa por diferentes fases. Antes de mais, pertence-lhe observar cada criança para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, compilar informações sobre o seu contexto familiar e o meio em que vivem para melhor alcançar as suas particularidades. Além disso, deve efetuar a devida planificação do processo educativo de acordo com os dados recolhidos e executá-lo na prática. É também da sua competência organizar e aplicar os meios educativos adequados ao desenvolvimento integral da criança (psicomotor, afetivo, intelectual, social, moral).

Por uma questão de organização, optou-se por dividir este relatório em duas partes distintas. A primeira parte deste trabalho encontra-se, por sua vez, repartida em duas secções, a A e a B, respetivamente, abordando a contextualização do Pré-Escolar e a do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Assim, nesta contextualização e itinerário formativo da Educação Pré-Escolar (EPE), efetuou-se, inicialmente, a caracterização do Jardim de Infância (JI) onde decorreu o estágio pedagógico, referindo a organização

do espaço, do tempo, do grupo em si, a dinâmica relacional educadora-grupo e ainda a relação com a família e a comunidade.

Foram ainda motivo de observação e estudo as práticas da educadora, a forma como implementava essas mesmas práticas educativas e ainda a maneira como divulgava e expunha os resultados das suas práticas e, em última instância, a avaliação. Ainda no que respeita ao Pré-Escolar e aquando do momento em que se deixou de ser mera observadora e se passou à prática pedagógica em si, desenvolveu-se o projeto “Os animais que vivem na horta” que se expõe e sobre o qual se reflete quanto à sua importância.

Em relação à secção do 1.º CEB, onde, numa primeira abordagem, se seguiu a mesma metodologia da secção A, ou seja, se efetuou a caracterização da instituição, a caracterização do grupo, as modalidades de organização, os recursos didáticos mais utilizados, foram ainda abordadas as rotinas de trabalho e as regras de funcionamento e um dos pilares de toda a educação, a relação escola/família, as situações de aprendizagem, a avaliação, a prática pedagógica quanto às atividades pontuais desenvolvidas, a planificação, a caderneta de regras elaborada em conjunto com os alunos e, finalmente, o projeto “O que envolve o Sistema Solar?”.

Na segunda parte deste relatório final, descrever-se-ão várias experiências chave que surgiram após a prática pedagógica, despertando interesse e cujas temáticas suscitaram comprometimento. Referir-se-ão a Abordagem de Mosaico (AM), a importância do Espaço Exterior e ainda o Mutismo Seletivo (MS), no que respeita à EPE, e, no tocante ao 1.º CEB, foram merecedores de interesse temas como os Trabalhos de Casa, os Problemas de Comportamento e, como escolha óbvia, a Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente relatório termina com as considerações finais onde se efetua o balanço das experiências e aprendizagens efetivadas ao longo de todo o processo desta prática educativa supervisionada que constitui a reta final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Portanto e concordando com Santos (1994) citado por Callai e Moraes, este trabalho serve para verificar que o educador/professor tem uma missão nobre que é levar conhecimento, dirigir as inteligências jovens e preparar cidadãos conscientes. Formar cidadãos conscientes significa conhecer o mundo tal como é e como ele se

define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e de cada pessoa no seio da sociedade humana em que se insere, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

SECÇÃO A

Educação Pré-Escolar

1. Caracterização e Organização do Jardim de Infância²

O JI onde foi desenvolvida a ação educativa pertencia ao distrito de Coimbra, com uma população com cerca de 14 000 habitantes, distribuídos por vinte e nove localidades. Esta instituição compreendia as valências de Creche e JI.

Este estabelecimento tinha a capacidade para receber duzentas e vinte crianças, divididas em seis salas de ambas as valências. O estágio pedagógico decorreu numa das salas do JI, com crianças de quatro anos de idade.

A instituição funcionava entre as 07h45 e as 18h30.

1.1 Organização do espaço

Este JI era composto por seis salas, duas de expressões, duas de ciências e tecnologias e duas salas dos chamados “cantinhos”.

Cada conjunto de três salas era organizado com base nas três grandes áreas de conteúdo definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), – Área de Formação Pessoal e Social “interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo”, Área de Expressão e Comunicação “desenvolvimento psicomotor e simbólico” e Área de Conhecimento do Mundo “formas de expressão e comunicação que apelam para diferentes sistemas de representação simbólica” – de forma transversal e flexível (Ministério da Educação, 1997, pp. 49-56).

O objetivo desta utilização das salas pretendia rentabilizar o espaço e os materiais, oferecendo condições equitativas a todas as crianças, favorecendo o trabalho em equipa. Deste modo, um grupo nunca passava um dia inteiro num mesmo espaço, facilitando a diversidade e, conseqüentemente, a capacidade de absorção das várias competências.

Este método de trabalho desenvolvia nas crianças o respeito pelo material, pelas produções dos outros e pela limpeza do próprio espaço. Para além disso, também lhes permitia estabelecer relações com um maior número de crianças e adultos, aumentando, desta forma, as suas experiências de socialização. Todas as salas se

² A informação presente foi extraída e adaptada do Projeto Educativo em vigor.

encontravam divididas em diferentes espaços equipados com variados materiais e objetos, passíveis de serem explorados, transformados e combinados.

No que diz respeito à faixa etária com a qual se trabalhou, a identificação de cada criança nos espaços ocupados era feita através de símbolos, mais propriamente desenhos elaborados pelas mesmas e com os quais cada uma se identificava. Em cada uma das áreas, só poderia estar um determinado número de crianças visto o espaço ser de todos e por todos deveria ser ocupado e não monopolizado por apenas um grupo.

Em cada área da sala, as caixas de arrumação estavam rotuladas com o local a que pertenciam e o material que continham. Esta estratégia permitia que tanto as crianças como as educadoras soubessem, de antemão, onde encontrar os materiais pretendidos quando necessário.

Durante o período em que se desenvolveu a prática pedagógica, verificou-se que, duas vezes por ano, a disposição do mobiliário das salas era alterada em função de cada área de interesse. Estas modificações pretendiam tornar o ambiente educativo mais funcional, diferente e acessível para todas as crianças, promovendo um espaço algo diferente mas facilitador e motivador de uma aprendizagem diferenciada e inovadora, fomentando nas crianças o gosto de estarem no espaço onde permaneciam diariamente.

Para além destas salas, existiam ainda dois salões polivalentes destinados, essencialmente, a atividades de psicomotricidade e para dormitório, seis casas de banho (três para crianças e três para adultos), um refeitório, uma copa, um gabinete e uma sala de trabalho. Para além destas instalações, este JI dispunha também de um parque infantil vedado, uma horta, um espaço envolvente ajardinado, uma cozinha da natureza³, uma cozinha de lama, um percurso de motricidade e um espaço exterior especificamente destinado às crianças da creche.

³ Espaço exterior construído no decorrer do estágio com a participação dos encarregados de educação das crianças dos três e quatro anos de idade. Este espaço construído com materiais recicláveis (paletes) pretendia que as crianças utilizassem elementos da natureza, paus, pinhas, pedras, etc., para simularem a organização e práticas de uma verdadeira cozinha.

1.2 Organização do tempo

A organização temporal da rotina diária das crianças constituiu outro aspeto fulcral e imprescindível na planificação das atividades diárias a desenvolver no JI. Estas deviam ser claras e esclarecedoras para a criança a fim que ela percebesse a sequencialidade das mesmas e a razão pela qual devia executar qualquer uma delas. Assim, em relação às horas de refeições, higiene e sesta, pretendia-se que percebessem a sequência destes acontecimentos e a sua forma de organização para as poderem seguir sem grandes constrangimentos. Quanto aos períodos de aprendizagem pela ação, que oferecem às crianças variadíssimas experiências e interações, estas deverão ser planificadas e projetadas de acordo com as necessidades e contextos. Neste caso concreto, a ação fluiu naturalmente (Hohmann & Weikart, 2011). O tempo aconselhado para cada momento pode sofrer alterações de acordo com as necessidades do dia-a-dia. No entanto, o tempo de trabalho deve ser o mais longo da rotina diária. Por isso, é importante ajudar a criança a controlar o seu tempo para que não seja sempre o adulto a chamar-lhe a atenção para o que deve fazer no final de qualquer atividade (Zabalza, 1998).

Rotina diária⁴	
7h45m – 9h	Acolhimento
9h – 12h	Atividades em sala: grande grupo, pequeno grupo, pares, individual
12h – 15h30	Atividades de rotina diária: higiene, almoço, sono e lanche
15h30m – 17h30m	Atividades em sala: grande grupo, pequeno grupo, pares, individual
17h30m – 18h	Atividades em grande grupo
18h – 18h30m	Extensão de horário

Tabela 1: Rotina diária geral da instituição

⁴ Tabela retirada do Projeto Educativo da instituição.

1.3 Caracterização do grupo

Inicialmente, o grupo do JI com o qual se desenvolveu a prática integrava vinte e cinco crianças dos quatro anos de idade, sendo dez do sexo masculino e quinze do sexo feminino. No entanto, o grupo aumentou para vinte e seis crianças porque passou a fazer parte do mesmo uma criança de outra nacionalidade, mais especificamente do Nepal. Por esta sala, estavam responsáveis uma educadora e uma auxiliar. Tratava-se de um grupo heterogéneo no que respeita às idades o que implicava níveis de desenvolvimento díspares. Todas as crianças eram oriundas de Coimbra ou arredores, sendo o seu estrato socioeconómico, na sua generalidade, médio/alto.

Saliente-se que, a integração da criança estrangeira foi gradual e auxiliada pelo trabalho conjunto da educadora, da auxiliar, das estagiárias e pelos próprios colegas da mesma, principalmente, de duas das crianças a quem ela se afeiçoou e que lhe dispensavam muito carinho e a incluíam em todas as suas brincadeiras. Inicialmente, a comunicação com a educadora fazia-se graças a cartões com imagens das rotinas diárias e esta criança nunca sofreu qualquer diferenciação nas diversas atividades, ou seja, foi sempre integrada em todas as atividades e sempre se comunicou com ela assim como com os pais em língua portuguesa. No final do estágio, a criança já pronunciava algumas palavras em português.

Na sua generalidade, o grupo revelou-se afetuoso. Gostava que o adulto brincasse com ele, sugerisse ideias e conversasse. O grupo mostrou bastante interesse em manter interações de qualidade. Contudo, ressalve-se o caso de uma criança que apresentava uma perturbação denominada Mutismo Seletivo. Esta temática, pelo interesse que suscitou, será abordada numa das experiências-chave.

1.4 Dinâmica relacional educadora-grupo

A aprendizagem ativa recomendada pelo currículo *High-Scope* depende da interação positiva entre o adulto e as crianças, em que o primeiro apoia as conversas e brincadeiras das segundas, ouve-as e faz as observações que considere pertinentes “estabelecendo relações verdadeiras com elas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6).

A criança, inserida num clima de apoio relacional, deverá sentir-se confiante para se expressar espontaneamente. Deste modo, para que o educador consiga manter

relações facilitadoras e respeitadoras é importante estabelecer orientações que promovam a continuidade dos cuidados, criar um clima de confiança, gerar uma relação cooperante e, ainda, apoiar as intenções das mesmas (idem). As práticas da educadora centraram-se também na importância que atribuía aos afetos e elogios, na medida em que estes conferiam um maior bem-estar e autoestima a cada uma delas.

Tal como no modelo *High Scope*, seguido em toda a instituição, a educadora e as crianças contribuem para o diálogo, existindo equilíbrio entre cada contribuição (Brickman & Taylor, 1996). Sempre que as crianças ou mesmo a educadora propunham atividades pedagógicas, estas eram negociadas entre o grupo. As crianças aceitavam as opiniões da educadora bem como a educadora as das crianças, pelo que a comunicação e a partilha de informação se apresentavam como cruciais para a valorização da criança e dos seus progressos.

No tocante à resolução de conflitos, raramente era a educadora a intervir. As crianças eram confrontadas com os problemas inerentes a qualquer situação e era-lhes dada a oportunidade de os resolverem por elas mesmas até que o consenso existisse e, conseqüentemente, o problema ficasse resolvido.

1.5 Relação com a família e a comunidade

Para além do já referido anteriormente, ou seja, o relacionamento/tratamento educadora-grupo, as linhas orientadoras do modelo *High Scope* promovem igualmente o desenvolvimento de um trabalho em parceria com os pais.

Conhecer-se, conhecer as crianças do seu programa e conhecer as respetivas famílias prepara o caminho para a criação de relações positivas. Ainda que seja mais fácil manter estas relações com pessoas que possuam visões e experiências semelhantes às nossas, é essencial que os adultos dos contextos de educação pré-escolar se esforcem por relacionar de forma aberta e honesta com todas as crianças e com todas as famílias (Hohmann & Weikart, 2011, p. 120).

A aproximação com a família garante uma efetiva articulação entre os agentes educativos da vida da criança, nomeadamente a escola e a família (Correia & Serrano, 2000). Nesta instituição, mais precisamente no grupo com o qual se trabalhou, pôde observar-se que existia uma disponibilidade por parte dos pais/encarregados de

educação para uma participação ativa na vida escolar dos seus filhos. Esta ligação permitia que os pais se inteirassem do funcionamento da mesma, participando em algumas tomadas de decisão, podendo acompanhar o progresso dos seus educandos. Sempre que solicitados, quer para atividades no âmbito de toda a instituição ou apenas para atividades diretamente ligadas ao grupo onde se inseriam os seus educandos, os pais mostravam-se sempre acessíveis e disponíveis para ajudar e prestar auxílio. Refira-se, a título de exemplo, a sua participação ativa nas atividades de confeção de gomas, na construção da cozinha da natureza, em pesquisas com os seus filhos, entre outras.

Com estas oportunidades de participação dos pais no contexto escolar, a equipa educativa permitia que as famílias se sentissem incluídas nos projetos da instituição, possibilitando, igualmente, que as crianças do grupo conhecessem as famílias dos seus colegas, desfrutando do convívio com as mesmas.

2. Práticas da educadora

2.1 Planificação

De acordo com as OCEPE (p. 20) “para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as Orientações Curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças”.

Normalmente, a planificação da semana seguinte era realizada com as crianças à sexta-feira. Nesta planificação, as crianças propunham sugestões de atividades que gostariam de realizar, tendo sempre em linha de conta a temática a abordar. Esta troca de ideias permitia que a educadora tivesse em atenção os pontos de interesse entre as crianças. No entanto, isso não inviabilizava que fosse efetuada uma cuidadosa reflexão sobre as atividades a desenvolver com o grupo, questionando-se e equacionando as possibilidades e processos vivenciados.

Levar a criança a ser parte ativa na tomada de decisões sobre as atividades a desenvolver e realizar, tendo em conta os interesses da mesma, as suas escolhas e os seus planos permite que esta perceba o quão a sua opinião é importante e faz com que ela assuma uma cota parte de responsabilidade pelas suas decisões e ações (Hohmann & Weikart, 2011).

Seguindo ainda os fundamentos do modelo *High Scope*, no início de cada semana, a educadora colocava, em suporte apropriado e de uma forma sintética, uma informação (planificação) suficientemente explícita daquilo que iria desenvolver ao longo da semana para que os pais se inteirassem das atividades a realizar e de tudo o que era desenvolvido com os seus filhos.

2.2 Implementação das práticas educativas

A aprendizagem ativa é definida como aquela em que a criança compreende o mundo, pelo que se edifica como o coração concetual do modelo *High-Scope*, apoiando-se, conseqüentemente, em quatro pilares críticos: ação direta sobre os objetos, reflexão sobre as ações, motivação intrínseca e espírito de experimentação (Brickman & Taylor, 1996).

No que diz respeito ao preenchimento de tabelas quer de presenças, quer do tempo, ou ainda cuidar dos animais, ou colocar água nos copos e /ou repartir as maçãs, as crianças eram distribuídas de forma rotativa, ou seja, em cada semana, cada criança era responsável por uma tarefa diferente.

Tanto a educadora como as estagiárias optaram, a nível da organização dos grupos de trabalho, por construir pequenos grupos heterogéneos para que a educadora pudesse circular facilmente entre os diferentes grupos, observando e avaliando diretamente o trabalho desenvolvido pelas mesmas. Esta estratégia de atuação também permitiu às crianças descobrir novas oportunidades e opções porque aquelas com mais facilidade na execução da tarefa proposta acabariam sempre por ajudar o seu colega que apresentava mais dificuldade, fomentando o trabalho de equipa e a ajuda entre pares.

Nestes momentos considerados de partilha, a criança, ao expor de forma espontânea as suas opiniões e verificando que esta é aceite por todo o grupo, cresce e cria o seu trilho de independência (Vasconcelos, 2004).

2.3 Divulgação/Exposição

Todo e qualquer trabalho ou atividade após a sua execução deve ser registado de qualquer forma que seja conjuntamente com as crianças para que elas se tornem parte ativa em todo o processo de consecução do mesmo. A criança deve perceber qual a finalidade do trabalho e o objetivo do mesmo. Depois, tal como efetuado ao longo da prática pedagógica, realizava-se uma exposição com os diversos registos (fotografias e opiniões das crianças) das atividades desenvolvidas e/ou trabalhos executados.

Oliveira-Formosinho (2008) defende que os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, quando expostos, possibilitam-lhes verificar o desenvolvimento e progressão dos seus conhecimentos. Ao visualizarem-nos, também se sentem mais valorizados pelos adultos. A exibição à comunidade das produções realizadas pelas crianças é uma forma de consideração e encorajamento ao empenhamento, possibilitando o ânimo e as competências de trabalhos vindouros.

2.4 Avaliação

Avaliar implica um espetro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas e planear para elas, recebe toda a energia e atenção do adulto (Hohmann & Weikart, 2011).

A avaliação consiste no processo de selecionar, recolher e interpretar informação, formar juízos sobre o que é avaliado, tendo em vista a tomada de decisões. Em EPE, a finalidade da avaliação destina-se, essencialmente, em apoiar o processo educativo de modo a regular as aprendizagens das crianças e normalizar os processos, de forma a recolher e analisar informação acerca das situações pedagógicas e dos intervenientes envolvidos, no sentido de tomar decisões que melhorem a aprendizagem e o seu desenvolvimento a todos os níveis (Cardona & Guimarães, 2012).

No projeto curricular de sala, a avaliação efetuava-se a três níveis distintos, feita pelas crianças, com a família e, em última instância, pela equipa educativa.

A criança era estimulada a refletir e a avaliar as suas aprendizagens, tomando consciência das mesmas e participando ativamente no seu desenvolvimento. No que diz respeito à avaliação com as crianças, esta era efetuada em conversas informais, debates de ideias e de assuntos, questionamento e resolução de problemas, relatos de episódios, avaliação de atividades e dos trabalhos feitos individualmente. Este método privilegiava as observações e os registos, fossem eles fotográficos ou escritos (desenhos), em formato áudio e/ou vídeo (gravação de atividades), o registo de ocorrências significativas e, finalmente, pequenas reflexões.

Por fim, refira-se que a avaliação foi efetuada ao longo do tempo de estágio tanto através da observação direta como dos registos escritos, fotográficos, vídeos ou áudio como também graças a conversas informais/formais e, finalmente, nas avaliações trimestrais e semestrais.

As reuniões gerais de pais constituíam um momento de partilha de informações e divulgação do trabalho desenvolvido com e pelas crianças.

3. Prática Pedagógica: ambientação e integração

Apesar de, ao longo do curso, já se ter tido a oportunidade de contactar e trabalhar com crianças desta faixa etária, era agora necessário ajustar ponteiros e criar uma nova ligação ao grupo que se tinha pela frente. Assim, os quatro meses que constituíram a prática pedagógica neste ambiente de EPE, nesta instituição em particular, permitiram que a ambientação e integração na mesma ocorressem em simultâneo. Tal como defende a Lei de Bases do Sistema Educativo ao referir que “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto de Lei nº241/2001, 2001, p. 5572), também se teve de começar a efetivamente remar para levar o barco a bom porto.

Para que as atividades fossem devidamente planificadas de acordo com as crianças com as quais se trabalhou, foi necessário efetuar uma profunda observação, abarcando todos os aspetos inerentes ao desenvolvimento das crianças. Entenda-se por todos os aspetos inerentes ao desenvolvimento da criança, os aspetos cognitivos, psicomotores, linguísticos, emocionais, relacionais, com os pares em brincadeiras e jogos, como ainda outros considerados relevantes para uma melhor compreensão e caracterização do grupo com o qual se iria trabalhar (Serrão & Carvalho, 2001). Após estas primeiras perceções e consequentes “avaliações do grupo”, estar-se-ia apto a adequar as estratégias de ação ao grupo em causa.

Uma mais-valia que contribuiu para uma correta planificação das atividades a desenvolver com o grupo foram as trocas de opinião com a educadora do grupo que facilitaram a perceção das dificuldades do mesmo, bem como uma mais fácil agilização das estratégias a adotar.

A planificação, elaborada às sextas-feiras, com as crianças, não passava de um mero plano de intenções como o próprio nome o indica. Assim, por vezes e para dar continuidade aos projetos iniciados, verificava-se necessário efetivar algumas retificações ao inicialmente previsto.

Após as sugestões e consequente aprovação, considerava-se a planificação da semana seguinte efetuada. Como qualquer planificação de qualquer ciclo de ensino, estas tinham em consideração a articulação das diferentes áreas de conteúdo e respetivos domínios, de forma global e fundamentada, tendo em conta as salas de trabalho a frequentar durante o dia.

Enquanto estagiárias e com o intuito de uma melhor e mais rápida integração, foram propostas algumas atividades que, depois de aceites pela cooperante, passaram a integrar a planificação. Refira-se a propósito do eclipse solar, em que foi contada a história “O segredo do Sol e da Lua” de Manuela Micaelo e efetuada uma experiência que demonstrasse às crianças o fenómeno que estava a acontecer nesse mesmo dia.

Foi ainda realizada a atividade “Todos no sofá” com a qual, graças à história de Luísa Ducla Soares com o mesmo nome, se praticou a contagem decrescente. Esta atividade permitiu abordar conceitos de quantidade/número, explorar ordenação e sequência e fazer operações mentais simples (Ministério da Educação, 1997). Após a

leitura, solicitou-se ao grupo informações necessárias à organização de dados para construção de um gráfico.

As duas atividades seguintes foram planeadas para ir ao encontro da temática abordada pela educadora cooperante, como complemento da mesma.

As estagiárias contaram também a história “O nabo gigante” e as crianças iam participando, imitando algumas personagens da história. Depois de se fazer o reconto, falou-se sobre alguns legumes bem como das épocas em que estes são plantados e/ou semeados e ainda de algumas árvores de fruto e respetivos produtos. Em género de súpula, realizou-se uma tabela com as estações do ano e dos legumes que a cada uma pertenciam.

Inicialmente, foi contada a história “Ruca na horta”. Ao longo desta, foram colocadas algumas questões para aferir a compreensão da mesma. No final, as crianças foram questionadas acerca daquilo que fizeram na horta da sua escola. Com este diálogo, pretendeu-se que as crianças percebessem que os nossos legumes apenas tinham sido plantados. Era ainda necessário catalogá-los para saber onde se encontravam. Foram então realizadas tabuletas em madeira onde se registaram os nomes dos respetivos legumes bem como uma imagem ilustrativa dos mesmos. As tabuletas foram colocadas na horta para que as crianças e/ou visitantes pudessem identificar os diferentes legumes lá plantados.

3.1 PROJETO “Os animais que vivem na horta”

A Pedagogia de Projeto, embora constitua um novo desafio para o educador/professor, pode proporcionar ao aluno um modo de aprender baseado na integração entre os conteúdos das várias áreas do conhecimento, bem como entre diversas medidas disponíveis no contexto da escola. Para além disso, esta metodologia proporciona à escola a função de um espaço cultural que promove uma educação em cidadania (Leite, Malpique, & Santos, 1994).

Segundo os autores anteriormente referidos (p.140), “o Trabalho de Projecto é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas

considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social. O Trabalho de Projecto é centrado no estudo de problemas, mas nem todos os problemas devem ser abordados através desta metodologia. Caberá ao grupo fazer a selecção”.

Segundo Katz e Chard (1997), a flexibilidade do projeto permite a adaptação dos meios aos fins. Esta ideia de construção progressiva determina que um projeto tenha diferentes fases interligadas – conceção, tomada de decisões, planeamento, avaliação e que estas mesmas fases devam ser retomadas ao longo do seu processo para que sejam efetuadas as alterações necessárias. Pode considerar-se um projeto uma questão problema ou a exploração de um tópico ou tema, cuja duração depende da sua natureza. Inicialmente, dever-se-á definir o problema, questionando e partilhando saberes sobre o assunto a investigar. Posteriormente, planifica-se o trabalho, tendo consciência da orientação a tomar, estipulando por onde começar, o que fazer e como o fazer (construção de uma teia de conceitos). Segue-se a execução do projeto em si (processo de pesquisa através de experiências diretas, transportando consigo materiais manipuláveis, fotográficos e audiovisuais) para elaborar esquemas ou desenhos e, por último, a divulgação (síntese da informação adquirida e socialização dos conhecimentos para tornar o trabalho apresentável e útil aos outros).

Como o projeto implementado pela educadora desde o início do ano letivo envolvia os quatro elementos da natureza (ar, fogo, terra e água) e que, no início da prática pedagógica, o grupo abordava a terra (horta) e algumas atividades pontuais já tinham sido realizadas na reunião de grande grupo, verificou-se que, de forma geral, os principais interesses das crianças se encontravam ligados à temática da terra.

A primeira fase do projeto consiste na formulação do problema ou das questões sobre as quais incidirá a investigação. Tentar-se-á ainda avaliar quais as dificuldades inerentes às mesmas. Munari (1982) citado em Vasconcelos, *et al.*, (s.d) defende que “todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência” (p.4). Na discussão com as crianças, confrontam-se os seus saberes e conhecimentos sobre o assunto em causa e é-lhes solicitado que, com a ajuda do adulto eles, da forma que mais lhes convier, façam resenhas sobre o tema em estudo, desenhos, esquemas ou ainda escrita. Segundo Helms, parte-se de um “conhecimento base” sobre o assunto: “o que sabemos” (Vasconcelos, *et al.*, s.d).

Após uma reunião em grande grupo, onde as crianças foram questionadas sobre o que gostariam de descobrir e explorar ao longo deste estágio pedagógico, verificou-se que as opiniões eram muitas e variadas, desde a “construção de uma casa de brincadeira livre”; “descobrir onde é a casa dos dinossauros”; “quais os animais que vivem debaixo da terra”, entre outras. Partindo desta última ideia, surgiram outras, nomeadamente algumas relativas às diversas espécies de animais que podemos encontrar numa horta. De todas elas, apenas foram selecionadas cinco, a lagarta (bicho-da-seda), o caracol, a minhoca, a joaninha e a centopeia. Surgiram então questões quanto à sua deslocação, à sua alimentação, ao seu habitat, entre outras consideradas pertinentes. Estava pronto o esqueleto do projeto.

A segunda fase do projeto consiste no planeamento das diversas atividades a desenvolver. Tal como a própria palavra “planear” sugere, poder-se-á apontar para uma flexibilidade e diversidade de possibilidades e não para a unidirecionalidade de um planeamento tradicional e linear. Neste tipo de planificação não-linear, após o diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e capacidades do grupo de crianças, far-se-á uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto em função de objetivos específicos. Logo, define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê?; organizam-se os dias, as semanas (idem).

A partir das questões iniciais, construiu-se uma teia de conceitos, *brainstorming* (apêndice I), em grupo, para sintetizar a informação e torná-la o mais clara e simples possível. Para a construção desta teia de conceitos, partiu-se do que já se conhecia sobre os animais, numa primeira fase e, depois, passou-se à elaboração de questões sobre o que se pretendia descobrir. Ao longo do desenvolvimento das atividades, foi-se respondendo às questões que constituíam o esqueleto do projeto.

Em relação aos cinco animais selecionados anteriormente, a lagarta (bicho-da-seda), o caracol, a minhoca, a joaninha e a centopeia, as questões que impulsionaram o desenvolvimento do projeto registam-se a seguir. Quanto à Lagarta (bicho-da-seda) “Ajudam as plantas?”, “Porque são tão grandes?”, “Porque encolhem?”; ao Caracol “Porque deitam baba?”, “Porque não andam com a família?”, “Porque é que quando mexemos eles encolhem?”, “Porque andam?”; à Minhoca “Porque não têm patas?”, “Porque andam debaixo da terra?”, “Como conseguem escavar?”, Porque algumas são

cor-de-rosa?, “Se têm patas ou não.”; à Joanelha “Se comem folhas ou não” e finalmente à Centopeia “Porque andam tão rápido?”, “Porque têm tantas patas?”, “O que comem?”, “Como comem?”.

Na terceira fase, as crianças iniciaram as suas pesquisas graças a experiências diretas, mas com a prévia preparação do que pretendiam saber. Segue-se a fase da organização, da seleção, do registo da informação. Esse registo poderá ser efetuado através de fotografias por elas tiradas, de desenhos, de textos, de criações artísticas, podendo ainda em determinadas situações elaborar gráficos ou efetuar uma síntese de toda a informação recolhida. A partir deste momento, poderão aprofundar conhecimentos, alterando ou reforçando as ideias iniciais “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” (p.6). Qualquer teia iniciada poderá ser reestruturada ao longo do seu processo de criação e, para tal, utilizar-se-ão linguagens gráficas diferenciadas mas motivadoras e expressivas. É de suma importância ainda, verem ser construídos pelas suas próprias mãos, os objetos em estudo em tamanho mais ou menos grande. Este processo e forma de trabalhar pressupõem que a sala onde se efetuam as atividades seja dinâmica e de uso fácil para a real criatividade e pesquisa das crianças, fomentando a sua própria reflexão e consequente aprendizagem do mundo que as rodeia. Deixará de ser uma mera sala dita de trabalho, passando a ser um local de pesquisa, de aventura, de criação e descoberta (ibidem).

Após a elaboração completa da teia, com todas as questões que despertaram a curiosidade das crianças, estas foram questionadas quanto à forma como pretendiam obter todas as respostas elaboradas anteriormente. Aos poucos, as ideias iam surgindo e, com elas, vislumbravam-se atividades possíveis e exequíveis para aquisição dos conhecimentos pretendidos.

Ao longo das atividades desenvolvidas (apêndice II), todas as crianças tiveram a oportunidade de pôr mão à obra, recolher os animais no seu habitat natural e trabalhar com eles em sala. Para a efetivação do projeto e em relação a cada animal, foram desenvolvidas várias atividades. Assim, para um melhor conhecimento da **lagarta**, efetuou-se uma exploração do animal com a ajuda de lupas. Elaborou-se uma tabela de cuidados para que cada criança participasse ativamente até ao momento da metamorfose. Foram ainda feitas experiências relativamente à sua alimentação, concluindo-se, por eliminação, que a lagarta apenas se alimentava de folhas de

amoreira de entre todos os alimentos que lhes foram facultados. De forma a estimular a criatividade artística das crianças, elaborou-se uma música cuja temática era o animal em estudo.

Quanto ao **caracol** e ao estudo do mesmo, após uma busca pelos agapantos da instituição e recolha de alguns exemplares, foi-lhes construída uma casa, onde as crianças puderam observar como se deslocavam e como se alimentavam. Da mesma forma que a lagarta, os caracóis também tiveram direito a uma música e ainda à leitura de uma história sobre os mesmos, no seu ambiente natural, ou seja, no exterior da escola. Por último, realizou-se uma atividade que pretendia compreender a utilidade da baba, ou seja, para aferir em que materiais eles se podiam deslocar de forma segura, sem cair.

Passando para o terceiro animal seleccionado e, conseqüentemente, estudado, a **minhoca**, o estudo da mesma proporcionou grande alegria nas crianças porque, além de mexerem nelas, de lhes tocarem, puderam construir pega-monstros. Para colmatar esta experiência, foi-lhes facultada a oportunidade de moldarem, em lama, todos os animais, até então estudados. A alegria patente nos rostos das crianças apenas se igualava à sujidade que, no final da atividade, elas ostentavam.

Como o tempo escasseava e ainda restavam dois animais para estudar, a **joaninha** e a **centopeia**, estes foram trabalhados em simultâneo. As crianças efetuaram pesquisas sobre aquele de que mais gostavam, sendo que algumas investigaram sobre os dois. Após as procuras efetuadas com a ajuda dos pais/encarregados de educação, os resultados das mesmas foram apresentados às restantes crianças da sala. Ainda houve, contudo, tempo de fazer uma atividade de simetria, ou seja, as crianças pintaram metade do animal (joaninha) numa folha e, depois de a dobrarem, verificaram que tinham a joaninha completa.

Tal como referido ao longo do trabalho, todas as atividades foram desenvolvidas in loco, ou seja, as crianças tiveram a oportunidade de contactar com todos os animais, percebendo a sua fisionomia, alimentação, deslocação, habitat, entre outros.

Por último e não menos importante, a quarta e última fase consiste em todo o processo avaliativo das atividades, das intervenções dos variados intervenientes, a qualidade das pesquisas efetuadas e todas as tarefas desenvolvidas ao longo do projeto.

Dever-se-á também considerar para avaliação a informação recolhida e as competências adquiridas. Os passos antes efetuados permitem a formulação de novas hipóteses de trabalho e, quem sabe, até de novos projetos e ideias que poderão vir a ser desenvolvidos. Não se deverá ainda descorar o trabalho de documentação dos projetos que assume uma grande importância na finalização do projeto em si. Esta documentação possibilita compilar as provas do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, restituir o conjunto de aprendizagens concretizadas pelas crianças. Esta estratégia também permite que o educador, enquanto está a avaliar de modo reflexivo o seu próprio trabalho, esteja a tornar o seu trabalho transparente, sujeitando-o a uma avaliação por parte dos demais intervenientes da comunidade educativa e das famílias. Nesta última e derradeira fase do projeto, ainda é tempo para se elaborarem narrativas de aprendizagens (individuais e coletivas) e se ilustrarem os processos individuais das crianças (ou portefólios) com trabalhos realizados que contenham alguma informação sobre o desempenho e a evolução da mesma, bem como o seu contributo específico para o projeto (ibidem).

Todas as crianças do grupo com o qual se trabalhou participaram na divulgação do projeto “Os animais que vivem na horta”, fomentando assim o seu papel ativo e permitindo que elas assumissem algumas responsabilidades na consecução deste trabalho colaborativo.

A divulgação do projeto foi conversada, discutida e decidida com todas as crianças envolvidas, dando um papel ativo e permitindo que todas elas assumissem algumas responsabilidades. Assim, deram sugestões que foram bem aproveitadas, tais como a divisão das crianças em grupos para a construção dos animais em vários materiais, filmagens com algumas frases acerca daquilo que tinham descoberto ao longo do projeto. As sugestões dadas foram aproveitadas e, para uma também maior participação dos pais e/ou encarregados de educação, foi realizado um convite para a divulgação do mesmo.

Pelo início da manhã, foram organizados todos os materiais necessários bem como o espaço envolvente. Mais tarde, quando os pais chegaram à instituição, começou-se por explicar o início do projeto, ou seja, onde tudo tinha começado. Desta forma, todos se deslocaram até à horta, local onde tudo surgiu. Foi-lhes explicado o espaço da horta bem como tudo o que já lá tinha sido plantado. Noutra parte da horta,

encontravam-se, em cima de paletes (em caixas com etiquetas com os nomes dos animais), todos os animais explorados no projeto (exceto a joaninha). Os pais bem como com os seus filhos tiveram a oportunidade de admirar e manusear os animais durante algum tempo. As crianças estavam muito entusiasmadas, explicando algumas características dos mesmos e o porquê de não encontrarem joaninhas.

Posteriormente, dirigiram-se à cozinha da natureza onde puderam observar a teia construída pelas crianças que já tinha sido explicada anteriormente numa reunião de pais. Neste mesmo espaço, encontravam-se cinco dossiers, um de cada animal, com todos os trabalhos realizados ao longo da execução do projeto. Este momento serviu para que os pais tomassem conhecimento de todos os registos feitos ao longo do mesmo.

Seguidamente, deslocaram-se para a sala dos cantinhos dos cinco anos, para visionar um filme acerca de todo o projeto com fotografias e vídeos. No final e para que todos os pais pudessem ver os seus filhos, mostrou-se filmagens (como referidas anteriormente) das descobertas que tinham feito. Estes filmes foram feitos por grupos, correspondendo cada grupo a cada animal escolhido. Esta estratégia permitiu que todos expusessem um pouco daquilo que descobriram. Numa fase posterior, foi cantada a música da lagarta que tinha sido aprendida em conjunto com o auxílio da guitarra. Alguns pais filmaram a atuação.

No final, foi oferecido um certificado de participação a cada criança juntamente com um balão e um chupa-chupa. Houve ainda a oportunidade de partilhar um lanche no fim da divulgação, o que constituiu um momento de convívio e interação com os pais. Enquanto todos se deliciavam com as iguarias propostas, circulava um livro de opiniões acerca do projeto para quem considerasse pertinente registar algo o pudesse fazer. Os animais construídos ao longo do projeto bem como o dossier e a tabela de conclusões finais ficaram expostos e/ou afixados após o estágio, durante alguns dias, para uma maior e melhor divulgação pela comunidade escolar.

A avaliação do projeto foi efetivada continuamente, tanto em trabalhos realizados, como em conversas informais e/ou ainda pela construção de uma tabela final com as descobertas feitas ao longo do mesmo acerca de cada animal. Esta esteve também afixada no corredor da instituição como forma de divulgação à comunidade.

A metodologia de trabalho de projeto permite o pleno desenvolvimento do currículo na EPE. Além disso, potencia que este trabalho seja realizado de uma forma participada, envolvendo as crianças em todo o processo. Possibilita, então, a formação de cidadãos mais conscientes, ativos e críticos, capazes de participar na construção da sua aprendizagem e de intervir na sociedade em que estão envolvidos (Leite, Malpique, & Santos, 1994).

Ao longo deste projeto, foi notável o grande envolvimento das crianças em descobrir, cada vez mais, a promoção de cooperação e partilha. Como não é de estranhar e como estavam envolvidas no mesmo projeto, foi comum haver algumas discussões e conflitos no que diz respeito a materiais e métodos utilizados que foram resolvidos atempadamente. Estes conflitos acabaram por se revelarem proveitosos na medida em que a criança expressou as suas opiniões e comunicou com as demais até chegar a um consenso. Ao longo de todo o projeto, foram articuladas várias áreas curriculares, dando resposta às conceções alternativas das crianças reveladas durante as várias atividades. Foram ainda desconstruídas ideias pré-concebidas dos educandos, investigando as justificações que lhes atribuíam. A ação pedagógica estimulou, portanto, a articulação de saberes entre as diferentes áreas de conteúdo, verificando-se uma abordagem globalizante e integrada dos saberes, pelo que a intervenção das estagiárias foi orientada no sentido de responder às questões das crianças, ampliar os seus conhecimentos e colmatar as suas dificuldades. Ao longo do projeto, tentou-se atender às condições de segurança afetiva e de desenvolvimento das crianças, fomentando a cooperação entre as mesmas ao garantir a sua valorização e integração no grupo e proporcionando o sucesso individual pelo respeito de valores.

SECÇÃO B

1.ºCiclo do Ensino Básico

1. Contextualização

A prática educativa decorreu numa Escola Básica, em Coimbra, na margem direita do rio Mondego que se localiza numa zona limítrofe da cidade de Coimbra, num meio rural, onde o Homem, gradualmente, se foi apropriando e ocupando o espaço para a prática agrícola. Atualmente, pode-se observar que as atividades locais vão para além da agricultura, verificando-se a existência de vários cafés, estabelecimentos comerciais, farmácias, entre outros.

A escola⁵ na qual se realizou a prática educativa integra-se num Mega Agrupamento de Escolas, constituído por dez Jardins de Infância, dezoito Escolas do 1.º CEB, duas escolas dos 2.º e 3.º ciclos e ainda uma Escola Secundária (sede do agrupamento).

A população escolar da Escola Básica na qual se realizou a prática educativa era constituída por cerca de sessenta e dois alunos, distribuídos por três turmas, sendo uma turma constituída por alunos dos 1.º e 4.º anos (dezoito alunos), uma turma do 2.º ano (vinte e quatro alunos) e, ainda, uma do 3.º ano (vinte alunos).

1.1 Caracterização e organização da escola

O edifício desta Escola Básica dispunha de um refeitório, uma biblioteca, cinco salas de aula, dois gabinetes para docentes, uma casa de banho para docentes e duas casas de banho para os alunos. O exterior, delimitado por muro e gradeamento, pavimentado na parte da frente por cimento, constituía-se, na ampla parte de trás com brita. Existia ainda uma parte coberta que ligava a cantina a todo o comprimento da escola.

Neste momento, apenas funcionavam três turmas pelo que duas salas estavam disponíveis. Desta forma, as Áreas de Enriquecimento Curricular, (AEC's), eram ministradas nessas salas, à exceção de Educação Físico-Motora, que era lecionada, maioritariamente, no exterior. Importa pois referir que esta estrutura se adequava às necessidades dos alunos e dos professores, assim como das auxiliares de ação educativa.

⁵ Informação extraída do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas.

Todo o equipamento desta escola encontrava-se guardado nas arrecadações da mesma. De uma forma geral, refira-se que a escola possuía bons equipamentos desportivos, computadores, projetores e bastantes materiais didáticos. Todo este material, pelo que se pôde observar, raramente se via ser utilizado pelos docentes da escola.

Este estabelecimento de ensino funcionava das 8h00 às 18h00. As atividades da componente letiva iniciavam às 9h00 e tinham o seu término às 17h30, com pausas das 10h30 às 11h00, das 12h30 às 14h00 e das 16h00 às 16h30. Terminado o horário letivo, as crianças que permaneciam no espaço escolar ficavam à responsabilidade das assistentes operacionais durante cerca de trinta minutos.

Três professores titulares, uma professora de apoio educativo, uma professora de educação especial, uma terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional e quatro técnicos/professores das AEC's constituíam o corpo docente da escola. Quanto ao corpo não docente, dele faziam parte duas assistentes operacionais do Ministério da Educação que se encontravam permanentemente na escola para colaborar com os docentes no acompanhamento dos alunos entre e durante as atividades letivas.

1.2 Caraterização do grupo

O grupo com a qual se desenvolveu a prática era constituído por dezoito crianças de dois níveis de escolaridade diferentes. O 1.º ano era constituído por oito crianças com seis anos de idade, entre as quais quatro alunos do sexo masculino e quatro alunos do sexo feminino. Todos os alunos deste grupo frequentaram o mesmo JI com exceção de apenas uma criança oriunda de uma instituição diferente. Na turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por dez crianças, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade, metade era do sexo masculino e outra metade do sexo feminino. Todos estes alunos frequentaram o JI e dois alunos ficaram retidos no terceiro ano. Neste grupo, existia um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que revelava dificuldades a nível cognitivo. Este evidenciava bastantes dificuldades na leitura e na escrita, o que condicionava a sua aprendizagem e que o limitava para efetivar um real acompanhamento da restante turma.

As suas proveniências eram diversas, contudo, a grande maioria provinha de famílias de estrato social médio/baixo, existindo um número significativo de crianças que viviam em situações desfavorecidas e com algumas carências.

No que respeita à organização da sala de aula, Arends (2008) afirma que a disposição do mobiliário influencia o tempo em que os alunos conseguem estar atentos e a consequente aprendizagem dos mesmos. No entanto, a distribuição das mesas na sala de aula, além de ser facilitadora da comunicação entre pares também tem impacto na forma de trabalhar de cada docente. Porém, cada professor adotará as estratégias espaciais mais adequadas às suas funções. Na prática educativa, observou-se que as mesas da sala estavam dispostas em fila (apêndice III) por ser a única estratégia possível para a docente, visto existirem dois grupos de trabalho. A disposição das mesas não só demarca padrões de comunicação e beneficia as relações entre pares como também exerce influências em diversas decisões que se tem de tomar (idem).

Quando se iniciou a intervenção, considerou-se pertinente alterar a organização espacial da sala (apêndice IV). Pelo facto de duas estagiárias trabalharem com o quarto ano de escolaridade e uma com o primeiro ano, ponderou-se ser benéfico terem espaços distintos de forma a rentabilizar no máximo os mesmos. Desta forma, decidiu-se colocar os alunos do quarto ano em U e os alunos do primeiro ano, apesar de continuarem dispostos em filas, inverteu-se o seu sentido de focagem e passaram a estar voltados em sentido contrário dos do quarto ano. Esta estratégia pretendia criar, dentro da mesma sala, dois espaços distintos que facilitavam o trabalho e a concentração de cada um dos grupos, evitando a distração e a dispersão dos alunos.

A sala de aula dispunha, ainda, de um espaço destinado a guardar os manuais de ensino onde se encontrava, também, um lavatório. Conclui-se que, na generalidade, o espaço onde se trabalhou afigurou-se bastante acolhedor e solarengo.

1.3 Modalidades de Organização

O processo de ensino aprendizagem pressupõe estratégias e métodos que definem linhas orientadoras para a concretização dos objetivos mais relevantes na formação e educação dos alunos (Januário, 1988).

Continuando com a ideia defendida por Januário (1988, p.28) a planificação é “ (...) um processo através do qual os professores aplicam e põem em prática os programas escolares, cumprindo sempre a importante

função de os desenvolver e adaptar às condições do cenário de ensino – características da população escolar e do meio envolvente, do estabelecimento de ensino, e dos alunos das diferentes turmas...”

Porém, ainda segundo o mesmo autor deve ressaltar-se que a planificação apenas estabelece a ponte entre as atividades inerentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas e anos de escolaridade e a sua consecução efetiva e prática no terreno/sala de aula.

Qualquer planificação deverá passar por várias fases nomeadamente a elaboração do plano, seguida da realização do mesmo. De seguida dever-se-á controlar/verificar se o plano foi devidamente executado e, em última instância, confirmar a viabilidade do mesmo ou então incutir-lhe as alterações necessárias. Uma planificação, por mais rigorosa e pormenorizada que esteja, nunca passará de um mero plano de intenções. A massa humana com a qual o professor se depara diariamente irá condicionar a viabilidade e cumprimento da mesma.

Verificou-se, no decorrer deste estágio que durante a sua prática educativa, a docente titular restringia-se exclusivamente à planificação realizada e efetuada no agrupamento pelos responsáveis de cada ano. Estas planificações eram efetivadas mensalmente. Tendo em conta que a docente tinha dois grupos tão distintos, justificava-se o uso exclusivo destas planificações.

1.4 Recursos didáticos

Em contexto de sala de aula, a professora privilegiava os manuais escolares como principais recursos didáticos utilizados. Usava ainda fichas de trabalho por ela realizadas para maior motivação dos alunos.

Pelas condicionantes já acima referidas, ou seja, o facto de lecionar a dois grupos tão distintos não permitia que a docente pudesse construir e/ou utilizar materiais/equipamentos audiovisuais e informáticos.

A evolução contínua Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), orienta o processo de ensino/aprendizagem para novos caminhos, alterando o papel dos intervenientes nele inseridos e transforma a ideia pré concebida de sala de aula (Pocinho & Gaspar, 2012). Atualmente é impensável pensar numa escola isolada do

resto do mundo, sem qualquer conhecimento do que nele ocorre. As TIC, cada vez mais intrinsecamente ligadas ao mundo atual, mudam todas as práticas educativas mas não só. Alteram também as mentalidades, as formas de pensar, de comunicar e também de trabalhar (Perrenoud, 2000). “Hoje ensinar não é a mera transmissão de conhecimentos” (Pocinho & Gaspar, 2012, p. 143).

Desta forma, pretendeu-se reverter esta situação porque os grupos passaram a ser menores e privilegiou-se o uso das TIC, ou seja, alterou-se o conceito do espaço sala de aula, apostando-se mais na formação e na estrutura educativa do indivíduo. Esta situação permitiu desenvolver inúmeros aspetos nos alunos, abarcando desde o seu lado social ao afetivo, passando pelas suas características culturais e científicas. O uso das TIC e do computador em sala de aula, além de motivador, porque diferente, destrói barreiras normalmente aceites, permitindo variar e diversificar métodos, conteúdos, objetivos e principalmente saberes (idem).

1.5 Rotinas de trabalho e Regras de funcionamento

Segundo Oliveira-Formosinho (2011), “o tempo pedagógico necessita ser criticamente refletido a partir das aprendizagens experienciais” das crianças (p.72).

A rotina de trabalho na sala de aula era pré-estabelecida por um horário aprovado pelo agrupamento conforme comprova tabela 2, existindo alguma flexibilidade para pequenos ajustes que se revelassem necessários.

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00-10:00	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
10:00-10:15	INTERVALO				
10:15-11:15	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
11:15 – 11:30	INTERVALO				
11:30 – 12:30	Expressões	Estudo do Meio	Expressões	Apoio ao Estudo	Expressões
12:30 – 13:45	ALMOÇO				
13:45 – 14:45	Matemática	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio	Matemática	Português
14:45 – 15:00	INTERVALO				
15:00 – 16:00	Matemática	Educação para a Cidadania	Estudo do Meio	Matemática	Português
16:00 – 16:30	INTERVALO				
16:30 – 17:30	Educação para a Cidadania	Expressões	Atividade Física e Desportiva	Expressões	Inglês

Tabela 2: Horário aprovado pelo agrupamento

As regras da sala de aula, embora maioritariamente presentes ao longo da fase de observação, ainda não estavam, por vezes, bem definidas, existindo alguns problemas na turma devido a esse facto.

Os problemas comportamentais existentes, neste grupo em particular, e a falta de disponibilidade da professora para a criação e implementação de regras de comportamento e atitudes em sala de aula fizeram com que se justificasse a elaboração de algumas medidas para que o trabalho em sala de aula decorresse de uma forma mais harmoniosa e, conseqüentemente, proveitosa. Decidiu-se corresponsabilizar os alunos na construção destas regras de atuação em sala de aula conforme relatado no tópico da Prática Pedagógica: ambientação e integração do presente relatório, verificando-se um, cada vez maior, envolvimento e empenhamento dos alunos ao longo tempo de atuação.

1.6 Relação escola-família

Durante muitos anos, a relação escola-família foi, no nosso país, uma relação essencialmente negativa, o que não acontece nos dias de hoje. Embora os pais queiram envolver-se inteiramente na vida escolar dos filhos, muitos não sabem como fazê-lo, tendo pouco tempo disponível (Marujo, Neto, & Perloiro, 2005).

Neste espaço de tempo, verificou-se que a relação existente entre professora e pais era suficientemente favorável. Para além das reuniões em cada final de período, o primeiro contato era feito pela caderneta do aluno. Quando convocados ao local, estes compareciam para quaisquer comunicações. As estagiárias tentaram envolver-se com os encarregados de educação aquando da sua deslocação à escola. Esse envolvimento passava pelo cumprimento à chegada à escola mas também por qualquer esclarecimento solicitado ou apenas pelo facto de estar atento e à escuta das preocupações dos pais.

2. Práticas da Professora: situações de aprendizagem

Para Estrela (1994, p. 26), para que o docente possa “intervir no real, de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar, ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas”.

Tal como referido em Estrela, numa primeira fase, em que apenas se observava o decorrer das atividades letivas, verificou-se que, pelo facto da existência do horário pré-estabelecido e da gestão de dois anos de escolaridade tão distintos um do outro, a docente restringia-se a compartimentar os conteúdos das áreas curriculares. Contudo, existia alguma flexibilidade na gestão do tempo de acordo com as tarefas que se desenvolviam.

Ao longo do tempo de observação, a modalidade de trabalho privilegiada pela orientadora cooperante foi o trabalho individual. Enquanto os alunos do 4.º ano realizavam uma ficha de trabalho, a professora lecionava novos conteúdos ou resolvia uma ficha de trabalho com o 1.º ano. Quando era necessário abordar matéria nova com os alunos do 4.º ano, os alunos do 1.º ano efetuavam tarefas individuais como pintura de fichas ou de desenhos.

A principal tarefa do professor é de criar profícuas relações interpessoais para que, conseqüentemente, possa existir e ser desenvolvida uma comunicação que atinga os fins pretendidos. Tanto uma como outra procuram facultar ao aluno a motivação necessária, condição obrigatória para que o conhecimento se integre ao longo do processo (Pinto & Santos, 2006).

Privilegiaram-se os momentos de diálogo, quer por ano de escolaridade quer por turma. Os temas iam variando conforme os interesses e alternavam-se entre o fim-de-semana, o perigo das novas tecnologias, a abordagem de um novo conteúdo ou outro ainda que suscitasse o interesse dos alunos. Valorizava-se tanto a comunicação entre pares como entre a professora e os alunos.

Verificou-se ainda que ressaltavam tanto a expressão oral como a gráfica ao longo da prática letiva. Aquando da explicação de novos conteúdos ou do esclarecimento de dúvidas, a professora recorria à representação gráfica para elucidar, de formas diversas, incentivando os alunos na sua aprendizagem.

Observou-se também, ao longo das aulas e durante momentos de reflexão, mais precisamente no tempo dedicado à Educação para a Cidadania, que a docente chamava a atenção dos alunos para o quão importante é a disciplina e para o facto de se estudar. Nesses momentos, os alunos tinham oportunidade de refletir e de se pronunciarem acerca dos seus comportamentos, das suas atitudes, criando-se um momento de abertura espontânea relativamente à concordância ou discordância sobre os assuntos abordados.

2.1 Avaliação

A avaliação é, antes de mais, um instrumento que permite ao professor fazer o balanço entre o nível em que o aluno se encontra e aquele que se espera que estivesse. Ajuda-o também a decidir quanto às possíveis adaptações do programa em função do grupo turma que tem pela frente de modo a criar condições de aprendizagem mais benéficas (Pinto & Santos, 2006).

Ao longo de todo o percurso enquanto docente, a avaliação deve ser encarada como um momento privilegiado do processo de ensinar e aprender que tem de constar ao longo de todas as suas etapas. A avaliação é parte integrante do envolvimento entre professor e aluno e não pode ser compreendida como um instrumento de seleção, exclusão, perseguição, ou seja, não deve ter como finalidade reter o aluno, aquele que não conseguiu acompanhar as aulas do professor (não aprendeu) mas também deve permitir-lhe refletir sobre sua prática pedagógica (idem).

Antes de efetuar qualquer atividade de avaliação, o professor tem de aferir os conhecimentos dos seus alunos para que cada elemento de avaliação seja abarcador de todos os domínios cognitivos e efetuado também para que o aluno melhore as suas aprendizagens. Não devem acontecer situações em que os alunos dizem que não consta dos testes ou outros elementos de avaliação “aquilo que foi dado em aula” (ibidem).

Após cada momento de avaliação, cabe ao professor informar os alunos sobre o seu desempenho, nomeadamente sobre o que foi convenientemente adquirido pelo aluno ou, pelo contrário, as matérias onde não se verifica *feedback* e sobre as quais será necessário insistir. Deverá propiciar-se um momento de diálogo entre professor e

alunos para que estes tomem conhecimento das suas lacunas e, quiçá, possam, por sua vez, questionar para melhorar o seu desempenho (ibidem).

Todos os elementos de avaliação devem ser devidamente elaborados, explicados, avaliados e classificados para que o aluno saiba exatamente qual a sua situação e a sua evolução na disciplina em causa. Os resultados obtidos pelos discentes também permitem ao professor avaliar o seu próprio desempenho e reformular determinadas formas de atuação (ibidem).

Assim, no início do ano letivo, resolvem uma ficha diagnóstica, elaborada em reunião de grupo de escolaridade do departamento do 1.º CEB, igual para todas as turmas do agrupamento. Esta avaliação pretende indagar os conhecimentos dos alunos, as suas maiores dificuldades, as disciplinas em que existem mais necessidades de intervenção, entre outros. Embora não seja calculada uma nota, procede-se a uma apreciação global e as conclusões contribuem para delinear o plano de turma, através das dificuldades evidenciadas pelos alunos nas respostas dadas.

Ao longo de cada período, realizaram-se duas provas de avaliação, a intermédia e a final, para aferir as aprendizagens dos alunos. Estas, apesar de elaboradas em reunião de grupo, iguais para todas as turmas do agrupamento, podem sofrer alguns ajustes consoante as necessidades. Na semana anterior à consecução das mesmas, os grupos de professores dos diferentes anos de escolaridade efetuam e enviam para casa matrizes com as indicações dos conteúdos das provas relativos a cada área curricular. Estas matrizes servem de alicerces de estudo para os alunos.

É de referir que as provas dos alunos com NEE requerem adequações curriculares específicas. Assim, são efetuadas as devidas adaptações às suas fichas de avaliação, simplificando a exigência e os conteúdos. Para um dos alunos com NEE da sala onde se efetuou a prática, além da prova ser simplificada, esta ainda lhe era lida no momento da sua realização.

A avaliação efetuada pela professora foi uma avaliação contínua na qual conferiu bastante importância à participação, empenho, interesse, postura, comportamento, entre outros parâmetros, diagnosticados através da observação direta. A nota final não se justifica apenas pela média das notas obtidas nas provas de avaliação. Deste modo, ao longo das aulas assistidas, efetivou-se a avaliação da leitura de cada aluno do 4.º ano em que, cada um, após ter preparado a leitura de um texto em casa e ter feito a

leitura na sala, efetuou a sua autoavaliação, seguida da heteroavaliação dos restantes colegas. No final de todo este processo, a professora dava o seu parecer e registava os dados obtidos.

No fim de cada período, em reunião com os encarregados de educação, a professora apresentava as avaliações aos pais, conversando acerca dos progressos e preocupações dos alunos.

A avaliação sempre foi e continuará a ser uma forma de observar se os objetivos do processo de ensino aprendizagem foram alcançados e deve ser um processo contínuo e orientador desses objetivos educacionais. Assim, seguindo as tendências atuais, a avaliação da aprendizagem também precisa de alterar alguns paradigmas, para que se consiga ter elementos que possam efetivamente avaliar o conhecimento de quem está a ser avaliado (Pinto & Santos, 2006). Este grupo de estágio teve a possibilidade de colaborar com a professora nas avaliações que ocorreram ao longo do estágio.

3. Prática Pedagógica: ambientação e integração

3.1 Atividades Pontuais

A pedido da professora cooperante, a intervenção educativa começou pela concretização de algumas atividades pontuais com os alunos. Deste modo, dinamizaram-se sessões pontuais de expressão plástica com a realização de máscaras de *Halloween* (apêndice V) para a participação num concurso de máscaras do agrupamento. Fomentou-se uma sessão para o início do projeto com os alunos do 4.º ano para efetuar a escolha do tema a tratar. Refira-se que participaram neste projeto todos os elementos da turma.

Após este tempo de observação, iniciou-se a atuação prática permanente, isto é, a lecionação efetiva de aulas ao longo da prática.

Devido à composição da turma, como já referido, foi necessário gerir a atuação das três estagiárias numa mesma sala de aula. Após conversação com a professora cooperante, esta mostrou-se generosamente receptiva para qualquer proposta que lhe poderia ser sugerida.

Quando se chegou a consenso, decidiu-se por uma intervenção rotativa ao longo dos três dias da semana em que uma das estagiárias ficaria responsável pelo 1.º ano,

outra pelo ensino da área da Matemática do 4.º e a terceira pelo ensino das áreas de Estudo do Meio e Português do 4.º ano. Todos os dias da semana, cada uma das estagiárias seria responsável por disciplinas diferentes. Numa segunda fase, cada uma das estagiárias passou a ser responsável por uma área disciplinar e respetivo ano, semanalmente, ao invés de apenas um dia por semana como até então. Para uma mais prática e efetiva organização, elaborou-se um mapa de aulas (apêndice VI) que, após apresentado, foi aceite pela titular.

3.2 Planificação

A planificação da atuação prática foi orientada pela cooperante com a colaboração das estagiárias. A professora disponibilizou as planificações mensais e, em reunião, definiu-se o trabalho para a semana a fim de cumprir com as planificações semanais, e diárias e com o uso efetivo dos materiais planificados. Após a conclusão da elaboração das planificações, estas eram-lhe enviadas por *e-mail* bem como todo o material necessário à consecução das aulas planificadas. As eventuais alterações sugeridas pela docente eram aceites como uma mais-valia para a prática do trabalho desenvolvido.

Tentou-se sempre planificar, recorrendo a estratégias notoriamente mais lúdicas e adequadas ao contexto em que as crianças estavam envolvidas, uma vez que este recurso, dentro e fora da sala de aula, bem como a simples aceitação de momentos de distensão nos períodos de trabalho são também meios importantes de aproximação intergrupala e, portanto, de fortalecimento desse mesmo grupo (Carita & Fernandes, 2012).

3.3 Caderneta de Regras

Como já anteriormente aludido, a turma com a qual se trabalhou apresentava carência de regras de conduta em sala de aula. Esta situação levou, após diálogo com a professora cooperante, à criação de regras com os alunos assim como a um sistema de verificação do cumprimento das mesmas. Criou-se uma caderneta de cromos (apêndice VII) onde os cartões verdes significavam bom comportamento e cumprimento das regras e os vermelhos, desrespeito pelas mesmas. Tanto as

recompensas como as consequências do cumprimento e incumprimento das regras instauradas foram previamente acordadas e negociadas com os alunos.

A estratégia dos “prémios” e “punições” foi adotada pelas estagiárias, sendo efetuado e registado o balanço semanal à quarta-feira quando os alunos preenchiam uma tabela (apêndice VIII) para se efetivar a contagem e fazer o apanhado do progresso e/ou retrocesso dos mesmos em relação ao cumprimento/incumprimento das regras instituídas. As estagiárias por sua vez preenchiam grelhas que facilitavam a síntese semanal mas que também ajudavam a elogiar as boas atitudes e repreender as atitudes incorretas para incentivar a melhoria do comportamento dos alunos. O processo efetuado ao longo da prática pedagógica quanto ao estabelecimento das regras de comportamento em sala de aula permitiu que este tema, pelas suas características específicas e cada vez mais discutidas, fosse encarado como uma das experiências chave a trabalhar neste relatório.

Acresce referir que, de igual modo, a problemática dos TPC e tudo o que a ela se refere foi merecedor de atenção porque se verificou que os alunos do 4.º ano revelavam dificuldades em memorizar/registar os TPC, levando, por vezes, à não realização dos mesmos. Assim, desenvolveram-se estratégias para minimizar os impactos destas atitudes. Para colmatar esta lacuna, foi criada uma tabela (apêndice IX) de registo dos TPC e outra de registo de verificação do cumprimento dos mesmos.

3.4 PROJETO: “O que envolve o Sistema Solar?”

Como o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico contém uma Unidade Curricular denominada Seminário Interdisciplinar II, foi solicitada a implementação de um projeto.

O trabalho de projeto permite que as aprendizagens se tornem significativas para cada criança em problemáticas encontradas para respostas desconhecidas. Este método possibilita o desenvolvimento de capacidades fundamentais na sociedade onde se encontram inseridos, desde a recolha e tratamento da informação ao trabalho em equipa, à tomada de decisão, entre outros (Vasconcelos, 2011).

Para a realização do mesmo, foi sugerido à turma a execução de um projeto. Assim, as estagiárias aconselharam que cada aluno propusesse um tema para que se chegasse a consenso.

Após a votação dos temas apresentados, ganhou “O que envolve o Sistema Solar?”. Depois da escolha do tema, este foi dado a conhecer aos alunos do 1.º ano. Todos participaram na seleção das perguntas que iriam iniciar o projeto das quais “O que já sabemos?”, “O que queremos saber?”, “O que queremos fazer?” e “Como vamos saber?”. Cada aluno teve a oportunidade de dar sugestões daquilo que gostaria de ver respondido e a forma de descobrir. Depois das ideias estruturadas, começou-se por construir a teia em papel de cenário (apêndice X), registando as perguntas chave.

Relativamente ao que queriam saber, os alunos elaboraram as seguintes perguntas: “Porque é que o planeta Terra tem pessoas?”; “Porque é que as nuvens rodam à volta da Terra?”; “Porque é que a Terra é o maior planeta?”; “Porque é que a Terra gira à volta do Sol?”; “Porque é que os planetas são redondos?”; “Porque é que não há oxigénio nos planetas?”; “Porque é que Marte é vermelho?”; “Porque é que Saturno tem os anéis?”; “Os planetas têm lava?”; “Porque não conseguimos ver o Sol?”; “Porque é que o Sol também arde?”; “Porque é que a Lua tem aquelas formas?”; “Porque é que as estrelas existem?”; “Porque é que o céu é azul?”; “Porque é que um trovão faz tanto barulho?”.

Para dar resposta a todas estas questões, os alunos resolveram pesquisar na internet, em livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, questionar pessoas, fazer experiências e efetuar visitas de estudo.

Para complementar os conhecimentos pretendidos, foram elaboradas diversas atividades (apêndice XI), começando pela criação de um vulcão. Numa primeira fase, construiu-se o mesmo com pasta de modelar. Numa segunda fase, as estagiárias levaram diversos materiais para proporcionar uma experiência em grupo, a erupção do vulcão. Assim, cada aluno, quando solicitado, colocou o material indicado na cratera do vulcão e todos puderam verificar o resultado. Antes de efetuar esta atividade prática, tinha-lhes sido distribuída uma grelha de observação na qual deveriam registar as previsões e conclusões da experiência que realizaram.

Para responderem à questão “Porque é que as nuvens rodam à volta da Terra?”, as estagiárias propuseram duas atividades distintas e complementares. Para a primeira,

a realizar com a família, facultaram às crianças um folheto explicativo e os materiais necessários. Pretendia-se que fizessem bolas de sabão e verificassem a sua movimentação no ar. Para a segunda, lançou-se, na escola, um balão de ar quente, a fim que as crianças percebessem a importância do ar quente para a suspensão das nuvens.

Ainda no âmbito deste projeto foi visualizado um filme sobre o Sistema Solar. Anteriormente, haviam sido efetuados grupos de trabalho de quatro elementos com discentes dos 1.º e 4.º anos aos quais foram atribuídos aleatoriamente dois planetas. Durante a visualização do filme cada grupo preencheu uma grelha com informações relativas às características dos planetas. Coube aos alunos do 1.º ano construir e decorar os puzzles relativos aos planetas atribuídos ao seu grupo. No final destas atividades, organizou-se um livro com as informações de cada planeta.

Foi ainda construída uma maquete do Sistema Solar, em sala de aula, utilizando bolas de esferovite pintadas pelos elementos de cada grupo.

Com o intuito de observarem de uma forma mais científica tudo o que tinham experienciado durante as atividades quer em sala de aula quer em casa com a família, a propósito deste projeto, a escola visitou o Planetário do Porto. Aproveitando esta saída, os alunos visitaram ainda o Parque Biológico de Gaia com direito a almoço nos Jardins do Palácio de Cristal.

O culminar deste projeto resultou num jornal (apêndice XII) realizado pelos alunos onde se noticiaram (4.ºano) e ilustraram (1.ºano) todas as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto. Para tal, criou-se, através de concurso, o logótipo da atividade que também se encontra no jornal.

Todos os materiais elaborados na consecução do projeto foram expostos numa sala e puderam, durante uma tarde, ser admirados por toda a comunidade e, posteriormente pelos encarregados de educação que foram convocados, através de convite, para o efeito. Esta exposição permitiu-lhes admirar e verificar o empenho e dedicação que os seus educandos dedicaram ao longo de todo o processo.

Todo o projeto pretendia aprofundar os conhecimentos dos alunos acerca da composição do nosso Sistema Solar, focando mais especificamente componentes do mesmo escolhidos por eles próprios tais como as características do Sol e da Lua, entre outros planetas.

Houve também a necessidade e o cuidado de verificar a congruência do mesmo e a sua integração no Programa e Metas Curriculares. Concluiu-se que este projeto apresentava aspetos positivos, pois o Sistema Solar é um conteúdo obrigatório no 4.º ano de escolaridade e, assim, deduziu-se que se juntou “o útil ao agradável”. Para incluir o grupo do 1.º ano de escolaridade, houve sempre a preocupação de encontrar, propor e dinamizar tarefas de acordo com a capacidade e competências dos alunos.

Este projeto permitiu que as crianças desenvolvessem, além da capacidade de investigação, o sentido de partilha e o espírito crítico. Pretendia-se ainda que fossem capazes de planificar as suas próprias atividades, de formular hipóteses, levantar questões e avaliar o processo realizado e consequente resultado.

O projeto tinha como objetivos gerais descobrir curiosidades acerca dos planetas, descortinar o facto de o Sol estar longe e ser quente, descobrir a forma e as fases da Lua, explorar as estrelas, desenvolver capacidades nos domínios das Expressões, do Estudo do Meio, do Português e da Matemática.

Concordando com os autores Leite, Malpique & Santos (1994), reconhece-se que, esta turma, neste projeto em particular, foi, sem sombra de dúvidas, uma equipa democrática e produtiva, onde estiveram presentes o sentido de cooperação, a capacidade de gestão de conflitos, a ideia de partilha e de negociação de propostas. Em certos momentos, houve a necessidade de estimular a participação de alguns elementos que se sentiam mais tímidos e inseguros em falar em público. Este processo foi sendo efetuado gradualmente.

A avaliação que se realiza no âmbito escolar deve ser concebida como um instrumento que possa, realmente, contribuir para a construção do conhecimento, desenvolvendo-se no quadro de todo o processo pedagógico, em momentos formais e informais (contexto de sala de aula). É na atividade quotidiana, que se processa grande parte das aprendizagens. Agir numa perspetiva formativa contribui para a superação de inúmeras dificuldades, dando outro significado à avaliação formativa (Pinto & Santos, 2006).

A avaliação, não só do projeto mas também ao longo do estágio, foi elaborada progressivamente. Para além dos documentos de registo (fichas e provas de avaliação), os alunos ainda foram avaliados na oralidade, no desenvolvimento do trabalho, no seu empenho nas tarefas e nas dificuldades evidenciadas. Em todas as aulas, se refletia

acerca do conteúdo ou temática abordados. Através da observação direta, nos trabalhos de casa e, mesmo no momento de lecionação, as estagiárias sentiram necessidade de repetir e lembrar esse conteúdo no dia seguinte.

PARTE II

EXPERIÊNCIAS-CHAVE

1. ABORDAGEM DE MOSAICO

A literatura existente sobre a participação das crianças nas atividades desenvolvidas durante a prática letiva tem-se centrado sobre o seu envolvimento no planeamento das mesmas, em vez ter em conta o ponto de vista do seu próprio mundo ou partir dos seus interesses e preocupações. Esta pedagogia de participação pretende o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Investigar as vozes das crianças baseia-se na compreensão e reflexão das suas palavras, ou seja, esta abordagem visa dar voz às crianças, envolvendo-as num diálogo democrático e na tomada de decisão (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Com esta prática, verifica-se que uma participação democrática se afigura como sendo um critério importante de cidadania e, neste caso, é um meio pelo qual crianças e adultos se podem envolver uns com os outros na tomada de decisões que os implicam tanto a elas próprias como aos grupos dos quais elas fazem parte e, ainda e não menos importante, a sociedade como um todo. Efetivar uma participação democrática revela-se um recurso de se opor ao poder instaurado e às suas vontades e exigências e a formas de opressão. Ao trabalhar num ambiente democrático, oferece-se um melhor ambiente para a criação de pensamentos e novos procedimentos (idem).

Praticar a democracia requer que certos valores sejam partilhados entre os elementos da comunidade educativa, valores como o respeito pela diversidade, o reconhecimento de numerosas perspetivas e paradigmas diversos – saber que há mais do que uma resposta para a maioria das questões e que existem muitas formas de ver e compreender o mundo, e a responsabilidade que todo o resto exige de nós (Ministério da Educação, 1997).

Deve-se incentivar o pensamento crítico nas crianças para que passem a ter uma atitude crítica em relação às questões que são tomadas como se fossem atemporais, naturais, incontestáveis. Isso ajudá-las-á a defenderem-se contra os conceitos de um tempo, contra o espírito de uma determinada época, contra a sabedoria contemporânea recebida. A participação conjunta de todos deve ser baseada na ideia de que a realidade não é objetiva, de que cultura é um produto da sociedade em

constante evolução, de que o conhecimento individual é apenas parcial e de que, para construir um projeto, cada ponto de vista é relevante e fulcral. É no diálogo, com as opiniões dos outros, dentro de um quadro de valores partilhados, que se chega a consenso (Moss, 2009).

Este estudo, denominado por Abordagem de Mosaico (AM), efetuado na prática educativa em EPE, pretende descobrir a importância do JI para a vida de cada criança.

A AM baseia-se, não só, nas estruturas pedagógicas desenvolvidas por Loris Malaguzzi e os educadores de infância que trabalham em EPE centradas em pedagogias Reggio Emilia, como também, em metodologias como a avaliação participativa desenvolvidas no Majority World em países que dão voz àqueles que não têm poder (Clark & Statham, 2005).

Clark e Moss, dois impulsionadores desta pedagogia, pretendem, com a mesma, apoiar o envolvimento da criança nas suas práticas e na co construção das suas aprendizagens através da experiência interativa e contínua, dando oportunidade à criança de se apropriar do seu direito à participação e do direito ao apoio autonomizante e estimulante (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Para além das crianças, os educadores, os auxiliares e os pais/encarregados de educação reúnem, também, ferramentas verbais e visuais para revelar as perspetivas das crianças, através de materiais produzidos pelas mesmas (idem).

Este estudo desenvolveu-se em diversas fases, abordadas através de variadíssimos métodos, permitindo às crianças com capacidades diferentes e interesses distintos assumirem, por sua vez, responsabilidades (Clark & Moss, 2011).

Fases do estudo:

1.1 Recolha da informação

Numa primeira fase e aquando de uma reunião inicial, explicou-se ao grupo (às crianças) qual o trabalho a desenvolver ao longo do estágio, bem como o papel das crianças e a sua importante participação ao longo do mesmo. Após se explicar que se pertencia à Escola Superior de Educação e que, com elas, se iriam realizar alguns trabalhos, nomeadamente um estudo de AM que pretendia conhecer e explorar os diversos espaços da sua escola, pediu-se que, de olhos fechados e durante alguns

instantes, refletissem sobre a sua vontade de participar ou não nesta experiência que seria de suma importância pelo facto de se lhes dar voz, ouvir o que efetivamente elas pensam e sentem em relação ao ambiente escolar que as rodeia e de, com as suas opiniões e ideias, se estar apto a, quiçá, melhorar o espaço envolvente, fomentando melhorias significativas nos seus espaços de aprendizagem e/ou brincadeira. Dezassete crianças aceitaram o desafio e a criança do Nepal, já referida neste trabalho, foi inserida nesta experiência sem questionamento prévio de forma a sentir-se integrada.

Em consenso com o grupo e de forma a comprometer as crianças neste estudo, decidiu-se estabelecer um contrato cujos termos de participação no mesmo foram sugeridos pelas próprias crianças. Desta feita, deixam-se aqui alguns dos termos por elas selecionados e com os quais se empenharam e comprometeram. “não saímos do projeto a meio” (C.), “vamos mostrar os espaços da escola” (B.), “acabamos os trabalhos todos” (M.), “ensinamos o caminho” (M.), “vamos ajudar a R. e a P. a conhecer a escola” (T.)

1.2 Entrevistas

A primeira fase consiste em entrevistas, com o objetivo de iniciar conversas informais com as crianças, com os educadores, com as auxiliares e com os pais/encarregados de educação, de forma a conhecer as expectativas das crianças. As conversas com estas devem ser curtas, estruturadas, com o intuito de se focarem nas pessoas mais importantes, lugares e atividades (Clark & Statham, 2005).

Para começar o estudo, construiu-se um guião orientador com as questões que se pretendiam ver respondidas pelas crianças (apêndice XIII), pela educadora (apêndice XIV), pela auxiliar (apêndice XV) e pelos pais/encarregados de educação (apêndice XVI). Para tal, as perguntas foram criteriosamente selecionadas para que as crianças as interpretassem de acordo com aquilo que era pretendido, não deixando aso a dúvida. Assim, tentou-se que as questões fossem pertinentes e relevantes no que diz respeito à experiência social e emocional da criança.

Tendo em conta a análise de Scott (2000), era necessário que a entrevista decorresse da forma mais natural possível e que a criança se sentisse segura e

confortável. Deste modo, as entrevistas foram efetuadas, naturalmente, através de conversas informais, de forma a evitar qualquer desconforto (Formosinho, 2008).

À posteriori considera-se, no entanto, que as entrevistas não deveriam ter sido realizadas na mesma sala onde as restantes crianças desenvolviam as suas práticas pedagógicas. Esta situação criou algum constrangimento devido ao barulho das brincadeiras dos restantes colegas. Relativamente à criança de outra nacionalidade, por não falar português nem inglês, pretendia-se realizar a sua entrevista através de fotografias dos espaços da instituição. Contudo, após diálogo sobre o assunto com a educadora, considerou-se que esta metodologia poderia condicioná-la pelo facto de, por lapso, não se mostrar a fotografia de um ou outro local que, para ela, poderiam ter importância. Ficou decidido que a mesma não participaria nas entrevistas.

1.3 Circuitos/Percursos

Os circuitos (apêndice XVII) consistem em visitas guiadas pelas crianças ao longo das quais elas registam o percurso através de desenhos, fotografias ou ainda outros recursos (Clark & Statham, 2005). Cada saída da sala era efetuada com uma estagiária e uma criança, de forma individual para que todos tivessem as mesmas oportunidades. Para esta atividade, foi facultado a cada criança um crachá com a sua identificação (ex: Guia X). O facto de poderem utilizar máquinas fotográficas ou de, por alguns instantes, serem guias dos espaços da “sua própria escola” entusiasmou sobremaneira as crianças. O uso de tecnologia digital permitiu que as crianças revissem e avaliassem as suas imagens, podendo tecer comentários e talvez críticas ao trabalho efetuado. O percurso foi iniciado pelo lugar considerado mais pertinente ou relevante para cada criança e cada uma levou consigo alguns marcadores, máquina fotográfica, folha de papel branca A3.

Acrescente-se que se verificaram alguns constrangimentos com a criança de nacionalidade diferente. Para que conseguisse perceber a finalidade da atividade, efetuou o percurso com duas amigas mais próximas para a poderem ajudar através de gestos ou imitando-as. Conclui-se, após conversa com educadora e conversa com encarregado de educação que o método utilizado não estava a surtir qualquer efeito e

percebeu-se que a criança não manifestava qualquer interesse em participar nesta atividade.

1.4 Mapas conceptuais

A construção do mapa conceptual (apêndice XVIII) permite que as crianças obtenham um registo visual do JI. Pela mesma ocasião, facultá-lhes a oportunidade de discutir e refletir sobre as suas experiências (Clark, 2001). Neste momento, pretende-se que as crianças juntem o material que reuniram, dando-lhes a possibilidade de recolherem as fotografias que selecionaram para colocar nos seus mapas (Clark & Statham, 2005).

Depois de selecionadas as fotografias, estas foram coladas numa folha A4 por ordem decrescente de importância. No final da atividade, as crianças foram questionadas sobre a escolha efetuada e sobre a importância que cada fotografia tinha para si.

1.5 Manta mágica

A manta mágica (apêndice XIX) consiste num espaço de observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes da AM para as crianças, possibilitando-lhes a oportunidade de apreciarem e tecerem comentários sobre todos os trabalhos desenvolvidos. Deste modo, as crianças disfrutaram de uma viagem imaginária para lugares familiares e não-familiares através de uma apresentação de imagens. Este momento permite, ainda, refletir sobre o ambiente comum e trocar opiniões em relação a outros espaços (Clark & Statham, 2005).

A apresentação da manta mágica foi observada e comentada apenas com as crianças que nela participaram, uma vez que os restantes elementos do grupo não estavam presentes, encontrando-se a realizar outras tarefas em espaços diferentes. Constituíram a manta mágica, as entrevistas, os percursos e os mapas de cada participante. Na reflexão da mesma, o grupo solicitou a leitura de algumas das suas respostas nas entrevistas. Ressalve-se uma questão muito importante que se debateu em grande grupo a partir de uma resposta dada por um dos intervenientes “Eu sei que as bolas não são para raparigas mas eu gosto”. No final da reunião, cada criança deu a

sua opinião acerca do que mais gostou de realizar. As estagiárias agradeceram o contributo de cada uma das crianças bem como o compromisso que, inicialmente, trilharam e levaram a bom porto.

1.6 Triangulação dos Dados e Categorização

Tal como ao longo de toda a investigação, nesta fase, os dados recolhidos devem ser tratados, ou seja, organizados, selecionados, avaliados e deve refletir-se sobre a informação obtida, excluindo aquela de menor importância para os objetivos da investigação (Clark & Statham, 2005).

Para um mais coerente tratamento dos dados, recorreu-se à triangulação da informação obtida através das entrevistas efetuadas aos participantes, à educadora, aos pais/encarregados de educação e à auxiliar. Os dados foram organizados por temas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

No cômputo geral e após análise de todas as propostas dadas, contabilizaram-se sete temas abarcadores que se apelidarão de categorias neste trabalho, nomeadamente as relações pessoais, o bem-estar, a expressão artística, o jogo simbólico, o sentido estético, o exterior e o estereótipo.

Relativamente às **relações pessoais** e **interpessoais** e tendo em conta o quão importantes as relações entre os pares marcam e vinculam os caracteres ao longo da vida, ajudando cada um de nós a encontrar o melhor que há em si, verifica-se que, já nesta faixa etária, esses vínculos são necessários e imprescindíveis ao bom funcionamento do dia-a-dia na instituição (Hohmann & Weikart, 2011). Graças às respostas obtidas, verificou-se que “brincar com os amigos”; “brincar com o “X” ; “porque gosto de brincar com o X e trocamos cartas” são frequentes e bem elucidativas do bom entendimento entre as crianças. As relações pessoais estão presentes em todo o quotidiano da criança, fazendo com que esta não seja apenas uma ilha, mas antes um conjunto de algo que se vai construindo e desenvolvendo graças aos outros (idem). Não obstante a importância dos relacionamentos interpessoais, refira-se também que as crianças manifestam mais afinidades com umas do que com outras, verificando-se a existência de alguns grupos.

Ao longo do tratamento das entrevistas e relativamente aos sentimentos para com o espaço envolvente, as crianças distinguiram, relativamente ao **bem-estar**, alguns aspetos e situações que decorrem ao longo do dia. No que concerne às emoções positivas, obtiveram-se respostas tais como “porque às vezes corre bem”; “porque tem muitas coisas para brincar”; “porque gosto muito”; “porque é bonita”; “porque há paus, folhas, pedras, posso pôr nas taças”; “sinto-me bem porque gosto da “X””. A auxiliar referiu que as crianças “sentem-se felizes e livres”, uma mãe mencionou ainda que “a M. é feliz nesta escolinha” e a educadora corroborou a ideia ao afirmar que “sentem-se bem... É demonstrativo quando fazem a escolha para onde querem ir. É um grupo feliz no exterior”. No entanto, também foram focados aspetos relativos ao bem-estar mas quanto a emoções negativas. Referiram que “porque às vezes corre mal”, “não gosto de brincar porque tem lá espinhos e magoo-me”. Relativamente aos pais, estes aludem que “acho que se sente mais tímido, mas na minha opinião precisa cada vez mais disso para se ir habituando”.

A **expressão artística**, a terceira das categorias denominadas, revelou-se uma categoria na medida em que as crianças referem o espaço interior, nomeadamente as salas, como espaço de trabalho, mencionando especificamente, que, ali, “faço trabalhos”, “costumo trabalhar”, “pinto com pincéis”. Um pai referiu que “como gosta de desenhar na sala de expressão plástica pode pôr em prática esse gosto”.

O **jogo simbólico** foi considerado uma das principais categorias. Mesmo que o espaço de brincadeira exterior no recinto dos baloiços não tenha objetos concretos para brincadeiras, as crianças exploram e criam as suas próprias brincadeiras (Ferland, 2006). Em quase todas as questões, os elementos referiam a brincadeira a pares nomeadamente, “brincar às Elsas e às Anas”, “brincar às escondidas”, “brincar às sereias e aos humanos”, “e aos barquinhos”, “brincar à GNR de matar os ladrões”, “brincar aos maus, nós apanhamos as meninas e levamos presas”, “disfarçar de princesas”, “brincar à apanhada”. A auxiliar referiu que “penso que gostam de explorar os espaços que frequentam e realizar brincadeiras novas” e “sentem-se bem porque estão com os amigos e fazem brincadeiras como a apanhada e às escondidas”.

O **sentido estético** foi estimado categoria porque, para as crianças, o espaço envolvente, a sua dinâmica e estética são muito importantes para que este seja considerado um espaço mais ou menos agradável para se estar. Algumas referiram

“porque é giro”, “porque é bonito”, “é gira”, “é bonita” (horta), “colocar um desenho bonito” (sala das expressões).

O **espaço exterior**, também contemplado, permite que as crianças brinquem livremente e explorem os elementos da natureza, como tal, torna-se bastante apreciado pelas mesmas que referem a “brincadeira livre”, “brincar na rua”, “posso lá brincar com “X””, “gosto de brincar nos baloiços”, “porque o coreto tem muita relva”. A auxiliar referiu que “gostam muito de apanhar caracóis e de apanhar folhas e ervas para construir as suas casas”. Os pais mencionam que “ele acha que tem muitos espaços e grandes para poder brincar à vontade, apresentam estes espaços no sentido de puderem andar livres”, “a nível de exterior põe em prática o cozinhar, lavar a loiça, coisas do dia-a-dia que não faz em casa”.

Por último, a categoria **estereótipo**, uma categoria construída apenas para uma criança, que se considerou bastante relevante porque respondeu “eu sei que as bolas não são para raparigas mas eu gosto”. Esta questão foi discutida na apresentação da manta mágica com todas as crianças. A resposta dada de forma espontânea revela o quanto alguns estereótipos ainda se encontram bem vinculados apesar da evolução social vigente.

Em jeito conclusivo, poder-se-á referir que este estudo permitiu criar laços com as crianças porque foi realizado quase no início do estágio, constituindo e facilitando a parte de integração. O estudo da AM considerou-se bastante importante, na medida em que permitiu uma maior perceção dos gostos e interesses das crianças, relativamente aos espaços que frequentam todos os dias. Como conhecer o grupo com o qual se trabalha e cada criança em particular constitui a pedra basilar do trabalho de um/a educador/a de infância. Esta abordagem revelou-se uma mais-valia no que respeita ao planeamento das atividades, para, se necessário, se efetuarem alterações, tanto a nível do espaço, quanto da rotina diária e das interações. Este estudo, além de ajudar o educador a perceber a relação da criança com aquilo que o rodeia, também lhe permite repensar a sua prática pedagógica, trabalhando aspetos referidos pelas crianças. Poder-se-ão melhorar os já considerados bons e reestruturar ou reaproveitar aqueles que foram “avaliados” de uma forma menos positiva.

2. ESPAÇO EXTERIOR:

Lugar onde brincar não tem limites

Esta experiência que constituiu o estágio na instituição frequentada possibilitou entender o quão importante se torna o espaço exterior para a criança, permitindo-lhe crescer em maior harmonia com o que a rodeia. Pelas condições exteriores proporcionadas pela instituição que concedem à criança o contacto com a natureza, facultando-lhe a experiência de medir riscos e fazer escolhas para avaliar os seus limites, a valorização do que o meio envolvente lhe pode oferecer, foi grandemente aproveitada pelas mesmas, ao longo deste projeto.

Semanalmente, durante um dia, os grupos das diferentes faixas etárias deslocavam-se até à floresta, à cozinha de lama ou à horta. Estas atividades ao ar livre permitiam-lhes explorar os recursos naturais oferecidos pela instituição onde se encontravam, concediam-lhes ainda um contacto direto com elementos da natureza, como a terra e outros, fazendo descobertas inesperadas. Estes dias tornavam-se dias diferentes, em que sujar-se era normal e até divertido. Foram dias ricos e grandemente aproveitados pelas crianças que deles guardam recordações inestimáveis. Puderam viver um mundo diferente de sensações, quanto ao tocar, ao sentir, ao cheirar e até mesmo questionar a própria existência das coisas.

As práticas pedagógicas projetadas eram efetuadas em contexto e in loco, na realidade, com seres realmente vivos e não apenas imagens. Esta forma de atuação afigurou-se enriquecedora e desafiadora, pelo que se entendeu ser um tema tentador a tratar.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), a sociedade onde a criança se encontra inserida deve legitimar-lhe, além do direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar livremente na vida cultural e artística, ainda o direito de brincar e o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade (UNICEF, 1990).

Na nossa sociedade, brincar ou jogar entendem-se como sinónimos uma vez que fazem parte integrante da construção da nossa personalidade (Condessa, 2009).

Contudo, o comportamento de alguns adultos face às brincadeiras das crianças fá-las acreditar que é necessário que vivam num ambiente estéril, impedindo a criança de agarrar uma minhoca, de comer um tomate acabado de colher da horta ou de trazer objetos do exterior, como pedras, pinhas, folhas, paus, etc. (Ferland, 2006).

Nos últimos dez anos, o fenómeno de brincar era compreendido por investigadores de formas distintas, desde considerar que a brincadeira era uma forma de libertar o excesso de energia, uma necessidade instintiva e, até mesmo, uma atividade de relaxamento. Atualmente, o brincar é definido como promotor de competências, de possibilidades de expressar os sentimentos e de libertar tensões, determinando os limites do corpo (idem).

O espaço exterior que, há alguns anos, era valorizado por ser um potenciador no desenvolvimento da criança através do desafio e de acontecimentos imprevistos, tem sido desvalorizado pelas sociedades atuais (ibidem).

As mudanças que têm vindo a ocorrer na nossa sociedade alteraram, progressiva mas drasticamente, os estilos de vida e a forma da criança entender e representar o mundo. A sociedade em que vivemos tornou-se demasiado materialista e as pessoas tornaram-se demasiado consumistas, comodistas e, conseqüentemente, sedentaristas. Hoje em dia, a criança já não brinca ao ar livre de forma espontânea, despreocupada com outras crianças, tal como era comum outrora. As crianças da sociedade atual, pelas contingências familiares e sociais em que se encontram inseridas, passam o seu chamado tempo livre no computador, no *tablet* ou frente à televisão (Rosa, 2013).

Para além disso, a quantidade de atividades que fazem parte do dia-a-dia das crianças, tais como a natação, o ballet, a música, o inglês, etc., também contribuem para a redução de tempo de brincadeira livre. Deste modo, surge a necessidade de mudar estas perspetivas acerca das competências destes espaços e de tudo o que eles têm para oferecer em benefício do desenvolvimento da criança (Fjørtoft, 2004).

Estudos recentes evidenciam a influência dos espaços exteriores como promotores de desenvolvimento na criança, visto serem locais onde ela pode, além de brincar, desenvolver competências e habilidades a diversos níveis. Os espaços naturais ou o meio ambiente incidem grandemente na aprendizagem e conseqüente desenvolvimento de cada criança (Fjørtoft, 2001).

Assim, torna-se evidente a necessidade de implementar um plano educativo que seja promotor de iniciativa, criatividade e consideráveis aprendizagens. A qualidade da implicação da criança nas várias atividades e rotinas depende do quanto se tiver em conta a sua atividade natural e a sua atenção ao mundo experiencial (Portugal, 2012).

Em grande parte dos jardins-de-infância, o espaço exterior é bastante desvalorizado, destinando-se somente à hora do intervalo, considerando-se apenas o espaço interior destinado a momentos de aprendizagem. Porém, autores como Bento (2013), ao defender que as crianças aproveitam muito pouco em espaço livre, dedicando-se a atividades estruturadas com horários específicos, consideram que o espaço exterior é muito mais benéfico do que o interior. Só assim as crianças poderão interrogar-se sobre os fenómenos da vida e o funcionamento da natureza.

Corroborando esta ideia e tendo em conta as OCEPE, o espaço exterior do JI é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e diversas oportunidades educativas, intencionais e planeadas pelo(a) educador(a) e pelas crianças, que este espaço pode oferecer, sendo um prolongamento do espaço interior (Ministério da Educação, 1997).

Segundo Würdig (2010) citado por Duarte (2015), o recreio constitui uma das poucas alturas em que a criança é livre, onde se encontra com outras crianças onde aprende e põe em prática a sua cultura lúdica.

Outros autores ainda, tais como Erickson e Ernest (2011), defendem que o brincar fora de quatro paredes propicia vantagens significativas para o desenvolvimento de qualquer criança, indo desde as suas aptidões motoras até às suas capacidades sociais. Acresce referir que brincar no exterior beneficia a criação de relações profícuas entre a criança e a natureza. Estas relações terão benefícios para a criança quer a nível físico como emocional, mental ou ainda espiritual (Duarte, 2015).

Desta forma, neste espaço, as crianças têm a oportunidade de descobrir o meio natural que as rodeia, experimentando não só a alteração das condições atmosféricas bem como as estações do ano (Hohmann & Weikart, 2011). Ao brincar no exterior, a criança dá asas à sua imaginação. O espaço em causa torna-se local de fantasias, de construções, procura de soluções e desembaraço. Ao fazer uso da sua habilidade e criação, a criança transfigura a realidade, ajustando-a aos seus desejos, fazendo dos

objetos amigos imaginários e criando um mundo onde seres inanimados ganham vida e têm sentimentos (Ferland, 2006). Ao longo das suas brincadeiras, não é raro verificar que a criança, apesar de só, fala com os objetos utilizados nas brincadeiras, comentando, explicando o que se vai desenrolando ou o que está a acontecer. Estas situações constituem momentos em que a criança põe em prática as suas aptidões verbais, onde pode recorrer ao uso da linguagem sem constrangimentos, de forma livre e espontânea (Rosa, 2013).

As qualidades ambientais onde a criança pode descobrir as características sensoriais das matérias-primas e o funcionamento dos seres vivos fazem com que estas brincadeiras sejam desafiadoras, desenvolvendo, não só a sua imaginação, como também, exercitando formas de representação criativa, de linguagem, de literacia e de relações interpessoais (Hohmann & Weikart, 2011). Pelo facto de, no exterior, tudo poder ser impressível, permite que a criança seja mais ágil na resolução de conflitos, adquirindo um pensamento crítico e analítico em relação ao que a rodeia (Bento, 2013).

Acrescente-se também e segundo Rosa (2013) que o tempo passado a brincar no exterior faz com que a criança fique menos stressada porque, em contacto com a natureza, a criança pode empenhar-se inteiramente no seu jogo, pensando, apenas e somente, naquilo que faz com que, naquele momento, ela seja parte integrante de uma história que cria, sem que qualquer barulho ou peça de mobiliário, que normalmente se encontram ou fazem parte de um lugar fechado, possam inviabilizar a “realidade” do seu jogo. Estas atividades ao ar livre, em total comunhão com o que a rodeia, permitem-lhe relaxar e descontraír.

Quando se aborda a relevância do espaço exterior e as brincadeiras nele efetuadas, é de suma importância refletir, de forma responsável, sobre os riscos que a esta prática estão intrinsecamente ligados visto, por vezes, se ter uma ideia errónea dos mesmos (Portugal, 2013).

A inquietação excessiva em garantir a segurança das crianças nas suas brincadeiras não é compreendida pelas sociedades ocidentais, uma vez que se estão a tornar demasiado impeditivas. Deste modo, é necessário alterar mentalidades no que diz respeito à compreensão e interpretação acerca do risco, porque, muitas vezes, este é interpretado de forma errada pela comunidade (idem).

Tovey, citado por Bento (2013), defende que o risco deve ser, de certa forma, minorado na sociedade atual para se tornar elemento integrante nas brincadeiras das crianças como promotor do desenvolvimento da mesma. No entanto, o educador não poderá desresponsabilizar-se das suas funções, devendo saber, em situações de atividades em espaços exteriores, compreender o risco, saber geri-lo e tentar minimizá-lo para que, apesar de se ter consciência do mesmo, ele não seja impeditivo da descoberta e da brincadeira, provocando na criança total paralisia de movimentação nem completa irresponsabilidade.

Little e Earger (2010), citados por Portugal (2013), consideram que o risco surge como a necessidade de efetuar escolhas em diversas situações, ou seja, regra geral, as crianças revelam ter consciência do risco e encaram essa mesma situação, utilizando as suas capacidades e sendo capazes de ultrapassar os desafios com os quais se deparam. Os riscos encontrados pelo percurso educativo são encarados, muitas vezes, como algo que após ser avaliado permite testar as suas capacidades de adaptação e resolução de novos desafios.

As situações de risco que vão ocorrendo ao longo da brincadeira no exterior permitem o desenvolvimento do pensamento crítico visto o resultado final ser consequência da decisão tomada e resolução do problema. Permitem ainda a mobilização de competências de gestão e estimativa do risco porque a criança deverá experimentar estratégias e tentar resolver o problema mesmo quando estiver sem a presença atenta do adulto (Portugal, 2013).

Gill (2007) defende que o risco é, de certa forma, positivo para o crescimento das crianças. Para tal, serve-se de quatro tipos de argumentos. Inicia, dizendo que certos riscos as ajudam a aprender a geri-los, desenvolvendo aptidões para sua própria proteção. Em segundo lugar, o autor menciona que algumas delas demonstram grande propensão em arriscar. Nestes casos, procurarão situações em que poderão satisfazer essa atração pelo risco e, se não for, de alguma forma concretizado, levá-los-á a procurar e exporem-se a riscos ainda maiores. São exemplo disso, os parques de desportos radicais que, apesar dos riscos inerentes a estas práticas desportivas, permitem que as mesmas corram menos riscos do que se as praticassem em lugares públicos, nas vias de circulação ou em locais não apropriados para o efeito.

Outro dos argumentos apresentados é que todas as crianças devem brincar no exterior apesar dos riscos subjacentes. As vantagens e benefícios advindos das atividades ao ar livre tanto para a sua saúde como para o seu desenvolvimento social e afetivo terão mais valor, principalmente nos seus primeiros anos de vida. Estas brincadeiras com algum grau de risco são oportunidades para que elas possam desenvolver várias áreas do seu currículo escolar e/ou pessoal (idem).

Por fim, o autor alega que o facto de lidarem com situações de risco poderá vir a ter, a longo prazo, repercussões benéficas na sua personalidade porque lhes permitirá desenvolver traços de carácter como o seu lado aventureiro ou ainda o empreendedorismo, característica tão procurada nos nossos dias. Inculcar-lhes-á ainda autoconfiança e sabedoria na resolução de situações algo complicadas ao longo das suas vidas ou seja, uma criança sujeita a situações de risco, desde que controlado, estará mais preparada para enfrentar os desafios vindouros (ibidem).

Ainda em relação ao facto de se querer sempre minimizar riscos, Gill (2007), refere, a título de exemplo, as superfícies de segurança impostas nos parques infantis que, segundo ele, criam novos perigos, ou seja, produzem o efeito contrário das medidas de segurança pretendidas. Com este material, utilizado no chão dos parques, desejava-se diminuir as ocorrências de traumatismos cranianos. No entanto, após alguns estudos, verificou-se que este material provocou um aumento do número de fraturas dos membros superiores (idem). Ao querer implementar medidas de segurança para proteção das crianças, criam-se outros riscos que não foram devidamente avaliados antes da utilização de determinados materiais cujas características travam os movimentos naturais do corpo. Considera-se que, materiais como areia ou solo esponjoso, entre outros, aplicados convenientemente, converter-se-ão em amortecedores de quedas e facultarão um maior nível de segurança.

Apesar dos riscos e como visto anteriormente, a brincadeira ao ar livre é mais do que salutar para a criança. Contudo, acarreta alguns riscos que, nem sempre, é capaz de contornar. Assim, cabe ao adulto, neste caso ao educador, estar presente para, durante a brincadeira, minimizar qualquer dano provocado pelos eventuais riscos.

Desta feita, o adulto/educador, quando presente, deverá estar sempre atento e vigilante mas discretamente de forma que esta, apesar de vigiada, se sinta livre, espontânea e desenvolta nas suas brincadeiras (Vale, 2013).

Ao longo das brincadeiras, o adulto deve apoiar a criança no desafio de atividades físicas, fazendo uma interligação com o espaço interior. Assim, o educador deverá perceber como ela aprende neste meio, ajudando-a a obter os materiais que necessita, utilizando as estratégias de apoio do tempo de trabalho (Hohmann & Weikart, 2011). Esta intencionalidade definida pelo educador deve ter sempre em conta os seus interesses e necessidades, adequando o espaço às principais atividades das mesmas.

É pois importante facultar-lhes espaços que permitam experienciar riscos controlados, tendo sempre em conta que, quando a segurança é em demasia, esta poder-se-á tornar, só por si, um perigo. Com efeito, o medo de que algo negativo aconteça não pode dominar e conduzir o adulto a ter atitudes de supervisão excessiva que não a deixem experienciar qualquer tipo de vivência ou risco (Portugal, 2013).

A criança irá investir mais na sua brincadeira no exterior e, conseqüentemente, no seu crescimento e aprendizagem quanto mais o adulto mostrar interesse e entusiasmo em relação a espaços naturais, identificando-os, sem qualquer sombra de dúvida como locais e contextos do seu crescimento a todos os níveis. O educador deverá estimular a sua criatividade, colocando questões ou intervindo nas brincadeiras, levando-a a refletir, a verbalizar o que vê ou faz, a perceber o espaço onde se encontra, a descobrir e a visualizar o mundo segundo o novo olhar (Portugal, 2012).

Assim e em forma de síntese, considera-se que os espaços fechados, sempre com a supervisão de um adulto ou sob a vigilância do mesmo nem sempre permitem às crianças todas essas vivências que as ajuda a crescer sãs e responsáveis, conscientes do que querem e daquilo de que são capazes.

É pois fundamental facultar-lhes espaços que lhes permitam ser livres e felizes, serem capazes de libertarem o espírito criador e aventureiro que há em si, possibilitando-lhes a perceção de novas sensações e vivências sensoriais de desafio e aventura, essenciais e fundamentais para um crescimento e desenvolvimento saudáveis. Toda a criança precisa de se expandir, de sonhar, de criar, de experimentar.

3. MUTISMO SELETIVO:

O silêncio que comunica

O ser humano é, por natureza, um comunicador, uma vez que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento de qualquer indivíduo.

O ato comunicativo verbal é um processo dinâmico, natural e espontâneo que obriga à interação de, pelo menos, duas pessoas, com vista à partilha de necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias. Por outro lado, a comunicação não-verbal complementa a comunicação verbal, possibilitando uma melhor interpretação das mensagens verbais, pelo que confere uma certificação à mensagem verbal do falante, às suas verdadeiras intenções. Este tipo de comunicação permite um melhor conhecimento dos sentimentos e dos pensamentos reais das outras pessoas, face a um sistema de símbolos e sinais que só ela utiliza. Assim, a comunicação ou interação são de suma importância a todos os níveis na vida de cada um, de tal forma que, quando uma criança ou adolescente revela, nessa área, acentuadas dificuldades, é necessário que a nível educacional sejam tomadas as devidas medidas para que esta possa fazer progressos e melhorar o seu desempenho (Farrell, 2008).

Contudo, verificam-se, por vezes, falhas a nível comunicacional entre os vários intervenientes no processo comunicativo. No contexto em que se esteve inserida, foi-se confrontado com um caso em que a comunicação não fluía com uma das crianças do grupo, a quem já havia sido diagnosticado Mutismo Seletivo (MS).

O facto de se ter contactado com uma criança que apresentava esta sintomatologia na sala do JI suscitou interesse. Após alguns dias de contacto, verificou-se que apesar, de falar com os pais quando estes a vinham trazer, calava-se assim que via qualquer elemento da escola. Raramente ou nunca olhava ninguém nos olhos e as suas expressões faciais eram estáticas. Nenhum sorriso transparecia. Contudo, ao longo das brincadeiras com as outras crianças, pôde-se verificar que, se ninguém olhasse para ela, ela, sussurrando, comunicava com alguns dos restantes elementos do grupo.

Como este tema ainda é pouco comum nestes meios educativos e, certamente, considerado algo estranho pelos contornos comportamentais, julgou-se pertinente aprofundar a temática e saber mais sobre causas, sintomas, possíveis terapêuticas e consequências deste distúrbio que, por vezes, tanto afasta socialmente certas crianças.

Após trocas de opinião com a educadora sobre a criança em questão, ficou claro que seria benéfico ter determinados cuidados comunicacionais para com ela.

Embora o MS já tivesse sido identificado anteriormente, a primeira designação foi feita em 1877 por Adolf Kussmaul que definiu este transtorno como uma afasia voluntária em pessoas que não falavam em certas situações, mesmo não evidenciando nenhum problema na comunicação oral. Em 1934, o psiquiatra suíço Moritz Tramet usou o termo “mutismo eletivo” para descrever crianças que somente comunicavam em determinadas situações e com pessoas específicas, mas não falavam na maior parte das situações sociais (Ribeiro, 2013). No entanto, em 1994, a American Psychiatric Association (APA)⁶ (DSM-IV⁷) alterou o termo “eletivo”, substituindo-o por “seletivo”, não fosse esse comportamento entendido como se ela se recusasse ativamente a falar.

Este dilema relativo à inibição da fala principia quando as crianças começam a frequentar a escola, mais precisamente nos anos pré-escolares, pois a mudança é deveras significativa e excessivamente stressante nas suas vidas. Assim, este processo pode desencadear-se de forma evidente ou até mesmo agravar-se uma vez que as crianças contactam novamente com estranhos (Rocha, 2014). Quando este processo de timidez, isolamento e dificuldade em expressar-se com outros colegas ocorre com muita frequência e é percebido pelo educador, este deverá acionar mecanismos para minimizar esta afasia. De acordo com o DSM-IV-TR (2000), o MS ocorre mais frequentemente em crianças do sexo feminino (Association, 1996).

À maioria das crianças não lhes é efetuado automaticamente o diagnóstico, uma vez que alguns pais remetem essa ausência da fala para a timidez. No entanto,

⁶ American Psychiatric Association - Associação Psiquiátrica Americana - é uma organização de psiquiatras nos Estados Unidos que trabalham em conjunto para garantir o cuidado humano e tratamento eficaz para todas as pessoas com doença mental. <http://www.psychiatry.org/about-apa/vision-mission-values-goals>

⁷ Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais ou DSM. O DSM, documento da APA, descreve as condições psiquiátricas e é usado mundialmente como referência para diagnóstico dos transtornos mentais.

com o passar do tempo e pelas situações que decorrem, percebem que não se trata apenas de dificuldades na comunicação mas de algo mais profundo (Lambach & Souza, 2013).

Estudos realizados neste domínio indicam que, quanto mais rápido se detetar o problema, melhor qualidade terá o tratamento e celeremente se observarão melhorias. Caso contrário e em determinados contextos, as crianças poderão evidenciar extremas dificuldades em comunicar, chegando, até mesmo, ao silêncio absoluto (Ribeiro, 2013).

Atualmente, o MS, embora seja um transtorno relativamente raro, caracteriza-se pelo insucesso pertinaz em falar em várias situações sociais específicas, nomeadamente quando se esperam atos de fala por parte da criança. As crianças que possuem este transtorno são capazes de falar quando não se encontram em situações de ansiedade social, ou seja, demonstram a sua capacidade de falar em algumas situações, falhando noutras específicas e definidas (Costa-Júnior & Serretti, 2010).

No encontro com outros indivíduos, crianças que apresentem MS não iniciam a conversa nem respondem reciprocamente. No entanto, normalmente, falam em contextos familiares (pais), não incluindo amigos de familiares e parentescos de segundo grau (avós, primos, etc.) (idem).

As crianças que apresentam sintomas de MS tendem a revelar ansiedade social, não se sentindo confortáveis no meio dos demais, sentem um verdadeiro medo de falar e de interagir em contexto social, apresentando também algumas características de inibição, isolamento social e, até, alguma dependência ou outros sintomas mais. Também podem apresentar incapacidade de comunicar de uma forma verbal ou de estabelecerem contacto visual e podem ficar estagnados de medo quando se veem confrontados em situações sociais particulares (Pereira, 2007).

Crianças com MS emudecem, pelo facto de não conseguirem ultrapassar este sentimento de medo que experimentam quando se espera que elas falem. Ao não responder, a pressão desaparece naturalmente e sentem-se mais sossegadas relativamente aos seus medos.

Desta feita, o que determina crianças com MS é a sua acentuada inibição comportamental e a sua incapacidade para falar em determinados contextos sociais. Nestes ambientes, sentem-se como se estivessem constantemente em cena, sentindo

os mesmos sintomas que certas pessoas experienciam nesse papel e que lhes provoca o pânico de entrar num palco (Ribeiro, 2013).

Nestas situações, estas crianças não sorriem em público, mostrando-se impassíveis e embaraçadas, deslocam-se de forma tensa e pouco segura. Têm dificuldade em responder a saudações, sentindo-se ansiosas quando são pressionadas. Tendem a preocupar-se com pormenores menos importantes e que as restantes pessoas ignoram. Podem ser muito sensíveis ao ruído e ao excesso de gente, mostrando grande dificuldade em falar sobre si e até mesmo em mostrar os seus sentimentos. Por outro lado, estas crianças são curiosas, mostrando inteligência e perceção por vezes superior aos demais, são curiosas e sensíveis aos pensamentos e emoções dos outros. A criança que revela MS tem um grande poder de concentração e sabe identificar o que é correto, incorreto, tendo um grande sentido de justiça (Dillon, 2014). Estas revelam um grande perfeccionismo e rigor em tudo o que fazem, sendo bastante meticolosas. Possuem também uma inteligência preservada, normalmente, acima da média para a idade.

Geralmente, o transtorno referido está intrinsecamente ligado à presença de níveis de ansiedade de origem genética, podendo estar relacionado com atividades intensas da amígdala cerebelar⁸. A ausência da fala poderá influenciar a comunicação, levando a tartamudez ou ainda a vários tipos de dificuldades tais como, dificuldade auditiva, dificuldade de aprendizagem, dificuldade de adaptação ou separação, depressão nervosa e autismo (Costa, s.d).

Até ao momento, este transtorno aparenta provir de vários fatores. Admite-se que fatores ambientais e situações interpessoais possam influenciar o desenvolvimento do MS, uma vez que este pode ser iniciado por uma experiência negativa que as crianças presenciaram, nomeadamente uma violência física ou verbal ou uma grande decepção, ou ainda, qualquer tipo de trauma (início escolar, rapto, violência, morte, entre outros). Estudos mostram que a genética poderá também ter grande importância,

⁸ A amígdala cerebelosa, neurónio que está diretamente ligado ao medo e ao prazer, responsabiliza-se pelo processamento e armazenamento de memórias emocionais (Bugalho, Correia, & Viana- Baptista, 2006).

uma vez que as estatísticas indicam que crianças afetadas por este transtorno têm parentes próximos com históricos semelhantes de transtorno (Ribeiro, 2013).

É de grande importância perceber que o silêncio das palavras nestas crianças não se deve à recusa de falar, a birras ou teimosias, mas sim ao facto de ser um comportamento contraditório no esforço de colmatar esta ansiedade que evita o contato social. Elas não pretendem impor-se de qualquer forma que seja ou fazer frente ao adulto. Trata-se apenas e somente de um comportamento disfuncional que as leva a não quererem qualquer contacto social porque este lhes traz constrangimento (idem).

Assim e segundo a APA (1996), o MS, para além da incapacidade persistente em falar em ocasiões sociais particulares, apesar de o conseguir noutra tipo de ocasiões, como referido anteriormente, também interfere no rendimento escolar ou na comunicação social. Para que possa ser totalmente diagnosticado, necessita de ser verificado durante pelo menos um mês, não devendo ser tido em consideração caso se trate do primeiro mês escolar dessa criança.

Acrescenta-se ainda que esta incapacidade não deriva da falta de conhecimentos ou de familiaridade com a língua em que a criança se expressa em situações sociais e que não se deve à presença de uma perturbação de comunicação (por exemplo gaguez) e não ocorre exclusivamente no decurso da perturbação global do desenvolvimento, esquizofrenia ou outra perturbação psicótica (idem). Continua-se ainda, a pensar que as causas do MS não estão completamente determinadas e que podem ter várias origens. Desta feita, ter-se-á de recorrer a terapêuticas para perceber a sua origem e tratá-lo o quanto antes.

Tendo em conta que o MS é um distúrbio de ansiedade, é necessário recorrer a tratamentos assim que é detetado uma vez que existem métodos para diminuir a ansiedade, aumentar a autoestima, a confiança e a competência percebida na comunicação em diversos contextos.

A origem principal destes tratamentos baseia-se na interpretação da ausência de comunicação por parte das crianças em vez do incitamento em falar. Assim, dever-se-á manter o controlo do comportamento sobre emoções agressivas. Tentar-se-á ainda fazer com que as crianças manifestem dependência e vontade de aproximação ao outro (Arruda & Campos, 2014). De igual modo, recomenda-se o encaminhamento para o atendimento especializado. Estes tratamentos são demorados uma vez que as crianças

estão em contato com uma pessoa estranha. É pois importante que estes contatos se realizem com tranquilidade para que a verbalização ocorra espontaneamente. Quanto mais tarde for diagnosticado este transtorno menos eficaz se torna a terapia (Rocha, 2014).

Segundo Peixoto (2006), citado por Rocha (2014), existem quatro tipos de terapia no tratamento deste transtorno, sendo eles a “terapia psicodinâmica”, a “terapia sistémica familiar”, a “terapia comportamental” e a “terapia farmacológica”.

A “terapia psicodinâmica” fundamenta-se em interações verbais, em jogos comunicacionais que permitirão que venha à tona o conflito existente dentro das crianças, facilitando a resolução destes conflitos que causam o mutismo. Uma vez que o conflito inconsciente tenha sido identificado e resolvido, o problema pode ser extinto.

A “terapia sistémica” familiar pretende o envolvimento efetivo da família enquanto um todo e não apenas da criança de forma individual. Tenciona-se, desta forma, incutir uma alteração nos modelos comunicacionais e na forma de comunicar no seio familiar.

No entanto, por vezes, esta perturbação é difícil de ser modificada e solucionada pelos próprios membros da família porque os seus comportamentos sustentam o problema das crianças. Apesar de não as afetarem no aparecimento dos sintomas têm a responsabilidade de os manter.

A “terapia comportamental” assenta na ligação das crianças com o meio no qual se encontram inseridas para alcançar assim o comportamento desejado. Poder-se-ão mudar fatores ambientais e praticar determinados comportamentos mais adequados que levarão à resolução do problema (Rocha, 2014).

Autores como Kratochiwill *et al.* (2002), citado em Costa-Júnior & Serretti (2010), relatam quatro modelos semelhantes de terapêutica comportamental no tratamento de MS, sendo eles, o modelo fundamentado em técnicas para dessensibilização sistemática, o modelo que aplica análise comportamental, o modelo baseado na teoria de aprendizagem social e ainda o modelo fundamentado na utilização da terapia cognitivo-comportamental. Assim e no tocante ao modelo fundamentado em técnicas para dessensibilização sistemática, verifica-se que este assenta numa descrição progressiva para diminuir a ansia enquanto um estado de relaxamento é iniciado. O modelo que aplica análise comportamental consiste na aprendizagem

baseada em princípios de condicionamento operante (reforço positivo, extinção e punição). O modelo baseado na teoria de aprendizagem social será mais utilizado no desenvolvimento de competências sociais e atitudes adaptativas. Finalmente, o modelo fundamentado na utilização da terapia cognitivo-comportamental tem por objetivo mudar o comportamento da criança através das sensações e das aprendizagens.

A “terapia farmacológica” segue o modelo médico e tem sido vista como um tratamento promissor para crianças com MS, especialmente em casos de ansiedade e fobia social. Nestes casos, é utilizada terapêutica para diminuir a ansiedade e, conseqüentemente, desenvolver a hipótese das interações sociais (Rocha, 2014).

Além de todas as terapias que poderão auxiliar uma criança com MS, além do papel imprescindível da família, o educador também tem um papel decisivo e detém uma tarefa muito importante porque deve estabelecer um laço afetivo positivo com as crianças para lhes facultar confiança suficiente a fim que elas sejam capazes de se confrontar com as mais diversas situações sociais que exigem comunicação verbal e, por outro lado, planificar e realizar atividades de grupo que proporcionem uma efetiva comunicação verbal entre pares na sala de aula (Ribeiro, 2013).

O educador deve preparar a criança com MS para vencer a senda da vida escolar e, para ultrapassar este problema, deve tornar-se promotor de algumas estratégias, como implementar na dinâmica da aula o desenvolvimento de atividades de grupo, ensinar pequenas tarefas de responsabilidade dentro da sala de aula e na escola ajustadas à idade (fazer recados, pedir fotocópias à funcionária), evitar a superproteção, substituindo a criança nas tarefas que ela possa realizar de forma autónoma, conceber, na programação da aula, atividades que impliquem o contacto físico entre as crianças, criar e proporcionar um clima de segurança e confiança na aula, favorável à comunicação verbal, manter uma estreita relação com a família para a passagem e/ou troca de informação e o ajuste de estratégias a implementar no contexto familiar. Inicialmente, deverá permitir que a criança comunique de forma não-verbal para que, aos poucos e em função da confiança ganha, passe a utilizar a comunicação oral. Por conseguinte, não deverá permitir que outros amigos respondam por ela, deverá solicitar gradualmente a exposição oral da criança. Se possível, deverá colocar as mesas em forma de grupos, permitindo um trabalho mais colaborativo, em que todas as crianças se encontrarão em posição de igualdade. Sempre que haja comunicação por parte da criança, o educador deverá fazer

uso do reforço positivo, quer as interações sociais sejam falas ou não. O educador deverá também, sempre que possível, tentar iniciar conversas fora da presença das outras crianças, não devendo colocar estas crianças como sendo o centro das atenções, pois isso aumenta a sua ansiedade (Rocha, 2014).

Ao longo deste trabalho e após variadíssimas leituras sobre o assunto, apesar de escassas, percebeu-se que esta situação requer um diagnóstico assaz precoce e, conseqüentemente, uma conjunta batalha de todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem bem como dos terapeutas adequados para que a criança encontre o seu lugar no mundo comunicacional social.

4. TPC: Trilhos Para o Consenso

O seu [professor] objetivo é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informação (Cury, 2004).

A temática dos Trabalhos de Casa (TPC) tem vindo e continua a ser discutida e investigada por variadíssimas personalidades que acabam por referir que os alunos levam para os seus lares, apenas e somente, a continuação da própria escola, o que não lhes permite dedicar tempo a outro tipo de atividades como desporto, música ou outras ainda. Estas questões vêm, já há muito tempo, a serem problematizadas e discutidas. A sua existência e a sua pertinência precisam, ainda hoje, de serem refletidas. Há uma necessidade de repensar a postura face a esta temática.

Quando se fala de TPC, dever-se-á definir de forma precisa o conceito, pois, por vezes, ao mesmo termo estão associadas várias interpretações e conceitos distintos. Os trabalhos escolares, comumente designados por “Trabalhos Para Casa”, são os deveres que os professores determinam para as crianças realizarem em casa, depois das aulas, podendo assumir a forma de cópias, cálculos, fichas, etc. Esta ideia é sustentada por Pedro *et al.* (2008, p.2), que referem que os TPC são “o trabalho académico prescrito na escola, pelo professor, e que deve ser completado pelos alunos fora da escola, em horário extra letivo, geralmente em casa e, deste modo, sem a orientação direta do professor durante a sua realização” (Pires, 2012, p. 2).

Atualmente, para as crianças, o trabalho escolar é encarado como o trabalho profissional na vida do adulto porque se desenvolve, além da sala de aula, e prolonga para fora desta, fazendo com que as crianças resguardem a maior parte do seu dia para as tarefas escolares (Araújo, 2009).

Para muitas crianças, os trabalhos de casa consistem no ato de abrir a pasta, tirar os cadernos, os livros e os lápis, fazer o que a/o professora/o mandou, fechar o caderno e voltar a guardar. Aliás, está quase tudo no caderno ou no livro, é só copiar (Araújo, 2009, p. 199).

Como já referido, os TPC são, desde sempre, causadores de polémica. São acerrimamente defendidos por uns, mas existe, no entanto, quem os conteste e até mesmo escolas que já os aboliram das suas práticas pedagógicas.

Segundo Maria José Araújo⁹ (2009), enviar TPC diariamente no 1.º CEB “ (...) não faz sentido. Depois das aulas, as crianças devem brincar. Brincar é aprender a conhecer os outros e o mundo. É uma forma de estudar”, argumenta ela, acrescentando, enquanto não se tomar consciência disso “andaremos todos e todas a fazer um mau serviço às crianças”.

Prossegue ainda, referindo na sua tese de mestrado sobre o tema que os TPC são, regra geral, “repetitivos”, “inúteis” e “excessivos” porque as crianças, depois do tempo que permanecem na escola, “organizam a casa à volta do trabalho escolar”. Muitas vezes, os ditos TPC não trazem nada de novo para o conhecimento das crianças porque apenas consistem em cópias de textos, cópia e/ou repetições de palavras, fichas com contas ou problemas que, na maioria das vezes, já foram feitos e explicados em sala de aula (idem).

Entenda-se por “inúteis” que estas atividades apenas recorrem à memória da criança e não aos seus conhecimentos, ou seja, a criança limita-se a repetir tarefas, não usando o raciocínio para o aplicar em atividades que propiciem uma aprendizagem mais efetiva. Contudo, ao dispensarem o seu tempo nestes afazeres deixam de ter tempo para uma das principais funções da criança, que é brincar, atividade esta, que deveria ser levada com alguma seriedade e para a qual também deveriam ter tempo. Apesar de, para o adulto, o trabalho ser de suma importância, este não pode ser encarado da mesma forma para a criança. A criança aprende a brincar. Depois de ter passado um determinado número de horas numa sala de aula, durante a brincadeira, também aprenderá coisas que lhe serão importantes ao longo da sua vida. Coisas estas que não aprenderá ao papaguear atividades já efetuadas durante as horas letivas (ibidem).

O educador também não se deverá esquecer de que a massa com que trabalha não se compõe meramente de alunos mas, antes de mais, de crianças.

⁹ Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto.

Ao ter essa perceção poderá melhorar o seu relacionamento com as mesmas e, elas, por sua vez, encararão o conhecimento de forma diferente.

Na opinião de Meirieu (1998), não se deveriam impor às crianças dias de trabalho tão longos e estas deveriam poder regressar a casa antes das 17h00 ou das 18h00 sem serem obrigadas a continuar a trabalhar para a escola, quer seja a executar os afamados TPC ou ainda a prepararem-se para testes cujas notas determinam a sua escolaridade futura.

Segundo Araújo (2006), o que se entendia anteriormente por “deveres” cuja conotação era algo depreciativa porque sinónima de obrigação foi substituído por “trabalhos de casa” cujo valor de trabalho se agrega a esforço e sucesso, ou seja, tem uma conotação positiva. Pretende-se, desta forma, inculcar no aluno que, sem trabalho adicional, este não atingirá o sucesso. Continua, referindo que a sigla TPC serve para as crianças fazerem todo o tipo de jogos de palavras ou ainda trocadilhos em função do que sentem em relação a estas tarefas escolares adicionais. Assim, definem-na como “tortura para crianças”, “tempo perdido em casa”, “trabalho p’ra chatear”, entre outras, uma vez que encaram esse trabalho como monótono, difícil e sem sentido algum. Grande parte das vezes, estes trabalhos baseiam-se na repetição excessiva de conteúdos já abordados em sala de aula (Araújo, 2009).

Na perspetiva de Rebelo & Neves Correia (1999), são múltiplas as definições que os professores atribuem aos TPC. Alguns têm em vista o continuar da prática de tarefas académicas durante horas não letivas de forma a introduzir um novo tema para uma posterior discussão; outros defendem-nos como a integração de conhecimentos do mundo real em experiências escolares; e outros consideram que o aluno deve aprender a trabalhar sozinho.

Criam-se, nestes casos, situações antagónicas porque, ao contrário do que seria de prever, serão, os chamados bons alunos, que sofrerão mais com o excesso de TPC. Ao exigir ou enviar demasiados TPC, o professor pretende que o aluno pratique, maioritariamente, conteúdos que já foram lecionados em aula. No entanto, na maioria das vezes, nem sempre esses mesmos TPC são devidamente e atempadamente corrigidos, pelo que o aluno nunca tem um feedback do seu trabalho escolar em casa. Esta situação, com o passar do tempo, traz-lhe frustração e poderá até causar algum comprometimento no seu desempenho escolar. Quando se trata de alunos que já

revelam algumas dificuldades, os trabalhos de casa são encarados como castigos e mais do que se não gosta. Acabam muitas vezes por desmotivar completamente o aluno, chegando por vezes, à desmotivação, ao abandono escolar (Meirieu, 1998).

Corroborando da mesma opinião e segundo Perrenoud (1995), os TPC não equivalem a qualquer outro tipo de trabalho pois os seus resultados não têm uma visibilidade imediata. Ao pretenderem solidificar aprendizagens, o facto de serem demasiado repetitivos e, por vezes excessivos, contribui muitas vezes para que os alunos percam o interesse na consecução dos mesmos (Araújo, 2006).

Não é demais referir que qualquer TPC, por mais adequado ou positivo que possa ser, jamais substituirá o trabalho efetivo em sala de aula e muito menos aquele que não foi realizado. O professor deve investir no trabalho de aula, não partilhar essa tarefas com os encarregados de educação a quem somente cabe assegurar um local adequado para o estudo, os materiais necessários para tal e ambiente propício à realização das tarefas pedidas (Meirieu, 1998).

Apesar de, por muitos, os TPC serem considerados uma fonte de *stress* e causa de atritos familiares desnecessários, comprometedores da igualdade de oportunidades que se deseja para os cidadãos e visto que pais e filhos precisam de mais tempo para fazerem o que deles se espera, nomeadamente brincar, aprender, estar juntos e outras coisas que só a eles diz respeito, há estudos, no entanto, que mostram que os TPC, bem escolhidos e pedidos com moderação, podem ser um fator importante para o sucesso escolar, uma vez que desenvolvem a independência, a autoestima, a iniciativa, a gestão de recursos e de tempo, o sentido de responsabilidade e a competência. Apesar dos TPC serem da responsabilidade dos alunos, é de extrema importância que os pais estejam presentes para auxiliar o seu filho, para verificar se o trabalho foi compreendido e se está completo (Marujo, Neto, & Perloiro, 2005).

Pedro Sales Rosário¹⁰ considera que os TPC têm uma função educativa e que promovem a autonomia: "As aulas são importantes, ensinar é importante, mas aprender é apropriarmo-nos dos conhecimentos. E essa apropriação é pessoal", acrescenta, referindo que esta situação se verifica tanto na realização dos TPC, como no próprio estudo em si. "Quando um aluno se empenha e não consegue fazer, leva as dúvidas

¹⁰ Professor de Psicologia da Universidade do Minho.

para a aula. Existe um feedback do trabalho do aluno e do professor" (Lopes M. J., 2012).

Acresce ainda referir que Pedro Rosário defende também que os TPC “devem ser frequentes, mas não longos”. Os trabalhos para casa são “um termómetro da autonomia dos alunos e também das suas competências”, declara, acentuando que quando um aluno não os consegue realizar, esta situação torna-se “um alerta para o próprio, para os professores e famílias quanto às competências que estão em falta”. O foco real da questão é que se desvirtuam os TPC devido à sua, muitas vezes, má qualidade e excesso que não facilitam a motivação do aluno nem o seu envolvimento empenhado nas mesmas (Viana, 2016).

Com o intuito de reformular a aplicação dos TPC e implantá-los enquanto prática pedagógica efetiva, para que mereçam uma meticulosa consideração por parte dos professores, Perrenoud sugere a alteração da denominação “Trabalhos para casa - TPC” para “Tempo de Trabalho em Casa – TTC”. Este tempo de trabalho em casa deverá ser aproveitado segundo as necessidades e as atividades desenvolvidas e não de forma sistemática e rigorosa. Deverá ser maleável e gerido de acordo com as necessidades de cada um em função de um bem maior, o grupo turma. Só assim o aluno poderá aprender de forma individualizada mas assertiva e com resultados em vez de ser de maneira ritualizada e automatizada (Rebello & Neves Correia, 1999).

Ressalve-se, no entanto, que os TPC são importantes desde que pertinentes e de acordo com os objetivos das aprendizagens implementadas e que visem aumentar a assimilação dos conteúdos pelos alunos, tornando-se facilitadores daquilo que se vai aprender. Entre outros benefícios, os TPC desenvolvem hábitos de estudo favoráveis à aprendizagem, auxiliam a solidificar e elucidar o já aprendido durante os tempos letivos. Além disso, permitem ainda a aplicação de conteúdos, de conceitos e competências, aperfeiçoam o desempenho das crianças durante os momentos de avaliação, restringem o muitas vezes demasiado tempo despendido a ver televisão e jogar computador, e, relevante também, suscitam e instruem para a autodisciplina, a responsabilização e a gestão/organização do tempo. Ao analisar as diferentes perspetivas em relação aos TPC, verifica-se que estes, em alguns casos, agravam o fosso das desigualdades sociais. Desta feita, o que se pretende, é dar a todos os alunos as mesmas oportunidades e fazer com que os TPC possam ser, para eles também, um

momento de reforço de aprendizagens ou de preparação de determinados conteúdos. Aos alunos que não apresentem possibilidades financeiras para se auxiliarem de explicadores, deveria ser dada a oportunidade, a nível da escola, de usufruírem de momentos de reforço de conteúdos lecionados (Teixeira, 2014).

Ribeiro (1988) refere que as atividades fazem sentido quando servem para estimular competências ou atualizar capacidades, facultando às crianças as mais diversas práticas (Araújo, 2006).

Os TPC podem ser facilitadores na retenção, compreensão e aquisição da matéria a que estes dizem respeito. Para além disso, podem ajudar a desenvolver aptidões de estudo dos alunos, aperfeiçoar as suas atitudes face à escola e incutir-lhes que se pode aprender em qualquer lugar, não apenas na escola e dentro do período letivo. Cooper e Valentine (2001) mencionam ainda possíveis benefícios extra escolares dos TPC, nomeadamente, o incentivo ao trabalho autónomo e o comprometimento individual, bem como, em última instância, um envolvimento mais efetivo dos pais no processo escolar dos seus educandos, reforçando o respeito e a valorização destes pela educação, assumindo a tomada de atitudes positivas. Ao envolver os pais na verificação e consecução dos TPC, os professores, de certa forma, promovem o envolvimento dos mesmos na aprendizagem dos alunos, o que, por sua vez, também pode ter um efeito positivo nestes porque sentem que os pais demonstram interesse no seu percurso e progresso académicos (Silva R. F., 2004).

Em Portugal, verificam-se opiniões bastante antagónicas entre pais, professores e psicólogos no que respeita aos TPC. Por um lado, uma vez que uns os consideram basilares em promover hábitos de trabalho e autonomia no estudo, outros julgam-nos excessivos, desaconselhados e até mesmo potenciadores de disparidades entre criança visto umas beneficiarem mais do que outras (Lopes A. , 2015).

De acordo com Meirieu (1998), afigura-se importante chamar a atenção dos professores para os TPC em demasia para que não sancionem os alunos no seu contexto familiar. Assim, dever-se-á inserir, na escola, locais apropriados aos alunos para que possam usufruir de um espaço de estudo que necessitam.

Patton (s.d) considera que a temática do envolvimento dos encarregados de educação nos TPC são uma componente crítica cujo papel deverá ser de apoio e reforço ao que é lecionado na escola, não se devendo envolver no ensino de aquisição de

conceitos. A sua tarefa consiste mais em proporcionar um clima familiar favorável à realização dos trabalhos em causa, assim como providenciar um local sem distrações, que favoreça a concentração e, ainda determinar um tempo próprio para tal e ajudar na obtenção do material necessário para concluir com sucesso as atividades solicitadas (Rebello & Neves Correia, 1999).

Em jeito de remate final, num país em que o hábito dos TPC está ou se encontra fortemente enraizado, verifica-se que, cada vez mais, nos apercebemos de que as crianças, ou pelo menos a grande maioria, tenta corresponder às expectativas dos seus progenitores e dos seus professores. Por sua vez, os professores que se encontram sempre na mira de toda uma sociedade tentam corresponder ao que se espera deles. Outros técnicos de educação pretendem ainda contribuir para um melhor desempenho escolar das crianças. Quanto aos pais, estes querem proporcionar um maior leque social através da escolarização aos seus educandos. Contudo, após análise de todos estes comportamentos, se os juntarmos verificar-se-á que todas estas ambições são por vezes excessivas.

Considera-se em relação à temática em estudo, que no que concerne os TPC, tudo depende da **qualidade** e **quantidade** dos mesmos e, sobretudo, da maneira como cada um dos intervenientes do processo educativo os enfrenta. É indiscutível que numerosas páginas de cópias, intermináveis colunas de tabuadas, cópias inférteis e enfadonhas de palavras tornar-se-ão contraproducentes, desmotivando sobremaneira as crianças para a realização destas tarefas escolares fora da sala de aula. Pelo contrário, se se optar por trabalhos mais pequenos, mais representativos daquilo que se pretende, que se revistam de um cariz mais lúdico, que fomentem a interação dos diferentes constituintes do agregado familiar com a criança, que tenham uma duração considerada aceitável, estes poderão constituir um estímulo para todos e uma mais-valia para o incentivo da criança quanto à responsabilização no seu processo de aprendizagem.

A temática dos TPC continua polémica e dificilmente se conseguirá chegar a consenso apesar das inúmeras tentativas acerca do assunto. Todos os esforços ainda não conseguiram agradar à maioria dos envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Contudo, dever-se-ão continuar a desbravar **Trilhos Para o Consenso!**

5. Que caminhos seguir quando desvios comportamentais conduzem à indisciplina?

Os comportamentos de oposição e desafio, por exemplo, são frequentes na idade pré-escolar mas atingem por vezes grandes proporções (grandes birras, bater, morder, dar pontapés, partir objetos). Ao longo do desenvolvimento, os comportamentos desajustados vão-se também modificando, tornando-se progressivamente mais violentos.

Desde que se fale de escola, falar-se-á do problema da indisciplina. Contudo, cada época vivencia essa mesma (in)disciplina de forma diferente em função das realidades com as quais se depara. O conceito de indisciplina é suscetível de numerosos significados. Um aluno indisciplinado é, regra geral, alguém que apresenta um comportamento desviante em relação a uma norma explícita ou implícita, sancionada em termos escolares e sociais. Assim, verifica-se que “o problema da indisciplina na escola é possivelmente tão antigo quanto a existência da própria escola” (Lopes J. , 2003).

O livro “Une étude sur l’indiscipline en classe” de Estrela (1986), citado por Nascimento (2007) conclui que, tradicionalmente, se evoluiu de uma disciplina estabelecida por um professor-autoridade face a um aluno obediente, para práticas disciplinares mais democráticas e autónomas, em que o aluno deverá ser, progressivamente, responsabilizado, visando a autodisciplina e o professor, por sua vez, deverá revelar-se, um cada vez melhor organizador da aprendizagem e gestor do espaço sala de aula.

Contudo, na maioria das vezes, a nossa realidade aponta ainda para modelos pedagógicos em que tudo se centra no professor, restando ao aluno o papel de simples ouvinte, com pouco incentivo a uma participação ativa e motivada. Esta situação causa monotonia no aluno, não lhe despertando interesse, o que contribuirá para causar situações de indisciplina (Nascimento, 2007).

Para que se possa estudar devidamente o tema da indisciplina, reveste-se de suma importância verificar os diferentes significados atribuídos a este conceito tanto

pelo dicionário da Língua Portuguesa como por diferentes autores que se debruçaram sobre o assunto, bem como distinguir os conceitos de disciplina *vs* indisciplina.

Assim, e de acordo com o Dicionário da Porto Editora (2006, p.564), “a disciplina caracteriza-se por ser: 1. “Conjunto de regras ou ordens que regem o comportamento de uma pessoa ou coletividade 2. Observância das regras; obediência 3. Capacidade de controlar um determinado comportamento de forma a respeitar regras ou conseguir resultados 4. Conjunto de conhecimentos específicos que se ensinam em cada cadeira de um estabelecimento escolar 5. Autoridade 6. Castigo; mortificação.” A mesma fonte facultá-nos ainda, a definição de indisciplina (p.944) “1. Falta de disciplina; 2. Ato ou dito contrário à ordem ou regras estabelecidas; 3. Desordem; 4. Rebelião; 5. Incapacidade de agir de forma metódica”.

Ainda em relação a esta problemática da indisciplina, Estrela (2002) defende que os conceitos de disciplina e indisciplina se encontram estreitamente relacionados. Este último tende, regra geral, a ser definido pelo seu lado negativo, pela carência ou pela desorganização oriundas da falta e/ou desrespeito de normas instituídas.

Veiga (2007) afirma que “por indisciplina entende-se a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (p.15). Entende-se por normas escolares as normas convencionais, ou seja, aquelas que podem variar de escola para escola e que, mesmo assim, os alunos têm dificuldade em cumprir. Todas as normas estabelecidas são construídas socialmente com base em princípios que visam o bem comum, neste caso, o bem-estar dos alunos no contexto escolar, propiciando o clima necessário à aprendizagem em sala de aula.

Garner e Hill, citados por Lopes (2012), consideram a indisciplina como um conjunto de condutas que minimizam ou impossibilitam a regular participação do aluno nas atividades educativas que prejudicam tanto a sua própria aprendizagem bem como a dos colegas. Tratam-se ainda de condutas que exigem mais recursos quer materiais quer humanos no contexto instituição escolar.

O papel do professor em sala de aula também é muito importante no que diz respeito à temática da indisciplina. Admite-se, sem reboço, que, em Portugal, o problema tem vindo a adquirir uma intensidade progressiva, não apenas pela visibilidade que lhe tem sido atribuída pela comunicação social mas também pelas

alterações sofridas pelo sistema educativo ao longo dos 30 anos anteriores, muitas das quais estão consagradas na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986 (Lopes J. , 2003).

Gerir o grupo turma nem sempre é tarefa fácil, nomeadamente quando as pessoas que compõem esse grupo devem cumprir tarefas que envolvam concentração, energia e empenho constantes e, ainda, de certa forma, colaborar com quem as concebe (idem).

Assim, a vontade de aprofundar esta temática surgiu aquando de experiências vivenciadas ao longo da prática pedagógica. Durante os primeiros dias de observação, notou-se, de forma intensa, alguma desorientação disciplinar dentro da sala de aula. As crianças revelavam dificuldade em cumprir com as regras básicas de postura em sala de aula que se espera, à priori, que eles saibam cumprir. Verificou-se que os alunos não conseguiam permanecer sentados no seu lugar, levantando-se pelas razões mais inocentes tais como, pedir para ir à casa de banho, pedir o lápis ao colega, pedir para ir afiar o lápis, pedir para ir beber água, pedir para tirar qualquer dúvida à professora, pedir para ir esclarecer um colega da linha onde se ia na leitura ou, simplesmente, porque sim. Reparou-se também que as crianças não tinham por hábito levantar o dedo antes de intervir, seja para responder a qualquer questão colocada ou para esclarecimento de qualquer dúvida, ou ainda para colocar qualquer pergunta. Assim, ocorriam momentos em que tanto a professora, como as estagiárias e, ainda os alunos, dificilmente, se conseguiam fazer ouvir.

Acresce ainda referir que eram frequentes as intervenções desadequadas e inoportunas por parte de alguns alunos, principalmente por responderem por vez dos colegas e, em última instância refiram-se comentários provocatórios ou críticos em relação a alguns colegas. Estes comentários tornavam-se por vezes ofensivos porque, de alguma forma, rebaixavam o colega em causa.

Perante o exposto, decidiu-se, após diálogo com a professora, atuar e pôr em prática determinadas estratégias de mudança para alterar os comportamentos evidenciados.

Face a situações de comportamentos menos próprias, todas as técnicas utilizadas para a sua melhoria serão métodos eficazes nesses mesmos comportamentos (Lopes & Rutherford, 2001). Neste campo, têm sido realizados inúmeros estudos que

desenvolvem pormenorizadamente estas estratégias. As mais discutidas e conseqüentemente utilizadas, são o reforço social, a gestão de contingências, os contratos comportamentais, o sistema de créditos, o ensino positivo e a auto gestão (idem). Das seis técnicas supra citadas, optou-se, perante os comportamentos dos alunos com que se trabalhou, pelo “sistema de créditos”. Apesar de esta estratégia ser o esqueleto da atuação posta em prática, não se descorou o reforço social e, de certa forma, criaram-se contratos comportamentais entre alunos e estagiárias com regras definidas pelos alunos e com as quais eles tinham de cumprir.

5.1 Estratégias de mudança de comportamento

O reforço social positivo consiste no ato de oferecer ao indivíduo uma resposta positiva (“um sorriso”, a expressão “bom trabalho”, “estou muito orgulhosa do teu trabalho”, “muito bem”, “continua”, “estás no bom caminho”, “estás a ver que consegues?” ... , entre outras) após a ocorrência de um comportamento apropriado, levando ao aumento da frequência do mesmo. É claro que, determinados alunos precisam de mais reforços sociais que outros, especialmente quando evidenciam comportamentos positivos. Estas atitudes por parte do professor mostram à criança que afinal ela não é ignorada e que este não se dirige a ela apenas para lhe chamar à atenção. Nestas situações, o reforço positivo deve acontecer imediatamente após a ocorrência do comportamento desejado, verificando-se mais eficaz quanto mais rápida for a sua efetivação. O aluno deve ter consciência que ato seu foi considerado correto pelo professor (Lopes & Rutherford, 2001).

Em situações de reforço social positivo, o professor deverá proceder de forma individual. No entanto, verificar-se-á que esta atitude nem sempre funcionará. Determinados alunos lidarão melhor com o facto de se dirigirem elogios “para o grupo”, outros, pelo contrário preferirão a chamada “palmadinha nas costas”. Se por vezes, o professor considerar que o aluno já deveria revelar um comportamento mais adequado, não deverá deixar de insistir no reforço social positivo no entanto, de uma forma menos insistente e com um espaçamento mais regular (idem).

O professor deverá ainda efetivar os reforços de acordo com as respostas dadas pelos alunos, ou seja, não deverá dar um reforço significativo a uma resposta pouco

significante e, por vezes, mais importante do que o resultado final, o professor deverá reforçar positivamente as várias tentativas efetuadas pelo aluno para atingir o resultado pretendido.

Outro método que o professor poderá adotar será ainda ignorar os comportamentos desadequados e escolher um comportamento que queira incrementar, reforçando com palavras de incentivo e dispensando-lhe tempo e atenção (Picado, 2009).

Como já referido na Prática Pedagógica: ambientação e integração, criou-se a dita caderneta de cromos na qual os alunos colecionavam cartões verdes ou vermelhos, consoante os comportamentos demonstrados. A totalidade de uns ou outros era controlada semanalmente. A entrega ao aluno efetuava-se imediata e sistematicamente após a ocorrência do comportamento. A frequência desta entrega foi-se reduzindo ao longo do tempo para que o aluno percebesse que os seus comportamentos não justificariam a entrega de um cartão mas antes que tinham de se adequar ao espaço onde se encontravam e ao bom funcionamento do mesmo para propiciar e facilitar o processo ensino-aprendizagem. Além de possibilitar uma maior motivação e concordância por parte dos alunos, esta junção de estímulos permitia que o comportamento da criança permanecesse após a gradual retirada do reforço.

Nesta estratégia de tentativa de resolução de comportamentos, o adulto/professor deverá especificar as linhas diretoras pelas quais pautará a entrega do reforço. Assim, os comportamentos merecedores de reforço deverão constar de um contrato preferencialmente estabelecido entre as várias partes. Esta estratégia deve estar intimamente ligada e ser coerente com as regras estabelecidas em sala de aula e os comportamentos devem ser definidos claramente para e com a criança. Os créditos deverão ser entregues num espaço de tempo muito próximo da ocorrência do comportamento. O número de reforços equivalentes aos créditos que a criança poderá obter em função dos seus comportamentos deverá ser previamente estabelecida, bem como os créditos que poderá adquirir. O custo dos mesmos deverá ser determinado e conhecido pelo aluno (Silva & Vaz, 2016).

Um contrato comportamental é um acordo entre duas ou mais pessoas, estipulando as suas responsabilidades, tanto no que diz respeito a um

determinado comportamento, como ao reforço pela sua realização (Lopes & Rutherford, 2001, p. 16)

O contrato comportamental verificou-se uma estratégia particularmente adequada para as crianças. Quando devidamente aplicado, explica os direitos, deveres e responsabilidades dos vários intervenientes em situação de conflito. Trata-se de uma técnica em que se discute um acordo que estabelece um contrato que especifica o comportamento e punições a aplicar sempre ocorra uma determinada situação (Lopes & Rutherford, 2001).

Além dos reforços, os alunos também estavam sujeitos a punição. No que diz respeito à punição, esta ainda é conotada com críticas e tem levantado, nos meios educativos, algumas questões. Contudo, por vezes, constata-se a impossibilidade da sua não aplicação. Definir-se-á como aplicação de um estímulo que, aplicado depois de um comportamento desadequado, visará a supressão do mesmo. Utilizar-se-á juntamente com outras estratégias para provocar mudanças comportamentais até à extinção do mesmo. Para que surta resultados, o professor deverá respeitar algumas regras e a punição deverá impedir o comportamento indesejado (Picado, 2009).

No caso concreto dos alunos com que se trabalhou, as punições foram por eles escolhidas, ficar privado de intervalo após ir a casa de banho e lanchar ou ser indicado ao aluno TPC suplementar (esta foi escolhida por maioria apesar de alguns desacordos).

Quando se encara a indisciplina na escola, não se deve entender a educação como mera responsabilidade desta. Toda a sociedade é e deve ser didática e educativa quer no sentido positivo ou negativo. Tanto na família como no trabalho, através dos meios de comunicação mais variados ou em qualquer setor que compõe a sociedade na qual se está inserido se transmitem às novas gerações exemplos e propostas morais e de conduta. No mundo atual, cada vez mais global, mais a criança está em contacto com tudo o que lhe pode transmitir ensinamentos (Lopes J. , 2012).

Considerando as características institucionais e formativas da escola, além das pedagógicas e científicas, podendo ainda propor soluções para problemas de ordem (in)disciplinar, é certo e sabido que qualquer interveniente no processo ensino-aprendizagem se deve empenhar numa mudança educativa que promova a cultura mas que pratique a ética, dedicando-se a uma sociedade mais humanista, dando importância

aos alunos para que estes usufruam de um futuro mais risonho, para que se tornem homens que sejam artistas da sua própria vida e não apenas produtos resultantes de práticas sociais (idem).

Embora a questão da indisciplina continue a preocupar os professores em geral e que esta temática seja complexa e árdua de lidar, o professor, enquanto educador, não deverá desistir das suas funções nem tão pouco acomodar-se com as práticas instauradas.

Deve ser dada à criança a oportunidade de se desenvolver de forma autónoma, sem restrições e limitações. O seu processo criativo não deve ser silenciado. Este deve poder ser participativo e ativo na sala de aula.

Segundo Marujo (2005), “o ambiente familiar é, pois, um fator determinante da socialização da criança (socialização primária), e, em jeito de síntese, pode dizer-se que o disfuncionamento familiar cria fortes possibilidades de aparecimento de problemas cognitivos, sociais, afectivo-emocionais, comportamentais e físicos”.

Nesta caminhada, a escola não está sozinha, conta com parceiros preocupados com o destino das crianças e adolescentes. Depois dos pais e da família, um professor é o bem mais precioso para o desenvolvimento do aluno. Mas para tal, deverá sempre manter-se o valor da autoridade disciplinar. Ao perdê-la, perder-se-á o poder e o respeito. Quando isso acontece, tanto a família como a escola entram em crise e inicia-se a tão afamada indisciplina (idem).

A família constitui o primeiro grupo social onde são estabelecidas as primeiras regras, os primeiros limites, os valores e onde circunscrevem as primeiras referências de autoridade baseadas num equilíbrio justo e adequado que, posteriormente, estarão presentes no comportamento dos alunos na escola, no seu trabalho e no seu relacionamento com os pares (Amado & Freire, 2009).

A indisciplina continua a ser uma das grandes problemáticas com as quais se depara a escola atualmente, apesar de ser um tema já muito tratado por vários autores.

De acordo com a opinião de Estrela (2002), não podemos dissociar indisciplina do conceito de disciplina visto os dois estarem intrinsecamente ligados e um ser constituído pela negação, pela inexistência ou pelo caos resultante da falha de regras instituídas e conseqüente disfuncionamento da própria aula.

Continua referindo que “a escola, sistema aberto em interacção com o meio, não pode ficar imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente e, por isso, poderá ver-se a indisciplina que actualmente perturba a vida de muitas escolas como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa na sociedade em geral” (p.13).

A preparação e administração da sala de aula, enquanto conjunto de capacidades e atitudes do professor relativas às regras de funcionamento do grupo turma, resulta em função das várias formas e métodos que este terá de lidar com os maus comportamentos (Lopes & Rutherford, 2001).

Após as várias leituras efetuadas e a experiência (apesar de breve), poder-se-á concluir que, para minimizar ou até mesmo irradiar determinados comportamentos indisciplinados dever-se-á estabelecer regras para e com os alunos para que eles sejam conhecedores das mesmas e em última instância sejam capazes de as cumprir. Verifica-se que muitos alunos vivem permanentemente em conflito tanto consigo próprio como com os seus pares ou ainda com o professor. Contudo, com as ajudas certas e as intervenções corretas conseguir-se-á minorar tais comportamentos.

Conforme foi percebido na prática, o facto de ter criado um género de “contrato” e com a aplicação do “sistema de créditos” (caderneta de cromos), verificou-se que se estabeleceu entre professor/estagiárias e aluno um maior entendimento em que os dois estabeleceram as regras de conduta na sala de aula. Esta estratégia permitiu que os alunos tomassem parte ativa no seu processo de progresso sobre os casos de indisciplina e se envolvessem mais e melhor nas atividades propostas. Verificou-se ainda que, a partir de uma determinada altura, os alunos demonstravam uma maior vontade de saber mais, estavam mais atentos, tinham mais prazer em descobrir coisas novas, espantavam-se com a sua própria capacidade de fazer e atuar. Em suma, sentia-se que eram alunos muito mais felizes nesta escola!

6. Transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB:

A ponte entre os saberes

“Os saberes atuais só têm sentido se estiverem articulados com os anteriores e perspectivarem os posteriores” (Aniceto, 2010)

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa (2006, p.1657) *TRANSIÇÃO* definir-se-á como o ato ou efeito de passar de um lugar, de um estado ou de um assunto para outro; passagem que comporta uma transformação progressiva; evolução.

A transição, em qualquer situação da vida que seja, implica mudança, mudança esta, que por vezes, poderá acarretar algum sofrimento e que se fará acompanhar de medos, *stress* e anseios em relação ao que o futuro poderá reservar. Em função da idade da criança, as mudanças poderão ser mais ou menos significativas e ter mais ou mesmo impacto tanto a nível pessoal, familiar, escolar ou ainda emocional. Contudo, mudança, também significa evolução, alteração de um estado para outro, contínuo progresso, aquisição de novos saberes e conhecimentos. Assim e no tocante a esta temática, ou seja a transição da EPE para o 1.º CEB, poder-se-á afirmar, devido à idade de pouca maturação em que se encontra a criança, que esta poderá, por vezes, afigurar-se traumática se não for devidamente acompanhada e preparada com a antecedência necessária (Nabuco, 2002).

Pela experiência vivenciada ao longo deste quase ano letivo, pareceu óbvio, pelo facto de se ter contactado com crianças de diferentes níveis de ensino e da perceção das dificuldades sentidas pelas mesmas aquando desta mudança, tratar este tema nesta reflexão de final de curso. In loco, tudo o que é transmitido e/ou apreendido pelas leituras efetuadas, toma proporções e contornos bem diferentes, porque a realidade, com as suas especificidades próprias é, ela também, bem distinta.

Ao abordar esta temática, tentou-se compreender qual a melhor maneira de articulação entre ciclos de forma a minimizar os impactos para a criança que irá transitar de ciclo e conseqüentemente poderá enfrentar o medo do desconhecido e alguma ansiedade. Todos os processos facilitadores desta transição deverão ser

acionados para o bem das crianças, tornando este processo o menos traumatizante possível (Nabuco, 2002).

Uma vez que a criança que transita do Pré-Escolar para o 1.º CEB irá perder o seu porto seguro, o seu espaço de conforto e ver-se-á confrontada e exposta a uma mudança célere e, por vezes, dramática, visto perder modelos de referência, nomeadamente, o educador, alterar rotinas e/ou práticas instaladas ou até mesmo uma determinada segurança que já tinha adquirido, é de suma importância que esta transição seja acompanhada, a nível do bem-estar social e emocional de cada criança, para, desta forma, se verificar o menor número de sobressaltos possível (Sim-Sim, 2010).

Quando se consegue que as crianças transitem para um nível escolar posterior com uma autoestima determinada, socialmente aptas e que comuniquem de forma clara e capaz, autónomas e hábeis de tomar a iniciativa em diversas situações, capazes de serem criadoras e de se ligarem ao mundo de uma forma genuína, poder-se-á afirmar que nos encontramos perante cidadãos emancipados e seguros perante o futuro apesar das adversidades inerentes na meta educativa à qual nos propomos (Alves & Vilhena, 2008).

O assunto da transição entre ciclos é, antes de mais, uma questão de política nacional de continuidade educativa. Dentro dessa política, é de suma importância verificar-se uma articulação curricular ao nível da continuação nas aprendizagens, impedindo caminhos interruptos, inconsistentes e cheios de perturbações para a criança. É pois decisivo que as aprendizagens estabelecidas no JI sejam um processo contínuo e consolidado no 1.º CEB (Monge, 2002).

No que diz respeito à EPE e segundo Serra (2004, p. 108), “articular o currículo com o nível seguinte não é sinónimo de antecipar métodos, técnicas e conteúdos curriculares do 1.º CEB”. Este considera que não se deve desvalorizar este nível educativo, copiando processos do nível seguinte com a ilusão de se estar a preparar as crianças para a escolaridade básica. Nos diferentes ciclos de ensino, nomeadamente no Pré-Escolar e no 1.º CEB, deverão ser utilizados “métodos”, “técnicas” e “conteúdos curriculares” adequados a cada faixa etária e características específicas das crianças com as quais contactamos. Não obstante a existência de relacionamento, pontes temáticas, continuidade temática e pedagógica, para que, de alguma forma, apesar da

transição de ciclo, a criança não se sinta completamente sem amarras, cada ciclo deverá manter a sua individualidade e especificidade visto trabalhar com crianças em idades particulares e propícias a um tipo de ensino próprio.

Segundo a Direção Geral de Educação (DGE) e tendo em conta a Lei de Bases do Sistema Educativo “promover a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”. Esta conjectura verifica-se importante uma vez que assume responsabilidade em dar seguimento ao ciclo prévio.

É necessário então, que o currículo expresso nas OCEPE esteja articulado com as aprendizagens enunciadas e a implementar no 1.º CEB (Sim-Sim, 2010). Por isso, deve-se encarar o currículo no contexto social e institucional em que irá decorrer, devendo este sempre existir sustentado numa estrutura de apoio forte e bem desenvolvido, ou seja, o currículo só por si não poderá ser entendido nem devidamente posto em prática. Deverá ser encarado com todas as vertentes nas quais se insere. Assim, para a criação e desenvolvimento de um currículo suficientemente sólido, os professores devem conhecer e estar bem informados quanto ao desenvolvimento e à cultura das crianças que terão pela frente, mas também, quanto às matérias a lecionar e à forma mais adequada de ensinar/transmitir conhecimentos a crianças desta faixa etária, para todas as crianças, cada uma com as suas particularidades, vivências e contextos socioculturais, possam ter acesso ao currículo (Vasconcelos, 2004).

Para que a continuidade na mudança seja eficiente, é também imprescindível que profissionais de cada um destes níveis de ensino conheçam o campo de ação onde atuam os ciclos contíguos (Sim-Sim, 2010). Para além disso, deverão igualmente conhecer os documentos curriculares que orientam os diferentes níveis de ensino, nomeadamente as OCEPE e as Metas Curriculares, a fim de poder ajustá-los, tendo em conta a continuidade educativa (Vasconcelos, 2007).

Só assim se poderá verificar uma maior entreaajuda na formação inicial partilhada, como defende o ordenamento jurídico da formação de professores¹¹. Enfim

¹¹ O ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário é definido pelo Decreto de Lei 344/89.

e não menos importante, a política educativa nacional deverá estimular o envolvimento das famílias na salvaguarda da continuidade pedagógica, podendo também dar continuidade às aprendizagens das crianças (Sim-Sim, 2010).

Conforme as OCEPE (1997, p. 28) “a relação estabelecida com os pais antes da criança frequentar a educação pré-escolar facilita a comunidade entre o educador e os pais favorecendo a própria adaptação da criança. É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.ºCEB facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória”.

Tendo, de igual forma, em conta a teoria defendida por Bronfenbrenner no processo de transição e mesmo de desenvolvimento ao longo da vida, a criança insere-se em três “microssistemas ecológicos” correlativos, sendo eles o “mundo da família”, o “mundo do jardim-de-infância” e o “mundo da escola”. Desta forma, é fundamental uma boa articulação entre os três supracitados mundos. Entre eles, dever-se-á efetivar um trabalho colaborativo, uma correta veiculação da informação de um para o outro mundo e, finalmente, a partilha do poder deverá ser efetiva. Só assim se formarão crianças num processo coerente de crescimento e aprendizagem (Portugal, 1992).

Existem estudos que referem ainda, no que concerne ao papel preponderante da família no crescimento e desenvolvimento da criança, bem como na sua adaptação aos diferentes meios em que terá que se inserir ao longo da sua escolaridade que, quanto mais a família, pais e/ou educadores se mostrarem exigentes, mas da mesma forma se mostrarem compreensivos em relação às emoções, medos e receios da criança, fixando limites e fazendo exigências, tanto mais nos confrontaremos com crianças cujos resultados serão melhores e superiores ao das crianças a quem não foi dada a devida atenção, a quem nada foi exigido (Cowan, 2011).

Qualquer transição, nomeadamente de ciclo, e, neste caso concreto, do Pré-Escolar para o 1.º CEB, que altere a tranquilidade diária e os hábitos e rotinas de qualquer criança, irá, conseqüentemente, alterar a vida no seio da família na qual esta criança se encontra inserida. Estes momentos de mudança não são apenas momentos de inquietações, medos e incertezas para os mais pequenos mas, acarretam também

alguma inquietude e preocupação para os mais velhos. As famílias ver-se-ão confrontadas com situações com as quais não estavam habituadas, com realidades e terminologias novas e por vezes estranhas, com novas regras, novas exigências por parte dos novos profissionais com quem terão de estabelecer novas relações. Verificar-se-á que a criança será aquela que, na sua maioria, terá menos dificuldades na adaptação, caso tenha havido, por parte do adulto, o estabelecimento de metas e métodos que lhe garantam confiança e serenidade. A junção e trabalho colaborativo de todos estes seres que, para a criança em causa, são ou se tornarão importantes, trazer-lhe-ão facilidade no processo de adaptação e permitir-lhe-ão encarar essa transição com maior naturalidade (Alves P. , 2013).

Para facilitar o processo de adaptação da criança ao novo contexto escolar, os pais/encarregados de educação deverão acompanhá-la desde o início deste processo, inculcando-lhe princípios fundamentais como a responsabilidade, a participação e o respeito pelas normas e valores defendidos pela escola. Desta forma, deverão, antecipadamente, visitar o espaço da escola que os seus filhos irão frequentar, referindo esse espaço como facilitador de aprendizagens, um lugar onde a criança irá aprender coisas novas e que o ajudará a crescer. Ao mesmo tempo, deverão reunir com os professores para se inteirarem do real funcionamento da mesma e, assim poderem ajudar os seus filhos nesta fase de adaptação, mostrando-lhes a escola como um lugar de valor onde se prepara o futuro, onde se deve respeitar os outros e ser respeitado (Fernandes, 2014).

Caberá ainda aos pais/encarregados de educação envolverem-se ativamente nos processos de aprendizagem dos seus educandos, nomeadamente na realização dos trabalhos de casa e na verificação do mesmos bem como na realização de fichas ou trabalhos de pesquisa (idem).

Como existem objetivos comuns a múltiplos níveis educativos, estes deverão manifestar-se em atividades comuns bem como em práticas educativas que permitam a articulação curricular, tendo por ponto de partida aprendizagens básicas que se organizarão futuramente em áreas disciplinares (Serra, 2004).

A nível local, dever-se-á verificar uma efetiva partilha entre serviços do Pré-Escolar e do 1.º CEB, assim como uma real coordenação entre os mesmos já que educadores de infância e professores do 1.º CEB devem usufruir e partilhar de

momentos de formação conjunta, de um palco de partilha e troca de experiências que servirão, possivelmente, de ferramentas a outros (Sim-Sim, 2010).

Em suma, para que a transição de ciclo se efetue sem constrangimentos e porquanto se prossiga com o desenvolvimento e manutenção dos objetivos pedagógicos, assim como uma efetiva organização dos conteúdos curriculares, dever-se-á verificar uma partilha dos espaços e dos tempos escolares como também o envolvimento de todos os profissionais de ensino e ainda da família das crianças de modo a que, juntos, possam promover atividades específicas facilitadoras desta transição (idem).

Ao compreendermos o sistema educativo como um conjunto de níveis e de ciclos de educação e ensino sucessivos, mas distintos entre si na sua complexidade, deveremos articulá-los para que contribuam como um todo para a educação global do aluno. Este processo passará pelo estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos por parte dos profissionais de educação, capazes de facultarem respostas adequadas e facilitadoras no processo de transição entre ciclos, baseados nos conhecimentos e vivências prévias da criança, facilitando a construção e a preparação conjunta de atividades integradoras de saberes e competências (Aniceto, 2010).

A continuidade educativa, tal como referido por Serra (2004), refere-se à forma como os saberes se organizam ao longo dos diferentes níveis educativos, ou seja, deverão sê-lo de forma organizada e sequencial. Será necessário ainda considerar o desenvolvimento de cada criança, bem como todas as suas capacidades de aprendizagem a nível educacional. Cada faixa etária reveste-se de questões que determinam o perfil de cada criança na dita faixa etária e que determinam os princípios indicadores das suas capacidades de aprendizagens que não se poderão descartar (Aniceto, 2010).

Para minorar as perturbações destas fases de transição, é benéfico criar rituais de passagem que indicarão a mudança de estatuto da pessoa, nomeadamente da criança no seio da sociedade, ajudando-a a melhor entender o seu novo papel bem como os deveres e direitos a ele inerentes (Sim-Sim, 2010).

De acordo com Delors (1998) citado por Martins (2014), a educação básica equipara-se a um fundamental passaporte para a vida que faz com que os seus

beneficiários possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro e continuar a aprender.

Apesar de, quer o Pré-Escolar quer o 1.º CEB, serem níveis de ensino distintos e considerados até há bem pouco tempo, níveis de educação isolados nos seus subsistemas, como único e sem qualquer ligação e articulação com o ciclo seguinte, esta visão parece, atualmente, algo desadequada e retrograda. Como provado pelas políticas educativas emergentes, em todos os agrupamentos, unidades orgânicas constituídas por um aglomerado de alunos e professores cuja finalidade primeira será construir projetos articuladores do currículo entre os vários níveis educativos, cada vez menos, cada nível de ensino se deverá isolar na sua “masmorra” mas, antes pelo contrário, estar aberto à partilha, à troca de opiniões, à interajuda, à continuidade pedagógica, “à ponte entre os saberes” (Canoa, 2015).

Porém, esta nova realidade que constitui os agrupamentos verifica-se acarretar constrangimentos à construção de projetos educativos comuns que abarquem uma efetiva e eficaz articulação do currículo entre os vários níveis educativos. Pelo facto de estes agrupamentos ou “mega agrupamentos” contemplarem um aglomerado excessivo de professores e alunos cada vez mais impessoal, distante e frio a nível relacional, torna-se cada vez mais difícil efetivar um currículo próprio, assertivo e efetivamente direcionado aos alunos com os quais nos deparamos. Infelizmente e é de lamentar, ver que, frequentemente, os profissionais de ensino, em vez de cooperarem entre si de forma real e efetiva, se isolam, cultivando o egoísmo em vez de praticar a solidariedade (Serra, 2004).

Contudo, a mudança a nível escolar que hoje se nos impõe obriga os professores a um grande esforço no sentido de realizarem reuniões contínuas durante as quais, além de procurarem saber o papel a desempenhar neste novo espaço escola, deverão ainda perceber que a procura de trilhos comuns alcançados graças a estas partilhas algo forçadas são o melhor caminho para uma efetiva articulação curricular espontânea (idem).

Alguns impedimentos à efetiva articulação curricular devem-se, ainda, aos aspetos formais inerentes a estes dois níveis de ensino.

A organização do espaço nos dois níveis de ensino referidos ao longo desta experiência apresentam drásticas diferenças, levando a criança a sentir-se perdida

aquando da transição de um ciclo para o outro. Esta perde qualquer referência que a ligava ao antigo espaço frequentado. Desta forma, o educador/professor deve constituir o espaço de sala o melhor possível, de uma forma agradável permitindo às crianças/alunos sentirem-se bem no espaço sala. Nos dois níveis de ensino, o espaço de sala segue uma linha de organização diferente uma vez que no 1.º CEB a mesma não se encontra dividida em áreas (idem).

No que respeita ao Pré-Escolar, verifica-se que as crianças são mais independentes do adulto, favorecendo-se a relação criança-criança. Dentro da sala e tendo em conta as regras definidas e como as salas são organizadas de modo a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades., estas são livres nas suas escolhas, podendo circular livremente pela mesma, tomando a iniciativa na realização de tarefas e na resolução de problemas (Serra, 2004). A disposição da sala do Pré-Escolar em grupos pequenos possibilita ao educador uma atenção particular e trabalhar níveis diferentes ao mesmo tempo. Para além disso, permite ainda propiciar atividades conjuntas entre crianças. A organização da sala pode não ser estanque, mas antes maneável, funcional e propiciar a comunicação e as relações interpessoais (Ministério da Educação, 1997).

As atividades são propostas segundo os interesses e necessidades das crianças, verificando-se uma partilha de saberes. Nesta faixa etária as estratégias de aprendizagem maioritariamente num trabalho conjunto e de partilha onde o jogo acontece de forma espontânea tem grande importância. Esta estratégia fomenta o desenvolvimento emocional da criança e, ao mesmo tempo, proporciona atividades criativas numa abordagem de conteúdos de uma forma integrada (Serra, 2004).

Por outro lado, no 1.º CEB, constata-se que são mais dependentes do professor, desenvolvendo, maioritariamente, relações criança-adulto. Reconhece-se, com grande frequência uma gestão do tempo e do espaço por parte do professor, sendo, de certa forma, mais controlador. Nesta faixa etária, verificam-se mudanças comportamentais. O aluno passa mais tempo a ouvir o professor e depois a pensar sobre a tarefa que deverá concretizar. Este facto provocará uma diminuição da capacidade de auto motivação do aluno que, agora, apenas recebe o jogo como prémio visto o tempo de trabalho ter tomado proporções bem maiores em detrimento do tempo do jogo. Aqui, as atividades desenvolver-se-ão mais de forma individual e menos em grupo como a

criança estava habituada no Pré-Escolar. As atividades são propostas pelo professor para dar mais importância à aquisição de competências ao nível das áreas disciplinares (Português, Matemática e Estudo do Meio) cujas tarefas são, na sua generalidade, realizadas individualmente. A disposição das mesas na sala de aulas poderá ser feita de diferentes formas, depende do modo como o professor optar para trabalhar com o seu grupo (idem). A disposição em filas permite que os alunos trabalhem individualmente e focalizem a sua atenção para o professor. Para além disso permite ao docente o maior controlo sobre os discentes verificando-se uma interação unilateral ou seja, professor-aluno e não entre aluno-aluno. Ao contrário uma disposição das mesas da sala de aula em forma de U possibilita que o professor atente todos os alunos de igual forma, permitindo ainda que todos os alunos possam interagir entre si, como um grupo coeso e unido (Arends, 2008).

Em jeito conclusivo, afirmar-se-á que, regra geral, no mesmo território educativo, as crianças apresentam as mesmas características que servirão de apoio para que professores e educadores atinjam um determinado grupo de competências imprescindíveis ao final de cada nível de ensino, baseando-se, para isso, nas dificuldades iniciais das mesmas e avistando as competências que deverão alcançar aquando da sua mudança de ciclo.

Ao valorizar os diferentes níveis de ensino permite estabelecer uma mais estreita relação entre os mesmos que, focando-se na especificidade de cada um, poderá fazer com que exista alguma unidade no ensino (Serra, 2004).

Assim, considera-se que a escolaridade deve ser encarada como sendo global e contínua, na qual todo e qualquer indivíduo vai crescendo e sendo educado como se de uma longa e profícua etapa apenas se tratasse.

Considerações Finais¹²

Chegado o término desta caminhada, poderei, com toda a certeza, afirmar que chegarei à meta muito mais rica em vários aspetos. Além do contacto direto que o estágio me proporcionou, todas as experiências que mereceram a minha atenção neste relatório obrigaram-me a uma pesquisa mais aprofundada e enriqueceram a minha bagagem enquanto futura educadora/professora.

A minha prática pedagógica, além da mais-valia pessoal, possibilitou o desenvolvimento de competências e saberes, permitindo ajustar-me às exigências e necessidades das crianças, identificando-as como seres capazes e competentes, contribuindo para a igualdade de oportunidades. Contudo, as funções e aptidões do educador obrigam a uma reflexão diária e constante em relação à sua prática pedagógica, ao ambiente educativo e à sua organização.

Os educadores e os professores usufruem de uma importância considerável na inserção das crianças no meio escolar ou pré-escolar, bem como detêm um papel fundamental na sua boa ou mais difícil adaptação a esse novo meio ambiente. Deverão ser capazes de fomentar o desenvolvimento de relações de confiança mas também devem conseguir estabelecer limites claros e definidos que deixem a criança segura nas suas tomadas de decisões. Necessitam ainda de permitir o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança, de estimular com ajuda das palavras, de criar empatia, de promover a linguagem da criança através de interações recíprocas, promovendo o seu desenvolvimento socio emocional.

Ao longo destes meses em contacto direto com as crianças, aprendi que elas devem, cada vez mais, ser encaradas como ator social ativo e capaz de participar na construção do seu conhecimento, ao qual devemos dar voz e saber escutar. Aprendi que saber ouvir uma criança, escutar as suas opiniões e pensamentos, ajuda-nos a melhorar significativamente a nossa prática diária enquanto educadores. A criança deve ter a oportunidade de participar no seu processo educativo e merece que se

¹² Tal como nos agradecimentos, a mestranda optou pela primeira pessoa para a elaboração das considerações finais, tendo em conta que se trata de partes deste relatório mais pessoais e que, do seu ponto de vista, não faria sentido elaborar na forma impessoal.

apoiem os seus pontos de vista e que se trabalhe de acordo com as suas necessidades para a qualidade do seu processo de aprendizagem.

Quanto à primeira experiência chave abordada neste relatório, a AM, que defende que as crianças devem ser encaradas como seres participativos e ativos na sua vida (Formosinho, 2008)., refiro que, graças a ela e pelo facto de dar notória importância à sua participação ativa no seu processo de aprendizagem ao permitir que sejam o centro das atenções, a minha relação com as crianças tomou um rumo bem diferente, mais empático e com muito mais valor.

Ainda na prática pedagógica relativa à EPE, verifiquei o quão importante é, na vida das crianças, o espaço envolvente. Como pude confirmar pela experiência vivida, o espaço exterior proporciona a vivência de práticas educativas propositadamente planificadas e a concretização de atividades mais informais. Contudo, esta dupla função exige que o seu planeamento seja cuidadosamente pensado. Os equipamentos e materiais devem corresponder a critérios de qualidade, dando-se particular atenção às condições de segurança. O espaço exterior é um ambiente diferente do contexto da sala, onde as crianças se deparam com novas experiências. Este espaço faculta múltiplos processos de socialização e de cooperação, permitindo também a oportunidade de se relacionarem com outras crianças e com outros adultos. As crianças têm ainda a possibilidade de utilizar, nas suas brincadeiras livres, materiais e objetos diferentes dos da sala e de estar em contacto direto com elementos da natureza. No exterior, a criança pode dar aso à sua criatividade porque brincar é o principal modo de expressão da infância e uma das atividades mais importantes para que a criança se constitua como parte ativa no seu desenvolvimento. Ela precisa de brincar para crescer.

De todas as experiências chave tratadas neste relatório, o Mutismo Seletivo, pelas características inerentes ao mesmo, mereceu, da minha parte, uma atenção especial porque contribuiu para enriquecer o meu próprio ser enquanto pessoa social mas também e sobretudo enquanto futura educadora/professora que terá de lidar, ao longo da sua prática pedagógica, com crianças, todas diferentes umas das outras, seres únicos e individuais. Este tema obrigou a uma longa pesquisa que, como se verificou algo escassa, me colocou algumas hesitações sobre o facto de tratar ou não esta temática no meu relatório. Contudo, o interesse pelo assunto falou mais alto e arrisquei. Não me arrependo e apenas lamento não ter possuído todos estes conhecimentos antes,

ou seja durante o decorrer do estágio, porque poderia ter lido e trabalhado de modo, certamente diferente e mais profícuo, com a criança que apresentava esta sintomatologia. O Mutismo Seletivo é intrigante e pode ser o resultado de uma diversidade de fatores que abrangem características orgânicas e ambientais que dificultam o desenvolvimento e a aquisição de competências de interação social. Assim, uma multiplicidade de fatores que em interação mútua modulam, condicionam, atenuam e reforçam o comportamento da criança com Mutismo Seletivo desenvolvem-se em diferentes contextos, nomeadamente escolares e familiares.

Após os meses de prática pedagógica com o 1.º CEB e aquando da elaboração do presente relatório, verifiquei que, dos autores estudados, a grande maioria das opiniões manifesta-se contra os tão afamados TPC. Os motivos invocados já foram largamente abordados no corpo do trabalho pelo que não se repetirão.

Na minha modesta opinião, entendo que os TPC existem ou devem existir com o propósito de permitir aos alunos praticar, fortalecer e reforçar conteúdos e competências escolares e auxiliar os professores a avaliarem a situação real dos alunos face a determinadas matérias. A prática dos TPC, desde que de forma adequada, origina um determinado grau de independência, autodisciplina, iniciativa, gestão de recursos e de tempo, sentido de responsabilidade e competência. Os TPC podem e devem ser encarados como uma mais-valia no processo de aprendizagem e na colmatação das lacunas evidenciadas (Teixeira, 2014).

Como referido no corpo do presente relatório e partilhando da opinião de Garner e Hill, citados por Lopes (2012), que consideram a indisciplina como um conjunto de condutas que minimizam ou impossibilitam a regular participação do aluno nas atividades educativas que prejudicam tanto a sua própria aprendizagem bem como a dos colegas. Tratam-se ainda de condutas que exigem mais recursos quer materiais quer humanos no contexto instituição escolar. Assim, tal como se efetuou ao longo da prática pedagógica, o professor deve, desde o início, identificar os alunos perturbadores e, de seguida, criar/estabelecer regras com todos. Estas regras deverão ser negociadas com os alunos para que eles as entendam e interiorizem devidamente. As estratégias estabelecidas deverão ser adequadas ao grupo com o qual se trabalha para que se verifique uma efetiva modificação comportamental. Toda e qualquer

estratégia pode e deve ser repensada e modificada caso não esteja a surtir os efeitos desejados. Como qualquer plano, não deixam de ser planos de intenções (idem).

Em Portugal, a EPE não tem ainda um carácter obrigatório e, por essa razão, para muitas crianças, a transição para o 1.º CEB poderá consistir numa mudança mais brusca, pois será o primeiro contacto com o meio escolar. No entanto, mesmo quando a criança frequentou a EPE, a transição é motivo de alguns constrangimentos. Uma das razões para esse *stress* de carácter contraproducente, prende-se com a descontinuidade quanto aos conteúdos curriculares, ao ambiente físico, à organização da sala de aula e às metodologias implícitas a cada ciclo escolar. Assim, cabe, não só ao educador, como também aos pais e/ou encarregados de educação segurar nas mãos das crianças para que possam atravessar essa ponte entre os saberes de uma forma menos traumatizante.

Tendo esta etapa do meu processo formativo chegado ao fim, considero importante refletir sobre todo o meu percurso no desenvolvimento das competências profissionais adquiridas. O caminho espelhado ao longo do estágio constituiu um marco de desenvolvimento académico, profissional e pessoal.

Observar, interagir, registar, refletir fizeram parte de um conjunto de ações que me acompanharam ao longo das diferentes fases destas práticas pedagógicas. Ações estas que me permitiram evoluir durante toda a minha intervenção.

Estas duas práticas educativas revelaram-se tempos de intensa aprendizagem, em diversos saberes, nas diferentes influências contextuais e organizacionais, nos conhecimentos, nas estratégias específicas e em todo o processo reflexivo. A procura de respostas e soluções para problemáticas decorridas nestes contextos constituíram um desafio constante para o desenvolvimento prático e formativo, permitindo que fosse melhorado.

Estou grata pela multiplicidade de experiências e aprendizagens que me foram proporcionadas ao longo do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, pois os medos, receios e desafios ultrapassados, bem como as aprendizagens que dele retirei, quer de forma consciente ou inconsciente, contribuirão, por certo, para um futuro mais preparado.

Referências Bibliográficas

- Alves, C., & Vilhena, L. (2008). *Transição - Do Pré Escolar para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Que mecanismos são utilizados?* Pós Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.
- Alves, P. (2013). *A Transição para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico: Questões da transição de crianças elegíveis no âmbito da Intervenção Precoce na infância*. Instituto Superior de Educação e Ciências: Mestrado em Intervenção Precoce.
- Amado, J. S., & Freire, I. P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola - Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Aniceto, J. T. (2010). *Articulação curricular Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Mestrado em Gestão Curricular: Universidade de Aveiro.
- Araújo, M. J. (2006). *Crianças: sentadas! - Os trabalhos de casa no ATL*. Legis Editora.
- Araújo, M. J. (2009). "Trabalhos de casa" uma questão na ordem do dia". *A página da Educação*.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Arruda, S. S., & Campos, L. S. (dezembro de 2014). Estudos Interdisciplinares em Psicologia. *Brincar como meio de comunicação na psicoterapia de crianças com Mutismo Seletivo*.
- Association, A. P. (1996). *Mini DSM-IV - Critérios de Diagnóstico*. Lisboa: climepsi editores.
- Bento, G. (2013). Brincadeiras ao ar Livre tornam crianças mais felizes, criativas e saudáveis. *Visão*.

- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bugalho, P., Correia, B., & Viana- Baptista, M. (2006). *Papel do cerebelo nas funções cognitivas e comportamentais*. Lisboa: Departamento de Psiquiatria e Saúdeental. Faculdade de Ciências Médicas. Lisboa.
- Callai, H., & Moraes, M. (2014). *Educar para a formação cidadã na escola*. Barcelona: Universidade de Barcelona.
- Canoa, C. (janeiro de 2015). Escola Digital. *A Articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico - Construir a Ponte*, p. 13.
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na educação de infância*. Viseu: Psicossoma.
- Carita, A., & Fernandes, G. (2012). *A indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Clark , A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children*. London: ncb.
- Clark, A. (2001). *Early childhood spaces: involving young children and practitioners in the design process*. London.
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children - Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, n°29, 45-56.
- Condessa, I. C. (2009). *(Re)aprender a Brincar - da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada.
- Correia, L., & Serrano, A. (2000). *Envolvimento parental em intervenção precoce : das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- Costa, P. J. (s.d). *Mutismo seletivo: perguntas e respostas*. Obtido de Selective Mutism Group - Childhood Anxiety Network: <http://selectivemutism.org>

- Costa-Júnior, F. M., & Serretti, A. N. (2010). *Mutismo Seletivo Infantil: Avaliação e Intervenção em Ludoterapia Comportamental*. Bauru.
- Cowan, P. A. (2011). *O papel dos pais na transição da criança para a escola*. EUA: University of California, Berkeley.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes - Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.
- Damião, M. (1996). *Pré-inter e pós acção : planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Dicionário de Língua Portuguesa*. (2006). Porto: Porto Editora.
- Dillon, J. (2014). *A minha gata Jessy*. Vogais.
- Duarte, S. A. (2015). *A importância do espaço exterior para as brincadeiras e aprendizagens das crianças*. Lisboa: Mestrado em Educação Pré-Escolar.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Farrell, M. (2008). *Estratégias Educacionais em Necessidades Especiais - Dificuldades de comunicação e autismo*. Porto Alegre: artmed.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi.
- Fernandes, G. A. (2014). *O papel dos pais na transição escolar da criança para o primeiro ciclo*. Braga: Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Psicologia da Educação.

- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, n°29.
- Fjørtoft, I. (2004). *Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development*. Children, Youth and Environments.
- Formosinho, J. O. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Gill, T. (2007). *No Fear: Growing up in a risk averse society*. United Kingdom Branch: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Januário, C. (1988). *O currículo e a reforma do ensino - Um modelo sistémico de elaboração dos programas escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lambach, P., & Souza, S. V. (Janeiro - Fevereiro de 2013). Síndromes - Revista Multidisciplinar do Desenvolvimento Humano. *Mutismo Seletivo*.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1994). *Trabalho de Projeto: aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, A. (2015). *Trabalhos para Casa no 1.º Ciclo: ter ou não ter, eis a questão*. Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- Lopes, J. (2003). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J. (2012). *Indisciplina em sala de aula - Perspetivas de diferentes atores da comunidade escolar*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
<https://www.publico.pt/sociedade/noticia/pais-e-investigadores-dividem-se-quanto-a-importancia-dos-tpc-1541238>

- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula - identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, M. J. (2012). Pais e investigadores dividem-se quanto à importância dos TPC. *Jornal Público*.
- Martins, A. F. (2014). *A transição do pré-escolar para o 1ºCEB - Uma preocupação de todos*. Mestrado em Educação Pré-Escolar: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Marujo, H. Á., Neto, L. M., & Perloiro, M. d. (2005). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Meirieu, P. (1998). *Trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica - Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Monge, M. (2002). Educação Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico - uma perspectiva de continuidade educativa. *Aprender*.
- Moss, P. (2009). *Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática*. São Paulo: Psicologia USP.
- Nabuco, M. (2002). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Aprender*, 55-56.
- Nascimento, M. J. (2007). *Pensamento e práticas disciplinares de professores*. Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. O. (2011). *A perspectiva pedagógica da pedagogia da Associação Criança: A pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Pereira, J. (18 de setembro de 2007). *Mutismo Seletivo*. Obtido de Educação e diversidade : <http://joapereira05.blogspot.pt/2007/09/mutismo-selectivo.html>
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto: Artmed.
- Picado, L. (2009). *A indisciplina em sala de aula: Uma abordagem comportamental e cognitiva*. O portal dos psicólogos.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, S. L. (2012). *Os Trabalhos para Casa no 1.º Ciclo do Ensino Básico - A visão das crianças e dos pais*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco - Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCEB.
- Pocinho, R., & Gaspar, J. (2012). *O uso das TIC e as alterações no espaço educativo*. Coimbra: Exedra.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia do desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.
- Portugal, G. (2012). Da Segurança à criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 96, 20-22.
- Portugal, G. (2013). Brincar e pisar o risco. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 98, 18-21.
- Rebelo, J. d., & Neves Correia, O. d. (1999). *O sentido dos deveres para casa*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Ribeiro, C. M. (2013). *O Mutismo Seletivo e a Ludoterapia/Atividade Lúdica – na perspetiva de profissionais ligados à educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Rocha, I. C. (2014). *No silêncio das palavras... o gesto consentido!* Faculdade de Educação e Psicologia, Viseu.

- Rosa, A. L. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. Coimbra: Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrão, M., & Carvalho, C. (2001). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Iberoamericana de Educación, n.º 55*.
- Silva, R. F. (2004). *TPC's Quês e Porquês*. Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia: Dissertação de mestrado em Formação Psicológica de Professores,.
- Silva, R., & Vaz, J. (2 de fevereiro de 2016). Quando os problemas de comportamento criam Necessidades Educativas Especiais - Intervenção comportamental numa perspetiva sistémica. *Número Temático – Educação Especial: contributos para a intervenção*, p. 31.
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo da educação básica*. Lisboa: Exedra.
- Teixeira. (2014). Trabalhos para casa e desigualdade social. *Jornal Expresso*.
- UNICEF. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Organização das Nações Unidas.
- Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância, n.º 98*, 12.
- Vasconcelos, T. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (agosto de 2007). Transição Jardim de Infância - 1.º Ciclo: Um campo de possibilidades. *n.º 81*, p. 44.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira” - Da investigação às práticas*. Lisboa: ESEL.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (s.d). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola - Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.

Viana, C. (2016). Quando os TPC se transformam num pesadelo em tempo de férias. *Jornal Público*.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artemed.

Normativos Legais

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 115/97, de 19 de setembro de 1997. *Diário da República n.º 217/97 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007. *Diário da República n.º 38/2007 - I Série-A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Apêndices

Apêndice I – Teia de Conceitos do Projeto “Os animais que vivem na horta”

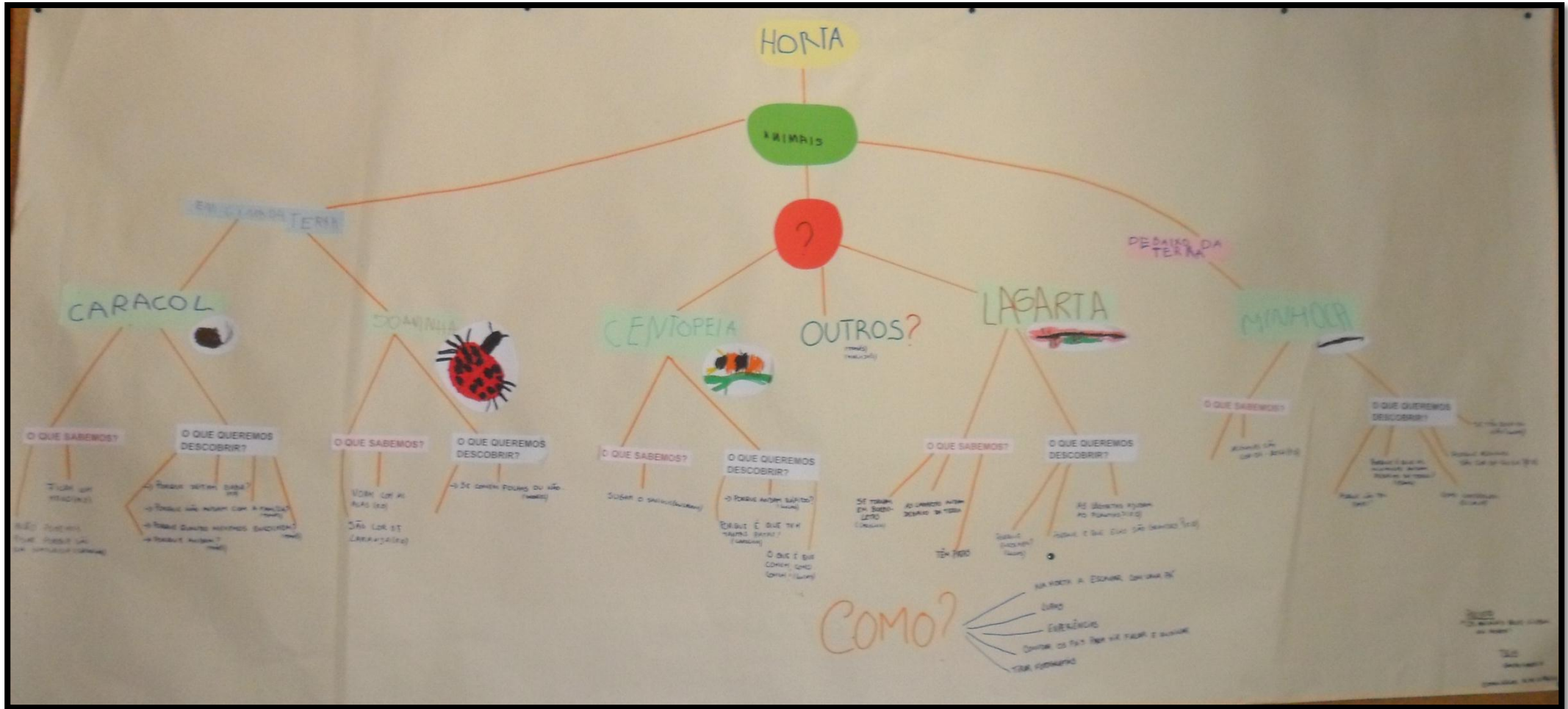


Figura 1: Teia de conceitos construída pelas crianças da sala dos 4 anos

Apêndice II – Atividades desenvolvidas ao longo do Projeto “Os animais que vivem na horta”

Lagarta – Bicho-da-seda



Figura 2: Criança a sentir o movimento da lagarta



Figura 3: Criança a observar com a lupa



Figura 4: Criança a construir a tabela dos responsáveis para cuidados da lagarta



Figura 5: Metamorfose da lagarta



Figura 6: Experiência: “O que comem as lagartas?”



Figura 7: Teatro de sombras

Caracol



Figura 8: Criança a procurar caracóis



Figura 9: Construção da casa dos caracóis



Figura 10: Casa dos caracóis



Figura 11: Limpeza da casa dos caracóis



Figura 12: História “O caracol e a lagarta”

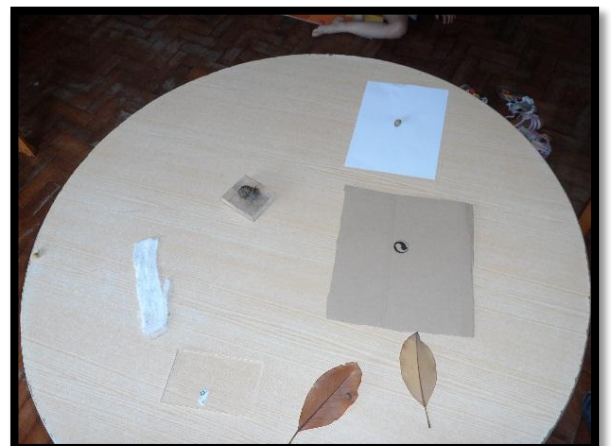


Figura 13: Experiência “Porque os caracóis deitam baba?”

Minhoca



Figura 14: Procura das minhocas na floresta



Figura 15: Exploração das minhocas



Figura 16: Confeção dos pega monstros



Figura 17: Modelação dos animais com lama



Figura 18: Banho final

Centopeia e Joaninha



Figura 19: Criança a apresentar a sua pesquisa

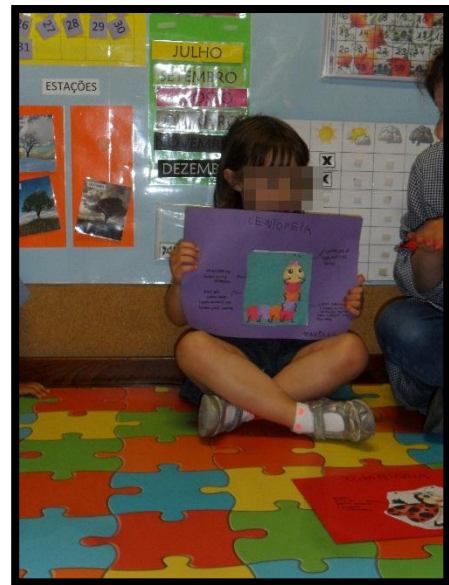


Figura 20: Pesquisa sobre a centopeia



Figura 21: Pesquisa sobre a joaninha

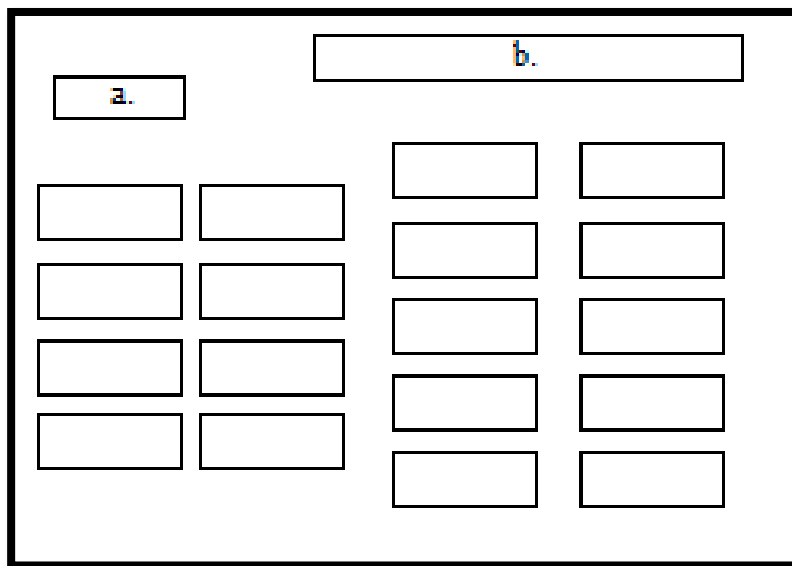


Figura 22: Construção dos animais em materiais recicláveis



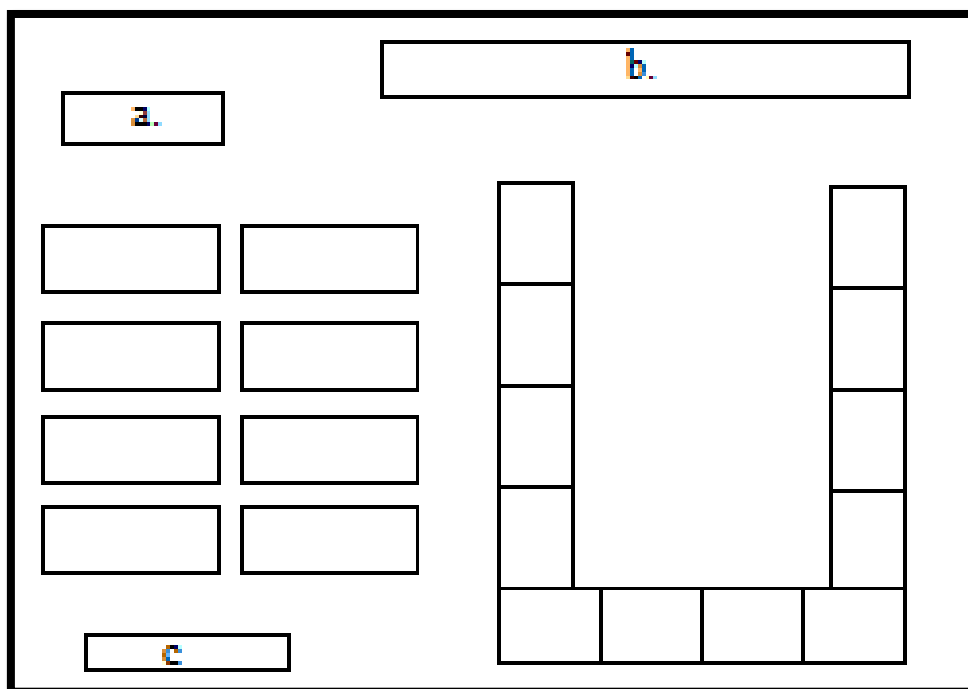
Figura 23: Animais concluídos

Apêndice III – Organização da sala inicial



- a) Mesa da professora
- b) Quadro

Apêndice IV – Organização da sala com a intervenção das estagiárias



- a) Mesa da professora
- b) Quadro
- c) Quadro do 1.ºano

Apêndice V – Atividade Pontual – Máscaras de Halloween



Figura 24: Aluna a fazer máscara a um colega



Figura 25: Máscaras



Figura 26: Decoração das máscaras (1.º ano)



Figura 27: Máscaras concluídas (4.º ano)



Figura 28: Máscaras do 1.º ano

Apêndice VI – Mapa de Aulas

Dias		Semanas		1.º Ano	4.º Ano	4.º Ano
Dias	09/11	Rita	Mafalda (M)	Joana (P.)		
	10/11	Mafalda	Rita (M)	Joana (E.M.)		
	11/11	Joana	Mafalda (P)	Rita (E.M.)		
	16/11	Rita	Joana (M)	Mafalda (P)		
	17/11	Mafalda	Rita (M)	Joana (E.M.)		
	18/11	Joana	Mafalda (E.M.)	Rita (P)		
	23/11	Rita	Joana (P)	Mafalda (M)		
	24/11	Mafalda	Rita (M)	Joana (E.M.)		
	25/11	Joana	Mafalda (PT)	Rita (E.M.)		
	30/11	Rita	Joana (M)	Mafalda (P)		
	01/12	Mafalda	Rita (M)	Joana (E.M.)		
	02/12	Joana	Mafalda (E.M)	Rita (P)		
		1.º Ano	4.º Ano (Matemática)	4.º Ano (Português/E.Meio)		
Semanas	07/12 a 09/12	Rita	Joana	Mafalda		
	14/12 a 16/12	Mafalda	Rita	Joana		
	04/01 a 06/01	Joana	Mafalda	Rita		
	11/01 a 13/01	Rita	Joana	Mafalda		
	18/01 a 20/01	Mafalda	Rita	Joana		
	25/01 a 27/01	Semana de Reposição				

E.M – Estudo do Meio; PT – Português; M – Matemática

Apêndice VII – Caderneta de Cromos



Figura 29: Mímica para regra a cumprir



Figura 30: Mímica sobre regras de bom comportamento

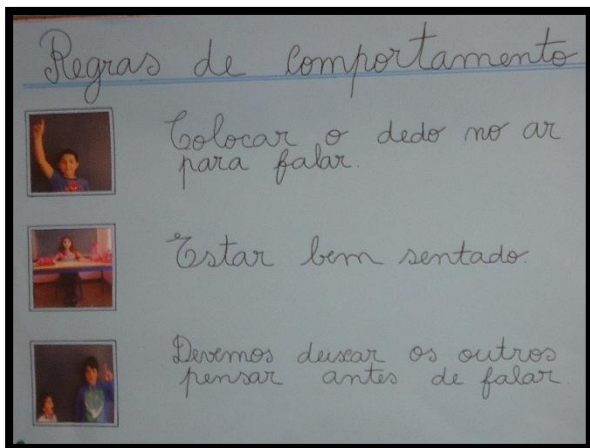


Figura 31: Regras elaboradas



Figura 32: Caderneta de regras

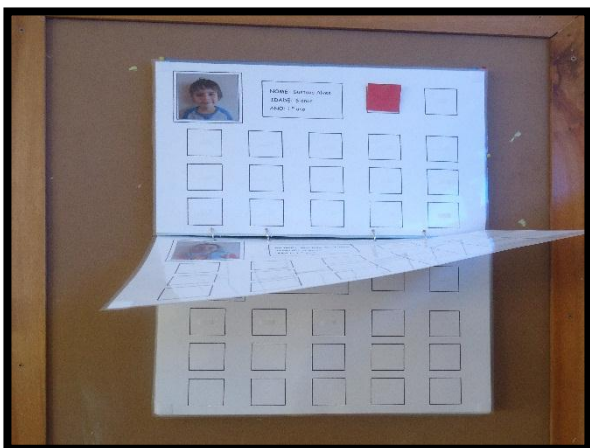



Figura 33: Interior da caderneta de regras




Figura 34: Caixa das surpresas

Apêndice VIII – Tabela de Registo de Comportamento (alunos)

 <p>ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO Politécnico de Coimbra www.esec.pt</p>	<p>1.º Ano de Escolaridade</p> <p>Nome: _____ Data: _____</p>
---	---

1. Preenche a tabela abaixo conforme o número de regras cumpridas e não cumpridas.

Semana		
De 10 de novembro a 18 de novembro		
De 19 de novembro a 25 de novembro		
De 26 de novembro a 2 de dezembro		
De 03 de dezembro a 09 de dezembro		
De 10 de dezembro a 18 de dezembro		
De 04 de janeiro a 13 de janeiro		
De 14 de janeiro a 20 de dezembro		

 <p>ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO Politécnico de Coimbra www.esec.pt</p>	<h3>4.º Ano de Escolaridade</h3> <p>Nome: _____ Data: _____</p>
---	---

1. Preenche a tabela abaixo conforme o número de regras cumpridas e não cumpridas.

Semana	Número de Regras Cumpridas	Número de Regras Não Cumpridas
De 10 de novembro a 18 de novembro		
De 19 de novembro a 25 de novembro		
De 26 de novembro a 2 de dezembro		
De 03 de dezembro a 09 de dezembro		
De 10 de dezembro a 18 de dezembro		
De 04 de janeiro a 13 de janeiro		
De 14 de janeiro a 20 de dezembro		

Apêndice X – Teia do Projeto “O que envolve o Sistema Solar?”

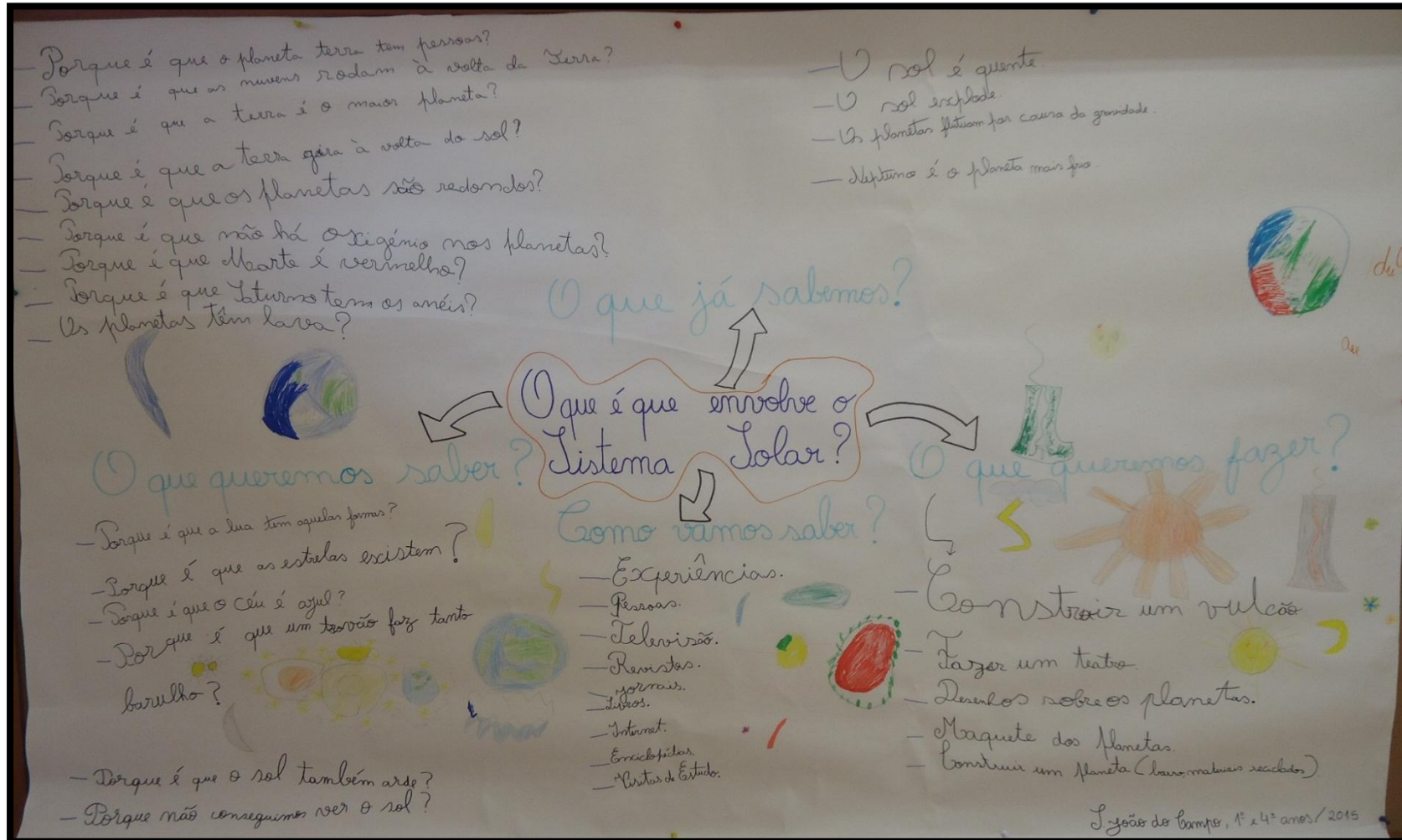


Figura 35: Teia do 1.º Ciclo : O que é que envolve o Sistema Solar?

Apêndice XI – Atividades do Projeto “O que envolve o Sistema Solar?”



Figura 36: Pesquisas nos computadores



Figura 37: Construção da Teia



Figura 38: Experiência do vulcão



Figura 39: Registo da experiência – previsões e conclusões



Figura 40: Apresentação dos trabalhos realizados em casa



Figura 41: Aluna a apresentar o seu trabalho em 3D



Figura 42: Lançamento do balão de ar quente



Figura 43: Pintura dos planetas por grupos

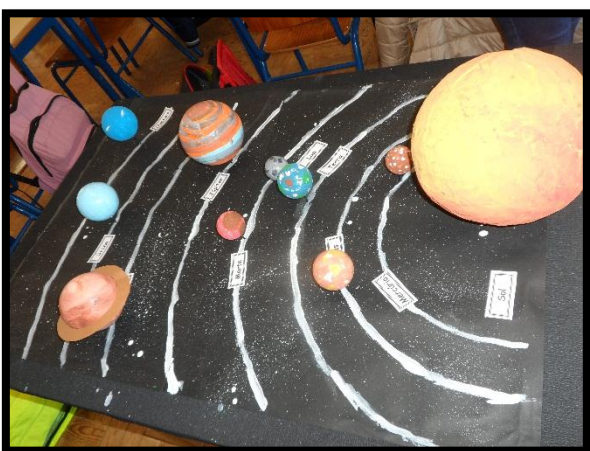


Figura 44: Maquete do Sistema Solar

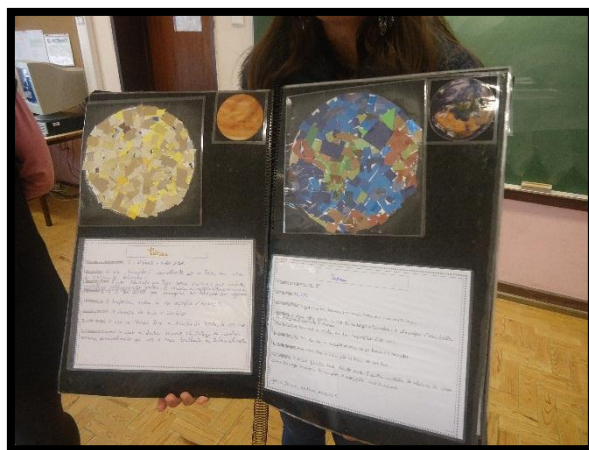


Figura 45: Livro final sobre os planetas



Figura 46: Votação do melhor logótipo



Figura 47: Visita de Estudo – Explicação das atividades



Figura 48: Visita de Estudo - Observação do Sol pelo telescópio



Figura 49: Visita de Estudo – Parque Biológico de Gaia



Figura 50: Preparação para a divulgação do projeto



Figura 51: Sala da divulgação




Figura 52: Divulgação aos pais/encarregados de educação

Apêndice XII – Jornal

29 de janeiro de 2016, sexta feira, Jornal Informativo

O que envolve o Sistema Solar?



FUNDADORES Alunos do 1.º e 4.º anos da Escola Básica
DIRETORES Professora Ana Almeida, Joana Ferreira e Mafalda Gomes

Alunos da Turma 47 visitam o Planetário do Porto pela primeira vez!



1.º e 4.º anos realizam experiências inéditas!

VULCÃO ENTRA EM ERUPÇÃO NA SALA DO 1.º E 4.º ANOS. (PÁGINA 4)

INÉDITO
PLANETAS ALINHAM-SE À VOLTA DO SOL (PÁGINA 8)


FREGUESIA DE AVISTA BALÃO DE AR QUENTE NO CÉU (PÁGINA 7)

2 O que envolve o Sistema Solar? 29 de janeiro de 2016

PESQUISAS NOS COMPUTADORES E LIVROS

NO DIA 17 DE NOVEMBRO, OS ALUNOS DA TURMA DO 1º E 4º ANOS FIZERAM, NA SALA DE AULA, UMA PESQUISA NOS COMPUTADORES E NOS LIVROS SOBRE O SISTEMA SOLAR.

HAVIA VÁRIAS MESAS COM MUITOS LIVROS E À MEDIDA QUE UNS ESTAVAM NOS LIVROS, OS OUTROS ESTAVAM NOS COMPUTADORES E UM PEQUENO GRUPO ESTAVA A CONSTRUIR A TEIA DE CONCEITOS.



NA SEMANA SEGUINTE, CADA GRUPO APRESENTOU AS PESQUISAS REALIZADAS À RESTANTE TURMA.

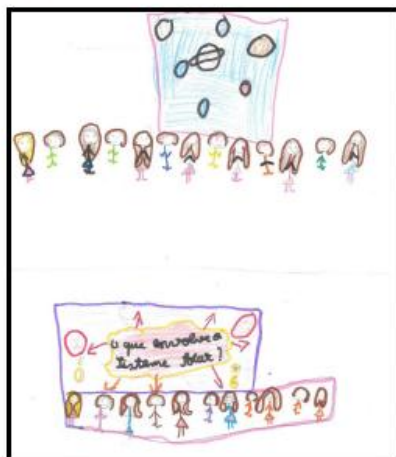
AUTOR:
ILUSTRADORA:

29 de janeiro de 2016

O que envolve o Sistema Solar? 3

O VÍDEO DO SISTEMA SOLAR

NO DIA 7 DE DEZEMBRO DE 2015, A TURMA DO 1º E 4 ANOS VIU UM VÍDEO SOBRE OS PLANETAS DO SISTEMA SOLAR. O VÍDEO FALAVA SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DE CADA PLANETA: MERCÚRIO, VÊNUS, TERRA, MARTE, JÚPITER, SATURNO, ÚRANO E NEPTUNO. DEPOIS, OS ALUNOS DO 1º ANO INICIARAM A DECORAÇÃO DO PLANETA CORRESPONDENTE AO SEU GRUPO ENQUANTO QUE OS DO 4º ANO ESCREVERAM AS CARACTERÍSTICAS NUMA FOLHA PREPARADA.



DEPOIS, OS ALUNOS DO 1º ANO INICIARAM A DECORAÇÃO DO PLANETA CORRESPONDENTE AO SEU GRUPO ENQUANTO QUE OS DO 4º ANO ESCREVERAM AS CARACTERÍSTICAS NUMA FOLHA PREPARADA.

AUTORES

ILUSTRADORA

4 O que envolve o Sistema Solar?

29 de janeiro de 2016

CONSTRUÇÃO E EXPERIÊNCIA DO VULCÃO

NO DIA 16 DE DEZEMBRO OS ALUNOS DO 1º E 4º ANOS TIVERAM A IDEIA DE CONSTRUIR UM VULCÃO. PARA ESSA CONSTRUÇÃO FORAM UTILIZADOS ALGUNS MATERIAIS, TAIS COMO PLACA DE MADEIRA, UMA GARRAFA DE ÁGUA VAZIA, ÁGUA E BARRO. A EXPERIÊNCIA GANHOU FORMA PORQUE OS ALUNOS MOLDARAM E METERAM ÁGUA COM A AJUDA DAS ESTAGIÁRIAS RITA, JOANA E MAFALDA.

MAIS TARDE, NO DIA 5 DE JANEIRO DE 2016, A MESMA TURMA, FEZ COM QUE O VULCÃO QUE CONSTRUIRAM ENTRASSE EM ERUPÇÃO. PARA FAZER O VULCÃO EXPLODIR PRECISARAM DE ALGUNS INGREDIENTES: 5 COLHERES DE SOBREMESA DE BICARBONATO DE SÓDIO OU FERMENTO, 2 COLHERES DE SOBREMESA DE DETERGENTE PARA A LOIÇA, UMA COLHER DE SOBREMESA DE CORANTE ALIMENTAR VERMELHO E 6 COLHERES DE VINAGRE. CADA ALUNO COLOCOU UM INGREDIENTE E O ÚLTIMO MEXEU TUDO MUITO BEM. O VULCÃO DEITOU ESPUMA AVERMELHADA E TODOS FICARAM CONTENTES. O VULCÃO AINDA SE ENCONTRA NA ESCOLA.



AUTORES

ILUSTRADOR


29 de janeiro de 2016 *O que envolve o Sistema Solar?* 5

“O SOL E A LUA”

OS MENINOS DO 1.º E 4.º ANOS DA ESCOLA BÁSICA DE _____, DIA 4 DE JANEIRO DE 2016, TIVERAM A OPORTUNIDADE DE FICAR A SABER MUITAS MAIS COISAS SOBRE O SISTEMA SOLAR, SOBRE TUDO SOBRE O SOL E A LUA, GRAÇAS ÀS ESTAGIÁRIAS JOANA FERREIRA, MAFALDA GOMES E ANA RITA QUE SE EMPENHARAM MUITO SOBRE ESSE ASSUNTO DURANTE TODO O 1.º PERÍODO. OS MENINOS COM A AJUDA DOS PAIS FIZERAM UM TRABALHO SOBRE ESTE TEMA.

TODO ESTE TRABALHO FOI FEITO COM QUE TODOS OS ENVOLVIDOS FICASSEM MAIS DESPERTOS PARA ESTE TEMA!

AUTORA _____
ILUSTRADOR _____



6 *O que envolve o Sistema Solar?* 29 de janeiro de 2016

Os PLANETAS

NO DIA 5 DE JANEIRO DE 2016, OS ALUNOS DA TURMA 47 DA ESCOLA BÁSICA DE _____ APRENDERAM UMA MÚSICA SOBRE OS PLANETAS DO SISTEMA SOLAR:

Vou ensinar-te os planetas, Mathilde.
Os grandes astros do Sistema Solar
As voltas andam à volta do Sol
A nossa estrela que está sempre a brilhar.

Mercúrio, Vénus, Terra e Marte,
Os primeiros a rodopiar.
Júpiter, Saturno, Úrano e Neptuno,
Que o Plutão já não é para contar.

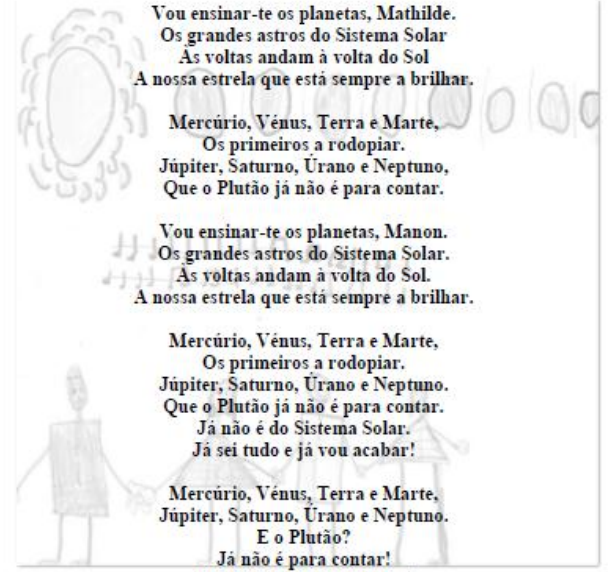
Vou ensinar-te os planetas, Manon.
Os grandes astros do Sistema Solar.
As voltas andam à volta do Sol.
A nossa estrela que está sempre a brilhar.

Mercúrio, Vénus, Terra e Marte,
Os primeiros a rodopiar.
Júpiter, Saturno, Úrano e Neptuno.
Que o Plutão já não é para contar.
Já não é do Sistema Solar.
Já sei tudo e já vou acabar!

Mercúrio, Vénus, Terra e Marte,
Júpiter, Saturno, Úrano e Neptuno.
E o Plutão?
Já não é para contar!
Já não é do Sistema Solar!

As Canções da Maria, Maria Vasconcelos

AUTOR _____
ILUSTRADOR _____




29 de janeiro de 2016 *O que envolve o Sistema Solar?* 7

AS NUVENS

NO DIA 6 DE JANEIRO DE 2016, OS ALUNOS DO 1.º E 4.º ANOS, LEVARAM UM TRABALHO DE CASA SOBRE AS NUVENS. FOI NECESSÁRIO UMA TAMPA E UM ARAME. OS ALUNOS FIZERAM UMA ATIVIDADE COM BOLAS DE SABÃO, QUE REPRESENTAVAM AS NUVENS. ESTA TAREFA FOI REALIZADA EM CASA COM OS PAIS E FAMÍLIA. OS ALUNOS FIZERAM ESTA ATIVIDADE COM ÁGUA E DETERGENTE DA LOIÇA.

MAIS TARDE, NO DIA 13 DE JANEIRO DE 2016, OS MESMOS ALUNOS LANÇARAM UM BALÃO DE AR QUENTE, PARA PERCEBER COMO AS NUVENS FLUTUAM NO AR.



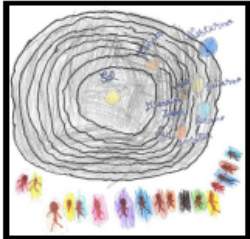
AUTOR
ILUSTRADORA

8 *O que envolve o Sistema Solar?* 29 de janeiro de 2016

MAQUETE SOBRE O SISTEMA SOLAR

OS ALUNOS DO 1.º E 4.º ANOS DA ESCOLA CONSTRUÍRAM UMA MAQUETE DO SISTEMA SOLAR, NA SALA DE AULA. ESTA ATIVIDADE TEVE INÍCIO NO DIA 6 DE JANEIRO DE 2016, COM A PINTURA DOS PLANETAS EM BOLAS DE ESPEROVITE.

NA SEMANA SEGUINTE, OS MESMOS ALUNOS COLOCARAM NA PLACA DE ESPEROVITE OS PLANETAS, OS NOMES DOS PLANETAS E DESENHARAM AS ÓRBITAS E OS ASTROS.




AUTORA Bruna Baltazejo ILUSTRADOR Afonso Dinis

MELHOR LOGÓTIPO

NO DIA 11 DE JANEIRO DE 2016, A TURMA DE 1.º E 4.º ANOS DA ESCOLA EB1 DE ... , FIZERAM LOGÓTIPOS SOBRE O SISTEMA SOLAR.

OS ALUNOS DO 4.º ANO (DESSA TURMA) DESENHARAM OS LOGÓTIPOS COM MUTTA IMAGINAÇÃO, POIS NO DIA SEGUINTE IRIA SER ESCOLHIDO O MELHOR LOGÓTIPO PARA SER O SÍMBOLO DO PROJETO.

DECIDIRAM FAZER ISSO PARA QUANDO POSSER NECESSÁRIO MOSTRAR ALGUMA ATIVIDADE A COMUNIDADE, ESTES SOUBESSEM RECONHECER O SÍMBOLO.



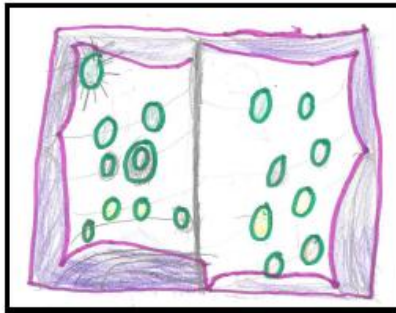
AUTORA
ILUSTRADOR

29 de janeiro de 2016

O que envolve o Sistema Solar? 9

LIVRO

NO DIA 12 DE JANEIRO DE 2015 OS ALUNOS DO 1.º E 4.º ANOS FIZERAM UM LIVRO. ESSE LIVRO É SOBRE “O QUE ENVOLVE O SISTEMA SOLAR?”.



DENTRO DELE TEM DESENHOS VERDADEIROS DOS PLANETAS, UMA COLAGEM FEITA PELOS ALUNOS DO 1.º ANO E AS CARACTERÍSTICAS DOS PLANETAS FEITA PE-

LOS ALUNOS DO 4.º ANO.

ESTES RETIRARAM A INFORMAÇÃO DOS LIVROS E COMPUTADORES TRAZIDOS PELAS ESTAGIÁRIAS. COM ESTE LIVRO OS ALUNOS PODEM FAZER JOGOS E APRENDER NOVAS COISAS.

AUTORA
ILUSTRADORA

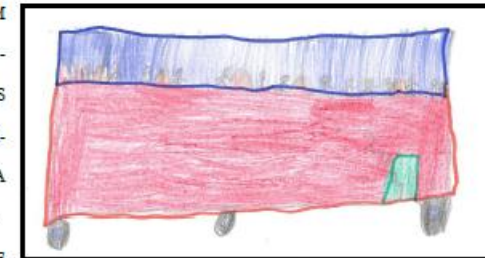
10 O que envolve o Sistema Solar?

29 de janeiro de 2016

VISITA DE ESTUDO

NO DIA 15 DE JANEIRO DE 2016, OS ALUNOS DO 1.º AO 4.º ANO DA ESCOLA DE S. FIZERAM UMA VISITA DE ESTUDO AO PORTO.

ELES FORAM DE AUTO-CARRO COM AS SUAS ESTAGIÁRIAS E A SUA PROFESSORA.



DA PARTE DA MANHÃ ESTIVERAM NO PLANETÁRIO, VIRAM O SOL COM O TELESCÓPIO E TAMBÉM FIZERAM UMA EXPERIÊNCIA SOBRE O MERCÚRIO, QUE ERAM AS PEDRAS (CRATERAS) A ATINGIR A FARINHA (SUPERFÍCIE DE MERCÚRIO).


29 de janeiro de 2016 O que envolve o Sistema Solar? 11

AO MEIO-DIA FORAM ALMOÇAR AO PALÁCIO DE CRISTAL ONDE ESTAVAM PAVÕES, GAIVOTAS E POMBAS. NO FIM DE ALMOÇAR JOGARAM AO JOGO DA PIPOCA COM AS ESTAGIÁRIAS E OS RESTANTES ALUNOS. DEPOIS DO ALMOÇO, QUANDO FORAM PARA O PARQUE BIOLÓGICO, ATRAVESSARAM O RIO DOURO, PASSANDO PELA PONTE D. LUÍS.

NA PARTE DA TARDE FORAM AO PARQUE BIOLÓGICO DE GAIA E LÁ, VIRAM MUITAS ESPÉCIES DE ANIMAIS: AVES, ANIMAIS SELVAGENS, TARTARUGAS E MAMÍFEROS. LOGO DE SEGUIDA FORAM AO MUSEU DA MADEIRA ONDE HAVIA UM TRONCO COM MILHARES DE ANOS.

DEPOIS FOI O REGRESSO À ESCOLA E CHEGARAM MUITO FELIZES.

AUTORA
ILUSTRADORA



12 O que envolve o Sistema Solar? 29 de janeiro de 2016

CERTO DIA, UM MENINO CHAMADO TIAGO DECIDIU OBSERVAR OS PLANETAS ATRAVÉS DE UM TELESCÓPIO. MERCÚRIO DECIDIU AVISAR OS OUTROS PLANETAS PARA MISTURAREM AS LETRAS DOS SEUS NOMES.

AJUDA O TIAGO A ENCONTRAR O NOME DOS PLANETAS.

MERCÚRIO

VÊNUS

TERRA


MARTE

JÚPITER

SATURNO

ÚRANO

NEPTUNO



P M E R C Ú R I O N P J X
 W H Q N Q S T B D H V H S
 P V J Ú P I T E R B É R A
 L S J H R V E V M L N B T
 U T B X H X R F G N U N U
 T N S P G R R L K T S F R
 Ã R G J R Z A M H D N R N
 O D B S X G H V Ú S G V O
 K V Y H H B M A R T E Z L
 X C B Z W Y N T A L K P V
 N E P T U N O F N X R Y T
 M N B H V R T M O B J Z L

Alunos do 1.º e 4.º anos,
 Foi com um enorme agrado que nós, estagiárias, desenvolvemos este projeto convosco.
 Todos foram peças importantes no trabalho em equipa, pois cada um representa uma pequena parcela do resultado final. Aprendemos muito juntos!
 Desejamos que continuem a ter sucesso e que juntos possam, novamente, compartilhar muitas vitórias no futuro!
 Obrigada pela participação de cada um!

Um beijinho especial das estagiárias,
 Ana Rita Almeida, Joana Ferreira e Mafalda Gomes

Apêndice XIII – Exemplo de duas entrevistas a duas crianças

“C”

1. Gostas de estar na escola? Porquê?

“Sim, porque estou com os melhores amigos e com as estagiárias. E também porque gosto da nossa escola e porque aprendemos muitas coisas. Porque adoro o dia de Páscoa na escola.”

2. Quais os espaços/lugares que conheces na escola?

“Cozinha de lama, campo de jogos, baloiços, coreto, sala das expressões, dormitório, refeitório...Estou a pensar...três casas de banho (ali perto onde dormimos e mais duas). Há também os cantinhos, sala das ciências... Há a floresta, a horta lá em cima...”

3. Qual deles gostas mais? Porquê?

“Sala dos cantinhos, é a minha favorita. Tem disfarces. Podemos disfarçar do que quiser, um disfarce qualquer... E também porque tem o tapete e a A. deixa brincar no tapete sempre. E porque é grande.”

4. Mudarias alguma coisa nesse espaço?

“Se eu pudesse mudar...Olha deitava os disfarces velhos para o lixo e punha novos.”

5. O que mais gostas de lá fazer?

“É de me disfarçar de princesa.”

6. Como te sentes nesse espaço?

“Às vezes sinto feliz outras triste...Porque às vezes correm mal e outras correm bem.”

7. Qual o espaço da tua escola que gostas menos? Porquê?

“Campo de jogos...Eu detesto...detesto...Quase nunca jogo ali.”

8. O que costumavas fazer nesse espaço?

“Olha, dar piruetas...dançar...”

9. O que mudarias nesse espaço para gostares mais dele?

“Queres que eu mude? Limpar o chão do campo de jogos. Eu tenho um segredo, sabes qual é? Manter as coisas limpas e arrumadas...É mesmo.”

10. Há algum lugar na escola que gostavas de ir mais vezes? Porquê?

“Plantação...podíamos plantar.”

11. Se um amigo teu viesse à escola o que lhe mostravas?

“A sala dos cantinhos.”

12. Com a ajuda dos teus amigos gostavas de criar ou mudar um espaço diferente na escola? Porquê?

“Sim... gostava de criar a sala de brincadeira livre. Era...tinha...muitos balões. Armários para arrumar as coisas. Uma escola de brincar... que era a nossa... Estou a ter ideias bué de fixes não é?”

“FP”

1. Gostas de estar na escola? Porquê?

“Sim. Porque é muita brincadeira, porque gosto de fazer o puzzle de ariel, porque faço muitos desenhos e colagem.”

2. Quais os espaços/lugares que conheces na escola?

“Baloços, coreto, sala de expressões, ciências, cantinhos, cozinha de lama, campo de jogos, horta, refeitório, sala de dormir.”

3. Qual deles gostas mais? Porquê?

“Horta. Gosto de andar lá cima. Um dia a A. disse que íamos plantar morangos.”

4. Mudarias alguma coisa nesse espaço?

“Espinafres, cebolas, morangos, bananas, flores.”

5. O que mais gostas de lá fazer?

“Fazer acampamentos, gosto de andar em cima das pedras.”

6. Como te sentes nesse espaço?

“Feliz, porque gosto muito.”

7. Qual o espaço da tua escola que gostas menos? Porquê?

“Baloços, porque não e deixam jogar à bola...Eu sei que as bolas não são para raparigas...mas eu gosto.”

8. O que costumavas fazer nesse espaço?

“Andar no escorrega e nos baloços como estou a fazer com este colar.”

9. O que mudarias nesse espaço para gostares mais dele?

“1 horta, 2 hortas.”

10. Há algum lugar na escola que gostavas de ir mais vezes? Porquê?

“Já fomos muitas vezes a todos os lados. Onde esta o escorrega muitas vezes, ao pé de... não me lembro como se chama”.

11. Se um amigo teu viesse à escola o que lhe mostravas?

“Baloços.”

12. Com a ajuda dos teus amigos gostavas de criar ou mudar um espaço diferente na escola? Porquê?

“Balancé de andar assim (mostrou gesto).”

“M”

1. Gostas de estar na escola? Porquê?

“Sim. Porque jogo futebol com os meus amigos. Porque tenho professoras novas e tenho os meus amigos todos. E porque gosto de fazer trabalhos.”

2. Quais os espaços/lugares que conheces na escola?

“Cozinha de lama, campo de jogos, cozinha de brincar pequenita, o barco,.. sala das expressões, plástica, cantinhos, e... baloços, aquela coisa que tem lá alfaces para plantar e mais nada.”

3. Qual deles gostas mais? Porquê?

“Coreto.”

4. Mudarias alguma coisa nesse espaço?

“Sim. É que lá tem muitos ouriços. Não sei bem ainda. Há la coisas que não valem nada e por vezes há caracóis.”

5. O que mais gostas de lá fazer?

“De ir para o coreto que tem aquele chapéu grande. Não te lembras? Aquele chapéu grande onde fizeste bolas de sabão com todas a professoras.”

6. Como te sentes nesse espaço?

“Bem. Também lá jogo à bola.”

7. Qual o espaço da tua escola que gostas menos? Porquê?

“Baloços, porque não gosto de andar nos triciclos e nos velhos muito menos, mas mesmo...muito menos.”

8. O que costumavas fazer nesse espaço?

“Andar no escorrega, andar naquela parede onde se põe lá as mãos...eu é que não sei como aquilo se chama.”

9. O que mudarias nesse espaço para gostares mais dele?

“Não sei.”

10. Há algum lugar na escola que gostavas de ir mais vezes? Porquê?

“Coreto... porque só vamos para os baloiços 3x.”

11. Se um amigo teu viesse à escola o que lhe mostravas?

“Cozinha de lama.”

12. Com a ajuda dos teus amigos gostavas de criar ou mudar um espaço diferente na escola? Porquê?

“Não sei.”

Apêndice XIV – Entrevista à educadora

1. O que pensa, em relação às perspetivas das crianças, dos espaços que frequentam?

Na generalidade todas as crianças gostam dos espaços da escola porque cada espaço tem a sua particularidade e está direcionado para cada tipo de atividade.

2. Qual acha ser o espaço preferido das crianças?

Valorizam os baloiços e o coreto, porque têm tipos de atividades diferentes.

3. O que mais gostam de fazer nesse espaço?

Nos baloiços os rapazes gostam de andar de triciclos e a maioria das raparigas prefere brincar na casa das histórias, as restantes têm muito interesse pela cozinha da natureza. No coreto os estímulos físicos são menores, acabam por brincar mais em pares, jogo coletivo. Gostam muito de brincar com giz no chão e os rapazes jogar futebol.

4. Como acha que se sentem nesses espaços?

Sentem-se bem. Espero que se sintam bem e é demonstrativo quando fazem a escolha para onde querem ir, é um grupo feliz no exterior.

5. Qual o que gostam menos? Porquê?

Depende da oferta que se dá a cada espaço. Um espaço que não seja aproveitado acaba por não despertar interesse. Depende das atividades que são propostas. Não há espaços que gostem menos mas há espaços que usem menos, porque somos democráticos e a opinião deles é ouvida, vão espaços que gostam mais e têm predisposição para lá estar.

6. Como acha que se sentem nesses espaços?

As crianças mais inibidas vão mais com o intuito de desenvolver uma atividade específica. Não vão inseguros porque conhecem todos os espaços. A floresta foi um espaço descoberto por eles este ano e não posso dizer se é um espaço que gostam ou não gostam, simplesmente conhecem e vão para lá.

7. Alguma vez as crianças deram sugestões para a criação de um novo espaço?

Sim deram.

8. Se sim, o quê?

A cozinha da natureza nos baloiços porque no ano passado era o espaço preferido deles.

9. Se houvesse possibilidade das crianças mudarem um espaço, qual acha que eles mudariam?

Não sei. Já mudámos estes, também não lhes perguntei depois. Têm sempre ideias novas e isso é tido em conta ao longo do ano e vamos gerindo um espaço que também é de todos.

10. Na sua opinião seria necessário criar/mudar algum espaço do Jardim de Infância? O quê?

Gostava de melhorar o espaço da horta. Torná-lo um pouco mais fácil de circular.

11. Na hora de brincadeira livre, no exterior, como faz a escolha do espaço?

Às vezes democraticamente ou escolha própria. Depende do tipo de atividade a desenvolver.

12. Na sua planificação, como gere os espaços a utilizar?

Pretendo que sejam diversificados que usufruam de vários espaços diferentes tendo em conta a rotatividade das salas os espaços que as outras crianças ocupam respeitando a individualidade dos outros grupos, promovendo a interação com todos.

Apêndice XV – Entrevista à auxiliar educativa

- 1. O que pensa, em relação às perspetivas das crianças, dos espaços que frequentam?**
Penso que gostam de explorar os espaços que frequentam e realizam brincadeiras novas.
- 2. Qual acha ser o espaço preferido das crianças?**
O espaço preferido das crianças penso que seja o coreto.
- 3. O que mais gostam de fazer nesse espaço?**
Gostam muito de apanhar caracóis e de arranjar folhas e ervas para construir as suas casas.
- 4. Como acha que se sentem nesses espaços?**
Sentem-se livres e felizes.
- 5. Qual o que gostam menos? Porquê?**
Talvez, o espaço que tem menos interesse será os baloiços, porque tem menos para descobrir. Mas não quer dizer que não gostem
- 6. Como acha que se sentem nesses espaços?**
Sentem-se bem porque estão com os amigos, fazem brincadeiras como a apanhada e às escondidas.
- 7. Alguma vez as crianças pediram ou deram sugestões para a criação de um novo espaço?**
Sim.
- 8. Se sim, o quê?**
Como a “casa das histórias” para poderem “ler” ou contar aos amigos historias nos baloiços.
- 9. Se houvesse possibilidade das crianças mudarem um espaço, qual acha que eles mudariam?**
Penso que não há nenhum sítio/espaço que quisessem mudar.

Apêndice XVI – Entrevista a um encarregado de educação

As estagiárias da Escola Superior de Educação de Coimbra no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Ana Rita Almeida e Paula Cristina Rodrigues, estiveram a desenvolver um estudo com as crianças dos 4 anos.

Este estudo é denominado de Abordagem de Mosaico e tem como objetivo perceber as perspetivas das crianças sobre os espaços do Jardim de Infância, nomeadamente como se sentem nesses espaços, o que gostam mais, o que gostam menos e o que gostariam de mudar. Neste estudo, a participação das crianças foi livre, cada uma decidiu se queria participar ou não.

Uma vez que se trata de um estudo onde é necessária a triangulação (cruzamento) da informação, gostaríamos, se possível, que respondesse às questões seguintes.

- 1. O que pensa, na perspetiva do/a seu/a filho/a, dos espaços da escola que frequenta?**
“Penso que para as crianças terem o espaço quer exterior, quer interior com diversas atividades é bom, pois assim podem adquirir competências a vários níveis.”
- 2. Qual acha ser o espaço preferido do/a seu/a filho/a?**
“No exterior o espaço preferido é a cozinha de lama, no interior é a sala das expressões, a da plástica.”
- 3. O que é que o/a seu/a filho/a gosta mais de fazer nesse espaço preferido?**
“A nível exterior põe em prática o cozinhar, lavar a loiça, colocar e levantar a mesa, coisas do dia-a-dia que não faz em casa. A nível da sala das expressões e plástica, como gosta muito do grafismo, desenhos pode por em prática.”
- 4. Como acha que ele/a se sente nesse espaço?**
“Acho que se sente bem, feliz e divertida.”
- 5. Qual o espaço que gosta menos? Porquê?**
“O espaço que gosta menos são os baloiços. Penso que por ser um espaço mais restrito e haver muitos meninos que querem andar, faz com que perca um pouco o interesse.”
- 6. Como acha que se sente nesse espaço?**
“Não direi que se sinta triste, mas apreensiva pois muitas vezes este espaço também é usado pelas crianças mais pequenas.”

Apêndice XVII – Circuitos



Figura 53: Criança com crachá



Figura 54: Criança a efetuar o seu percurso



Figura 55: Criança a desenhar o seu percurso

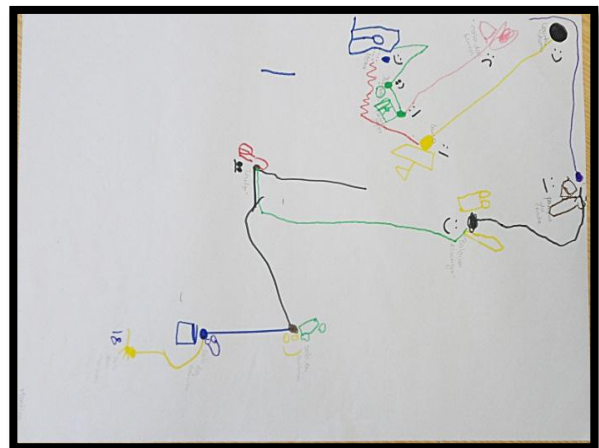


Figura 56: Percurso final da C.

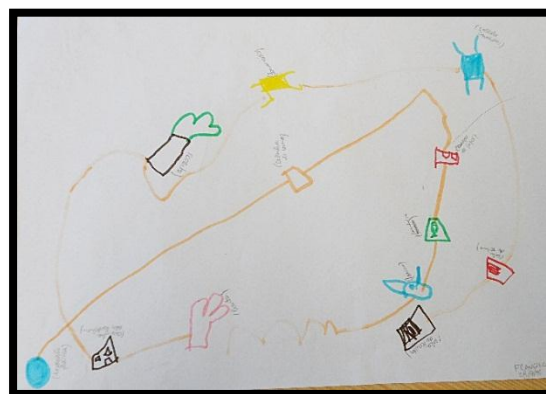


Figura 57: Percurso final do M

Apêndice XVIII – Mapas Conceptuais



Apêndice XIX – Manta Mágica

