

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final

O Prazer de Educar e Aprender

Ana Patrícia de Andrade Freire

Coimbra, 2017

Ana Patrícia de Andrade Freire

Relatório Final

O Prazer de Educar e Aprender

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

Constituição do júri:

Presidente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Sofia Silva

Orientador: Mestre Philippe Loff

Agradecimentos

Começo por agradecer às pessoas mais importantes da minha vida: à minha mãe, ao meu pai e ao meu avô materno, por me terem apoiado incondicionalmente nas escolhas e decisões que tomei; por nunca me terem censurado quando decidi mudar de curso para concretizar o meu sonho, ser educadora de infância e/ou professora do 1.º CEB; por se manterem presentes ao meu lado em todos os momentos da minha vida, incluindo os bons e os menos bons; por terem sempre uma palavra de incentivo e encorajamento; por me escutarem sempre que precisei e me darem as ferramentas necessárias para lutar pelo que acredito, por aquilo que me faz feliz; por sempre terem acreditado em mim e nas minhas capacidades; por me terem transmitido os valores que pautam a minha vida; por serem um exemplo a seguir.

À minha querida mãe agradeço ainda por ser um exemplo, um pilar para mim e para o meu irmão a partir do momento em que o nosso pai faleceu, por ser uma mulher guerreira, que nas adversidades encontra forças para continuar a caminhar.

À Educadora de Infância e à professora do 1.º CEB por toda a partilha de conhecimentos, pela confiança e disponibilidade.

Ao grupo de crianças do Jardim de Infância e à turma de 4.º ano de escolaridade por todos os afetos trocados, por nos receberem de coração aberto, por todos os momentos de partilha e ensinamento.

À professora Doutora Ana Coelho e ao Mestre Philippe Loff, pelas orientações e conselhos dados quer durante a realização dos estágios quer durante a execução do presente relatório. Um agradecimento especial pelas palavras de apoio no momento mais difícil da minha vida.

Ao meu namorado, por toda a paciência demonstrada ao longo deste percurso formativo; por estar presente, por me confortar no momento mais difícil da minha vida e me apoiar de forma incondicional, ajudando-me sempre que necessitei e acreditando em mim, mesmo quando fraquejei.

Ao meu irmão, pelas palavras de incentivo para seguir em frente e concretizar o meu sonho e por conseguinte o do meu pai, ver-me feliz e realizada.

Aos meus melhores amigos, por continuarem ao meu lado apesar das vicissitudes da vida, por me ajudarem a erguer, por se mostrarem disponíveis na altura em que mais precisei deles, por me fazerem rir quando a vontade de chorar ecoava mais alto dentro de mim.

O meu sincero obrigada a todas as pessoas que se cruzaram no meu caminho e se mantiveram ao meu lado, querendo fazer parte dos trilhos da minha vida.

Um obrigada muito especial ao meu pai, apesar de um obrigada ser manifestamente insuficiente, por tudo o que fez e foi para mim, por vinte e sete anos de ensinamentos, de partilhas intensas, momentos de companheirismo apesar de muito ter ficado por dizer.

Relatório Final

O Prazer de Educar e Aprender

Resumo: O presente documento pretende retratar as minhas aprendizagens e conquistas durante os períodos de estágio tanto em contexto de Educação Pré–Escolar como em contexto de 1.º CEB.

Para facilitar a leitura, o relatório encontra-se dividido em duas partes principais. A primeira espelha o meu percurso formativo no Jardim de Infância e no 1.º CEB e o trabalho que desenvolvi com as crianças sob a orientação da educadora e professora cooperante.

Na segunda parte, exponho as experiências-chave que correspondem a circunstâncias que marcaram a minha caminhada e onde procuro demonstrar como é importante ter as crianças como foco do processo educativo, escutá-las, ter em consideração a sua opinião, respeitá-las e aceitá-las tal qual como são, valorizando as diferenças que são enriquecedoras de todo o processo. Saliento, ainda, a necessidade do envolvimento, de uma forma direta, das famílias. Neste processo, é também de primordial importância a diversificação e adequação de estratégias a cada situação, para assim se contribuir para uma educação de excelência.

Palavras-chave: Educação, Participação, Reflexão, Interação.

Final Report

The Pleasure of Educating and Learning

Abstract: This final report intends to portray my learnings and achievements during the internship periods, both in the context of Pre-School Education, as in the context of 1st Cycle of Basic Education.

For easier reading, the report is divided into two main parts. The first part reflects my formative course in kindergarten and in 1st Cycle of Basic Education and my work with children under the guidance of the kindergarten teacher and the cooperating teacher.

In the second part I present the key-experiences which correspond to circumstances that marked my path, as well as trying to demonstrate the importance of children as the focus of the educational process. Thus, to listen to them, to take into account children's opinion, to respect and to accept them as they are, valuing the differences that are enriching the whole process.

I also emphasize the need for the direct involvement of families. In this process, it is also of primordial importance to diversify and adapt strategies to each situation, so that can contribute to an education of excellence.

Keywords: Education, Participation, Reflection, Interaction

Índice

Introdução	1
PARTE I - Contextualização e Itinerário Formativo das Práticas de Ensino Supervisionadas.....	5
SECÇÃO A - Educação Pré-Escolar	7
Capítulo I - Vivenciar o Mundo da Educação Pré-Escolar	9
1.1 Caraterização da Instituição	12
1.1.1 A Instituição.....	12
1.1.2 Recursos Humanos da Instituição.....	14
1.2 Caracterização do grupo de crianças	15
1.3 Aspetos pedagógicos do grupo/sala.....	17
1.3.1 Organização Espacial.....	17
1.3.2 Organização Temporal.....	19
1.4 Prática Educativa da Educadora de Infância	20
1.5 O meu percurso formativo na Educação Pré-Escolar.....	23
1.5.1 Fase I: Reconhecimento do contexto educativo	23
1.5.2 Fase II: Integração Progressiva no Contexto Educativo	24
1.5.3 Fase III: Implementação do Projeto.....	25
SECÇÃO B - Primeiro Ciclo do Ensino Básico.....	31
Capítulo II - Vivenciar o Mundo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	33
2.1 Contexto Institucional	35
2.2 Organização do espaço sala de aula	37
2.3 Caraterização da Turma.....	39
2.4 Prática Educativa da Professora Orientadora	41
2.5 O meu itinerário formativo no 1.º CEB	43

2.5.1	Fase I: Observação e reconhecimento do contexto educativo	43
2.5.2	Fase II: Integração progressiva na prática pedagógica	46
2.5.3	Fase III: Prática pedagógica individual	47
2.6	Desenvolvimento de um projeto pedagógico	50
Parte II – Experiências - Chave		57
Capítulo III – Experiências – Chave em Educação Pré-Escolar		59
3.1	A Escola e a Família – uma relação de parceria.....	61
3.2	Os desafios de uma escola multicultural	71
3.3	Abordagem de Mosaico.....	80
Capítulo IV – Experiência-Chave transversal ao contexto de EPE e de Ensino do 1.º CEB.....		91
4.1	A importância da atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem das crianças em idade Pré-Escolar e do 1.º CEB	93
Capítulo V – Experiências-Chave em Ensino do 1.º CEB		101
5.1	A Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção em contexto escolar	103
5.2	<i>Bullying</i> uma forma de violência escolar	114
Considerações Finais		123
Referências Bibliográficas.....		127
Webgrafia		139
Legislação Consultada.....		141
Outros Documentos Consultados		143
Apêndices		145

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Organização da sala de atividades.....	147
Apêndice 2 – Espaço exterior.....	151
Apêndice 3 – Organização Temporal.....	152
Apêndice 4 – Planificação de atividades Pontuais.....	153
Apêndice 5 – Elaboração das teias.....	157
Apêndice 6 – Descoberta da resposta à pergunta “O que comem os caracóis?”	159
Apêndice 7 – Descoberta da resposta à pergunta “Será que ele vai morrer?”	160
Apêndice 8 – Descoberta das respostas às perguntas “Os caracóis dormem?” “Os caracóis têm boca e dentes?”.....	161
Apêndice 9 – Atividade “Uma ida à cozinha”.....	162
Apêndice 10 – Atividade “Há caracóis pequenos e grandes”.....	163
Apêndice 11 – Lengalenga do Caracol.....	164
Apêndice 12 – Letra da canção “O caracol”.....	165
Apêndice 13 – Atividade “O dominó”.....	167
Apêndice 15 – Caracóis em massa de modelar.....	169
Apêndice 16 – Atividade “Livro do conhecimento”.....	170
Apêndice 17 – Autoavaliação.....	171
Apêndice 18 – Atividade “Jogo da Glória”.....	172
Apêndice 19 – Planta da sala de aula.....	173
Apêndice 20 – Integração progressiva na prática educativa.....	174
Apêndice 21 – Atividade representação de números decimais na reta numérica.....	186
Apêndice 22 – Plano de aula dia 10 de dezembro de 2014.....	188

Apêndice 23 – Atividade “O globo e o planisfério”	192
Apêndice 24 – Atividade “Separar para Reciclar”	193
Apêndice 25 – Atribuição do título ao projeto pedagógico	194
Apêndice 26 – Construção da teia	195
Apêndice 27 – Pesquisa	196
Apêndice 28 – Elaboração do inquérito	197
Apêndice 29 – Sistematização das pesquisas	200
Apêndice 30 – Atividade “Boneco aquecedor”	201
Apêndice 31 – Atividade “Palestra sobre o arroz”	202
Apêndice 32 – Atividade “Mapa de Portugal”	203
Apêndice 33 – Avaliação do projeto recorrendo a um inquérito	204
Apêndice 34 – Avaliação dos conhecimentos adquiridos com o projeto	205
Apêndice 35 – Atividade do dia do Pai	206
Apêndice 36 – Atividades dinamizadas por familiares das crianças	207
Apêndice 37 – Atividade “À descoberta dos instrumentos musicais”	209
Apêndice 38 – Atividades de expressões	210
Apêndice 39 – Entrevista às crianças	211
Apêndice 40 – Exemplos de fotografias tiradas por D. e C. e justificação das mesmas	212
Apêndice 41 – Construção individual dos mapas	214
Apêndice 42 – Entrevista realizada à Educadora Cooperante	215
Apêndice 43 – Entrevista realizada aos pais das crianças	217
Apêndice 44 – Manta mágica	219
Apêndice 45 – Análise das respostas pelas crianças D. e C. às entrevistas	220

Apêndice 46 – Análise das fotografias tiradas pelas crianças durante os circuitos	221
Apêndice 47 – Alimentação dos animais existentes na sala de atividades	225
Apêndice 48 – Atividade da “Roleta”	226
Apêndice 49 – Atividade “Descobre a fração equivalente”	227

Índice de Figuras

Figura 1 – Área da biblioteca	147
Figura 2 – Área da casinha	147
Figura 3 – Área da loja	148
Figura 4 – Área das ferramentas e dos jogos de tapete	148
Figura 5 – Área dos jogos de mesa.....	149
Figura 6 – Área da manta	149
Figura 7 – Planta da sala 1.....	150
Figura 8 – Zonas exteriores destinadas à brincadeira das crianças (recreio)	151
.....	
Figura 9 – Primeira fase da construção da teia de acordo com a decisão das crianças.....	157
Figura 10 – Conclusão da construção da teia	158
Figura 11 – Alimentação dos caracóis por parte das crianças	159
Figura 12 – Construção do ciclo de vida do caracol	160
Figura 13 – Observação se os caracóis dormem	161
Figura 14 – Observação se os caracóis têm boca e dentes	161
Figura 15 – As crianças observam como se lavam os caracóis	162
Figura 16 – As crianças ouvem a explicação de como se cozinham os caracóis e ao mesmo tempo observam esse processo.....	162
Figura 17 – Comparação dos tamanhos dos caracóis.....	163
Figura 18 – Construção do pictograma de acordo com o tamanho dos caracóis e respetiva contagem.....	163
.....	
Figura 19 – As crianças exploram as peças do dominó.....	167
Figura 20 – O grupo de crianças joga ao dominó.....	167
Figura 21 – Construção do habitat com os materiais trazidos pelas crianças.....	168
.....	
Figura 22 – Planta da sala de aula	173
Figura 23 – Unidade (cordel) dividida em 10 partes iguais (décima)	186
Figura 24 – Unidade dividida em 100 partes iguais (centésima)	187

Figura 25 – Atividade “Os adjetivos qualificativos e numerais e os quantificadores numerais”.....	190
Figura 26 – Atividade do “Ábaco Humano”	191
Figura 27 – Construção do Globo Terrestre	192
Figura 28 – A turma põe em prática os conteúdos aprendidos através do jogo “Separar para reciclar”	193
Figura 29 – Escolha do título do projeto por meio de votação.....	194
Figura 30 – Construção do cenário da teia (arrozal)	195
Figura 31 – Seleção de tópicos a pesquisar	196
Figura 32 – Escrita de perguntas, por parte das crianças, para o inquérito	197
Figura 33 – Realização do documento único da turma com as respostas aos tópicos de pesquisa	200
Figura 34 – Cada criança cria o seu “boneco aquecedor” cheio com arroz	201
Figura 35 – Encarregado de Educação fala com as crianças sobre a orizicultura	202
Figura 36 – Identificação das zonas de Portugal onde se produz arroz.....	203
Figura 37 – As crianças demonstram alguns dos conhecimentos adquiridos através do jogo do <i>quiz</i>	205
Figura 38 – Árvore construída pela educadora, crianças e respetivos familiares	206
Figura 39 – Conto da história “Lagartinha Comilona” realizada por uma mãe juntamente com os seus filhos, ao restante grupo.	207
Figura 40 – Experiência com a água realizada por uma Encarregada de Educação envolvendo as crianças	208
Figura 41 – Atividade musical onde se exploraram os diferentes sons emitidos pelos instrumentos	209
Figura 42 – Aprendizagem de uma música tradicional portuguesa “Ora bate padeirinha” e respetiva dança.....	210
Figura 43 – Aprendizagem da música “O caracol” e criação de movimentos alusivos à letra.....	210

Figura 44 – Algumas das fotografias tiradas por D. e motivo pelo qual as tirou	212
Figura 45 – Algumas das fotografias tiradas por C. e razão pela qual as tirou	213
Figura 46 – Parte do mapa construído por D. utilizando fotografias, comentários sobre as mesmas e as emoções despertadas	214
Figura 47 – Parte do mapa construído por C. utilizando fotografias, comentários sobre as mesmas e as emoções despertadas	214
Figura 48 – Apresentação dos resultados obtidos, com o estudo, ao restante grupo	219
Figura 49 – As crianças alimentam, cuidam dos animais, são os seus tratadores	225
Figura 50 – Atividade lúdica utilizada para aprender conteúdos de Português	226
Figura 51 – Atividade lúdica onde se descobriam as diferentes frações equivalentes	227

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Rotina educativa da sala 1	152
Tabela 2 – Primeira planificação semanal.....	174
Tabela 3 – Segunda Planificação semanal.....	180
Tabela 4 – Plano de aula.....	188
Tabela 5 – Organização das respostas dadas pelo D.	220
Tabela 6 – Organização das respostas dadas pela C.....	220
Tabela 7 – Comentários realizados pelo D. às fotografias tiradas por si e registo dos sentimentos despertados	221
Tabela 8 – Comentários realizados pela C. às fotografias tiradas por si e registo dos sentimentos despertados	223

Abreviaturas

- AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família
- AE – Apoio Educativo
- AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
- APA – Associação Americana de Psiquiatria
- ATL – Atividades de Tempos Livres
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- DAH – Associação de Défice de Atenção e Hiperatividade
- DHDA – Distúrbio Hiperativo e Défice de Atenção
- DGE – Direção Geral de Educação
- DSM – V - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais
- EPE – Educação Pré-Escolar
- ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra
- EUA – Estados Unidos da América
- JI – Jardim de Infância
- ME – Ministério da Educação
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PAA – Plano Anual de Atividades
- PAAPI – Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual
- PAT – Projeto de Atividades de Turma
- PCT – Projeto Curricular de Turma
- PE – Projeto Educativo
- PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
- PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
- PT – Plano de Turma
- RIA – Regulamento Interno do Agrupamento
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente Relatório Final foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I (Educação Pré-Escolar) e Prática Educativa II (1.º CEB) que integram o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Os estágios incorporados nestas unidades curriculares foram realizados respetivamente num Jardim de Infância (JI) e numa escola do 1.º CEB da rede de ensino público.

O estágio de Educação Pré-Escolar (EPE) decorreu entre 19 de março e 25 de junho de 2014, às quartas, quintas e sextas-feiras. O horário acordado com a educadora cooperante foi das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30, perfazendo um total de cinco horas diárias.

O estágio em contexto do 1.º CEB decorreu entre 27 de outubro e 28 de janeiro de 2015, às segundas, terças e quartas-feiras. O horário a cumprir foi o mesmo que o estipulado no início do ano letivo para a professora titular de turma.

Em ambos os estágios pedagógicos, realizados sob supervisão pedagógica de docentes especialistas da ESEC, a metodologia de trabalho de projeto teve um papel determinante. Esta centrou-se nos interesses, desejos, inquietações e curiosidades da criança, encarando-a como um ser competente e inteligente, capaz de tomar decisões e atribuir significados ao mundo que a rodeia, através das experiências já vividas (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2013). Em ambos os contextos educativos as crianças foram consideradas como seres ativos, com vontade própria, construtoras do seu conhecimento, participativas e com voz. Ao adulto cabe o papel de fornecer as ferramentas necessárias para que as crianças possam aprender da forma mais autónoma possível, sendo os principais agentes das suas aprendizagens (ibidem).

O título deste relatório “O Prazer de Educar e Aprender” mostra como para mim é apaixonante o mundo da educação, principalmente a interação com as crianças, pelos momentos únicos e enriquecedores que enchem o coração a qualquer amante desta profissão. Educar é uma constante descoberta, uma arte complexa e delicada, que se aprende a cada instante, porque cada criança é um ser único com as suas singularidades e merece ser respeitada e aceite tal qual como é. Educar implica

ir além de ensinar as crianças com quem temos o privilégio de privar. É ter vontade e disponibilidade para aprender todos os dias com elas, porque ao invés do que se possa pensar, estas, com a simplicidade e naturalidade com que olham o mundo que as rodeia, têm muito para nos ensinar. Por conseguinte, educar as crianças de hoje é modelar os adultos de amanhã.

O presente trabalho pretende expor de forma fundamentada e reflexiva as experiências gratificantes por mim vividas nos dois contextos onde efetuei os estágios curriculares.

O documento encontra-se assim dividido em duas grandes partes: parte I e parte II.

A Parte I reporta-se à contextualização e itinerário formativo das práticas de ensino supervisionado, quer em Educação Pré–Escolar (Capítulo I), quer em 1.º CEB (Capítulo II).

A Parte II refere-se às seis Experiências-Chave por mim selecionadas, tendo em conta situações que marcaram as minhas práticas pedagógicas e que de algum modo foram desafiantes enquanto estagiária e futura profissional da área da educação. A Parte II ainda se subdivide em três capítulos (capítulo III, capítulo IV e capítulo V). O capítulo III elenca três experiências-chave relativas à EPE, como é o caso da experiência onde se aborda a importância da relação Escola – Família. Atualmente, valoriza-se cada vez mais o estabelecimento e estreitamento desta relação, em prol do bem-estar da criança. Outro tema tratado é o de uma escola multicultural e os desafios subjacentes à mesma, destacando a importância de combater os preconceitos existentes, valorizando as diferenças, imprimindo nas crianças a noção do respeito e aceitação do outro tal qual como é, porque todas as crianças têm direito a serem tratadas condignamente e crescer em harmonia. Por fim, o último tema focado neste capítulo diz respeito a um exercício investigativo, apoiado na pedagogia de escuta, em que o cerne da investigação se relaciona com as vozes das crianças, tomando-as como *experts* das suas próprias vidas, a fim de se conhecer e compreender as perspetivas das mesmas acerca da sua presença no JI. O capítulo IV é referente a uma experiência-chave transversal aos contextos supramencionados e onde se elucida a importância do lúdico como recurso promotor de aprendizagens, tornando este processo mais fácil e agradável aos olhos das

crianças. As experiências-chave relacionadas com a prática educativa do 1.º CEB encontram-se no Capítulo V. As duas experiências tratam assuntos bastante atuais que preocupam pais, educadores/professores e restante comunidade educativa. Refiro-me à Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção e ao *Bullying*. Ambos têm implicações negativas quer nas crianças quer nos adultos próximos destas, quando não se tomam medidas que ajudem a controlar ou até a dissipar estas situações (*bullying*), podendo ter repercussões ao longo de toda as suas vidas. No mesmo capítulo, aponto algumas estratégias passíveis de serem postas em prática em contexto escolar, de modo a ajudar as crianças a verem a escola como um sítio aprazível, onde se podem sentir amadas, valorizadas, respeitadas, em segurança e sugiro que os métodos de ensino sejam adaptados às suas necessidades.

Por último, nas considerações finais, apresento as minhas reflexões sobre todo o caminho percorrido, as experiências vividas, as aprendizagens realizadas nos períodos já mencionados e a minha atitude enquanto futura Educadora de Infância e/ou Professora do 1.º CEB.

PARTE I - Contextualização e Itinerário
Formativo das Práticas de Ensino
Supervisionadas

SECÇÃO A - Educação Pré-Escolar

Capítulo I - Vivenciar o Mundo da Educação Pré-Escolar

Antes de proceder à caracterização do contexto institucional e do ambiente educativo onde realizei a minha prática pedagógica supervisionada, considero importante referir que o Jardim de Infância e/ou a escola são fontes secundárias no processo de socialização da criança (Pinto, 1995).

A primeira fonte de socialização da criança é a própria família, que desempenha um papel fulcral no processo de socialização desta. É no seu seio que a criança vai adquirindo a dimensão social, através de um longo processo de socialização, que a prepara para as diferentes fases por onde vai passar no seu ciclo de vida. Esta primeira socialização foi apelidada de Socialização Primária, por Berger e Luckmann (Berger e Luckmann, 2006). É na família que as crianças começam a desenvolver a sua personalidade. O primeiro contacto com a realidade social que as envolve chega-lhes através das interpretações que os pais realizam dessa realidade. Pela observação e imitação do comportamento dos outros membros da família e das suas interações com outras pessoas no desempenho dos mais variados papéis, a criança vai alcançando a capacidade de se colocar na posição dos outros.

Na opinião de Pinto (1995, p. 121), “A Socialização Primária é não só a que acontece em primeiro lugar, mas também aquela em que têm de se enraizar todas as socializações subsequentes para poderem ser bem sucedidas”.

Ainda segundo esta autora, “o que é específico da socialização primária é a criança estar profundamente tributária do mundo dos adultos responsáveis pela sua socialização e da definição que os outros significativos dão das situações” e ainda o facto de a criança “interiorizar não só o ambiente que a rodeia, mas a definição que lhe chega dos adultos com quem interage” (ibid, p.122).

Posteriormente, com o ingresso da criança no Jardim de Infância e/ou escola, ocorre a socialização secundária, uma vez que ela se confronta com situações que exigem uma atuação diferente daquela que está habituada a ver e a ter. A criança “muito cedo, começa a perceber que em casa e na escola os comportamentos desejados, tolerados ou desincentivados não são exatamente os mesmos” (ibid, p.113). A instituição educativa desempenha um papel extremamente importante no contacto com novas realidades, despertando a curiosidade e o pensamento crítico

necessários à educação pessoal e social da criança e ao desenvolvimento de todas as suas capacidades e potencialidades.

Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME, 1997), a Educação Pré-Escolar tem como um dos seus pilares basilares a integração das crianças na sociedade como seres autónomos, livres e solidários.

Para que tal aconteça, deve ser promovida a inserção da criança em diferentes grupos sociais, respeitando a pluralidade das culturas, incitando progressivas tomadas de consciência enquanto membro da sociedade.

Para melhor compreensão de como este processo é promovido, irei centrar-me no Jardim de Infância onde realizei a minha ação educativa, procurando caracterizar a instituição, o grupo com quem desenvolvi a minha prática pedagógica, o ambiente educativo, a intervenção educativa da educadora cooperante¹, aspetos pedagógicos do grupo/sala e o meu percurso formativo.

1.1 Caracterização da Instituição

1.1.1 A Instituição

O estabelecimento de Educação Pré-Escolar onde desenvolvi a minha prática pedagógica pertence à rede pública. Alberga, apenas, a valência de Jardim de Infância e localiza-se numa zona periférica de Coimbra, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco/seis anos.

Apesar de se encontrar na periferia, tem boas vias de acessibilidade quer para quem se desloca em veículo próprio, quer para quem está dependente dos serviços de transporte públicos.

O edifício térreo foi construído de raiz pela Câmara Municipal de Coimbra, em 2006, estando em funcionamento desde março desse ano.

¹ Com o objetivo de facilitar a leitura e compreensão do presente relatório, sempre que me referir aos (às) docentes que cooperaram comigo nas práticas pedagógicas, será utilizado o termo educadora/professora cooperante em substituição da nomenclatura genericamente utilizada de acordo com o Decreto – Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro: orientadores(as) cooperantes.

Esta instituição educativa funcionava das 8h às 18h30 min, sendo que das 9h às 12h e das 13h30min às 15h30min o horário estava preenchido com a componente letiva e das 12h às 13h30min com a hora de almoço.

Entre as 8h e as 9h e as 15h30min e as 18h30min, desenrolavam-se as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)², asseguradas por uma assistente técnica com formação na área de Animação.

No que concerne ao espaço interior do JI, este era composto por duas salas de atividades com acesso direto ao espaço exterior (recreio); duas despensas que serviam de apoio a cada uma das salas de atividades; uma cozinha; uma sala polivalente, onde aconteciam as AAAF e as refeições; duas casas de banho (uma para as crianças e outra para adultos); uma sala onde as Educadoras se reuniam e um *hall*.

Por sua vez, o espaço exterior era amplo e estava todo ele vedado por grades, o que conferia maior segurança, tanto às crianças aquando das suas brincadeiras como aos pais, que ficavam mais descansados sabendo que os estranhos não tinham acesso fácil. Neste espaço, havia uma zona coberta e outra descoberta onde as crianças podiam interagir umas com as outras, brincando, partilhando saberes e objetos, criando e recriando jogos, brinquedos e brincadeiras.

A brincadeira é um universo simbólico, onde a criança reconstrói e representa sua realidade e aprende a dividir regras, é a partir daí que a criança, constrói riquíssimas relações com seus pares e juntos fazem descobertas e adquirem novos conhecimentos. Na brincadeira a criança pode modificar as regras, ela inventa e reinventa situações, enfim, na brincadeira a criança tem liberdade para agir.

(Lira e Rubio, 2014, p. 11)

Para Hohmann e Weikart (2009), a existência de um espaço exterior seguro onde as crianças possam brincar de forma energética, ouvir os sons, sentir os cheiros, aspetos e texturas do mundo natural, é uma mais valia para um crescimento e desenvolvimento harmonioso destas, uma vez que lhes permite expressarem-se e interagirem com o meio que as rodeia.

² De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento 2013-2017, as AAAF são “planificadas pelos órgãos competentes do Agrupamento, sendo responsabilidade dos educadores titulares de grupo assegurar a sua supervisão pedagógica e o acompanhamento da sua execução” (2013, p. 27).

A presente instituição proporcionava às crianças, que o desejassem, atividades extra curriculares, como: música, natação e ioga. Todas estas atividades eram da responsabilidade de professores coadjuvantes.

A atividade musical tinha a duração de 30 minutos e decorria às quintas-feiras; a ioga às segundas-feiras, também com duração de 30 minutos; por fim, a natação às quartas-feiras durante 45 minutos.

Segundo o artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, cada sala de atividades deve ter no mínimo 20 crianças e no máximo 25. Dado que neste estabelecimento existiam duas salas de atividades, a lotação máxima seria de 50 crianças. Na altura em que realizei o estágio, frequentavam o JI 42 crianças.

A sala 1³ acolhia 22 crianças e a sala 2 – 20. A sala 2 tinha, somente, 20 crianças, pois integrava uma com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de caráter permanente.

Nesta instituição, o único documento orientador existente era o Plano de Atividades de Turma (PAT)⁴ elaborado no início do ano letivo por cada uma das Educadoras, tendo em conta as características do seu grupo de crianças. Este tinha por base os processos individuais de cada uma das crianças, as suas fichas biográficas e a avaliação diagnóstica realizada. Para além deste documento, foi-nos permitida a consulta do Regulamento Interno do Agrupamento (RIA) e do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), disponíveis no *site* do Agrupamento.

1.1.2 Recursos Humanos da Instituição

A equipa educativa deste Jardim de Infância era constituída por pessoal docente e não docente. O pessoal não docente era composto por três assistentes operacionais de ação educativa, que davam apoio de forma rotativa às duas salas de atividades, uma funcionária responsável por servir os almoços e uma assistente técnica responsável pelas AAAF.

³ A sala 1 foi a sala onde realizei a minha prática pedagógica.

⁴ Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento 2013-2017, o PAT deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica, bem como de adequação curricular de modo a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a relação escola-família.

O PAT deve ser avaliado uma vez por período pelos educadores e pelos representantes de pais, a avaliação final do ano é feita no término do 3.º período.

Do corpo de docentes faziam parte as duas educadoras (sendo que uma acumulava a função de Coordenadora do Pré-Escolar), a professora de ensino especial e os professores das atividades extracurriculares (uma professora de ioga, dois professores de música e um professor de natação).

1.2 Caracterização do grupo de crianças

A minha intervenção pedagógica desenvolveu-se num grupo de vinte e duas crianças, doze do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos: oito crianças tinham três anos, uma tinha seis anos e as outras treze tinham quatro anos. Isto até ao momento da conclusão do estágio.

O facto do grupo apresentar estas características era uma mais valia, visto que existia uma boa relação entre as crianças das diferentes faixas etárias, as mais velhas procuravam ajudar e cooperar com as mais novas na realização das atividades e, conseqüentemente, estas sentiam a sua autoestima reforçada e tinham uma atitude positiva em relação à escola. A cooperação das crianças mais velhas com as mais novas era realizada através da *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP). A ZDP é definida por Vygotsky (2000) como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto [...]

(citado por Barra 2014, p.765)

Assim sendo, a convivência com crianças com desenvolvimento cognitivo de nível superior, permite que as crianças mais novas possam alargar a sua zona de desenvolvimento cognitivo atual, através das aprendizagens e competências adquiridas ao nível da ZDP (Fino, 2001).

As informações sobre as características deste grupo foram obtidas por observação direta, consulta do documento oficial da instituição (PAT), diálogos com as crianças, educadora e assistentes operacionais, para perceber quais os focos de interesse e necessidades do grupo e de cada criança em particular.

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que

as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME, 1997, p. 25).

O grupo era composto por crianças de nacionalidade portuguesa, com exceção de uma, de nacionalidade americana. No entanto, a educadora referiu que neste JI é frequente haver crianças de diferentes nacionalidades.

No que se refere à formação académica dos progenitores, a partir do levantamento de dados constantes nas fichas biográficas, foi possível concluir que os pais possuíam diferentes níveis de formação académica, variando entre o 3.º ciclo do ensino básico e o doutoramento. Relativamente ao meio socioeconómico em que as crianças estavam inseridas, verificou-se a existência de algumas famílias com carências económicas.

Em termos de saúde, todas as crianças eram saudáveis, existindo apenas duas com dificuldades visuais e que por isso usavam óculos.

O grupo de crianças, ao longo do decurso de todo o estágio, mostrou-se sempre bastante motivado, interessado e predisposto a aprender em todos os domínios contemplados nas OCEPE. De uma forma global, o grupo era interessado, participativo e curioso, isto é, gostava de experimentar/explorar por si novas coisas, bem como descobri-las.

As crianças do grupo revelaram prazer em explorar o espaço de sala, brincar nas diferentes áreas de interesse em que esta estava dividida e gosto por trabalhar e interagir com os seus pares. Sempre que era proposta uma atividade de grupo as crianças aderiam com um enorme entusiasmo, pois sabiam que era um momento em que podiam partilhar conhecimentos, opiniões e entreajudar-se na execução da mesma. Tal como mencionam Spodek e Saracho (1998), promover o trabalho em pequenos grupos ou em pares é uma mais valia para as crianças, devido ao facto de estas terem a hipótese de confrontarem e partilharem os seus pontos de vista, e de se auxiliarem na resolução de problemas ou dificuldades existentes numa tarefa comum.

O nível de concentração e de envolvimento nas atividades/tarefas, bem como o carinho e atenção que cada criança necessitava por parte do adulto, variou de criança para criança.

Por vezes, aconteciam pequenos conflitos interpessoais, sendo, ocasionalmente, necessária a intervenção do adulto. Porém, estes eram facilmente ultrapassados através de diálogos mediados pelo adulto, em pequeno e/ou em grande grupo, em que as crianças eram levadas a descrever e reconhecer as atitudes incorretas que tinham tido e a apontar possíveis soluções para ultrapassar e resolver o problema. Tal como refere Dewey (1963) “Quando é necessário falar e agir de forma firme, tal é feito tendo em conta o interesse do grupo e não como se se tratasse de uma exibição de poder pessoal. Isto marca a diferença entre uma ação arbitrária e aquela que é justa e razoável.” (citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 90).

Todas as crianças eram autónomas. Precisavam apenas de ajuda em situações pontuais, realizavam a higiene pessoal sozinhas e alimentavam-se pela sua própria mão, com supervisão do adulto.

1.3 Aspetos pedagógicos do grupo/sala

1.3.1 Organização Espacial

A organização espacial do ambiente constitui um aspeto crucial na qualidade de ensino da Educação Pré-Escolar. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “O espaço é por nós visto como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades” (p. 44).

A organização espacial, juntamente com a organização do grupo, o tipo de equipamento, os materiais existentes na sala e a forma como estão dispostos, influenciam, em muito, o desenvolvimento da criança/grupo (ME, 1997).

Assim, tal como defende Forneiro (2008), a estruturação do espaço em áreas diversas, diferenciadas e claramente delimitadas, é um elemento fundamental, uma vez que contribui em grande escala para que a criança construa a sua própria noção de espaço. Pode-se dizer então que, a maneira de organizar o espaço, constitui em si mesma, um conteúdo de aprendizagem.

Esta organização da sala em áreas diferenciadas de atividade possibilita diversas aprendizagens curriculares. Além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, transmite mensagens pedagógicas quotidianas, permite uma

vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade (Formosinho, 1996).

Na sala onde estagiei, existiam nove áreas (centros de aprendizagem) ou “cantos” distintos, de interesse para as crianças, que estas exploravam de diferentes formas, efetuando, assim, aprendizagens significativas. As áreas existentes eram: a da manta, da biblioteca, da casinha/faz de conta, dos jogos de mesa, dos jogos de tapete e das ferramentas, da expressão plástica, da loja, do computador e do cabeleireiro (cf. Apêndice 1).

Formosinho (2013) afirma que a sala de atividades não tem que ter uma organização completamente fixada, desde o início do ano letivo até ao final. É com o decorrer do processo educativo que se vai requerer a sua organização ou reorganização.

Tal como pude verificar, estes centros de aprendizagem não eram fixos, isto é, não se mantiveram iguais durante o decurso de todo o ano letivo. Tudo dependia das necessidades das crianças, das verbas para o JI e da negociação entre o grupo e a educadora. Por exemplo, a área do cabeleireiro só passou a existir, depois de uma conversa entre o grupo e a educadora, onde analisaram qual a área de que a maioria das crianças mais gostava.

Todas estas áreas estavam equipadas com o material necessário para que as crianças as explorassem de forma autónoma, usufruindo de todas as suas potencialidades. Ainda em relação a estas, é possível dizer que, para cada área, existiam regras diferentes e que as crianças as compreendiam e na maioria das vezes as respeitavam. A utilização correta destes espaços fomentava a autonomia, o jogo simbólico, o desenvolvimento da criatividade e o sentido de responsabilidade, pois as crianças já sabiam que tinham de arrumar todo o material que utilizassem, no seu respetivo lugar. Para além de que todas as áreas proporcionavam uma aprendizagem ativa, significativa e independente por parte das crianças (Formosinho, 1996).

Áreas como a biblioteca, que careçam de um ambiente mais calmo, mais silencioso, devem encontrar-se afastadas das áreas mais agitadas, onde haja a necessidade de se movimentarem, conversarem e mexerem, como é o caso da loja e da casinha (ME, 1990). A acrescer a estes factos, é importante que existam na sala espaços em que as crianças se possam salvar, isto é, estarem sozinhas sempre

que o desejarem. No entanto, não é de descurar os espaços onde se possam desenvolver atividades em grupo (ME, 1990).

A sala de atividades era espaçosa, arejada e tinha uma boa luminosidade natural, em virtude da existência de grandes janelas situadas ao longo de duas das paredes laterais, possibilitando que as crianças visualizassem e contactassem com o mundo exterior. O mobiliário existente era adequado às crianças (Spodek e Saracho, 1998).

Na sala, havia uma porta que dava acesso direto ao espaço exterior, onde existia um escorrega, espaldares e cordas para trepar (cf. apêndice 2). Aqui, podiam brincar, interagir com as crianças da outra sala de atividades, partilhar experiências, brinquedos, aprendizagens, contactar de forma direta com a natureza e explorá-la, devido à existência de árvores de fruto e de pequenos animais (como foi o caso dos caracóis) e desenvolver a motricidade larga. Como elucidam Hohmann e Weikart (2011):

O tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais. Permite também aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis (p.231).

Para o ME (1997), o espaço exterior merece a mesma atenção, por parte do educador, que o espaço interior, pois este é igualmente um espaço educativo (um prolongamento do espaço interior). Por isso mesmo, é um gerador de situações de aprendizagem ao “ar livre”. É um importante estímulo de criatividade das crianças, visto que têm a oportunidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis.

1.3.2 Organização Temporal

A rotina educativa constitui um elemento fulcral na vida das crianças, visto que estas gostam de ambientes estruturados, segundo o ponto de vista do tempo, pois permite-lhes ter uma noção do que se segue (do que as espera a seguir) e assim vão adquirindo a noção temporal, aprendendo a orientar-se no tempo (ME, 1990).

Contudo, como mencionam Spodek e Saracho (1998), “a flexibilidade é necessária em qualquer rotina” (p.136).

Pelo que me foi possível observar, a estruturação temporal era similar nos diferentes dias, apesar de haver diferenciação de atividades. Pode-se então dizer que o dia a dia da criança era sustentado numa rotina educativa bem definida (cf. apêndice 3).

As horas presentes na descrição da rotina diária da sala 1, no apêndice suprarreferido, eram uma forma de orientação para a educadora cooperante, posto que as crianças são imprevisíveis, o que torna os seus dias no JI todos diferentes. Assim, o/a educador/a tem que fazer uma boa gestão do tempo, através de uma rotina diária em que reconheça os diferentes ritmos das crianças, desenvolvendo o seu bem-estar e dando-lhes liberdade para elas próprias serem as condutoras das suas aprendizagens. Tal como elucida Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), deve organizar-se o tempo pedagógico de modo a que se tenha em conta “uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo. (...) pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades” (p. 46).

As rotinas assumem assim, um papel muito importante na vida das crianças e dos/as educadores/as, pois são como guilhões de vida de um grupo, promovem a confiança, segurança e autonomia das crianças e permitem que estas façam escolhas, tomem decisões e resolvam problemas. (Hohmann e Weikart, 2011; Mendonça, 1994; Zabalza, 1992).

1.4 Prática Educativa da Educadora de Infância

Na opinião de Mendonça (1994), a educadora sabe que a criança é um ser que se liga aos outros principalmente por laços afetivos, que demonstra as suas emoções de forma franca e espontânea e só aceita o Jardim de Infância se encontrar neste uma relação afetiva semelhante à que tem com os pais.

Sendo a EPE um complemento da ação educativa da família, deve estabelecer com esta uma estreita relação de cooperação, de modo a favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e responsável, capaz de agir e reagir em sociedade (ME, 1997).

A educadora de infância da sala 1 privilegiava por isso a relação com as famílias e a criação de laços afetivos com as crianças, proporcionando-lhes frequentemente momentos de afetividade, conseguindo que as crianças confiassem e gostassem dela. Elas sentiam-se amadas, protegidas, em segurança, tal como no seu ambiente familiar. Ganhavam assim a autoconfiança necessária para quererem explorar o mundo novo que as rodeava, para agirem e conseqüentemente aprenderem (Hohmann e Weikart, 2009).

A mesma definiu como objetivos para a sua prática: estruturar experiências significativas para as crianças com as quais se pudessem desenvolver; atribuir significado às experiências vivenciadas pelas crianças no Jardim de Infância; promover o respeito de cada criança, sendo escutada e valorizada em todas as interações que realizasse, levando assim a que cada uma participasse na gestão do espaço, tempo, organização de atividades e projetos.⁵

Visto que o Jardim de Infância não se regia por nenhum dos modelos curriculares existentes para a EPE, a educadora conduzia a sua prática pedagógica tendo em conta “a Teoria do Desenvolvimento de Piaget, a aprendizagem por experimentação e descoberta, pela resolução de problemas e pela investigação”⁶.

Segundo a Teoria do Desenvolvimento de Piaget, o conhecimento é adquirido através da interação do sujeito com o meio físico e social. Para que tal aconteça, é necessário que a criança seja colocada no centro do processo educativo. (Kamii, 2006).

Garuti (2008, p. 151) corrobora esta opinião, afirmando que:

A criança não é uma mera receptora de informação, (...) é, antes de mais nada, o construtor de sua inteligência e do seu conhecimento. É preciso então, criar para ela espaços de atividade auto-iniciada e apoiada, é preciso criar para ela oportunidades de ter experiências com a realidade e, assim, começar a pensar, construindo o conhecimento da realidade e a realidade do conhecimento.

No trabalho da educadora, era também notória a preocupação com o desenvolvimento da autonomia das crianças. Isso estava patente na organização da

⁵ A informação constante neste tópico teve por base o documento Plano de Atividades de Turma 1 (2013/2014)

⁶ Plano de Atividades de Turma 1 (2013/2014)

sala e na existência das rotinas diárias, que facilitavam a ação livre das crianças pelo espaço e sua exploração (Garuti, 2008).

A crescer a estes factos, a docente valorizava muito, na sua ação, o jogo. Este era visto como uma atividade onde a criança se podia desenvolver, como em qualquer outra (Zabalza, 1992). Então, a educadora desenvolvia, frequentemente, atividades de cariz lúdico, com as quais, abordava as diferentes áreas de conteúdo tendo em conta o nível de desenvolvimento da criança e os seus interesses, que nestas idades estão muito direcionados para atividades espontâneas e lúdicas em que possam criar, explorar e transformar.

A metodologia de aprendizagem por experimentação e descoberta, pela resolução de problemas e pela investigação, refere-se a uma aprendizagem ativa por parte da criança. Assim, as crianças exploram e experimentam autonomamente, tornando-se agentes ativos, construtores do seu conhecimento, desenvolvendo ainda a capacidade de refletir e o pensamento crítico (Vasconcelos, Praia e Almeida, 2003).

Para Marchão (2012), os principais objetivos deste tipo de aprendizagem são: tornar as crianças aprendizes autónomos, independentes e confiantes nas capacidades que possuem para aprender; desenvolver as capacidades de pesquisa e resolução de problemas; possibilitar a construção de comportamentos e competências sociais.

Durante todo o meu período de estágio verifiquei que a educadora tinha como preocupação a satisfação das curiosidades, interesses e necessidades de todos, adaptando e criando atividades de acordo com as características individuais de cada um, pois cada criança é um ser único com o seu próprio ritmo de desenvolvimento.

A administração do reforço positivo era uma constante na sua prática pedagógica, assim como os diálogos em grande grupo, que eram um meio de reflexão, tanto por parte do grupo como da educadora.

A docente também tinha o cuidado de desenvolver atividades que visassem todas as áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE, e que fossem em simultâneo do interesse das crianças. Estas tanto eram realizadas de modo individual, como em pequenos grupos ou em grande grupo de forma a promover o confronto de opiniões, o espírito de entreajuda e de cooperação.

1.5 O meu percurso formativo na Educação Pré-Escolar

O meu itinerário pedagógico em Educação Pré-Escolar foi pautado por três fases orientadoras da minha prática. Este ponto servirá para explicar as aprendizagens mais significativas que realizei em cada uma delas.

Fase I – reconhecimento, que teve como objetivo a análise do contexto educativo. Para tal, recorri de forma primordial ao método de observação; fase II – integração progressiva no contexto educativo através da realização e dinamização de atividades pontuais previamente planificadas; por último, a fase III – implementação e gestão de um projeto pedagógico, planificado e levado a cabo com as crianças.

Como centro da minha ação pedagógica tive as crianças, os seus interesses e necessidades e o facto de estas serem agentes ativos nas suas aprendizagens, construtoras do seu conhecimento. Assim, o meu papel era ser facilitadora das mesmas, organizando o ambiente educativo para que as crianças o pudessem explorar de forma autónoma, de acordo com os seus interesses e necessidades (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2013).

1.5.1 Fase I: Reconhecimento do contexto educativo

Para realizar o reconhecimento do contexto educativo onde desenvolvi a minha prática pedagógica, recorri fundamentalmente aos métodos de observação direta e participante, bem como a conversas informais com a Educadora cooperante.

A observação foi um aspeto essencial para a minha ação educativa, pois foi através desta que me apercebi do funcionamento da instituição, da organização do espaço da sala de atividades, das interações adulto-criança e criança-criança, da prática educativa da educadora cooperante e da rotina educativa.

Tal como refere Oliveira-Formosinho (2013, p.77), “através da observação sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta”.

Então, para que a intervenção educativa pudesse ser bem sucedida foi necessário conhecer cada criança por si e o grupo, para que fosse possível corresponder aos interesses das mesmas, bem como ultrapassar/minimizar as

fragilidades existentes. Para tal, teve que se recorrer à diferenciação pedagógica, adaptando estratégias e métodos (Santos, 2009).

Os factos anteriormente referidos estiveram patentes no modo como me relacionei com as crianças. Procurei sempre respeitar cada uma e ter em conta as suas especificidades, estabelecendo uma relação próxima, positiva e de confiança com cada uma delas, de modo a que fosse mais fácil criar estratégias de intervenção motivadoras e que captassem a sua atenção.

1.5.2 Fase II: Integração Progressiva no Contexto Educativo

Esta segunda fase teve como objetivo a nossa⁷ integração progressiva na prática pedagógica, ou seja, o desenvolvimento de atividades de carácter pontual, previamente planificadas, (cf. apêndice 4) ou até mesmo situacionais, sem serem planificadas.

Desde o primeiro dia em que entrámos no II, fomos incitadas a intervir a qualquer momento, quer fosse auxiliando a educadora cooperante, quer fosse em momentos em que a educadora tinha de se ausentar por curtos períodos de tempo. Ficávamos com o grupo a nosso cargo e éramos impelidas a dinamizar atividades, de modo a manter o mesmo ocupado.

As atividades de carácter pontual eram planificadas tendo em conta as orientações da educadora, o PAT e o tempo que nos era disponibilizado para tal.

Estes momentos, para mim, foram de extrema importância, pois serviram para conhecer melhor o grupo, ver como as crianças reagiam a atividades dinamizadas por nós tendo em conta os seus interesses, levando-me a refletir sobre a minha prática e as estratégias que utilizei e sobre o sucesso e o insucesso das mesmas, permitindo-me progredir.

Nesta fase iniciámos, com as crianças, a autoavaliação das atividades desenvolvidas. Para Folque (2012), envolver a criança no processo de avaliação é uma das formas que os docentes têm para lhes mostrar que são valorizadas e respeitadas e que não são encaradas como objetos de classificação e rotulagem.

⁷ A partir de agora sempre que utilizar a primeira pessoa do plural, estarei a referir-me à minha pessoa e ao meu par pedagógico de estágio.

A Circular n.º 4 (2011) refere que a avaliação assume uma dimensão marcadamente formativa, que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que tome consciência do que já é capaz de fazer, das dificuldades que vai tendo e como as pode ultrapassar, pois ao verbalizarem a sua opinião sobre o que fizeram, tomam consciência do que já são capazes de fazer e das dificuldades que ainda têm.

1.5.3 Fase III: Implementação do Projeto

Para o desenvolvimento do projeto pedagógico tivemos em conta o facto de as crianças serem os principais agentes e contamos com a sua participação em todas as fases deste, ou seja, todo o projeto foi delineado com as crianças e para as crianças.

Tal como apontam Katz e Chard (1997), o trabalho de projeto quando abordado na educação de infância, refere-se de um modo geral a uma forma de ensinar e aprender, mais do que propriamente a um conjunto específico de técnicas pedagógicas, sequências fixas de atividades ou estratégias, entre outras. Esta abordagem exige que o educador tenha a capacidade, com base no conhecimento que tem das crianças, de as incentivar a interagir com as pessoas, objetos e meio ambiente, de formas diferentes, que lhes façam sentido, levando assim a que a criança seja um sujeito ativo da sua aprendizagem, mais do que isso, que participe ativamente no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho, acabando por criar hábitos de iniciativa e de responsabilidade pelo trabalho que está a desenvolver.

Já na opinião de Malpique e Santos (1989), trabalho de projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção, com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (citados por Vasconcelos et al, 2012 p. 10).

O trabalho de projeto é desenvolvido segundo as quatro fases que o compõe:

Fase I – Definição do Problema: neste momento formula-se o problema ou as questões que se pretendem investigar, partilham-se os conhecimentos prévios que

cada criança possui, o que pretendem descobrir sobre o tema e a forma de o conseguir (Vasconcelos, 2012).

A situação desencadeadora do nosso projeto e que deu origem ao tema “Os Caracóis” surgiu de um momento em que as crianças se encontravam a brincar no recreio exterior, junto à sala de atividades. Reparámos que estas estavam muito absorvidas na observação de um caracol, aproximámo-nos e perguntámos “Se gostavam de caracóis?” ao que muito prontamente responderam que “sim” e colocaram uma série de questões como: “O que é que eles comem?”, “Nunca largam a casa?”, “Se eles fazem cocó, será que fazem também xixi?”, “Será que comem ameixas?”.

Apercebemo-nos logo que este seria um tópico do interesse de todo o grupo pelo qual nutriam curiosidade e vontade de aprender/saber mais. Mais tarde, em grande grupo, auscultámos as crianças a fim de sabermos como queriam construir as teias e que materiais queriam utilizar (cf. apêndice 5).

Tal como refere Hoyuelos (2004) “As crianças lideram o trabalho que se desenvolve e os professores assumem a responsabilidade de apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais e providenciar os recursos para a aprendizagem das crianças” (citado por Lino, 2013, p.131).

Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho: após a definição do problema surgiu a fase de planificar o modo como o projeto seria desenvolvido. Para planificarmos, ouvimos as crianças, visto que estas são seres competentes e capazes, investigadores natos, motivados para a pesquisa e resolução de problemas (ME, 1998), portanto ninguém melhor do que elas para saberem o que querem realizar, para encontrarem respostas às suas perguntas, e de que modo o vão efetuar.

Para Formosinho e Formosinho (2013), planificar é dar à criança oportunidade para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si, é, portanto, um processo humanizante. A criança que se ouve, cria hábitos de definir intencionalidades, propósitos e tomada de decisões.

Planificar é uma mais valia tanto para a criança como para o docente, pois serve como documento orientador a curto, médio e longo prazo, que facilita a organização do dia para os intervenientes e lhes confere uma maior segurança, visto que sabem de antemão as atividades que é previsto serem dinamizadas em cada dia.

No entanto, as planificações não devem ter um carácter rígido, isto é, não têm que ser seguidas “à risca” podem e devem fazer-se alterações sempre que se justifique e seja necessário, com vista ao bem-estar do grupo, dos seus interesses e predisposições para aprender.

Fase III – Execução: o modo como íamos dinamizar o projeto, mais concretamente as atividades propostas pelas crianças e planificadas com elas, foi por mim encarado como um estímulo para fazer mais e melhor, sendo que queria que as crianças aprendessem de forma ativa, que elas fossem construtoras do seu próprio conhecimento. Na opinião de Hohmann e Weikart (2009), isto é possível quando os adultos, que interagem com as crianças, são capazes de compreender a necessidade que estas têm de serem ativas, e assim os mesmos envolvem-se apenas no auxílio e no alargamento das atividades por elas auto-iniciadas, ao invés de tentarem controlar os seus comportamentos. Por isso mesmo, demos espaço para que cada criança explorasse, descobrisse cada material, cada objeto e realizasse a atividade proposta do modo que fizesse mais sentido para si. Assim, apenas fomos meras orientadoras e auxiliadoras quando as mesmas revelaram dificuldades ou dúvidas.

Outro facto que foi merecedor do nosso cuidado diz respeito à diversificação de atividades, estratégias e métodos utilizados, de modo a que as crianças se mantivessem motivadas e não caíssemos na rotina. Também tivemos em atenção que as atividades propostas articulassem diferentes áreas de conteúdos, possibilitando assim à criança a construção de uma compreensão global dos fenómenos e dos problemas (Marchão, 2012; Marques, 1983).

Para responder às perguntas efetuadas pelas crianças, realizaram-se um leque diversificado de atividades, bem como para verificar aquilo que elas diziam saber. De forma a não ser demasiado exaustiva, irei elencar apenas algumas dessas atividades.

Para responder à pergunta “*O que comem os caracóis?*”, as crianças quiseram questionar os pais e familiares. Como referem Barbosa e Horn (2008), os pais e familiares são excelentes parceiros de estudo e fontes de informação para as crianças,

pelo que, é importante mantê-los envolvidos na vida escolar⁸. Depois de as crianças nos terem dito as respostas que tinham obtido, propusemos-lhes alargar a pesquisa, usando o computador, para verificarem se havia mais alimentos que os caracóis pudessem comer. A seu pedido, as crianças ficaram responsáveis pela alimentação dos mesmos (cf. apêndice 6).

Para a questão “*Será que ele vai morrer?*”, recorreu-se à comparação da vida do caracol com a vida das pessoas, já que o grupo sabia que ambos são seres vivos, e realizou-se a construção do ciclo da vida, chegando-se à conclusão de que como seres vivos nascem, crescem, se reproduzem e morrem (cf. apêndice 7).

Por seu turno, relativamente às questões “*Os caracóis dormem?*” e “*Os caracóis têm boca e dentes?*”, e uma vez que tínhamos estes animais na nossa sala de atividades, os métodos utilizados para alcançarmos as respostas foram a observação direta e visualização de vídeos (cf. apêndice 8).

Como algumas crianças não sabiam que “*Os caracóis se podem comer*”, realizámos a atividade “*Uma ida à cozinha*”, onde as crianças perceberam que estes animais podem ser cozinhados, para posteriormente serem comidos, e auxiliaram na confeção deste prato, portanto foram pequenos mestres de cozinha (cf. apêndice 9).

Em relação à afirmação “*Há caracóis pequenos e grandes*”, contaram-se quantos caracóis havia de cada tamanho, agrupando-os (formando conjuntos), para de seguida, se proceder à construção de um gráfico de acordo com os tamanhos dos caracóis, recorrendo a fotografias dos mesmos (cf. apêndice 10).

A acrescentar a estas tarefas, à medida que o projeto se foi desenvolvendo, as crianças foram propondo cada vez mais atividades, as quais nós procurámos dinamizar, como foi o caso de aprender a “*Lengalenga do caracol*” (cf. apêndice 11) e uma canção sobre este animal, intitulada “*O caracol*” (cf. apêndice 12). Estas duas atividades foram acompanhadas por gestos por parte das crianças. Construiu-se ainda um “*Dominó*” (cf. apêndice 13), “*O habitat dos caracóis*” (cf. apêndice 14), “*Os caracóis em massa de modelar*” (cf. apêndice 15) e um “*Livro do conhecimento*” com o registo das respostas encontradas (cf. apêndice 16), para ser apresentado aos pais e à comunidade educativa no dia da divulgação.

⁸ Este tema “A Escola e a Família – uma relação de parceria”, será abordado de modo mais aprofundado na **Parte II** deste relatório

Fase IV: Divulgação/Avaliação: esta é a última fase da metodologia de trabalho de projeto. Não obstante, é tão importante como qualquer uma das outras fases constituintes desta metodologia.

A avaliação é um processo que vai decorrendo em simultâneo com o desenvolvimento do projeto e tal como refere a Circular n.º 4 (2011), tem carácter formativo e ao mesmo tempo orientador para o educador, pois como elucidam as OCEPE (1997), permite que este tome consciência da sua ação pedagógica para, sempre que necessário, adaptar a prática educativa às necessidades/interesses de cada criança e do grupo em geral, de modo a garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (Zabalza, 1998).

De acordo com Sanches (2003, p. 112), “O processo de avaliação é (...) guiado pelo impulso de recolha de informação que permita compreender, orientar e melhorar os projectos e as práticas educativas e a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.”

Como instrumentos de avaliação usámos: uma grelha de autoavaliação (cf. apêndice 17) que era preenchida diariamente (ao final do dia) pelas crianças; conversas em grande grupo e individuais, momentos em que tanto nós como as crianças refletíamos sobre o decurso do dia; o “*Jogo da Glória*”, que apesar de ter um carácter lúdico incluía questões alusivas à temática (cf. apêndice 18); e os trabalhos produzidos pelas mesmas.

A divulgação é o culminar de todo o projeto. Dá a oportunidade do trabalho desenvolvido pelas crianças ser exposto à comunidade educativa pelas próprias, fazendo com que estas o revivam e demonstrem os conhecimentos adquiridos através do modo como apresentam os trabalhos/materiais que produziram. Esta fase corresponde ao momento em que as crianças exprimem os conhecimentos adquiridos segundo as mais diversas formas (Katz e Chard, 1997).

Esta etapa do projeto realizada pelas crianças foi um momento único que encheu de orgulho tanto os pais, como a educadora cooperante, bem como a mim própria, pois todo o grupo revelou dominar as aprendizagens no modo como fez a explicação dos trabalhos efetuados e dos materiais produzidos, tendo assumido uma postura de admirável à vontade perante os adultos.

Concluída a implementação do projeto tivemos a certeza de que este tinha sido concretizado com êxito, pois foi possível visualizar a grande felicidade que as crianças demonstraram ao partilharem com a comunidade educativa e familiares o trabalho que desenvolveram ao longo de várias semanas. O facto de as crianças que sentiam receio, repugnância em tocar/pegar nos caracóis terem superado o mesmo, foi sinal de que se respeitarmos o ritmo de cada criança chegamos “a bom porto”. No final do projeto, todas as crianças que compunham o grupo eram capazes de pegar de livre e espontânea vontade nos animais, tanto que quiseram levá-los consigo para os devolverem ao seu habitat natural. Os pais e familiares sentiam-se orgulhosos dos seus educandos e fizeram questão de expressar isso através de palavras de gratidão. A educadora e assistentes operacionais também nos felicitaram pelo trabalho desenvolvido e por termos conseguido envolver toda a equipa educativa do JI. O projeto deve ser um processo interativo, em que se tenta envolver outros adultos da instituição e da comunidade que possam enriquecer o mesmo através dos seus contributos (ME, 1998). Não obstante, a grelha de autoavaliação, preenchida diariamente, por parte das crianças, no decurso do projeto, e os diálogos mantidos ao final do dia letivo com as mesmas, foram um indicador crucial para nos apercebermos se estaríamos num bom caminho, ou seja, a por em prática atividades que iam ao encontro do interesse das crianças (daquilo que elas almejavam descobrir) e se estas eram felizes na realização das mesmas.

SECÇÃO B - Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Capítulo II - Vivenciar o Mundo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB)⁹, o Professor Titular de Turma assume um papel de extrema importância e de referência para os alunos que tem a seu cargo, sendo visto como “autoridade máxima” por estes, com quem vão realizar aprendizagens e ultrapassar eventuais dificuldades que possam existir.

Por isso, tal como elucidam Ferreira (2007), um professor que acredita em si, nos seus alunos e nas capacidades e conhecimentos de ambos, sente-se mais confiante de que todas as crianças podem aprender, até mesmo as que têm mais dificuldades, mantendo-se assim sempre motivado e com vontade de fazer mais e melhor. Então, é legítimo dizer que “educar passa então a ser formar – a partir de conhecimentos adquiridos – seres críticos, imaginativos, autónomos e implicados socialmente” (Ferreira e Santos, 1994, p. 6).

Portanto, enquanto futura professora/educadora, não me posso esquecer destes aspetos na minha prática, pois é uma das premissas fundamentais para que me sinta motivada, realizada e, por conseguinte, bem sucedida.

Agora, falando deste novo capítulo em concreto, nele consta a contextualização do local de estágio onde realizei a minha prática educativa e a caracterização de outros aspetos. Para isso, recorri a documentos oficiais como o Plano Anual de Atividades (PAA) e Projeto Educativo (PE), ambos documentos do agrupamento a que a escola pertence; ao Plano de Turma (PT) elaborado pela Professora Titular e a conversas informais tidas com a mesma.

Em seguida, descreverei o meu itinerário formativo, à semelhança do que realizei na secção A para a EPE.

2.1 Contexto Institucional

A escola onde desenvolvi a minha prática educativa pertence à rede de ensino público do distrito de Coimbra, embora não se situe nesta cidade. Localiza-se numa zona rural, onde predomina a cultura do arroz e do milho. Daí que, na zona periférica à instituição, haja muita natureza e as crianças acabem por ter muito contacto com ela.

⁹ De ora avante, sempre que me referir ao Primeiro Ciclo do Ensino Básico, irei fazê-lo recorrendo à abreviatura 1.º CEB

A instituição educativa em causa albergava as valências de 2.º e 3.º ciclos, sendo que, a única turma do 1.º CEB presente neste espaço educativo, era aquela com quem desenvolvi todo o meu estágio. A turma já se encontrava perfeitamente adaptada, tanto ao espaço físico, como ao funcionamento da escola, convivendo com os alunos dos outros ciclos em perfeita harmonia, nunca se tendo registado qualquer conflito com os mesmos. Estas crianças já frequentavam este estabelecimento de ensino desde o ano 2013/2014.

A EB 2/3 tinha como horário de funcionamento das 8h às 18h, e era constituída por três blocos: no bloco A existiam salas de aula destinadas ao 2.º ciclo, uma sala para a turma do 4.º ano de escolaridade e outra onde funcionavam Atividades de Tempos Livres (ATL), orientadas por duas animadoras socioculturais; o bloco B que era composto por salas de aula e laboratórios; no bloco C havia: bar, refeitório, reprografia, biblioteca, sala de informática, sala de professores e sala de funcionários. Os três blocos tinham comunicação entre si por meio de um passadiço coberto.

Na sala de ATL, as crianças desenvolviam atividades de Expressão Plástica, Jogos e Danças. Para além da existência de ATL, a escola facultava aos alunos do 1.º CEB uma vasta diversidade de atividades como: desporto escolar; informática; dinamização de histórias, uma vez por mês, na biblioteca; e, por vezes, até mesmo teatro.

Para além desta oferta educativa, existiam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), como era o caso das aulas de Inglês, de Atividade Física e Desportiva e de Expressão Artística, dinamizadas por três professores. Para auxiliar a Professora Titular com os alunos que revelavam mais dificuldades, de modo a que o rendimento destes aumentasse e conseguissem acompanhar as aprendizagens (tanto quanto lhes fosse possível), esta contava com a cooperação de um professor de Apoio Educativo (AE), várias vezes por semana.

No espaço destinado ao recreio escolar, os alunos dispunham de uma grande área verde, que agradava muito, pelo que pude observar, aos alunos do 1.º CEB, uma vez que lhes dava a possibilidade de interagirem entre si, brincando ou praticando atividade física. Ainda neste espaço exterior, verificava-se a existência de um campo

de jogos pavimentado com cimento, de que os alunos podiam usufruir para a prática de atividades de expressão físico-motora.

Para além destas infraestruturas de que dispunham dentro do recinto escolar, a escola celebrou um protocolo com o clube desportivo local, que lhe permitia a utilização do seu Pavilhão Gimnodesportivo para a prática de desporto. Este localizava-se em frente à instituição de ensino.

A equipa educativa era composta pela Professora Cooperante, pelos professores dinamizadores das AEC's, que eram três, e pelo professor de AE. Para além destes docentes, é de salientar o importante papel de duas assistentes operacionais de ação educativa, que colaboravam com os mesmos, no acompanhamento dos alunos durante os intervalos, zelando pela sua segurança. Eram ainda responsáveis pela manutenção e limpeza dos espaços e materiais.

2.2 Organização do espaço sala de aula

Para Forneiro (2008), o conceito de espaço e ambiente de sala de aula estão intimamente ligados e são de grande relevância na vida do aluno, tendo em conta que, no dia a dia, é o sítio onde passam mais tempo. Desde logo, é pertinente que a escola seja um espaço agradável, onde as crianças se sintam bem e que favoreça as suas aprendizagens. A sala de aula é caracterizada por ser um local de atividade onde existe material didático, mobiliário e decoração adequada à prática pedagógica e em que se estabelecem relações de afeto, de respeito, de confiança, de cooperação, entreajuda entre aluno-aluno e aluno-professor.

Arends (1995) afirma que:

Um ambiente de aprendizagem produtivo é caracterizado por um clima geral onde os alunos se sentem a si próprios e aos seus colegas de forma positiva, onde as suas necessidades são satisfeitas de forma a que eles persistam nas tarefas escolares e trabalhem cooperativamente com o professor (...) (p. 129).

A sala de aula em que tive a oportunidade de desenvolver a minha prática educativa em 1.º CEB, era um espaço do agrado dos alunos, onde se sentiam confortáveis, uma vez que a decoração da mesma era concretizada com trabalhos realizados por eles, e com cartazes, uns que auxiliavam à aprendizagem de conteúdos e outros que ajudavam a manter um bom funcionamento da rotina escolar. Esta tinha

três portas de acesso. Uma delas comunicava com o recreio exterior, porta por onde entravam e saíam os alunos quando não chovia; a outra de serventia à sala era utilizada pelos professores, encarregados de educação, assistentes operacionais de ação educativa e, pontualmente, quando chovia, também pelos alunos; a terceira e última porta de acesso à sala fazia comunicação com outra sala que lhe era contígua.

A sala tinha um tamanho exíguo para os vinte e cinco alunos, o que dificultava a circulação destes quando eram interpelados para irem ao quadro, ou quando queriam ir aos armários, buscar o material necessário para o dia. Era uma sala com abundante luz natural, dado que, duas das suas paredes eram envidraçadas. Na parede frontal existia um quadro branco, bastante utilizado pelos alunos e pela orientadora cooperante. Junto a este, encontrava-se uma mesa com um computador e colunas, ao qual os alunos, com a devida autorização da professora, podiam recorrer para realizar pesquisas e que a professora também utilizava, sempre que possível, para tornar as aulas mais dinâmicas e apelativas.

Numa das paredes laterais, estavam colocados os armários, onde eram arrumados manuais escolares, cadernos, dossiers individuais dos alunos que continham todos os trabalhos efetuados por eles, resmas de papel e outro material.

Os dossiers individuais/portefólios são um instrumento importante, tanto para o professor como para o estudante. Ao professor, permite refletir sobre a sua prática e, conseqüentemente, sobre estratégias que têm de ser reajustadas, de acordo com as especificidades de cada aluno e das aprendizagens feitas pelos mesmos. Aos alunos, possibilita-lhes a perceção dos conhecimentos adquiridos (Shores e Grace, 2008; Sá-Chaves, 2005).

A maioria das mesas encontrava-se disposta em U (cf. apêndice 19) e cada uma era partilhada por dois alunos, com o intuito de fomentar o trabalho cooperativo. Contudo, foi-me possível observar que algumas mesas e cadeiras eram desadequadas às crianças, pois, tal como referem Spodek e Saracho (1998), “as mesas e as cadeiras devem ter alturas variadas, uma vez que as crianças de qualquer faixa etária diferem em tamanho (p. 136)”. Este facto não se verificava, uma vez que as mesas de trabalho dos alunos não eram individuais. Assim, as crianças de estatura mais baixa nem sempre apresentavam a postura mais correta.

A acrescer a estes factos, em conversa com a professora, apercebi-me que a mesma optou por esta disposição porque a sala era pequena. Dispondo as mesas de trabalho em U, todos os alunos tinham uma melhor visão para o quadro, instrumento de trabalho utilizado diariamente. Esta disposição promovia a cooperação e entreajuda, facilitava a livre circulação da professora e o contacto direto com cada aluno, sempre que necessário. Proporcionava um acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e consentia uma visão global sobre todo o grupo. Em caso de debates, esta disposição favorece a realização dos mesmos, posto que o grupo se encontra frente a frente, condição fundamental para a interação verbal (Teixeira e Reis, 2012).

Nem todas as mesas integravam o U. Sobravam quatro, que estavam no centro do mesmo, pelo que nessas se encontravam crianças com problemas de visão ou com algumas dificuldades de aprendizagem e que, por isso, precisavam de um maior apoio individualizado por parte da docente.

Não obstante, esta disposição dos alunos não tinha um carácter rígido. A professora cooperante procedia à alteração de lugares, sempre que considerava necessário, em prol de um maior e melhor rendimento do grupo. Porque para além das mais valias que esta disposição pode trazer, ela também é propícia às conversas paralelas e a alguns comportamentos inadequados, que comprometem e perturbam o bom funcionamento das aulas.

De acordo com Resendes e Soares (2002), a sala de aula deve-se ir reorganizando com os alunos, criando um ambiente propício às aprendizagens, um espaço que lhes seja agradável e estruturado.

2.3 Caraterização da Turma¹⁰

O conceito de turma vai para além de um conjunto de alunos, com caraterísticas diferentes, dentro de uma sala de aula. Tal como salientam Ferreira e Santos, “Uma turma não é só o conjunto de crianças selecionadas, os nomes agrupados no princípio do ano (...), mas sim um grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos” (1994, p. 29).

¹⁰ Para a realização deste tópico recorri ao PT elaborado pela orientadora cooperante, a diálogos tidos com a mesma e com as crianças.

A turma com quem desenvolvi a minha prática pedagógica encontrava-se no 4.º ano de escolaridade. Era constituída por vinte e cinco alunos, treze do sexo masculino e doze do feminino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os nove e os onze anos, até ao momento da conclusão do estágio. A criança com onze anos tinha sido retida no 2.º ano. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa.

Relativamente a problemas de saúde, todos os alunos eram saudáveis. À parte, de doze crianças que tinham problemas de visão, precisando então de usar óculos de forma permanente.

Quanto ao ritmo de aprendizagem, esta turma caracterizava-se por ser muito heterogénea, o que não permitia que fosse proferida uma análise global a este nível.

No entanto, é de ressaltar que seis crianças usufruíam de apoio educativo semanalmente, por apresentarem dificuldades de aprendizagem de uma forma mais notória. Algumas destas crianças encontravam-se abrangidas pelo Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAAPI), de acordo com o Art.º 20 do Despacho – Normativo n.º 17 – A/2015, de 22 de setembro.

Uma criança era portadora de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA)¹¹, por isso apresentava dificuldades em acompanhar as aulas, revelando uma desconcentração, agitação e alguma impulsividade de forma continuada. Para a ajudar a minorar estas situações e com o objetivo de aumentar o seu nível de rendimento em todas as áreas curriculares, tomava medicação diariamente. Não obstante, não se encontrava abrangida pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, porque os pais/Encarregados de Educação não consideraram necessário.

As crianças são todas diferentes umas das outras e são estas com as suas especificidades, conhecimentos e experiências de vida que compõem uma turma. O professor vê-se impelido a reinventar-se todos os dias, a ter uma postura observadora e reflexiva, de modo a manter todos os alunos motivados e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, já que são estes o centro das atenções na sua prática pedagógica (Ferreira e Santos, 1994).

¹¹ Irei aprofundar este tema na **Parte II**, onde falarei das Experiências-Chave por mim escolhidas.

A observação reflexiva e a escuta das crianças voltam, uma vez mais, a ter um papel de destaque, se tivermos em atenção que estes são processos que facilitam ao professor conhecer os alunos que tem à sua responsabilidade. Como aludem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), a observação reflexiva e a escuta são processos de “procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade” (p. 33).

Pode-se dizer que, criar laços afetivos, de confiança e bem-estar com os alunos é um alicerce fundamental à prática educativa do professor e que eu tive bastante presente durante o meu período de estágio, o que se refletiu no modo como interagi com os discentes, nas estratégias utilizadas para produzir atividades que fossem ao encontro dos seus interesses e favorecessem as suas aprendizagens e gosto pelas mesmas (Nóvoa, 1992).

2.4 Prática Educativa da Professora Orientadora

Com o decurso do estágio curricular em 1.º CEB, foi-me possível compreender que a professora orientadora não tinha um modelo de ensino único que seguisse criteriosamente nas suas práticas. Antes pelo contrário, recorria a vários modelos e metodologias para lecionar os conteúdos programáticos visados no Currículo Nacional do Ensino Básico, que têm que ser cumpridos.

Apesar da obrigatoriedade de cumprir com todos os conteúdos programáticos, bem como de resolver todos os exercícios dos manuais escolares (adotados pelo agrupamento de escolas) e ainda a necessidade de resolver os exames nacionais dos anos anteriores para que os alunos se pudessem sentir mais à vontade, a professora tinha a turma como o centro da sua prática pedagógica. Prova disso mesmo era o facto de esta considerar os seus alunos como seres competentes, com conhecimentos, ativos e participativos no processo de ensino-aprendizagem, com capacidade de decisão e reflexão, desenvolvendo o seu próprio pensamento crítico (Monteagudo, 2001).

Por vezes, a professora recorria a um modelo de ensino expositivo, principalmente quando estava a abordar um tema pela primeira vez. Este modelo

privilegia a explicação dos novos conteúdos, o professor é um orador ativo e os alunos ouvintes ativos (Arends, 1995).

Outras vezes, e mais frequentemente, servia-se do modelo de ensino designado de aprendizagem cooperativa, que para além de ter em conta a aprendizagem de conteúdos e competências escolares, atribui muita importância ao desenvolvimento das competências sociais do aluno, estimulando o espírito de entajuda, solidariedade, a tolerância, compreensão, colaboração e aceitação da diversidade (Richardson, 2008). Juntamente com este modelo, usava a diferenciação pedagógica, exigida pelos alunos que tinha a seu cargo. Cada aluno é um ser único e irrepitível, com as suas vivências, experiências, conhecimentos, aprendizagens, interesses e fragilidades, o que implica que o docente adote estratégias para chegar a cada um e, conseqüentemente, a todos, de forma a conseguir aprendizagens de sucesso e situações didáticas enriquecedoras. Diferenciar o processo de ensino em sala de aula é permitir que cada um aprenda ao seu ritmo, com métodos diferentes, que garantam o êxito na aprendizagem e o aprofundamento de conteúdos (Boal, Hespanha, Neves, 1996).

A professora orientadora utilizava diariamente, como recurso didático privilegiado para lecionar as suas aulas, os manuais escolares, para cumprir o currículo e ainda pelo facto de os pais fazerem questão de que os seus filhos realizassem todos os exercícios existentes nos manuais, para que estivessem preparados para os exames nacionais. Como menciona Morgado (2004),

os professores estarem obrigados, tal como estipulam os normativos, a seleccionar e adoptar um manual escolar para as disciplinas que lecionam, tem contribuído para que estes recursos sejam um meio de controlo curricular não despiciendo. Na verdade, ao funcionarem como um elemento estruturador dos conteúdos disciplinares e um dos principais meios para a sua transmissão, os manuais escolares desempenham um importante papel na regulação das práticas pedagógicas (p.47).

No que concerne à gestão de tempo, pelo que pude observar, a professora titular fazia uma gestão flexível.

Na opinião de Folque (2012), “As rotinas, tendo embora uma organização bem definida, devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de

cada criança, de acordo com os fatores contextuais da vida diária” (p. 59). Por isso mesmo, a professora geria o tempo de acordo com a rentabilidade que os alunos apresentavam e com a forma como a aula estivesse a decorrer e não em função do tempo diário destinado para cada área curricular. Não obstante, procurava cumprir as horas semanais destinadas a cada área curricular.

A professora titular atendia os Encarregados de Educação entre as 8h30 e as 9h00, na primeira e terceira segunda-feira de cada mês, mantendo-os assim informados das aprendizagens, comportamentos e percurso escolar dos seus educandos.

A parceria que se estabelece entre a escola-família é muito importante para a saudável socialização da criança e para a integração desta no seu ambiente. Em suma, para a sua formação integral. As famílias esperam que a escola, para além de ser fonte de conhecimento científico, seja auxiliadora na educação e na formação dos seus educandos. Assim, Perrenoud e Montandon (citados por Diogo, 1998, p.47) afirmam que, “as famílias preocupam-se, também cada vez mais com o desabrochar e a felicidade dos seus filhos, esperando que a escola os discipline sem os anular e os instrua sem os privar da sua infância”.

2.5 O meu itinerário formativo no 1.º CEB

O meu percurso pedagógico no 1.º CEB foi um tanto ou quanto similar ao ocorrido na EPE, devido ao facto de ter sido organizado em três fases-chave. A fase I, mais uma vez, contemplava o reconhecimento e a caracterização do contexto educativo. A fase II era referente a uma integração progressiva e em grupo na prática pedagógica. Por último, a fase III dizia respeito à prática educativa de carácter individual efetuada por cada um dos elementos que compunha o grupo de estágio¹².

2.5.1 Fase I: Observação e reconhecimento do contexto educativo

Para a realização da fase I, tive por base o instrumento de observação direta e participante e os diálogos com os alunos, com a professora orientadora e assistentes operacionais de ação educativa.

¹² O meu grupo de estágio, em contexto do 1.º CEB, era constituído por mim e por mais duas colegas. Portanto, daqui em diante sempre que utilizar a primeira pessoa do plural, estar-me-ei a referir a mim e às minhas duas parceiras.

A observação de forma atenta e participante, aliada aos diálogos mantidos, foram um excelente meio para ficar a conhecer o contexto educativo onde ia realizar o meu estágio pedagógico, as rotinas da professora, dos alunos, me aperceber da prática educativa da mesma, das estratégias e metodologias utilizadas para abordar os diferentes conteúdos do currículo e para chegar a cada aluno e à turma em geral de modo a fomentar aprendizagens de sucesso (Ferreira e Santos, 1994).

Desde cedo que a professora cooperante nos incentivou a participar nas atividades, deixando-nos à vontade para auxiliarmos/apoiarmos os alunos que revelassem mais dificuldades na concretização das mesmas. Esta permissão por parte da docente foi para mim essencial na construção de laços de afetividade e confiança com os alunos, possibilitou-me assim, de forma progressiva, conhecer melhor cada um e ter noção das suas fragilidades.

A observação levou-me a compreender que os alunos não estavam sentados aleatoriamente, ou seja, havia uma razão lógica para o modo como estes se encontravam dispostos. Ao lado de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e concentração/atenção na realização de uma determinada tarefa, estavam estrategicamente sentados colegas com características distintas. Este modo de organização é um recurso que potencia a aprendizagem cooperativa. Esta metodologia valoriza as diferenças existentes entre cada aluno (heterogeneidade), utilizando-as como elementos facilitadores da aprendizagem (Monero e Gisbert, 2005).

Durante o período de observação, houve a oportunidade de assumirmos a turma como nossa e de cumprirmos o que a professora titular havia previamente planificado para a parte da manhã de um dia, em que teve de se ausentar por motivos de ordem pessoal. Este acontecimento teve particular relevância, visto que me fez tomar consciência de que existiam muitas arestas que precisavam de ser limadas, como era o caso de estabelecer limites a nível dos comportamentos das crianças, para mais tarde não haver tantas dificuldades em manter um ambiente ordeiro e calmo em sala de aula, propício à aquisição de novas aprendizagens. As planificações tinham que ser muito bem estruturadas, ter em conta os interesses dos alunos, apresentar estratégias de lecionação que captassem a atenção dos mesmos e os mantivessem interessados nos conteúdos que iam ser trabalhados. Tal como elucida Bullough

(1989, citado por Braga, 2001), “a planificação deve ser realizada com o objetivo de manter os alunos interessados e intelectualmente despertados...” (p. 35).

Outro aspeto a que a professora dava particular relevância era iniciar a semana de aulas com um diálogo (momento de partilha) com os seus alunos sobre o fim de semana, tendo o objetivo de perceber qual o grau de envolvimento dos pais, perante algum trabalho de casa, informação ou pedido de participação que lhes tivesse solicitado.

Também utilizava o diálogo/conversa para abordar um conteúdo novo, a fim de compreender quais as ideias/conceções de que os seus educandos dispunham sobre cada assunto. Considerava, portanto, os seus alunos, como seres competentes, agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem, detentores de conhecimento onde o adulto tem o papel de auxiliar, no florescimento do seu potencial, valorizando sempre as suas capacidades (Hohmann e Weikart, 2011).

Pode-se dizer que a forma como o professor se relaciona, como vê os seus alunos, condiciona a aprendizagem dos mesmos, tanto de forma positiva como negativa. Tal como salienta Marchão (2012), “a forma como o adulto intervém ao longo do dia, como se relaciona com as crianças, em diferentes interações é um fator decisivo de qualidade, logo de influência na aprendizagem das crianças” (p. 104).

Assim, a docente tratava cada criança como ser único, com as suas especificidades, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, procurando auxiliá-la sempre que era necessário e motivando-a a participar espontaneamente, ultrapassando os seus receios. Conjuntamente, administrava o reforço positivo que consiste em ofertar uma resposta socialmente recompensadora, que faça aumentar a frequência com que determinado comportamento ocorre. Este tem um caráter individual porque cada criança é única, e cada uma tem as suas particularidades, logo nem todos gostam das mesmas coisas. Deve ser administrado logo após a realização do comportamento que se pretende que se manifeste mais vezes (Lopes e Rutherford, 2001) e o *feedback* que na perspetiva de Brookhart (2008) é eficaz em duas dimensões. Uma é a cognitiva, que está intimamente relacionada com o fornecimento de informações importantes para os alunos, para estes poderem compreender em que ponto se encontram na sua aprendizagem e o que têm de fazer a seguir. A outra dimensão é a motivacional, que se refere ao desenvolvimento dos alunos, que dá a

sensação de que estes têm o controlo sobre a sua própria aprendizagem, o seu desempenho (citado por Fonseca, Carvalho, Conboy, Salema, Valente, Gama e Fiúza, 2015).

2.5.2 Fase II: Integração progressiva na prática pedagógica

Após a fase de observação e reconhecimento do contexto educativo, seguiu-se a fase de integração progressiva na prática pedagógica, que primeiro começou por ser realizada em grupo, e posteriormente cada uma de nós tinha um dia da semana¹³ à sua responsabilidade, para lecionar as diferentes áreas curriculares.

A intervenção progressiva em grupo foi executada de modo a que todas nós tivéssemos hipótese de abordar matérias das diferentes áreas curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio), para que, mais tarde, quando tivéssemos que ministrar um dia completo de aulas individualmente, nos sentíssemos mais seguras e confiantes.

Foi nesta fase que começámos a elaborar as primeiras planificações (cf. apêndice 20), momento em que a professora orientadora teve um papel preponderante, pois dava-nos indicações preciosas para a estruturação das mesmas, a fim de que fossem de fácil leitura para qualquer pessoa que as consultasse.

De acordo com Zabalza (1992, p. 48), a planificação didática pode ser encarada como “uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo”.

Logo, as planificações são indispensáveis para qualquer professor, tendo em conta que orientam a sua prática no dia a dia, sem descurar o currículo que tem que ser cumprido e os supremos interesses das crianças. Por isso, as mesmas são documentos orientadores, uma vez que estruturam a intervenção pedagógica, têm um carácter flexível, permitem que haja ajustes conforme o dia se vai desenrolando e perante a ocorrência de situações imprevisíveis, conferindo ao professor a oportunidade de a rever, alterando os aspetos que entender já não serem pertinentes na situação em questão.

¹³ As semanas de estágio constavam apenas de três dias (2.ª feira, 3.ª feira e 4.ª feira) e não da semana completa.

Apesar de todos os dias termos que efetuar exercícios dos manuais escolares, tentámos conciliar estes com atividades de carácter lúdico, onde aprender se pudesse tornar agradável e divertido aos olhos das crianças (cf. apêndice 21).

2.5.3 Fase III: Prática pedagógica individual

A prática pedagógica partilhada teve a duração de duas semanas. Posteriormente, por sugestão da professora cooperante, a intervenção pedagógica passou a ter um carácter individual. Por sermos três estagiárias e os dias de estágio semanal serem igualmente três, cada uma de nós ficou responsável por um determinado dia da semana (que variava de semana para semana) e por dinamizar atividades para as áreas curriculares visadas nesse dia.

Contudo, o facto de cada uma estar responsável por um dia da semana e, consequentemente, pela turma, lecionar os conteúdos programáticos correspondentes a esse dia não impedia a cooperação e o apoio das outras duas colegas com aquela que estava encarregue pelo dia, bem pelo contrário. Era dever de cada uma de nós apoiar a colega em situação de intervenção, de modo a que esta tivesse a melhor prestação possível e os alunos saíssem sempre beneficiados.

Nesta fase, tal como na anterior, a professora continuou a indicar-nos os conteúdos que queria que nós trabalhássemos, bem como as páginas dos livros cujos exercícios tinham que ser obrigatoriamente resolvidos, para que assim fosse mais fácil planificar cada semana.

Tivemos sempre em consideração as importantes indicações fornecidas pela orientadora cooperante, assim como os interesses dos alunos e a importância de abordar os conteúdos de uma forma criativa e dinâmica, de modo a que os mesmos se mantivessem ativos e motivados. Para Arends (1995), ambientes de aprendizagem produtivos são conseguidos quando o professor é capaz de motivar alunos “desligados” da escola e criar atividades/aprendizagens que desafiem os mais capazes e que ao mesmo tempo cativem o interesse dos menos capazes.

As planificações eram previamente enviadas à professora cooperante, para que esta as pudesse analisar e nos transmitisse o seu *feedback*, sugerisse alterações se fosse caso disso, e nós procedêssemos às modificações necessárias, a fim de que no dia em que tivéssemos de as por em prática, tudo corresse da melhor forma. Estas

tinham de ser de fácil leitura, consulta e compreensão e não conterem pormenores desnecessários.

Tal como referem Clark e Lampert (1986), “A planificação do professor é o principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor [de acordo com as características dos seus alunos]” (citado por Arends, 1995, p. 44).

Simultaneamente com as intervenções de prática pedagógica individual, iniciou-se o Trabalho de Projeto intitulado “O incrível mundo do arroz!”. Este projeto foi desenvolvido durante as aulas de Apoio ao Estudo e de Expressões.

Nas minhas intervenções pedagógicas tive sempre em conta as diretrizes dadas pela professora e os seus métodos de ensino. Porém, procurei dinamizar atividades estimulantes do ponto de vista cognitivo, que prendessem a atenção das crianças e as mantivessem motivadas para o processo de ensino-aprendizagem, sem nunca descurar os conteúdos programáticos que havia para cumprir.

Posto isto, em seguida, irei referir de forma sucinta algumas das atividades, por mim dinamizadas em cada uma das áreas curriculares.

Na área curricular da Matemática, de modo a consolidar e a dissipar eventuais dúvidas que pudessem ainda existir da matéria lecionada por uma das minhas parceiras acerca do “Bilião”, realizou-se a atividade do “*Ábaco Humano*”. Cada aluno representava uma ordem e cada conjunto de três alunos formava uma classe, isto até aos biliões (cf. apêndice 22).

Por seu turno, na área curricular de Português, para dar continuidade ao trabalho já iniciado pela professora, procurei abordar os conteúdos presentes no manual de uma forma mais criativa. Através do jogo da roleta, trabalharam-se “Os adjetivos qualificativos e numerais” e “Os quantificadores numerais” (cf. apêndice 22).

No que diz respeito à área de Estudo do Meio, os conteúdos programáticos foram abordados recorrendo aos recursos disponíveis na sala de aula: computador com acesso à *internet*, projetor que possibilitou a visualização de vídeos, de animações e apresentações eletrónicas em *PowerPoint*. Por outro lado, sempre que possível, tentei recriar as propostas do manual através da elaboração de materiais,

para que assim fosse viável aos alunos manipularem os mesmos e aprenderem de uma forma mais interativa. Para abordar o tema “O globo e o planisfério”, construí com os alunos um globo com os seis continentes e identificaram-se os mesmos, bem como os oceanos (cf, apêndice 23). Noutra aula, uma das minhas parceiras de estágio construiu o planisfério.

Um aspeto que procurámos ter em atenção e implementar, sempre que havia essa hipótese, foi a interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade consiste em trabalhar todas as áreas curriculares tendo por base um tema unificador, ou seja, não há fragmentação das áreas. Segundo Thiesen (2007, p. 88), a finalidade da interdisciplinaridade é procurar “responder a necessidades de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento, recuperando o carácter de unidade, de síntese, de totalidade e de integração dos saberes.” Já Gadotti (2004) afirma que: “a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas (citado por Thiesen 2007, p. 97).

Com o tema “A poluição”, trabalhámos as diferentes áreas curriculares. Em Português, voltou-se a abordar o tipo de texto “Notícia” e as suas características específicas, através da apresentação de notícias referentes à poluição dos solos. Na área da Matemática, consolidaram-se as frações equivalentes, recorrendo ao jogo “*Separação fracionária*”. Por sua vez, em Estudo do Meio, houve uma breve apresentação em *prezi*, elucidativa do que é a poluição e mais concretamente, da poluição dos solos e da política dos 3 R (reduzir, reutilizar e reciclar). Fez-se também uma sensibilização para a importância da separação dos lixos, realizada de forma lúdica por meio de um jogo denominado “*Separar para reciclar*” (cf apêndice 24). Este jogo de sensibilização foi concretizado no recreio exterior da escola, visto que “todo o espaço exterior constitui um currículo oculto também gerador de múltiplas aprendizagens” (Alves, 2013, p. 26). Teve uma enorme adesão por parte de todos os alunos porque até então, todas as aulas tinham decorrido dentro da sala de aula. Possibilitou um momento de grande diversão e de aprendizagem cooperativa, em simultâneo. O jogo educativo, tal como advogam Pires e Pires (1992, p. 385), tem sempre em conta “uma função lúdica, na qual a criança encontra prazer ao jogar e

uma função educativa, através da qual o jogo ensina alguma coisa que ajuda a desenvolver o conhecimento da criança e sua apreensão do mundo”.

2.6 Desenvolvimento de um projeto pedagógico

A partir da segunda fase, mas essencialmente na terceira fase de estágio implementou-se a metodologia de trabalho de projeto. A professora sugeriu-nos que nos debruçássemos sobre um tema que fosse de interesse para as crianças e que fizesse parte da sua realidade. O tema apareceu de modo espontâneo, sugerido pelas crianças.

O tema “O arroz” e a orizicultura adveio de uma aula de Estudo de Meio onde abordávamos o povo “Os Muçulmanos” e os vestígios que eles deixaram no nosso país. O arroz foi o que suscitou maior interesse porque muitos dos alunos tinham familiares ligados a esta cultura agrícola e os que não tinham contactavam com ela diariamente, devido ao facto de a escola se localizar numa zona onde há muitos campos de arroz. Assim, este tema faz parte das suas vivências.

Tal como propõem Katz e Chard (1997, p. 5) “O conteúdo ou tópico de um projecto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças.” Segundo as mesmas autoras, o projeto incentiva as crianças a colocar questões, solucionar problemas e ampliar o seu conhecimento em relação a fenómenos relevantes que as rodeiam. Nesta metodologia as crianças são os principais atores, sendo que, são elas as condutoras do processo, definindo o caminho que querem percorrer para obter as respostas às suas questões, satisfazendo a sua curiosidade aumentando os seus conhecimentos. O professor tem o papel de orientar e apoiar as crianças nas suas descobertas dando-lhes a liberdade para agir, fomentando a autonomia.

A implementação deste projeto teve como principais objetivos que os alunos adquirissem novos conhecimentos relacionados com o arroz, nomeadamente a sua história, cultivo e usos e a importância desta atividade económica para a região onde a escola está inserida.

Depois de definido o tema que se ia explorar, o grupo quis dar um nome ao seu projeto e através de uma votação foi escolhido o título do mesmo “O incrível mundo do arroz!” (cf. apêndice 25).

Após este momento, procedeu-se à construção de uma teia inicial no quadro, organizada segundo três tópicos: “O que sabemos?”, “O que queremos saber?” e “Onde vamos pesquisar?” que posteriormente foi colocada em formato de papel, com partes em 2D e outras em 3D e utilizando os mais diversos materiais escolhidos pelos alunos (cf. apêndice 26).

Embora, à primeira vista, este tema parecesse estar mais relacionado com a área curricular de Estudo do Meio, através do conteúdo “À descoberta das interações entre a natureza e a sociedade”, que aborda as atividades económicas, como é o caso da agricultura onde se insere a orizicultura, procurámos sempre trabalhar todas as áreas curriculares segundo uma perspetiva interdisciplinar.

Em seguida à construção das teias, auscultámos os alunos acerca das atividades que gostariam de realizar para aumentarem o seu conhecimento sobre este tópico e que ao mesmo tempo fossem do seu agrado, interessantes e estimulantes para eles, com intuito de podermos planificar as mesmas e dinamiza-las. Tal como referem Katz e Chard (1997, p.179) “se um projeto tiver que prolongar-se por várias semanas e envolver toda a classe, o planeamento prévio é imprescindível”. Este foi o nosso caso, pois o projeto foi desenvolvido a partir de 19 de novembro até 28 de janeiro, com a duração de 3h semanais.

Quando passámos à fase de execução, procurámos implementar todas as atividades sugeridas pelos alunos, de modo a ir ao encontro do que estes referiram na fase I do projeto, o que desejavam saber e como o queriam descobrir (Vasconcelos et al., 2012). Assim, foram realizadas atividades como: a pesquisa, a palestra por um Encarregado de Educação, o documento único da turma, o inquérito, os jogos, entre outras relacionadas com o tema.

Para as pesquisas e inquérito, contámos com a colaboração dos familiares das crianças.

As pesquisas procuravam responder a algumas perguntas existentes na teia e outras que foram surgindo de forma espontânea com o desenrolar do projeto. A seleção daquelas para que deviam procurar resposta foi feita por alguns elementos da turma que se voluntariaram para essa tarefa (cf. apêndice 27).

O inquérito aplicado aos pais foi formulado pelos alunos. Cada criança escreveu uma pergunta e/ou curiosidade, num papel, que considerou relevante para

obter as informações que pretendia. Nesta atividade, intervimos, corrigindo as perguntas e auxiliando na estruturação das mesmas (cf. apêndice 28).

Estas atividades proporcionaram um grande envolvimento de todos os pais no projeto, levando-os a colaborarem diretamente na concretização deste.

Katz e Chard (1997) referem que o envolvimento dos pais no projeto é importante, pois é uma forma de estreitar relações com a escola, de confiarem mais nesta e de acreditarem que a sua contribuição é relevante na educação dos seus filhos. O trabalho conjunto de pais e filhos é benéfico para ambas as partes, uma vez que lhes permite a aquisição de novos conhecimentos e leva a que as crianças percecionem o interesse dos pais pelas suas atividades.

A partir das pesquisas que os alunos fizeram em casa com o auxílio dos pais, houve a necessidade de sistematizar toda a informação recolhida, de acordo com os tópicos orientadores de pesquisa. Esta sistematização foi efetuada recorrendo à construção de um documento único da turma, onde constava a informação referente a cada tópico de pesquisa. O documento foi construído pelos alunos e em papel de cenário de dimensões consideráveis, para que a qualquer momento o pudessem consultar. A decoração deste também ficou à responsabilidade dos mesmos, aproveitando os materiais que haviam trazido juntamente com as pesquisas, como foi o caso de fotografias e espigas de arroz (cf. apêndice 29).

Com os inquéritos já respondidos, procedeu-se à organização e tratamento de dados. Numa primeira fase, fez-se o registo das respostas a cada pergunta no quadro, para que, posteriormente, um grupo de crianças elaborasse gráficos de barras e circulares no computador.

O recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), nomeadamente ao computador, foi por nós utilizado quase diariamente para apresentações nos programas *PowerPoint* e *Prezi*, na realização de jogos interativos e para aceder à *Internet*. Este revelou-se um meio bastante eficaz na captação da atenção dos alunos, mantendo-os interessados nos novos conteúdos que estavam a ser lecionados, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais aprazível, facilitando a aquisição de novos conhecimentos. A este propósito, Pocinho e Gaspar (2012) elucidam que as TIC vieram acrescentar diversificação e inovação às estratégias usadas pelos professores na sua prática educativa, possibilitando que os

alunos obtenham a nova informação de uma forma diferente e mais aliciante, promovendo os contextos de troca de conhecimentos e de interação entre os intervenientes educativos.

Para além destas atividades, que ajudaram a encontrar as respostas para as questões do tópico “O que queremos saber?”, realizámos outras com o mesmo objetivo, como foi o caso de “Desenhos com o arroz”, “Boneco aquecedor”, “Mapa de Portugal” e “A palestra”.

As atividades “Desenhos com o arroz” e “Boneco aquecedor” tinham como finalidade que a turma percebesse que o arroz pode ter outras utilidades para além da alimentar. Nestes casos, eles compreenderam que o arroz podia ser usado com fins decorativos e terapêuticos, posto que o boneco aquecedor podia ser levado ao micro-ondas durante 1 ou 2 minutos, no máximo, e depois de estar quente seria possível colocá-lo na zona do corpo em que se sentisse desconforto, de modo a aliviá-lo (cf. apêndice 30).

A palestra foi proferida por um dos pais dos alunos que é orizicultor e que desde sempre se disponibilizou para colaborar connosco neste projeto. Ofereceu arroz em diferentes fases de desenvolvimento, para que todos pudéssemos contactar com o mesmo e adquirir novos conhecimentos. Mais tarde, deslocou-se até à escola, a nosso pedido, para explicar todo o processo, desde a sementeira até chegar à comercialização. Foi um momento de partilha de conhecimentos, de enriquecimento e de esclarecimento de dúvidas (cf. apêndice 31). Tal como argumentam Katz e Chard (1997), este é outro modo dos pais terem uma participação ativa na metodologia de trabalho de projeto e por conseguinte na educação dos seus filhos.

Com a atividade “Mapa de Portugal” pretendia-se que os alunos identificassem as zonas onde há produção de arroz e reconhecessem-se que na sua região só é produzido arroz carolino (cf. apêndice 32).

Nem todas as atividades previamente planificadas foram executadas. Houve a necessidade de proceder a alterações devido às contingências que nos foram surgindo, como foi o caso da falta de tempo, de não se ter conseguido autorização da escola para determinadas atividades e também, à medida que o projeto ia evoluindo, os interesses dos alunos iam-se alterando e, conseqüentemente, a motivação para realizar outras atividades que não aquelas inicialmente propostas.

A divulgação do projeto foi executada recorrendo ao uso das TIC. Os alunos apresentaram os trabalhos desenvolvidos, enquanto nós fomos filmando. Concluída a filmagem, este vídeo foi colocado no *blog* da turma, para que todos os pais e familiares pudessem visualizar o resultado alcançado até àquele momento. Optou-se por esta forma de divulgação porque a professora cooperante não considerou oportuna a apresentação do trabalho de modo presencial, visto que ia dar continuidade a este projeto ao longo do ano letivo.

A avaliação do projeto foi executada através de um documento/instrumento elaborado por nós, (cf. apêndice 33) a que cada aluno respondeu individualmente, com o propósito de que os alunos avaliassem o projeto desenvolvido e se autoavaliassem, refletindo sobre o que efetuaram, o que aprenderam e o que gostariam de ter realizado. É um processo de regulação interna e metacognitivo, uma vez que possibilita ao aluno refletir e consciencializar-se sobre tudo o que foi executado durante o projeto. Na opinião de Hadji (1997), a autoavaliação “é atividade de autocontrolo reflectido das ações e comportamentos do sujeito que aprende.” (citado por Santos, 2002, p.79).

Analisando este instrumento, pude retirar as seguintes ilações: as atividades preferidas das crianças foram aquelas onde tiveram a oportunidade de trabalhar em grupo, dado que eram um conjunto de alunos que gostava de se ajudar, cooperar e interagir com os seus pares, confrontando opiniões. As atividades menos aprazíveis, de um modo geral, foram aquelas que não foram realizadas em contexto de sala de aula, como as pesquisas, ou aquelas que não envolviam trabalho de grupo.

Outra forma de avaliar foi através do jogo do “*Quiz*” (cf. apêndice 34), no qual os alunos respondiam a perguntas, projetadas na tela, sobre os diferentes conteúdos abordados durante o projeto, de acordo com Barbeiro (1998) “o jogo permite fazer a verificação de resultados, ficando estes disponíveis sem a dependência em relação ao professor, permitindo a auto verificação do grau de consecução dos objetivos ao longo do desempenho do jogo ou no seu final” (p. 19). Este tipo de avaliação de carácter formativo, fez com que percebêssemos que novos conhecimentos as crianças tinham adquirido e aqueles que precisavam de ser mais trabalhados. Com esta avaliação, consegue-se uma orientação para a prática educativa, útil quer para os professores, quer para os alunos. Tal como refere

Abrantes (2002, p.10), “O carácter essencialmente formativo da avaliação, associado à perspectiva de que o processo de avaliação deve evidenciar os aspectos em que as aprendizagens dos alunos precisam de ser melhoradas e apontar modos de superar as dificuldades, mas deve valorizar e tomar como base os seus interesses e aptidões”.

Considero que, apesar dos contratempos que tivemos pelo caminho (que já tive oportunidade de referir anteriormente), este projeto foi realizado com sucesso. Os *feedback's* que os alunos nos forneceram ao longo do mesmo, foram sempre muito positivos, o que demonstrou a sua imensa felicidade e o quão envolvidos estavam. Para muito deste sucesso contribuiu a nossa atitude, ao encarmos os alunos como seres competentes, construtores ativos dos seus saberes, com interesses e necessidades específicas, para as quais temos que estar atentas e procurar satisfazê-las, já que “a criança (...) é um ser competente e capaz um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. A criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros.” (Vasconcelos, 2012, p. 18).

Parte II – Experiências - Chave

Capítulo III – Experiências – Chave em Educação Pré-Escolar

3.1 A Escola e a Família – uma relação de parceria

O Jardim de Infância, onde realizei a minha prática pedagógica, valorizava a participação dos pais e outros familiares na ação educativa. As educadoras procuravam estreitar relações com as famílias, planeando uma panóplia de atividades para todo o ano letivo que levassem as mesmas a deslocarem-se até à instituição para efetuarem atividades com os seus educandos. As educadoras acreditavam que a EPE tem uma função articulatória, complementar à ação educativa exercida pela família [primeira e principal educadora], daí, partirem do meio familiar (da cultura) em que cada criança está inserida para alcançarem aprendizagens de sucesso (OCEPE, 1997).

Para mim, a participação dos familiares das crianças ir além da presença em reuniões de pais, festas de final de período e do habitual atendimento aos Encarregados de Educação foi algo que muito me agradou, pois considero importante que as crianças sintam que os seus pais se interessam e participam ativamente na sua vida na EPE, uma vez que esta e as famílias têm uma função complementar, tal como referem as OCEPE (1997), na ação educativa de cada criança, pois, tanto os pais como os educadores, conhecem as crianças e podem trocar informações que são fundamentais para as ajudarem no seu desenvolvimento global.

Tendo em conta os aspetos acima referidos, considero pertinente abordar esta temática, já que nos dias de hoje tem-se a consciência de que a participação da família no JI é uma mais valia na prática pedagógica desenvolvida, estabelecendo-se uma relação de parceria entre ambas as partes. Isto mesmo pude comprovar pela minha prática, caso não tivesse conseguido envolver as famílias, as minhas intencionalidades pedagógicas ficariam comprometidas. Segundo Diogo (1998), citado por Abreu da Silva (2002, p. 90), a escola e a família “(...) são os primeiros ambientes sociais que proporcionam às crianças os estímulos, os ambientes e os modelos vitais de referência para as suas condutas e conseqüentemente tornam-se fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento (...)”.

Contudo, nem sempre foi assim. A EPE só começou a ser valorizada em Portugal a partir da década de 60 do século transato, devido ao facto da entrada das mulheres no mundo laboral e, por consequência, se terem verificado modificações no

seio familiar. A classe média mais esclarecida procurou uma EPE que suprisse as suas necessidades. Enquanto os progenitores trabalhavam, os seus filhos ficavam entregues ao cuidado de instituições educativas, que nesta altura tinham um efeito compensatório, com objetivos marcadamente assistenciais, isto é, superar as necessidades em termos educativos, e ao mesmo tempo assumiam a função de guarda, que ainda hoje é um argumento justificativo para a existência e expansão da Educação Pré-Escolar (Homem, 2002).

Após a Revolução de 25 de abril de 1974, verificou-se um franco crescimento de instituições destinadas à infância. Tal facto deveu-se ao aumento da procura, por parte das famílias, posto que cada vez mais mulheres tinham um papel ativo no mundo do trabalho e na sociedade. Assim, e de acordo com o novo sistema pós-revolução, faria sentido alargar o acesso da EPE a toda a população, com o intuito de colmatar as diferenças socioeconómicas e culturais, promovendo o bem-estar das crianças.

No entanto só em 1997, é que se registou um notório crescimento do número de jardins de infância tanto pertencentes à rede privada como pública devido à promulgação da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, denominada como Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, na qual se afirma no artigo 2.º “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”, reconhecendo-se oficialmente a importância da EPE, passando esta a ter finalidade pedagógica e assistencial para dar resposta às necessidades das famílias.

No capítulo IV da mesma lei, são definidos os princípios gerais pedagógicos e no artigo 10.º os objetivos para a educação Pré-Escolar:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;

- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Por conseguinte, a EPE deverá estabelecer relações com a família, de modo a incentivá-la a participar nas atividades educativas dos seus educandos. Deverá proporcionar diferentes áreas de aprendizagem à criança, possibilitando-lhe ter um desenvolvimento global e harmonioso, estimulando as suas capacidades cognitivas, a responsabilização e a autonomia, auxiliando-a a criar hábitos e regras necessárias para uma integração plena na vida em sociedade. Deverá ainda, garantir a igualdade de oportunidades à criança portadora de NEE, fornecendo-lhe o devido apoio pedagógico e o encaminhamento mais adequado, para que a criança se sinta compreendida, amada, aceite, apoiada e não se desmotive, preparando-a para uma escolaridade bem sucedida, fazendo com que a criança perceba que a escola é um local de aprendizagens múltiplas (Decreto Lei n.º 147/97, de 11 de junho).

Homem (2002) esclarece também, que:

Ao ser assim, ela [EPE] passa a ter como principais objectivos a promoção intencionalizada do desenvolvimento global das crianças e, partindo da realidade e do saber de cada uma, a transmissão/aprendizagem de determinados conteúdos/competências que se constituem como requisitos pré-académicos necessários à entrada na escolaridade obrigatória e acautelam, o insucesso escolar (p.26).

Atualmente, é reconhecida a importância da Educação Pré-Escolar como extensão à educação prestada pela família, devendo as duas funcionar em cooperação. As OCEPE salientam este mesmo aspeto afirmando “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997, p.43), para que a criança seja a principal beneficiada a todos os níveis durante o seu crescimento. De um modo geral, as crianças passam tanto ou mais tempo no JI do que no seio familiar, daí ser tão importante que se estabeleça uma relação próxima entre este e a família, pois ambos são agentes fundamentais na educação/formação da criança e no seu desenvolvimento integral, e consequentemente, parte fulcral na felicidade de cada criança. Quando as crianças sabem que os pais se interessam pelas atividades que elas realizam no JI e até estão disponíveis para participar nelas, as mesmas ficam felizes, sentem que o que efetuam é importante para os seus familiares, que o seu trabalho é reconhecido e valorizado, ficando assim mais motivadas/disponíveis para a execução de novas atividades, descobertas e aquisição de novas aprendizagens, através da interação com o meio e com os outros.

Tal como é referido nas OCEPE, a criança deve ter um papel ativo durante todo o seu percurso educativo, “(...) a criança já sabe valorizar os seus saberes como fundamentos de novas aprendizagens (...)” (ME, 1997, p.14), e as famílias devem ter também um papel ativo neste processo, possibilitando então às crianças momentos de aprendizagem e cooperação com os outros, posto que “(...) estas crianças também se relacionam e interagem diretamente com outras famílias e com outros serviços e instituições da comunidade [...] as relações que estabelecem entre eles têm uma influência na educação da criança (...)” (ME, 1997, p.33).

O envolvimento da família no percurso educativo dos seus educandos é imprescindível, caso se tenha em consideração que a família é o primeiro agente educativo e socializador com quem as crianças interagem e os jardins de infância dão continuidade a este processo complementando-o. Na opinião de Matta (2001),

a família é um contexto de socialização que, para além da satisfação das primeiras necessidades da criança, proporciona experiências riquíssimas e fundamentais na construção de afetos e na formação de vínculos, na apropriação

de conhecimentos socioculturais (...), assim como na apropriação de conhecimentos que, para além de importantes nas relações pessoais e na inserção no grupo social, vão ter reflexos nos progressos do pensamento (p. 327).

Já segundo as OCEPE, os educadores têm como função dar continuidade à educação que a criança recebeu no seu seio familiar. Contudo, para isso é necessário que estes conheçam bem o contexto familiar em que cada criança está inserida, para que possam atuar de acordo com as necessidades de cada uma, “(...) os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com a família (...)” (ME, 1997, p. 22).

Este documento reconhece a importância de estabelecer uma relação entre o JI e a família. Por isso mesmo, aponta algumas estratégias possíveis de serem postas em prática, a fim de aproximar a família do estabelecimento educativo.

A implementação dessas estratégias passa pelo educador, já que este é um elemento fundamental para que haja aproximação e, até mesmo, uma relação de parceria e articulação entre a instituição e as famílias, “o desenvolvimento de relações positivas, respeitadas e cooperantes entre educadores e pais que têm ambientes culturais diferentes requer, por parte dos educadores, um grande profissionalismo baseado num misto de experiências, formação, educação e valores pessoais.” (ME, 1998, p.26).

Porquanto, este deve fomentar uma boa relação de comunicação com os Encarregados de Educação, através de conversas informais e/ou formais, (reuniões e atendimentos). Deve tentar envolver os pais e familiares, recorrendo a atividades educativas e/ou lúdicas planeadas por ele e com o grupo de crianças, ou então, atividades sugeridas pelos pais, como por exemplo, contar uma história, falar sobre um tema em que se sintam à vontade, colaborar em passeios, festas e outras atividades. O educador precisa de ter em atenção que, muitas das vezes, os pais não se valorizam a si mesmos, ou seja, consideram que o seu contributo pouco ou nada servirá para o enriquecimento das crianças e, quando isto se verifica, o educador deve incentivar os pais a colaborar, valorizando ele mesmo as intervenções dos pais (ME, 1997).

Presentemente, tem-se a consciência que educadores e famílias têm um papel ativo e central na educação dos seus educandos, mas tal como refere Sarmiento e

Marques (2002, p. 47) “Esse papel e as regras que o regem, precisam de ser negociadas, discutidas por todos os intervenientes desse processo.”. É reconhecido atualmente aos Encarregados de Educação, o direito e a possibilidade de participar no processo educativo dos seus filhos, por exemplo, através da dádiva de sugestões para o projeto educativo do educador.

Na perspetiva de Villas-Boas (2001, p.17),

pais e professores são aliados naturais e destinados a o serem cada vez mais. Perante a complexidade da tarefa educativa num mundo instável e incerto, os pais cada vez precisam mais de se unir com a escola numa conjugação de esforços em prol do desenvolvimento harmónico dos seus filhos e a escola cada vez tem mais necessidade de apoio e da participação dos pais para que a escola não se transforme no espelho de todas as misérias económicas, sociais e culturais que afectam a sociedade...

O estabelecimento da relação Jardim de Infância e família é muito importante para que a criança se possa desenvolver integralmente de forma harmoniosa. É preciso que os seus conhecimentos previamente adquiridos no seio familiar sejam valorizados, para que fiquem mais motivadas para a aquisição de novos conhecimentos. Os pais, por seu turno, ao verem os seus filhos felizes, sentem-se mais tranquilos, creem que estes estão bem entregues e que investem no que acreditam ser melhor para o seu futuro educativo, formação pessoal, e consequentemente adquirem vontade de cooperar/participar em diferentes atividades com os educadores, em função do bem-estar dos mesmos. Os pais devem entender que o estabelecimento educativo é um espaço que complementa a educação/formação dos seus filhos e com o qual necessitam colaborar. Só com o seu apoio, a sua compreensão e o seu auxílio, a instituição educativa cumprirá os seus objetivos, numa troca de experiências, saberes e preocupações.

Apesar do reconhecimento da importância de se estabelecer uma relação entre a instituição educativa e a família, existem vários obstáculos, quer por parte do JI, quer por parte dos pais, que interferem no modo e no tipo de participação que se desenrola. Os docentes vêem-na frequentemente como uma intromissão que provoca alguma insegurança, atribuindo a falta de participação dos pais à ausência de disponibilidade motivada pelos horários e excesso de trabalho e ainda à pouca

escolaridade. Este facto potencia sentimentos de inibição dos pais, que se sentem incapazes de aceder às culturas e dinâmicas escolares (Alves-Pinto e Teixeira, 2003).

Outro obstáculo para o qual Magalhães (2007) alerta é o facto de os pais não deverem ser impelidos a realizarem atividades que não gostem, ou nas quais não se sintam à vontade para participarem. Os educadores devem sim, apelar para uma colaboração livre, onde os pais cooperem em atividades que gostem e que se sintam preparados para dinamizarem. Além disso, devem sentir-se bem acolhidos na instituição educativa.

Segundo o mesmo autor, há que motivar os pais para participarem, “(...) o segredo para fazer com que os pais participem ativamente no jardim de infância não é convencê-los a fazerem algo que não querem, mas dar-lhes oportunidades de fazer algo que queiram. Cada pessoa tem um ponto sensível que o motiva a participar. (...)” (p.136).

Não obstante, a participação de pais e outros familiares no jardim de infância encontra-se facilitada pelas características que este tipo de instituição apresenta e o público a que se destina, considerando-se como um local privilegiado para o desenvolvimento de uma relação mais próxima entre educadores e famílias. O que se deve ao facto de as crianças ainda serem muito novas, pouco autónomas e os pais estarem mais predispostos para colaborarem nas atividades que decorrem no JI, pela razão que a EPE não é obrigatória, o que a torna mais “descontraída”. Não há um currículo a cumprir como acontece a partir do 1.º CEB (Homem, 2002) e também por existirem “novos modelos organizacionais, mais abertos e flexíveis, interactivos e facilitadores da participação e, assim, as escolas podem tornar-se verdadeiras comunidades educativas” (Sarmiento e Marques, 2002, p.33).

Davies (1989) corrobora esta opinião, quando afirma que os educadores de infância criam frequentemente oportunidades de contactos informais com os pais em contexto de sala de atividades e de forma ocasional em festividades e reuniões (citado por Marques, 1993).

É possível afirmar que a participação da família no JI é um indicador de qualidade educativa, o que mostra que os educadores estão cada vez mais conscientes da importância da relação do jardim de infância com a família, surgindo assim uma melhor qualidade no que respeita à prática pedagógica desenvolvida.

A ação da família no Jardim de Infância

Tal como já referi anteriormente, o JI onde desenvolvi a minha prática educativa valorizava a presença das famílias no mesmo. Como tal, a educadora cooperante teve o cuidado de organizar atividades, no início do ano letivo, em que era solicitada a participação das famílias, como foi o caso da comemoração do dia do pai, em que pais e outros familiares se deslocaram até à instituição para, juntamente com os seus educandos, deixarem “tatuadas” as suas mãos numa árvore, previamente desenhada pela educadora e pintada pelas crianças. Os familiares, ainda, escreviam por cima das “mãos” uma mensagem para os seus educandos (cf. apêndice 35). A visita “À quinta da Paiva” também contou com a colaboração dos pais, mais precisamente com os pais pertencentes à associação de pais, que trataram de fornecer a refeição. Outra atividade em que também presenciei a colaboração dos pais foi na festa de final de ano. Nesta, os pais encarregaram-se de ajudar a vestir as crianças e organizaram as barraquinhas de comes e bebes existentes no recinto. A acrescer a estas atividades, a existência de uma boa relação entre a educadora e os pais das crianças permitiu àqueles que o desejassem dinamizar atividades em que se sentissem mais confiantes, como foi o caso de momentos de conto de histórias, de música, de experiências, entre outros (cf. apêndice 36).

O envolvimento das famílias nas atividades faz com que estas se sintam mais próximas da comunidade escolar, das rotinas e da vida académica dos seus filhos. Tal como explicita Davies (1989, citado por Oliveira, 2010), o envolvimento diz respeito a todas as formas de atividade dos pais na educação dos seus filhos, quer seja em casa, na comunidade ou na escola. Este envolvimento é um fator estimulante do desenvolvimento, do sucesso escolar no futuro da criança, assim como do seu nível pessoal e social.

Ter tido a oportunidade de, pela primeira vez, estagiar com uma educadora que valorizava tanto o envolvimento das famílias, foi para mim muito importante e gratificante, pois verifiquei que estava a ser posto em prática aquilo que eu teoricamente tinha aprendido. Até então, nas minhas práticas educativas anteriores, nunca tal tinha presenciado. Os familiares eram pouco solicitados a intervir na vida dos seus filhos no JI, a deslocarem-se até ao mesmo e participarem nas rotinas educativas. Os familiares das crianças só apareciam quando chamados para

atendimentos, reuniões ou festividades. Fora disso, não tinham um papel ativo na educação dos seus filhos dentro das instituições, situação que me causava algum desconforto, já que os conhecimentos teóricos que havia adquirido, ao longo dos anos de curso, mostravam-me que a participação das famílias era algo primordial para o sucesso académico da criança, para a sua formação pessoal e social, visto que a mesma notava que os seus pais e familiares se interessavam por aquilo que ela realizava, o que fazia com que aos poucos a sua autoconfiança fosse aumentando, bem como o gosto por estar no JI e a vontade de explorar novas atividades.

Macedo (1994) salienta que a participação da família na vida escolar dos seus filhos é algo muito relevante, visto que a criança ganha confiança e gosto por aquilo que faz ao sentir que se importam com ela e com o que realiza.

Ao perceber que a educadora valorizava o envolvimento da família, discerni que tinha a total liberdade para eu própria dar continuidade a esta prática e foi isso mesmo que fiz quando eu e a minha parceira de estágio começámos a intervir de forma sistemática. Este envolvimento foi mais notório no decurso do projeto “Os Caracóis” que colocámos em prática, de acordo com o Decreto Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, intitulado Perfil Específico do Educador de Infância. O/A educador/a de infância, “no âmbito da relação e da acção educativa (...) envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver”. O envolvimento dos pais e outros familiares foi evidente na fase de execução do projeto e na fase de divulgação do mesmo.

Na *fase III (execução)*, a participação dos pais foi requerida através da realização de pesquisas com os seus filhos para descobrirem algumas das respostas às perguntas que estes haviam colocado, como foi o caso da questão “*O que comem os caracóis?*”. De acordo com a pesquisa, conjuntamente com eles, recolheram alimentos que consideravam que os caracóis comiam, e estes levaram-nos para o JI para os alimentarem e verificarem se eles comiam, realmente, tais alimentos. Contudo, foi dada a liberdade aos pais e às crianças para participarem ou não na atividade.

Na fase de *divulgação*, os pais e familiares foram convidados pelos seus educandos a deslocarem-se até à instituição para conhecerem o projeto desenvolvido pelos mesmos com o nosso auxílio. Aqui foi notório o envolvimento das famílias e a

sua importância para as crianças. Refiro isto tendo por base o entusiasmo e alegria com que o grupo de crianças deu a conhecer os trabalhos realizados e falou sobre os novos conhecimentos adquiridos. A presença dos pais e familiares neste momento e até mesmo durante o decorrer do projeto, foi uma grande fonte de motivação e dedicação para o grupo. Nesta fase, as crianças revivem, relembram todas as experiências e conhecimentos adquiridos de forma integrada, conferindo-lhes um significado enquanto um todo (Vasconcelos, et al., 2012).

Apesar destas terem sido as situações onde ocorreu um envolvimento mais efetivo das famílias, procurei em todos os momentos de estágio manter o contacto com as mesmas, de modo a conhecer melhor cada criança e o seu contexto familiar, para assim adequar as minhas estratégias de intervenção a cada criança, indo ao encontro das suas necessidades. Tentei criar uma relação mais próxima com estes intervenientes educativos [pais e outros familiares] que como elucidam Dessen e Polónia (2005), são “os agentes primários do desenvolvimento infantil” (p.308), como tal é fundamental mantê-los próximos e criar uma relação de confiança, de colaboração e de cooperação entre estas duas entidades [instituição educativa e família] pois ambos pretendem o mesmo, garantir que as crianças se desenvolvam de forma plena e harmoniosa e se sintam felizes.

Tendo por base esta experiência [estágio em EPE] e os resultados conseguidos, fiquei ainda mais convicta de que uma boa prática educativa depende, em grande parte, da envolvimento que se consegue com as famílias. Assim, é meu propósito, num futuro próximo, conseguir envolver as famílias na minha prática pedagógica de forma direta, de modo a criar laços de confiança, cooperação e partilha, que contribuam para o bem-estar das crianças e simultaneamente facilitem as suas aprendizagens. Tudo farei para que os pais vejam em mim alguém a quem podem confiar os seus filhos. Alcançar este objetivo é uma mais valia para mim porque tenho a hipótese de enriquecer o meu percurso formativo, mas também é um modo de facilitar a adaptação das crianças ao JI, para que o seu desenvolvimento e experiências aqui vivenciadas se tornem mais agradáveis e plenas de significado. Tal como referem as conclusões dos estudos de Naughton (2004), o envolvimento da família é de extrema importância para o desempenho das crianças, bem como para as suas aprendizagens, quanto mais a família estiver efetivamente envolvida no

processo ensino-aprendizagem mais bem sucedidas serão as mesmas, quer ao nível do sucesso escolar, quer ao nível da formação pessoal social.

3.2 Os desafios de uma escola multicultural

Na atualidade, a população estrangeira (imigrantes) existente em Portugal ronda as 401 mil pessoas, embora nos últimos anos, o número de imigrantes tenha vindo a diminuir, segundo dados apresentados em 2014 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Os motivos apontados para esta diminuição prendem-se com a crise económica vigente e com o aumento do número de naturalizações da população estrangeira (Agência Lusa, 2014).

Segundo a mesma fonte, Portugal é o país da Europa do Sul que melhor recebe a população estrangeira e que combate de forma mais eficaz a discriminação e promove a igualdade de direitos (Agência Lusa, 2015). O estado português procura proporcionar igualdade de oportunidades, quer de trabalho, quer na educação, a famílias oriundas de outros países. Na área da saúde é onde esta população sente mais dificuldades na procura de assistência.

No que se refere à educação, esta é uma prioridade do nosso estado. Assiste aos filhos de imigrantes o mesmo direito ao acesso à escola¹⁴, tal como aos filhos dos autótones deste país. Contudo, ainda há muito a melhorar nesta área, como minimizar as diferenças que estas crianças possam notar no sistema de ensino que vêm integrar; desvalorizando as disparidades culturais e sociais que possam existir, procurando integrá-las, aceitá-las e respeitá-las tal qual como elas são, com todas as suas vivências e aprendizagens. A escola deve ser um importante aliado das famílias e das crianças para as ajudar a ultrapassarem possíveis obstáculos que encontrem a nível académico e até mesmo colaborar na mediação entre as famílias e outros serviços e instituições da comunidade – serviços sociais e de saúde, tal como salientam as OCEPE (1997).

¹⁴ Na presente experiência-chave, a palavra escola é mencionada como conceito genérico de todas as instituições educativas. Em determinados casos menciono o referido conceito, pretendendo referir-me ao JI no qual desenvolvi a minha prática pedagógica em EPE.

Ambrósio (2000) acrescenta que é durante toda a formação académica, desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Superior, que os indivíduos aprendem a fazer valer os seus direitos e deveres e desenvolvem a sua cota parte pessoal de responsabilidade social, independentemente da sua raça, cultura e género. Portanto, é importante o papel da escola “(...) porque a escola continua a ser a instituição de formação para a Cidadania por excelência e deve dar a todos as capacidades necessárias para participarem realmente na vida pública.” (p. 24).

A minha opção por explorar a temática da multiculturalidade relaciona-se com o facto de durante o meu percurso formativo ter contactado com crianças de diferentes nacionalidades, de ter tido a possibilidade de observar a persistência das mesmas em ultrapassarem as dificuldades que iam surgindo para se integrarem no grupo ao qual pertenciam, em adquirirem hábitos e costumes portugueses e a vontade de partilharem a sua cultura, dando assim a conhecer um pouco mais de si e das suas vivências. Estas situações, juntamente com o facto de ter no grupo de crianças com quem realizei a minha prática educativa uma criança oriunda dos Estados Unidos da América (EUA), suscitou em mim imensa curiosidade e a vontade de alargar os meus conhecimentos, para que pudesse ajustar as minhas práticas pedagógicas, de acordo com as necessidades observadas, de modo a facilitar-lhe o processo de integração e proporcionar-lhe atividades estimulantes geradoras de aprendizagens e de momentos felizes.

Arends (1995) salienta que não há forma de fugir a uma escola multicultural, se tivermos em conta que “vivemos num mundo multicultural (...) os alunos que frequentam a escola de hoje provêm de um amplo leque de meios familiares, línguas e competências.” (p.143). Assim, o educador precisa de ir ao encontro das necessidades educativas de cada criança compreendendo-as, promovendo um ensino multicultural e inclusivo onde se vivencie um clima de respeito pelas diversidades culturais e se possa tirar partido das mesmas.

Antes de prosseguir, considero ser relevante destrinçar alguns conceitos que tenho vindo a usar como é o caso de: *multiculturalidade*, *minorias* e *imigração*.

Estes três conceitos estão intimamente relacionados, a imigração permite que haja a multiculturalidade através de minorias que saem do seu país natal, para procurarem melhores condições de vida nos países que as recebem.

A imigração é mais do que a saída de pessoas do país onde nasceram para outro em busca de uma vida melhor, pois elas transportam consigo toda a sua história de vida, da qual fazem parte vivências afetivas, sociais e culturais e carregam desejos e esperanças num futuro mais risonho. O Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas Padre António Vaz Pinto enuncia:

A palavra imigração – é bom lembrá-lo, não é uma palavra neutra e fria, é uma realidade que encerra pessoas, muito concretas, com as suas vidas, alegrias, esperanças e desejos. Por outro lado, é uma realidade viva, em movimento contínuo que não se deixa fixar nem parar. É um *puzzle* humano colorido, de inumeráveis cores, línguas, sabores, tradições, culturas, religiões (2004, p.10).

Cruz defende a mesma perspetiva e acrescenta que este fenómeno envolve pessoas de “minorias estrangeiras (...) que vêm de vários continentes, pertencem a várias raças e etnias, são portadores das mais diversas culturas professam diferentes convicções religiosas, falam uma vasta pluralidade de línguas” (2004, p.12). São estas minorias que dotam a nossa sociedade de uma multiculturalidade que outrora não conhecíamos.

Assim, entende-se que a imigração de minorias de diferentes países e continentes seja responsável pela existência de diversidade cultural, étnica, religiosa etc. nos países de chegada. Os imigrantes são considerados minorias, uma vez que o seu número é bastante inferior ao número de nativos do país que os acolhe. Ferreira (1994) referencia que [minorias] é “inferioridade numérica; parte menos numerosa duma corporação deliberativa, e que sustenta ideias contrárias às de maior número” (citado por Moreno, 2009, p. 149) e se encontram em desvantagem social e económica. Contudo são um grupo que apresentam características próprias e unificadoras como é o caso de uma língua comum, regras de casamento, religião, forma de vestir. São estas mesmas características peculiares, que são geradoras de diversidade e riqueza cultural que, por vezes, provocam atitudes discriminatórias (como é o caso da xenofobia e racismo) por parte da sociedade maioritária que estes grupos vão integrar. Apresentam ainda, forte sentido de solidariedade grupal e de pertença identitária (Merçon, Rodrigues e Santos, 2012; Leitão, 2000; Ferreira, 2003).

Por estes motivos, é importante criar uma sociedade que esteja sensibilizada para estas questões, que seja capaz de aceitar e integrar os cidadãos pertencentes a uma minoria, originando uma sociedade coesa, solidária e respeitadora. Leitão (2000) afirma que “temos que construir uma sociedade inclusiva, que abranja os denominados cidadãos de países terceiros e as denominadas minorias étnicas, valorizando os seus saberes, mas simultaneamente criando uma sociedade coesa e plural, através do diálogo intercultural, onde todos possam aceder à inovação e conhecimento” (p. 32).

Estas minorias são fonte de diferentes tipos de diversidade: cultural, linguística e religiosa. Nos países de acolhimento, a este facto, pode-se chamar multiculturalidade. Damázio (2008, p.71) clarifica que a multiculturalidade é a “existência de diversas comunidades étnicas geradas pela imigração voluntária ou forçada. Uma comunidade étnica seria marcada pela diferença em termos de língua e/ou religião e/ou usos e costumes.” Merçon et al., (2012) afirma que este conceito está ligado à existência de uma diversidade de grupos minoritários numa sociedade, onde se deve promover e reconhecer a igualdade de tratamento aos diversos grupos, mantendo a expressão cultural desses indivíduos. Estas diversidades incentivam o desenvolvimento do diálogo sócio cultural e servem para transformar a sociedade e suas inter-relações.

As pessoas pertencentes a minorias étnicas precisam de integrar-se, conquistar um espaço na sociedade recetora, fazendo face à hierarquia cultural que desprestigia as mesmas, embora convivam com dilemas pessoais constantes, uma vez que são desafiados a ultrapassar preconceitos e mostrar o quanto as diversidades culturais podem ser enriquecedoras para a própria sociedade (Silva, 2008).

Para que exista um convívio sadio, um respeito mútuo, a mesma igualdade de oportunidades para os grupos minoritários e majoritários e haja uma troca de experiências e de conhecimentos entre os grupos, evitando conflitos culturais, tais como o racismo e xenofobia, é indispensável que desde cedo, as crianças de hoje, adultos de amanhã, tenham acesso a uma educação intercultural nas instituições, que colaboram na sua formação. É urgente que os educadores rompam com preconceitos e promovam nos jovens comportamentos solidários, aprendam a conviver com povos e culturas distintas, formando assim crianças plenas de valores que respeitem as

oriundas de outros povos e culturas e que com eles sejam capazes de partilhar experiências e vivências (Diaz-Aguado, 2000; Ferreira, 2003).

Assim, é possível compreender que o conceito “multiculturalidade” está associado à presença da diversidade cultural dos diferentes grupos existentes numa sociedade. Por seu turno, “interculturalidade” remete para o diálogo entre os diferentes grupos, de forma a dar resposta e a superar as dificuldades que possam existir e facilitar a convivência, incentivando o respeito entre as diferentes culturas que coexistem numa mesma sociedade (Silva, 2008 e Miranda, 1994).

O JI onde realizei a minha prática pedagógica tinha duas crianças [naquele momento] oriundas de outros países, mais precisamente EUA e da Ucrânia. Contudo, a educadora cooperante esclareceu-me que é comum aquele JI receber várias crianças de diferentes nacionalidades.

Para mim, contactar com crianças que não eram portuguesas já não era novidade. Durante a licenciatura já tinha tido a experiência extremamente recompensadora de desenvolver e implementar atividades para um grupo de crianças onde as portuguesas eram uma minoria, mas não por um período de tempo tão longo como o deste estágio curricular.

No primeiro dia em que entrei na sala onde ia realizar a minha prática educativa, apercebi-me pelo preenchimento da tabela das presenças que havia uma criança de nacionalidade diferente das restantes. Ao deparar-me com este facto, abordei a educadora a fim de obter informações que me levassem a ter um conhecimento prévio sobre a criança e a sua história. A educadora prontificou-se logo a contextualizar a situação. Referiu que era o primeiro ano da C.¹⁵ em Portugal e naquele JI. Explicou que a adaptação dela foi gradual, mas sem complicações de maior, ou seja, as dificuldades sentidas, esta, considerava-as comuns a qualquer criança da faixa etária de C. que tivesse que mudar de instituição educativa e se deparasse com um “novo mundo”. No entanto, em sua opinião, a criança já se encontrava perfeitamente integrada no grupo, ambientada à rotina, à equipa educativa e instituição.

¹⁵ Para me referir à criança estrangeira irei utilizar a letra C.

Numa fase inicial, a C. chorava quando os pais a deixavam no JI, e várias vezes ao longo do dia, por não estar acostumada à rotina. A hora de almoço também foi um processo de adaptação gradual, pois as refeições servidas eram bastante diferentes daquelas a que estava habituada. Os pais da C. foram incansáveis neste processo de adaptação, mostraram-se sempre disponíveis para cooperarem com a educadora, para que a sua filha se adaptasse com a maior facilidade possível à nova realidade e envolviam-se com todo o gosto em atividades dinamizadas pelo JI e mesmo noutras por eles dinamizadas, como foi o caso de uma atividade musical, em que o pai da C. foi tocar diversas músicas infantis no violoncelo (esta atividade foi realizada quando eu ainda não estava presente na instituição educativa). Este facto prova exatamente o contrário do que alguns estudos e autores afirmam “ (...) segundo as perspectivas dos professores, os pais das crianças provenientes de famílias imigrantes se enquadram na categoria de pais de difícil acesso, expressão utilizada para referir os pais que têm pouco ou nenhum contacto com a escola, por serem menos susceptíveis de iniciar a comunicação ou de responder à comunicação da escola” (Villas-Boas, 2001, p. 25).

Realmente, com o decurso do estágio, pude verificar alguns dos factos que a educadora de infância salientou. Os pais de C. eram realmente pessoas extremamente acessíveis, com quem era fácil estabelecer um diálogo. Interessavam-se bastante pela formação pessoal e educativa da sua filha, daí considerarem fundamental estarem presentes de forma ativa (envolvidos) na vida escolar da mesma. Como eram pessoas com formação académica superior e com aptidão para as línguas, numa das conversas informais que tive oportunidade de estabelecer com a mãe, esta comentou que, em casa, só se falava português para se superar a barreira linguística. O inglês só era utilizado para falarem com o resto dos familiares que viviam nos EUA e que a imigração para Portugal se prendeu com questões profissionais. Considerava que a C. teve mais dificuldade na adaptação à rotina educativa, porque aqui passava mais tempo na instituição do que com a família e ela não estava habituada a isso. A habituação à alimentação também foi uma tarefa desafiante, se tivermos em conta que a base da alimentação americana é bastante diferente da portuguesa. Todavia, considerava que no momento em que falei com ela, a sua filha já não estranhava a gastronomia portuguesa e que a comia de bom grado.

No que se refere à instituição educativa, era seu parecer que a filha estava plenamente adaptada. Esta era uma criança feliz, que gostava de frequentar a escola, onde tinha bastantes amigos, pois fora muito bem acolhida e tanto ela como os pais sempre se sentiram respeitados e aceites.

À medida que fui desenvolvendo a minha prática educativa, apercebi-me que a C. já entendia bem o português e que também falava corretamente, apesar de ser uma menina tímida e com algum receio em participar oralmente de forma espontânea. Ainda assim, foi-me possível observar que, com os seus pares, ela não tinha qualquer receio em expressar-se verbalmente e que era uma menina com quem todo o grupo gostava de brincar, era querida por todos, tinha facilidade em se relacionar com eles, o que revelava ter sido bem aceite pelo grupo de crianças que integrava, não sendo alvo de qualquer preconceito. Para que tal acontecesse, foi realmente importante o clima vivenciado no JI e os valores cultivados, trabalhados com os adultos significativos, como o respeito pela diferença e que ser diferente é uma fonte de riqueza, “os adultos significativos, podem contribuir para reforçar, tanto como para anular, esse processo de interiorização de atitudes preconceituosas. Sabe-se que as suas atitudes (as dos professores), o seu comportamento e as suas percepções racistas têm um enorme impacto no clima social da escola e na atitude dos alunos” (Amorim, Nunes e César 2005, p.111).

Para a aprendizagem do português foi importante a relação estabelecida com as outras crianças, bem como com a educadora e com as assistentes operacionais de ação educativa. Através das brincadeiras com as restantes crianças, a escuta de histórias, o aprender/ouvir canções e o estabelecimento de diálogos permitiu que, aos poucos, a C. fosse adquirindo vocabulário, até ser capaz de falar a nossa língua, para além de que, em casa, os pais falavam apenas português, reforçando e estimulando as aprendizagens. Também os desenhos animados vistos por ela eram falados em português. A autora Kramer (2005) esclarece “que a melhor idade para se aprender uma língua estrangeira [neste caso o português] reside entre os quatro [idade da C.] e os dez anos de idade. Segundo ela, é nesta fase que o cérebro está suficientemente maleável para permitir que a criança aprenda outra língua com facilidade.” (citada por Pereira e Peres, 2011, p. 42).

Segundo vários estudos que têm sido efetuados, crianças de tenra idade e bilingues têm maior facilidade em reconhecer uma nova língua e aprender a mesma, o que era o caso da C. Além do inglês (língua materna), falava mandarim porque o seu pai tinha ascendência chinesa e fez questão de ensinar às suas filhas esta língua. Helen Briggs (2013), tendo por base os estudos efetuados pelos cientistas do Kings College em Londres, e da Brown University em Rhode Island, explicam que crianças que vivem num ambiente bilingue desde que nasceram, têm uma maior oportunidade de se tornarem fluentes em ambas as línguas e de aprender com maior facilidade uma nova língua, já que têm as áreas frontais do lado esquerdo do cérebro (responsáveis pelas competências linguísticas) mais desenvolvidas que as crianças monolingues.

Desde o início da minha intervenção educativa, tive o cuidado de dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora com a C. Preocupe-me que a mesma continuasse a sentir-se feliz, aceite, respeitada e integrada naquela instituição e ao mesmo tempo procurei promover experiências apelativas, significativas para o seu desenvolvimento pessoal, emocional e social, sem, contudo, olvidar as outras crianças.

Atividades como “À descoberta dos instrumentos musicais” (cf. apêndice 37); “Construção e pintura de caracóis em massa de modelar”; momentos de dança “Ora bate padeirinha” (cf. apêndice 38) e canto com dança “Canção Caracol” (cf. apêndice 38); “Lengalenga do Caracol”, realizando gestos, estão claramente ligadas à área da expressão e comunicação. Estas atividades e outras, como a realização de desenhos, eram do especial agrado da C., já que durante o tempo em que frequentou a creche nos EUA, foi uma área bastante estimulada que fazia parte da sua rotina educativa. Por isso, era natural que estas atividades a fizessem sentir-se mais perto das suas vivências e da realidade Americana. Freitas e Shelton (2005) salientam que nas creches americanas há um conjunto de atividades diversificadas como dançar, cantar e leitura de histórias, entre outras. Em momentos de atividades livres, teve a oportunidade de cantar canções na sua língua materna, de modo a sentir que a sua língua era valorizada, “todas as crianças para quem o português não é língua materna, desde a sua entrada no jardim de infância, necessitam de ser apoiadas pelo educador e de sentir que a sua língua e cultura de origem são respeitadas e valorizadas, para que se possam integrar e tornar membros ativos dos grupos em que

estão inseridas” (DGE, 2014, p.6). Estes acontecimentos eram uma mais valia tanto para o restante grupo (que contactava com uma nova língua), como para nós adultos, que nos encontrávamos na sala 1. Todos ficávamos enriquecidos ao conhecer características de uma cultura diferente, bem como para a C. que ia ganhando autoconfiança ao perceber que as suas participações eram bem aceites.

Outro aspeto que tive em consideração foi tratá-la de maneira igual aos restantes elementos do grupo, para que não desse origem a sentimentos de injustiça e todos tivessem motivação e à vontade para participar nas mais diversas atividades.

Embora o JI, no período em que efetuei a minha prática pedagógica, só tivesse duas crianças que não fossem de nacionalidade portuguesa, o agrupamento ao qual pertence ao nível do ensino básico tem 50 crianças de diferentes nacionalidades¹⁶. No que se refere aos jardins de infância que compõem este agrupamento não há informação sobre quantas crianças de outras nacionalidades frequentam estas instituições educativas.

Este agrupamento de escolas, tal como outros, é um agrupamento multicultural, assim sendo teve o cuidado de criar medidas para facilitar o processo de integração, adaptação destas crianças à nossa realidade educativa e cultural. O PEA do quadriénio 2013/2017 tem como prioridades “promover a inclusão do intercâmbio cultural com as famílias dos alunos estrangeiros e de etnias”, incentivar a participação de todas as famílias em projetos das escolas, valoriza ainda, o projeto “Todo juntos podemos ler” que passa pela existência de bibliotecas inclusivas onde crianças com NEE e de nacionalidade estrangeira são motivadas/estimuladas para a aprendizagem da língua portuguesa e para a aquisição de hábitos de leitura, de um modo mais descontraído, prático e aliciente, recorrendo para isso às TIC.

Enquanto futura educadora/professora, espero conseguir estar à altura deste desafio, ser capaz de adequar métodos de ensino e adaptar estratégias, para chegar a todas as crianças, promovendo a igualdade de oportunidades, possibilitando que todas se sintam amadas, aceites, valorizadas e que tenham um papel ativo nas suas aprendizagens, na construção dos seus conhecimentos. Pretendo transmitir e por em prática a velha máxima “todos diferentes, todos iguais”, onde atitudes de racismo e

¹⁶ Dados obtidos consultando o PEA.

xenofobia não serão bem-vindas, ao invés, atitudes de solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças culturais e étnicas serão um importante aliado na construção de um clima propício à partilha de experiências e de aprendizagens.

Ferreira (2003), torna mais claro esta necessidade da realização de ajustes ao nível da educação:

A educação multicultural (...) rejeita e combate o racismo e outras formas de discriminação nas escolas e na sociedade. Aceita, defende e afirma o pluralismo representado pelos alunos, as suas famílias e comunidades. Implica ajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias de ensino, das interações entre os professores e alunos de modo a proporcionar, a todos os alunos, igualdade de circunstâncias educativas. Exige que a escola como um todo (...) se estruture de modo a reflectir e acolher a diversidade dos seus alunos. Requer a dinamização das relações da escola com as famílias no sentido diálogo, da participação e co-responsabilização. (pp. 109 e 110).

Sendo a escola e a família corresponsáveis na formação integral das crianças, deve esta estar aberta e mesmo incentivar a participação de todos na vida escolar das crianças, não permitindo a existência de barreiras que entrem esta colaboração, nem mesmo a da língua ou cultura, devendo antes encarar as diferenças como uma fonte de enriquecimento para todos

3.3 Abordagem de Mosaico

A Abordagem de Mosaico foi desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss, com o objetivo de averiguar quais as perspetivas das crianças sobre o JI, tendo por base a documentação desenvolvida por Malaguzzi nos Jardins de Infância de Reggio Emilia. Esta foi concebida como uma metodologia de escuta, onde a criança é encarada como um ser forte, competente, ativo, capaz de se expressar das mais diversas formas “cem linguagens” e que juntamente com os adultos são co-construtoras de significado (Clark, e Moss, 2001; Clark, e Statham, 2005).

Segundo Clark e Statham (2005), a Abordagem de Mosaico é uma metodologia de escuta das crianças que reúne vários instrumentos verbais e visuais para compreender as suas conceções. O material produzido pelas crianças é a base para a comunicação entre elas e os adultos. Esta abordagem vê a criança como especialista da sua própria vida, sendo considerada a mais importante e principal

fonte de informação, a qual os adultos devem ter em conta (Langsted, 1994, citado por Clark, 2010).

Os factos anteriormente referidos mostram que a conceptualização da criança como uma “tábua rasa”, desprovida de vontades e competências, deixa de fazer sentido, passando esta a ter um papel central na educação, sendo uma participante ativa na construção do seu conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2007). Torna-se então relevante escutar o que ela diz e ter em consideração a forma como o comunica, tal como sugere Malaguzzi (1998, citado por Lino, 2013) no modelo Reggio Emilia¹⁷.

As crianças utilizam diferentes formas de expressão para explorarem o ambiente que as rodeia e para comunicarem podem recorrer à linguagem verbal, gestual ou gráfica. Estas diferentes formas de expressão o autor apelidou de “as cem linguagens”, que servem para as crianças representarem ideias, sentimentos e a própria realidade que a circunda, construir e produzir cultura.

Tal como já foi dito anteriormente, a Abordagem de Mosaico tem muitas influências deste modelo pedagógico. O seu principal objetivo é escutar as crianças e as suas “cem linguagens”. Entende-se por escutar “... interpretar, dar sentido e significado às mensagens dos outros. Escutar significa valorizar e legitimar as mensagens de quem comunica, e deste modo, colocar em diálogo as diferenças.” (Lino, 2013, pp. 127 e 128). Escutar implica não só ouvir com os ouvidos, mas com todos os sentidos, já que as crianças não se exprimem só verbalmente. É necessário ter a sensibilidade para “ler” o que elas querem dizer com expressões faciais, corporais e gestuais. Quando o educador valoriza estas diferentes formas de comunicação, procura conhecer a criança e quais os seus interesses, as suas motivações, os seus saberes, os seus desejos e os seus modos de vida. Portanto, o educador tem a plena noção de que esta deve ser colocada no centro da sua própria aprendizagem, concedendo espaço para que a mesma construa o seu conhecimento em conjunto com o adulto, tornando-se co-pesquisadores e co-construtores das

¹⁷ *Reggio Emilia* é um modelo curricular que visa compreender e conhecer as crianças, as suas necessidades e os seus interesses, sendo este o ponto de partida para o desenvolvimento da experiência educacional (Lino, 2013).

aprendizagens (Edwards, Gandini e Forman, 1999; Oliveira-Formosinho, 2007; Kinney e Wharton, 2009).

Contudo, só é possível investigar as vozes das crianças se for facultada a devida liberdade às mesmas para participarem no seu processo de aprendizagem. A pedagogia da participação reconhece-lhes o direito a questionar, a participar na planificação das atividades e projetos, a investigar e a cooperar, e o educador tem o dever de organizar o ambiente, escutar e observar, documentar e avaliar, dando-lhes voz. A criança é um ator social, competente, capaz de agir, estando motivada para a aprendizagem que seja sustentada nos seus interesses intrínsecos, capaz de se manifestar de diferentes formas e que tem o papel central na ação pedagógica do educador (Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011).

A Abordagem de Mosaico espelha estas mesmas conceções ao apresentar uma panóplia de métodos aos quais se pode recorrer para escutar a criança, como é o caso de conversas/reuniões, entrevistas, mapas, circuitos, fotografias, dramatizações, observações e a manta mágica. É, portanto, uma junção de diferentes “peças” de informação ou material que reflete os pontos de vista desta (Clark, e Statham, 2005). Na opinião de Clark (2005), a Abordagem de Mosaico é um multimétodo participativo que possibilita o reconhecimento das diferentes linguagens da criança e que a trata como perita da sua própria vida.

É, ainda, um método reflexivo, posto que implica que seja feita uma reflexão por parte das crianças, profissionais e pais, sobre os seus significados; adaptável, já que pode ser posto em prática com diferentes grupos de crianças e em diferentes contextos; focado nas experiências de vida das crianças, sendo que valoriza a vida como forma de aprender; pode ser incorporado na prática educativa pois as ações são executadas com as crianças e não para elas, podendo ser usado como ferramenta avaliativa (Clark e Moss, 2001).

Esta abordagem tem em conta a opinião das crianças que são o ponto de partida para a modificação dos espaços físicos, de modo a que estas sintam que o seu pensamento é valorizado e que o seu bem-estar é o mais importante (Clark, 2005; Clark, 2007).

Este método investigativo encontra-se organizado em três fases que se interligam.

A primeira fase corresponde ao momento em que crianças e adultos reúnem informação através dos diferentes métodos passíveis de serem utilizados nesta abordagem. Estes métodos permitem que os adultos adquiram informação mais completa e pormenorizada do mundo de cada criança, que posteriormente analisará para uma melhor compreensão do que elas pensam sobre aquilo que as rodeia (Clark e Statham, 2005).

A segunda fase surge quando se juntam as diferentes “peças” e crianças e adultos (que participaram no estudo de forma ativa) discutem e refletem sobre a informação obtida. É nesta fase que se analisa o que pensam as crianças e se trocam significados recorrendo à manta mágica (Clark e Statham, 2005).

Por fim, a última fase mostra como é primordial escutar as crianças, mas também como agir de acordo com as suas necessidades. Permite tomar decisões em relação às áreas em que deve haver modificações (Clark e Statham, 2005). Este é o momento de total liberdade das crianças na organização do espaço. A manta mágica é o instrumento que melhor apoia esta fase, uma vez que sintetiza a implementação de toda a Abordagem de Mosaico, mostrando quais as áreas do JI que mais agradam às crianças e aquelas de que menos gostam e porque motivo, permitindo então que sejam feitas as transformações necessárias para que fiquem a seu gosto. Na nossa investigação esta terceira fase não foi concretizada.

Parece-me agora relevante falar um pouco de cada um dos métodos que se podem utilizar para as crianças expressarem os seus pontos de vista acerca do JI.

As conversas/reuniões tidas com as crianças tendem a estimular a curiosidade das mesmas para a descoberta de espaços, valorizando momentos de escuta e procurando assim perceber quais as suas experiências e opiniões.

A observação das crianças é um importante auxílio para iniciar a “escuta”, se tivermos em consideração que elas têm inúmeras formas de transmitirem as suas vontades (se estão disponíveis para participarem, quais os seus interesses e necessidades). Os investigadores têm que estar atentos e ter sensibilidade para interpretar as mensagens que elas lhes passam, através das diferentes linguagens que usam (Clark, McQuail e Moss, 2003; Clark e Statham, 2005).

Os circuitos são atividades lideradas pelas crianças, onde elas guiam os investigadores numa visita ao JI (Clark e Statham, 2005), mostrando-lhes os sítios

mais importantes (Clark, 2007). Em simultâneo, podem fotografar e desenhar o que representa os seus interesses e experiências pessoais (Clark, McQuail e Moss, 2003). Mais tarde, estes desenhos e fotografias serão alvo de uma análise reflexiva sobre os seus significados e podem ser usados na construção dos mapas.

A construção de mapas é um registo visual do JI e de tudo o que foi feito durante os circuitos, desde as fotografias tiradas e os desenhos realizados, aos registos de comentários (Clark, & Statham, 2005). A sua elaboração gera a oportunidade para as crianças discutirem e refletirem sobre as suas vivências naquela instituição educativa (Clark, 2007).

As entrevistas são ferramentas de escuta (Clark, McQuail e Moss, 2003) que possibilitam reforçar a informação adquirida com os outros métodos, bem como fornecem a oportunidade para esclarecer aspetos que tenham ficado dúbios, permitindo refletir sobre as perspetivas das crianças (Clark, 2007). Estas podem ser realizadas a adultos como familiares, educadores de infância e auxiliares, cuja visão também é importante para entender o mundo das crianças (Clark e Statham, 2005). Assim, revela-se fundamental triangular os dados obtidos nas entrevistas às crianças com os do educador e/ou Encarregados de Educação.

As dramatizações são outras ferramentas de escuta, onde as crianças se expressam utilizando todo o seu corpo e sentidos, ou recorrendo a fantoches, para revelarem os seus sentimentos mais facilmente (Clark, McQuail, e Moss, 2003).

Por último, a manta mágica é a atividade final que junta todas as “peças”, fornece a oportunidade às crianças de observarem tudo o que realizaram, refletirem e comentarem os momentos mais significativos de todo o trabalho efetuado (Clark e Statham, 2005).

Implementação da Abordagem de Mosaico no Jardim de Infância

A implementação deste estudo teve a duração de 3 semanas, decorrendo entre 30 de abril de 2014 e 16 de maio de 2014. No entanto, não foi aplicado em todos os dias de estágio porque ao mesmo tempo estávamos a por em prática atividades de caráter pontual.

Este exercício investigativo qualitativo com caráter interpretativo principiou-se com uma conversa/reunião em grande grupo, onde eu e o meu par pedagógico

explicámos em que consistia este estudo e como a participação das crianças era imprescindível para o sucesso do mesmo. Após as informarmos da dinâmica do estudo e dos nossos objetivos, interpelámo-las sobre quais estariam realmente interessadas em colaborar no mesmo, respeitando o direito de cada uma querer ou não participar. Na sequência desta conversa, enviámos aos Encarregados de Educação do grupo de crianças uma carta informativa sobre o trabalho que iríamos desenvolver com os seus educandos e com informações referentes a este estudo, para que estivessem a par do que iria ser feito e em que moldes.

Posto isto, alcançámos uma resposta positiva por parte de 12 crianças, mas, contudo, o nosso foco para tratamento de dados recaiu sobre duas em particular (a C. e o D.), com personalidades distintas entre si. Para as selecionarmos, tivemos em consideração critérios como assiduidade, pontualidade, participação nas atividades propostas e idade.

A C. tinha 4 anos de idade e estava a frequentar pela primeira vez o JI. De nacionalidade americana, era tímida, reservada na interação com os adultos e pouco comunicativa, podendo por vezes passar despercebida. Em termos da execução das atividades propostas, de uma forma global revelava empenho e gosto em realizá-las. O D. tinha 5 anos e já frequentava o JI desde os 3. Era de nacionalidade portuguesa, sociável, de fácil trato com os adultos, bastante comunicativo e extrovertido. No que se refere às atividades propostas, o D. não se recusava a participar em nenhuma, mesmo que por vezes participasse de forma pouco dedicada.

As conversas/reuniões informais foram um método utilizado frequentemente e de uma forma bastante natural, porque “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48), as crianças não tinham que parar o que estavam a realizar, o que tornava todo o processo mais descontraído. O mesmo facilitava a obtenção de informações importantes sobre o pensamento das crianças em relação ao JI, pois espontaneamente acabavam por indicar o que mais gostavam na instituição educativa, as atividades e pessoas preferidas. Aliado a este, utilizou-se a observação participante, uma observação atenta por parte do adulto do modo como a criança age, interage e se expressa, que permitiu complementar as informações obtidas, quer através das conversas, quer através de outros métodos

As entrevistas individuais às crianças revelaram-se também eficazes na recolha dos seus pontos de vista. Estas são utilizadas, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), para recolher dados descritivos da sua linguagem, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como elas interpretam o mundo que as rodeia. Este método foi sustentado por questões previamente elaboradas por nós, que nos facilitassem a perceção de como as crianças perspetivam o JI. Apesar de a entrevista ser estruturada, estas tinham a possibilidade de, para além de responder ao que era pretendido, acrescentar informações que achassem relevantes para compreendermos “o seu mundo”. Assim, as entrevistas individuais (cf. apêndice 39) podem auxiliar no esclarecimento de informações adquiridas através de outros métodos, mas que tenham ficado pouco claras (Clark, 2007).

Tal como as crianças selecionadas tinham maneiras de ser distintas, a facilidade em obtermos as respostas também foi diferente com cada uma. O D. respondeu a todas as perguntas prontamente, de forma clara e objetiva. Por seu turno, a C. demonstrou-se mais tímida e menos cooperante, portanto optámos por realizar a entrevista quando ela estava acompanhada por outra criança. Assim, ela sentiu-se apoiada, mais à vontade e a entrevista fluiu naturalmente, conseguindo-se alcançar os objetivos pretendidos.

Após as entrevistas, realizaram-se os circuitos individualmente. Cada uma das crianças nos guiou, e também ao restante grupo, pelo jardim de infância, mostrando-nos os espaços, pessoas e objetos que lhes despertavam sentimentos positivos e/ou negativos, ao mesmo tempo que iam tirando fotografias e justificando as suas opções fotográficas, que foram registadas por escrito (cf. apêndice 40).

Propusemos às crianças outra atividade, que desenhassem em folhas diferentes aquilo que mais e menos gostavam no JI. Todavia, nenhuma delas quis desenhar. O D. referiu “não gosto de desenhar e estou farto de fazer desenhos, quero tirar mais fotos”. A C. apesar de gostar muito de desenhar, também não quis, alegando “faço desenhos todos os dias, não posso ir tirar fotos aos meus amigos?” O recurso à máquina fotográfica teve muito impacto nestas crianças, deixando-as extremamente entusiasmadas, por ser novidade. Nunca tinham mexido em nenhuma em contexto de JI, tal como nos confirmou a educadora.

Mais tarde e depois das fotografias terem sido impressas, a C. e o D. voltaram a visualizá-las e selecionaram aquelas com as quais queriam construir o mapa. Este processo ajudou-as a reverem e lembrarem o que havia sido efetuado até ao momento.

A execução do mapa foi feita individualmente. As fotografias foram coladas segundo a ordem pela qual cada circuito foi realizado e as setas que ligavam cada fotografia representavam o caminho percorrido. Por baixo de cada fotografia as crianças desenharam e coloriram *smiles* contentes ou tristes, de acordo com a emoção que a imagem despertava. Nesta construção ficou sistematizada a informação recolhida junto das crianças – fotografias, comentários e emoções (cf. apêndice 41).

Para complementar a informação obtida junto das crianças, considerámos importante e interessante abordarmos, através das entrevistas, a educadora (cf. apêndice 42) e os pais de cada uma delas (cf. apêndice 43), tendo em conta que estas eram as pessoas que melhor conheciam os seus gostos, os seus interesses e necessidades, para ficarmos a conhecer os pareceres destas pessoas acerca de como os seus educandos se sentem no JI.

Por último, como modo de finalizar a Abordagem de Mosaico, construiu-se a manta mágica, com todas as crianças do grupo, onde se juntaram todas as “peças” utilizadas na implementação desta investigação. A manta mágica foi construída em papel de cenário e afixada na parede, para que tanto as crianças como os pais pudessem visualizar os resultados alcançados com o estudo.

As duas crianças alvo deste estudo ofereceram-se para explicar ao restante grupo o que efetuaram ao longo da investigação, os métodos usados e de quais gostaram mais (cf. apêndice 44). No final do dia, também quiseram apresentar aos seus pais o trabalho desenvolvido, onde elas foram os atores principais e tiveram voz ativa.

Resultados obtidos e respetivas reflexões

Nesta fase de análise e tratamento de dados, centrámo-nos nas respostas alcançadas através dos diversos intervenientes e dos diferentes métodos (“peças”) que formam a manta mágica, referentes à C. e ao D.

Para concretizar esta análise, recorreremos à triangulação de dados para chegarmos a conclusões mais fidedignas e completas, que permitiram compreender os dados obtidos.

Olhando para as entrevistas de ambas as crianças, conseguimos ter a noção dos seus pontos de vista díspares. O D. evidenciou pelas respostas que deu, que para ele, o JI era um local onde podia brincar de diversas formas e em diferentes locais. Aquilo que não gostava no JI era que os amigos lhe batessem. Se tiver em conta o que pude observar ao longo de todo o tempo de estágio, o D. mostrava-se realmente feliz, sempre sorridente e bem-disposto. As suas atividades preferidas eram as livres, onde podia brincar em todas as áreas existentes na sala, ou as que tinham um carácter lúdico. A C. demonstrou pelas suas respostas que para ela o JI era sinónimo de momentos de brincadeira, de atividades orientadas e onde estabelecia relações de amizade. O que menos gostava no JI era comum com D., as relações e interações com os pares, pois C. referiu que não gostava que os amigos não brincassem com ela. Refletindo sobre o que visualizei no decurso de toda a minha prática pedagógica, a C. era extremamente afetuosa e meiga, gostava de se relacionar com todas as crianças e ficava de facto muito sentida quando alguma a rejeitava. Era ainda calma, atenta, participativa e bem-disposta. Tanto gostava de realizar atividades orientadas como atividades livres.

À questão “O que vens fazer para o Jardim de Infância?” ambas apresentaram como motivo principal poderem brincar (cf. apêndice 45).

Analisando os mapas elaborados por cada uma das crianças, em ambos visualizámos que os circuitos feitos só contemplavam espaços, pessoas ou objetos que lhes despertavam sentimentos positivos. Por isso, só havia *smiles* contentes e os registos fotográficos encontravam-se comentados pelas mesmas. Fazendo uma análise mais minuciosa, o D. tirou várias fotografias a espaços onde costumava brincar e comentou-as fazendo referencia às brincadeiras, mostrando assim o quão importante era para si brincar. Por seu turno, a C. durante o circuito deu um maior destaque aos espaços onde podia brincar e às pessoas com quem estabelecia uma relação mais próxima. As fotografias que tirou e os comentários verbalizados espelhavam a importância que estes aspetos tinham no seu dia a dia (cf. apêndice 46).

As entrevistas efetuadas à educadora e aos pais apresentavam alguns pontos discordantes com a opinião das crianças. Para os adultos por nós interpelados e segundo a sua opinião, o principal motivo para elas frequentarem o JI prendia-se com a aprendizagem e sua importância para o futuro académico e não com os momentos de brincadeira, tal como as crianças salientam. Em relação ao que os seus educandos menos gostam no JI, os pais e educadora referem situações relacionadas com o meio envolvente em contraste ao verbalizado por elas, que demonstram a importância em se relacionarem bem com os seus pares. Estes aspetos remetiam para a questão delas mostrarem formas de estar e estados de espírito diferentes, conforme o contexto em que se encontravam e as pessoas com quem conviviam, tal como o facto de os adultos poderem projetar os sentimentos das crianças de acordo com as suas ideias, o que acabava por ser diferente da sua interpretação real.

Ter tido a oportunidade de colocar em prática esta metodologia foi uma experiência extremamente compensadora e enriquecedora, na medida em que pude alargar os meus conhecimentos sobre tantos e diferentes métodos que podemos usar para escutar as vozes das crianças. Esses métodos permitem-nos conhecer melhor, os seus interesses e as suas necessidades que são tão importantes, uma vez que é aqui que o educador fundamenta a sua prática pedagógica.

Para mim, escutar as crianças e dar-lhes a possibilidade para se expressarem recorrendo a diferentes vozes é bastante relevante, pois fá-las sentirem-se como peritos das suas próprias vidas, que as suas opiniões e participações são fundamentais para promover momentos de aprendizagem que sejam do seu interesse. Na minha opinião, as crianças sentirem-se valorizadas e competentes são pontos chave para o sucesso educativo, para formar cidadãos com capacidade de refletir, de expressarem as suas opiniões e com senso crítico.

Assim, esta metodologia pode ser uma mais valia para conhecer e compreender cada criança, já que ela tem um papel ativo e determinante no desenrolar do seu processo educativo. Para isso, é preciso dedicar-lhes mais de mim, mostrar-lhes que estou disposta a ouvi-las para receber mais delas, permitindo então, adequar práticas e espaços, de modo a que as crianças se sintam cada vez melhor na instituição educativa, onde passam a maior parte do tempo.

**Capítulo IV – Experiência-Chave
transversal ao contexto de EPE e de
Ensino do 1.º CEB**

4.1 A importância da atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem das crianças em idade Pré-Escolar e do 1.º CEB

Atualmente, tem-se a clara noção de que através da atividade lúdica, a criança se desenvolve globalmente e realiza aprendizagens, ao mesmo tempo que se diverte e tem prazer. O recurso a jogos/brincadeiras (atividades lúdicas) tornam o processo ensino-aprendizagem mais cativante aos olhos da criança, mantendo-a implicada, envolvida e empenhada no mesmo. Para Luz, Oliveira e Souza (2009), o ato de brincar é importante na construção do conhecimento e no desenvolvimento da criança, não podendo, por isso, ficar fora da sala de aula. Recorrer a esta ferramenta é conseguir trabalhar com a criança da melhor forma possível. Através do brincar, o educador/professor consegue abordar diferentes conceitos, alargar os conhecimentos que a criança possui, transformando as aprendizagens num acontecimento mais descontraído, agradável e aliciante.

A partir das minhas experiências de intervenção pedagógica tanto em EPE, como em 1.º CEB, constatei que as atividades lúdicas eram as que despertavam maior interesse, prazer e alegria nas crianças, e que estas atividades as deixavam motivadas e disponíveis para aprender. Neste tipo de momentos, estas participavam de forma mais ativa, espontânea e natural. Freud refere mesmo que elas têm prazer em participar em atividades desta índole, “o prazer está presente na atividade, porque a criança brinca activa e espontaneamente e empenha-se em alcançá-lo” (Pessanha, 2001, p. 30).

Apesar de ainda não existir uma definição exata do conceito atividade lúdica, é unânime para os diversos autores que estudam esta temática que a “(...) actividade lúdica foi sempre considerada como uma característica fundamental a levar em conta no desenvolvimento da criança” (ibidem, p. 35). Concomitante, é fundamental para um desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, proporcionando-lhe um crescimento harmonioso. É um conceito demasiado rico e diversificado que, limitá-lo a uma definição única, poderia ser redutor (Pessanha, 2001). Kishimoto (1998) acrescenta que este tipo de atividade faz com que a criança aprenda com alegria e compreensão, ao mesmo tempo que vivencia novas e diferentes experiências (citado por Santos, 2009). Assim, conseguimos perceber que as atividades lúdicas são

importantes instrumentos para que as crianças aprendam, criem e explorem o que as rodeia de forma prazerosa, tirando maior partido de cada momento. Estas atividades auxiliam a evolução da dimensão intelectual, afetiva, motora e social que são tão necessárias para um desenvolvimento integral e sadio da criança (Santos, 2009).

A minha escolha incidu sobre esta temática para elo entre os dois níveis de ensino do sistema educativo, com o propósito de mostrar como é possível haver articulação entre a EPE e o 1.º CEB e que esta é fundamental para que as crianças tenham uma adaptação ao ensino básico mais facilitada, evitando a descontinuidade nos processos de ensino-aprendizagem. Onde haja algo que lhes é familiar, como por exemplo, o modo como os novos conteúdos são tratados, facilita a integração da criança.

O professor pode servir-se de atividades lúdicas, instrumento que é do domínio das crianças e que é um impulsionador de aprendizagens e da relação professor–aluno, tal como afirma Christie (1987), “(...) programas baseados em actividade lúdica conduzem a metodologias que viabilizam a reformulação, (...) da relação entre o professor e o aluno” (citado por Passanha, 2001, p. 52). Serra (2004, p. 76) salienta a importância de “(...) uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as atividades lúdicas e criativas da educação pré–escolar até às aprendizagens mais sistematizadas no ensino básico”, sendo que esta forma de articulação é importante para que as crianças atribuam significado ao seu processo educativo e às suas aprendizagens, o que ajuda no processo de transição e de adaptação entre a EPE e o 1.º CEB.

As atividades lúdicas foram um recurso a que recorri sempre que foi possível e que se revelava pertinente, tanto durante a minha ação pedagógica em contexto de EPE como em 1.º CEB. Com elas consegui cativar o interesse das crianças para as temáticas a serem exploradas, bem como fortalecer os laços que tinha criado com as mesmas e motivá-las para a aprendizagem, mantendo um ambiente descontraído onde elas se sentissem à vontade para participarem ativamente sem constrangimentos, promovendo o desenvolvimento destas e das suas capacidades. Ao brincarem, as crianças exploram os objetos e o mundo que as rodeia e simultaneamente vão conquistando a autonomia, construindo a personalidade e

esquemas práticos necessários em diferentes situações da vida, acabando por entrar no mundo do adulto (Chateau, 1975).

Algo em que reparei, ao longo das práticas educativas, quer em contexto institucional (em EPE e em 1.º CEB), quer através da troca de opiniões com as minhas colegas de curso, foi que, para a maioria de nós (alunas estagiárias), a aplicação de atividades lúdicas era uma constante em EPE. Por seu turno, em 1.º CEB, usar este tipo de atividades revelou-se um pouco mais complicado, no entanto, não impossível por completo, de se colocar em prática.

Importa procurar perceber o porquê das dificuldades sentidas ao nível da implementação de atividades lúdicas no 1.º CEB, o porquê da (des)continuidade da aplicação das mesmas como recurso auxiliar da aprendizagem. Isto, porque por vezes, este é um aspeto que pode conduzir a uma mudança de comportamento por parte das crianças em relação à escola. Assim sendo, com esta temática, pretendo elucidar como é relevante haver uma continuidade e articulação entre estas duas valências para que haja um ambiente rico e propício à aprendizagem.

Por vezes, em 1.º CEB, a utilização desta estratégia de ensino-aprendizagem é descurada, devido aos docentes terem um currículo a cumprir, escrupulosamente. Os professores visualizam a aplicação de atividades lúdicas dentro da sala de aula como uma perda de tempo na exploração da matéria a ser lecionada, proferindo muitas vezes frases como “na aula trabalha-se, brincar é lá para fora...” (Pessanha, 2001, p. 53), a crença nesta ideia e o receio de não cumprir com as exigências curriculares inviabiliza, frequentemente, que se ponham em prática este tipo de atividades. Estas foram as principais diferenças que notei no 1.º CEB em relação ao que verifiquei na EPE.

Na EPE, a existência de um documento orientador desenvolvido pelo ME intitulado OCEPE, permite ao educador ter uma maior liberdade para escolher as estratégias que melhor se adequam ao seu grupo de crianças e onde as brincadeiras e atividade lúdica fazem parte da rotina educativa. “No quotidiano das crianças no JI, uma grande parte das suas acções sociais parece ter lugar durante aquilo que vulgarmente se designa de brincar, aliás, parece ser o que elas fazem o tempo todo” (Ferreira, 2004, p. 197). Por oposição no 1.º CEB, o facto de haver um currículo formal, que tem de ser rigorosamente respeitado, pode ser considerado como um

obstáculo para se fugir ao método expositivo. Porém, também pode ser encarado como uma fonte de oportunidade para os professores se (re)inventarem, serem criativos, se atualizarem, procurarem adaptar estratégias e métodos de ensino de acordo com as necessidades dos seus alunos, em vez de ser olhado como um obstáculo, como uma fonte de preocupação. Assim, os docentes têm a liberdade para fazer uma gestão flexível das áreas disciplinares que têm de ser lecionadas (Bravo, 2010), sem menosprezar o currículo a cumprir. Deste modo, os professores têm autonomia para utilizarem as atividades lúdicas, se assim o desejarem, na sua prática pedagógica, tirando partido das suas mais valias, tal como refere Araújo (s/d),

Ao trabalhar com actividades lúdicas o aluno passa de um espectador a um actor activo no processo de aprendizagem. Desta forma passa a ter a oportunidade de viver a construção de seu saber. Assim, durante um jogo, o aluno torna-se mais seguro e crítico, expressa o seu pensamento e as suas emoções, troca ideias com os outros e tira conclusões sem a interferência directa do professor. A competição deve ser saudável, levar à cooperação, valorizando as relações e desenvolvendo assim, a vertente social

(citado por Duarte, 2011, p. 17)

É possível constatar que estas atividades têm uma dimensão que vai para além de facilitar o processo de aprendizagem de conteúdos científicos, fortalece a dimensão social fomentando o espírito crítico e de entreajuda, a cooperação e o respeito pelo outro. A componente social também versa no currículo, tal como elucida Roldão (2001), referindo que este vai muito para além dos conteúdos programáticos, é um conjunto diversificado de aprendizagens tais como: aprendizagens sociais, funcionais, científicas, interpessoais, éticas, entre outras.

Os factos acima mencionados fazem-me crer que, apesar das contingências que possam existir, as atividades lúdicas são um precioso auxiliar na prática educativa administrada pelos professores/educadores, se estes assim o desejarem, para criarem um ambiente estimulante propício às aprendizagens e promotor do desenvolvimento integral da criança. Desta forma, promove-se a articulação entre EPE e o 1.º CEB, estreitando laços e aproximando níveis de ensino diferentes, recorrendo a práticas educativas comuns, neste caso, as atividades lúdicas (Cruz, 2012).

Evidências de práticas pedagógicas utilizando as atividades lúdicas

Com o ato de brincar, as crianças aprendem novos conhecimentos, habilidades, empenham-se, entregam-se, interagem com adultos e com os seus pares, tornando-se seres humanos críticos e criativos, ao mesmo tempo que irradiam a sua felicidade através de sorrisos. Lira e Rubio (2014, p. 1) explicam “brincadeira é coisa séria, pois brincando, a criança se expressa, interage, aprende a lidar com o mundo que a cerca e forma sua personalidade, recria situações do cotidiano se expressa; desta maneira percebe-se a importância do brincar como forma da criança expressar-se e desenvolver suas habilidades de criação, de relacionar-se e de interagir”.

Reconhecendo a brincadeira como um meio de aprendizagem, é fundamental que não se separe a mesma do contexto de sala, já que esta está intrinsecamente ligada ao universo infantil. Como tal, o lúdico passa a ser uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem (Lira e Rubio, 2014), Almeida (1995, citado por Santos, 2009, p. 17) acrescenta que “a educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento”.

Pelos motivos até aqui apresentados, procurei frequentemente durante os meus estágios curriculares integrar a componente lúdica nas minhas práticas pedagógicas.

O jogo foi utilizado sempre que possível e quando considerado pertinente, de modo a tirar partido das suas potencialidades. Pretendia assim que as crianças construíssem novos saberes, estando diretamente implicadas neste processo, participando de forma ativa. Serra (2004) confirma que “há modelos cujas características realçam a importância da criança como ser activo, construtor da sua aprendizagem através do jogo, da manipulação directa” (pp. 40 e 41). Quando as crianças jogam conseguem simultaneamente aprender e divertir-se. Ao proporcionarmos uma situação de jogo às crianças, estamos a criar um ambiente em que elas aprendem efetivamente através da exploração e do estabelecimento de interações, quer entre o adulto, quer com os seus pares, ao mesmo tempo que se trabalha o domínio intelectual, social, cultural e moral. Brougère (2001) deixa claro este facto declarando que “A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as

substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça” (citado por, Nascimento e Zoia, 2014, p. 122).

De um modo global, as crianças mostram um maior interesse por atividades dinâmicas, onde tenham uma intervenção predominantemente ativa. Tanto no JI como no 1.º CEB foi-nos facultada total liberdade para dinamizarmos atividades deste cariz. Contudo, no 1.º CEB fomos alertadas pela professora titular para o facto de haver um programa curricular a seguir e que era de extrema importância não descuidarmos os conteúdos visados no mesmo, até porque era um ano de exames nacionais, o que se traduzia numa pressão acrescida para a mesma e para os alunos. Ainda assim, as atividades lúdicas eram bem-vindas, desde que tivessem uma intencionalidade pedagógica, de modo a que fossem promotoras de aprendizagem para toda a turma e não prejudicassem o normal funcionamento das aulas.

O professor não se pode limitar a levar jogos para a sala de aula só por levar, “é necessário que o jogo tenha um verdadeiro papel pedagógico” (Serrão e Carvalho, 2011, p.8), têm que ter intencionalidades bem definidas e serem bem planificados, para quando postos em prática não se afastem dos objetivos traçados e estes serem alcançados com êxito, fomentando novas aprendizagens onde os alunos sejam os principais intervenientes, participando entusiasticamente.

Termos tido a oportunidade de colocar em prática atividades lúdicas em ambas as valências do sistema educativo, veio confirmar a minha convicção de que estas eram fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem e que o recurso às mesmas era viável tanto na EPE como no 1.º CEB. Basta que para isso o educador/professor esteja interessado, seja permeável em relação ao uso deste recurso e que encare o currículo como algo flexível. Tal como salienta Roldão (1999), o currículo é, fundamentalmente, aquilo que o professor estiver disposto a fazer dele.

Penso que a aquisição de conhecimentos por parte das crianças, promovida pela aplicação da componente lúdica, foi exequível devido à atribuição de um objetivo, de um sentido educativo e pedagógico a cada atividade, de terem sido pensadas para o grupo e para cada criança e dinamizadas tendo em conta esses aspetos (Marchão, 2012).

Para além de competir aos professores a seleção criteriosa do jogo a dinamizar, a sua planificação e a definição do objetivo que pretende alcançar com a dinâmica, este tem ainda a função de explicar em que consiste o jogo, orientar e verbalizar as regras a respeitar. Por vezes, até pode ser necessário que eles tenham que exemplificar como se joga, de modo a que as crianças percebam e possam jogar autonomamente (Moreira, 2004).

Na EPE, o instrumento a que mais recorremos foi ao jogo simbólico. Através dele, a criança tende a reproduzir as relações existentes e que vivencia no seu meio ambiente e ao mesmo tempo assimilar a realidade onde está inserida e que vai experienciando. É uma forma de expressar os seus sonhos, medos e angústias, atenuando o sentimento de frustração (Kamii, 2006). Dentro do jogo simbólico é usado, muito frequentemente, o faz de conta, quer sob a forma de brincadeiras livres, quer através de brincadeiras dirigidas, onde as crianças têm a hipótese de resolver conflitos internos, aumentam a sua confiança e tornam-se mais independentes dos pais e restantes adultos. São ainda jogos onde revelam a sua capacidade de representar dramaticamente diferentes papéis recorrendo à imitação (Lira e Rubio, 2014). Através do jogo simbólico, cada criança teve a oportunidade de representar diferentes papéis. Na atividade “À descoberta dos instrumentos musicais”, as crianças para além de aprenderem os nomes e os sons de diferentes instrumentos, encarnaram o papel de músico. Quando alimentavam os animais e limpavam os seus habitats, acabavam por assumir a função de seus tratadores e cuidadores, compreendendo quais as suas necessidades diárias (cf. apêndice 47).

Por sua vez, no 1.º CEB, como as crianças já estavam noutra fase de desenvolvimento cognitivo, o que conseqüentemente as levava a ter outras necessidades e interesses, os jogos que colocávamos em prática com maior frequência eram de cariz competitivo, pois reparámos que eram os que atraíam a atenção de todos os elementos da turma e que os mantinham mais empenhados durante a realização dos mesmos.

Com a entrada no 1.º CEB, as crianças revelam particular gosto por jogos de competição, onde se começam a notar as primeiras segmentações do grupo/turma em grupos menores (Chateau, 1975). Nos jogos implementados houve o cuidado de se fomentar o espírito de competição saudável, em que os valores de solidariedade,

cooperação, respeito pelo outro e o espírito de ajuda estavam presentes. Logo, jogos como os da “Roleta” realizados para abordar diferentes temas de português (cf. apêndice 48) e “Descobre a fração equivalente” (cf. apêndice 49) são exemplos de jogos de índole competitiva, que impeliam uma maior motivação nas crianças, visto que a turma se encontrava dividida em vários grupos e ganhava aquele que desse mais respostas corretas. Estas atividades lúdicas eram promotoras e/ou sistematizadoras de aprendizagens e consequentemente possibilitavam que as crianças se divertissem e se sentissem felizes.

Em ambos os níveis de ensino, foi notório que as atividades lúdicas eram as que detinham a preferência das crianças, que surtiam mais efeito ao nível da aprendizagem e da motivação, aquelas a que aderiam com maior entusiasmo e felicidade. Em contrapartida, no 1.º CEB, quando não se revelava oportuna a prática de jogos e se tinha que seguir um método de ensino mais expositivo, os alunos deixavam transparecer, pela sua cara, que as aulas não eram tão interessantes e motivadoras.

Portanto, pode-se afirmar que a atividade lúdica “contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente (...). A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o compromisso de transformação e modificação do meio” (Almeida, 1995, citado por Santos, 2009, p. 17). Tanto ao nível da EPE como do 1.º CEB, o ato de brincar é tão espontâneo que a criança não se apercebe que através das suas brincadeiras está a aprender, não dissociando um ato do outro (Samuelsson e Carlsson, 2008), ou seja, adquire novos conhecimentos, competências e simultaneamente interage com o meio e com outras pessoas, desenvolvendo a comunicação, expressando-se de diferentes formas o que a torna mais crítica e criativa. Neste tipo de atividades, não são só as crianças as implicadas, os adultos também se envolvem nas brincadeiras, libertando a criança que ainda existe dentro de si, o que leva à criação de um ambiente de cumplicidade e confiança dentro da sala de atividades e de aulas (Homem, 2009).

A prática de ensino com recurso à atividade lúdica fascinou-me, pelos resultados conseguidos, pelo que irei procurar usá-la frequentemente de forma conciliada com o programa, tornando-o mais aliciante.

Capítulo V – Experiências-Chave em Ensino do 1.º CEB

5.1 A Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção em contexto escolar

A Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), também conhecida como Distúrbio Hiperativo e Défice de Atenção (DHDA), ao contrário do que o senso comum possa pensar, esta, não existe por uma questão de falta de educação por parte das crianças, muito menos é uma doença e não atinge só crianças em idade escolar, acompanha o indivíduo ao longo de toda a sua vida, podendo assim afetar adultos, influenciando a sua prestação profissional e pessoal (Santos, 2012).

A PHDA é provavelmente a perturbação de infância e adolescência mais estudada atualmente. Talvez por isso se ouça falar tanto de hiperatividade e facilmente as pessoas rotulem uma criança como hiperativa, quando ela apresenta alterações comportamentais e algumas pessoas considerem a hiperatividade como a “doença da moda” (Moura, 2008). Contudo, a PHDA não é uma doença, tal como já havia dito. É, como definem Maia e Verejão (s/d, p. 5) “uma perturbação que se caracteriza por défice de atenção/concentração, impulsividade e/ou hiperactividade/actividade motora excessiva”. Embora não seja clara a causa desta, acredita-se que esteja ligada a disfunções neurológicas, bem como a uma grande carga genética e hereditária. Crianças que já tenham historial de hiperatividade e défice de atenção na família têm maior probabilidade de herdar este distúrbio (Oliveira, Pereira, Medeiros e Serrano, 2015).

Às crianças com esta disfunção são reconhecidas características como agitação, irrequietude, preguiça, pouca persistência, imaturidade, irresponsabilidade, desorganização, impulsividade, desconcentração, desinibição comportamental, dificuldades em relacionar-se com os outros e dificuldades de aprendizagem, tendo em conta os comportamentos que apresentam quer em contexto escolar, quer familiar. É então possível concluir que se trata de um problema generalizado de falta de autocontrolo, com repercussões no desenvolvimento, na aprendizagem e na adaptação psicossocial (Moura, 2008). Acaba por ser difícil aos adultos e aos colegas próximos saberem como lidar com estas crianças, terem paciência, serem compreensivos e até mais condescendentes, porque as crianças portadoras desta perturbação nem sempre reagem da mesma forma (apresentam os mesmos

comportamentos). Uns dias estão mais reativas, outros menos, não sendo fácil, principalmente para os colegas, conseguirem estabelecer uma relação de amizade e de empatia com este tipo de crianças, porque crianças com hiperatividade e défice de atenção têm grandes dificuldades em interagir com os outros e em cumprir normas sociais, não sabendo brincar (perturbando/interferindo nas atividades dos outros como é o caso dos jogos). Mourão (2008, p. 8) esclarece que “com frequência [as crianças] apresentam problemas no relacionamento interpessoal, alguma desadaptação em contexto social, dificuldades no cumprimento das normas sociais e desobediência”. O mesmo autor refere ainda que os adultos mais próximos, como é o caso dos pais, estão sujeitos a níveis de *stress* acrescidos, o que se reflete na qualidade da vida familiar. Por vezes, verificam-se disfuncionalidades nas dinâmicas familiares e inconsistências a nível de educação. As autoras Vieira e Barrias (s/d) corroboram a mesma opinião, acrescentando ainda que os pais/ familiares destas crianças são alvos de críticas por parte de terceiros, sentem-se exaustos, fragilizados e impotentes por não conseguirem modificar os comportamentos dos seus filhos, e “a incapacidade dos pais em compreenderem a criança pode, por sua vez, desencadear ou intensificar reações de agressividade, de hostilidade e de desafio. A relação torna-se pouco gratificante, o que pode agravar as dificuldades relacionais” (p. 9). É então fundamental realizar-se uma avaliação, diagnóstico e iniciar-se a intervenção de forma atempada, para que seja possível ajudar e melhorar a qualidade de vida das crianças que sofrem deste distúrbio e por conseguinte dos familiares mais próximos.

Segundo vários autores, o diagnóstico de PHDA só deve ser feito durante a escolaridade obrigatória, já que durante a EPE, a agitação que as crianças apresentam e os “momentos de ausência” (distração) podem ser considerados naturais para a idade e “por vezes, durante os primeiros anos da criança é difícil diferenciar e diagnosticar se estamos perante sintomas de PHDA ou comportamentos de crianças ativas” (Santos, 2012, p.53). No 1.º CEB é suposto haver modificação de comportamento, ajustes de acordo com as exigências deste nível de ensino. Como diz Novais (2014, p. 40), “é na idade escolar que a maior parte das crianças são sinalizadas, ou seja, quando lhes são exigidos maiores tempos de atenção e concentração.” Assim, quando se verificam comportamentos desajustados com o expectável para a idade, deve-se estar atento, observar se essas situações são pontuais

ou se persistem e/ou agravam com o passar do tempo e proceder a uma avaliação por parte de especialistas.

A decisão de abordar esta temática deve-se ao facto de na turma do 1.º CEB onde executei a minha prática pedagógica, existir uma criança a quem foi diagnosticada PHDA, juntamente com o facto de ter contactado ao longo do meu percurso formativo com mais crianças com a mesma perturbação, assim como ter ouvido por diversas vezes as pessoas falarem deste assunto com alguma leviandade, como se as crianças apresentassem as características atrás referidas por culpa dos progenitores que não as souberam educar. Isto aguçou em mim a curiosidade de procurar aprender mais sobre este distúrbio.

O/a professor(a) titular de turma tem sempre um papel preponderante no modo como se relaciona e age com uma criança com PHDA. Um educando com esta perturbação revela dificuldades de aprendizagem estando estas mais relacionadas com incapacidades no processamento de informação do que com as questões de comportamento, devendo, por isso, o professor adaptar as estratégias de modo a garantir que a criança aprenda, que se mantenha interessada pelas matérias que têm de ser lecionadas e conseqüentemente, assegurar o seu sucesso escolar e manter contacto constante com os Encarregados de Educação, informando-os das evoluções que existam ou da intensificação do comportamento (Selikowitz, 2010). Quando a aplicação destas medidas por si só não é suficiente, e se nota que há um agravamento dos sintomas que podem comprometer as diferentes aprendizagens da criança, o/a professor(a) deve sensibilizar os pais para uma possível referenciação, caso estes estejam de acordo, de modo a se puder ajudar a criança, não comprometendo o seu progresso escolar. Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, “(...) alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem (...), do relacionamento interpessoal e da participação social... (p.155)”, têm direito a usufruir de serviços especializados que respondam às necessidades educativas de cada aluno, havendo para isso individualização e personalização de estratégias educativas. Na situação existente no nosso estágio, o processo de referenciação nem foi efetuado, pois os pais mostraram-se contra a

aplicação de tal medida, com receio que o seu filho fosse estigmatizado, não fosse tratado da mesma forma que os seus pares, que sofresse algum tipo de discriminação por parte dos colegas de turma e que isto compromettesse o seu desenvolvimento integral. Porém, durante o período em que realizámos a nossa prática educativa, a criança já se encontrava a tomar medicação adequada à PHDA, porque, apesar dos pais não concordarem que esta ficasse ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, consideraram pertinente levá-la a especialistas, para ser avaliada e saberem como agir, ao mesmo tempo que a ajudavam em termos académicos.

Os especialistas clínicos para a realização do diagnóstico solicitam a colaboração dos adultos mais próximos das crianças, como é o caso dos pais e professores, uma vez que são eles que melhor as conhecem, que passam mais tempo com elas e que têm informações relevantes para o diagnóstico. Como avança Lopes (2004, p.148), “a entrevista clínica [um dos instrumentos utilizados] tem uma importância redobrada. Quer os pais, quer os professores, como informantes privilegiados e fiáveis, deverão ser inquiridos relativamente à forma como a criança gere e organiza o seu tempo, quanto à sua capacidade de organizar o comportamento ao longo do tempo para atingir objetivos distantes”. Neste processo são peça fundamental as próprias crianças, embora com estas seja preciso um maior cuidado na interpretação das diversas informações recolhidas e através dos diferentes métodos, pois a criança está num ambiente novo, com uma pessoa que lhe é estranha, pode não se sentir à vontade e isso influenciar a sua participação, cooperação e consequentemente os dados recolhidos são passíveis de não corresponderem à realidade (Novais, 2014).

Para o diagnóstico deste distúrbio, tal como salienta Lopes (2004, p.149), “é fundamental ter presente que os sintomas DHDA normalmente apresentados como “definidores” do problema são substancialmente voláteis e apresentam variações consideráveis com a idade”. Quer isto dizer que à medida que as crianças vão crescendo, alguns dos sintomas/caraterísticas desta perturbação vão-se atenuando, como por exemplo, a excessiva atividade motora e verbal, que conforme a criança se vai desenvolvendo, se torna menos notória. Contudo, esta falta de autocontrolo e desinibição comportamental continuam presentes, mas não se manifestam sob a forma de hiperatividade motora. Apresentam-se de uma forma mais notória, através

de dificuldades de memória, (particularmente a curto prazo) de capacidade de trabalho, de organização do discurso, da autorregulação e do estabelecimento de objetivos. Já que as exigências escolares são outras, estes aspetos tornam-se mais visíveis.

As três dimensões principais que caracterizam a PHDA são: Défice de atenção, Hiperatividade e Impulsividade, consideradas por diversos autores como essenciais para a elaboração de um diagnóstico. O défice de atenção refere-se à dificuldade que uma criança tem em se manter concentrada ao executar uma determinada tarefa até ao final, em prestar atenção a dois estímulos em simultâneo; por sua vez a hiperatividade é relativa aos movimentos corporais que a criança efetua de forma excessiva, ou ao falar demasiado, sem ter noção se os comportamentos são adequados ou desadequados ao contexto em causa; por fim, a impulsividade remete para a baixa capacidade da criança em se autocontrolar, em pensar antes de agir, seguir normas, regras previamente estabelecidas (Selikowitz, 2010).

Além destas características, existem outras que poderão estar ligadas à PHDA que nem todas as crianças evidenciam. Algumas apresentam dificuldades cognitivas, dificuldades na leitura e escrita (dislexia), dificuldades na área da matemática (discalculia), ao nível da memória verbal e não verbal. Há crianças que revelam mesmo atraso na aquisição da linguagem e na articulação de palavras, ou apenas falam excessivamente. No campo afetivo e emocional, estas demonstram dificuldade no autocontrolo de emoções. A irritabilidade, a hostilidade, a excitabilidade e a hiperatividade emotiva são emoções comumente descritas num diagnóstico de PHDA que complicam a forma como as crianças, agem, reagem e interagem com diferentes pessoas e contextos (Barkley, 1990, citado por Filipe, 2011). Em contexto de sala de aula, as crianças podem apresentar comportamentos disruptivos, prestações abaixo das suas capacidades intelectuais, dificuldades de aprendizagem específicas, dificuldades em se relacionarem com os seus pares, originando, por vezes, retenções, podendo estas estar relacionadas com a fraca motivação, pouca persistência na realização das tarefas, com a incapacidade de cumprir instruções, regras e ordens. Assim, conseqüentemente, há crianças que desenvolvem uma baixa autoestima, a par disso um baixo autoconceito escolar (Lopes, 1996).

Esta perturbação afeta as crianças em diferentes campos da sua vida, em casa, na escola, em atividades extracurriculares, nas relações com os demais, entre outros. O modo como afeta a vida de cada criança depende da altura em que aparece e da sua intensidade, variando de caso para caso; cada criança é um ser único.

Para se proceder ao diagnóstico de PHDA, os técnicos têm que ter em conta se os sintomas que as crianças manifestam já se mantêm, pelo menos, há 6 meses, de uma forma persistente em diferentes situações, por exemplo, na família e na escola, com repercussões no funcionamento e desenvolvimento da criança (A.P.A, 2014).

Este processo de avaliação e diagnóstico é complexo e moroso, pois exige recurso a diferentes fontes de informação respeitantes à criança e só pode ser feito por técnicos especializados, como é o caso dos pedopsiquiatras e neuropediatras. Só assim é possível conseguir fazer um diagnóstico correto e intervir de forma adequada, para que se possa proporcionar um desenvolvimento pleno e feliz à criança.

Para além de ser importante saber se a criança tem realmente PHDA, é igualmente relevante perceber qual é o seu subtipo, a fim de se optar pela intervenção mais adequada. Existem então 3 subtipos de PHDA: tipo predominantemente desatento, quando se observam 6 ou mais comportamentos de défice de atenção e menos de 6 comportamentos de hiperatividade-impulsividade dos referidos pela DSM-V. As crianças com PHDA do tipo predominantemente desatento distraem-se com facilidade, não se conseguem concentrar numa tarefa ou atividade, de modo a realizá-la até ao final e sem dar erros por descuido, muitas vezes não ouvem o que os outros lhe dizem, têm alguma necessidade de se levantarem, deslocarem-se, interromperem as atividades que os pares estão a realizar; tipo predominantemente hiperativo-impulsivo, quando se notam 6 ou mais comportamentos deste tipo e menos de 6 de desatenção. As crianças com este tipo de PHDA apresentam agitação motora e verbal, têm necessidade de se levantar e de se mexer, não conseguindo por isso estar sentadas o período de tempo espectável para a sua idade, falam sem pensar, interrompem frequentemente os interlocutores com comentários despropositados, como são tão agitadas não se concentram devidamente e precipitam-se nas respostas que dão e também não conseguem concretizar uma tarefa em que seja exigido estarem sossegadas no seu lugar; e tipo misto, quando coexistem 6 ou mais

comportamentos de ambos os tipos. É o tipo PHDA que se encontra com maior frequência e que se identifica e diagnostica com maior facilidade (por norma entre os 6 e os 7 anos), por haver um grande número de comportamentos de défice de atenção e de hiperatividade/impulsividade, como por exemplo: as crianças apresentam um comportamento disruptivo, agressivo, falta de atenção, de interesse, de persistência na realização das tarefas, dificuldades em cumprir regras, em esperar pela sua vez para participarem, em não responderem de forma precipitada e em ouvir até ao final o que as outras pessoas lhes estão a dizer (A.P.A, 2014).

Para qualquer um destes tipos de PHDA, os sintomas que são caraterísticos de cada um têm que permanecer pelo menos durante 6 meses. Também em qualquer um dos tipos, as crianças têm défice de atenção que pode ser mais ou menos acentuado (Santos, 2012). Contudo, é possível haver crianças apenas com Déficit de Atenção e sem apresentar qualquer tipo de hiperatividade. Nestes casos, ainda é mais difícil o diagnóstico, pois pode ser confundido com outras patologias (DAH, s/d).

A criança com que lidámos ao longo da prática pedagógica tinha Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção do tipo misto. Tanto apresentava comportamentos que evidenciavam desatenção, como tinha comportamentos do tipo hiperativo/impulsivo. Revelou sempre grandes dificuldades em se concentrar numa atividade, realizá-la até ao final e em escutar de forma atenta o que os adultos tinham para dizer. Por vezes, parecia que estava no “mundo da lua”, interrompia frequentemente as aulas com intervenções despropositadas, não conseguia controlar movimentos motores, como a necessidade de estar constantemente a mexer as mãos ou os pés, apesar de desde o primeiro ano de escolaridade saber que uma das regras de sala de aula era não se poder levantar sem pedir autorização, nem participar sem colocar o dedo no ar e esperar pela sua vez. Ela raramente cumpria essas regras. Por vezes dávamos por ela já em pé, com a justificação que ia ao caixote do lixo deitar algo fora. Esquecia-se, frequentemente, de colocar os óculos e de marcar os trabalhos de casa. Em atividades que exigissem que estivesse mais sossegada e tranquila, tentava ao máximo entreter-se com outras coisas, como brincar com lápis, canetas ou borrachas, para não as realizar. Ao relacionar-se com os pares, tinha a tendência de se intrometer e interferir nas suas brincadeiras ou conversas, o que por vezes levava a que os colegas a evitassem.

Embora se saiba que a PHDA não tem cura, já que não se trata de uma doença, mas de uma situação patológica, é no entanto necessário selecionar a intervenção mais adequada, para se lidar o melhor possível com a criança e mantê-la estável (Lopes, 2004).

Esta criança era acompanhada por especialistas e seguia pelo menos uma intervenção farmacológica, já que tomava medicação. Através da medicação conseguem-se resultados mais rápidos ao nível do défice de atenção e da hiperatividade. Enquanto estão sob o efeito da mesma, as crianças mantêm-se mais concentradas e a agitação é menor. Tal como salienta Garcia (2001), a toma de fármacos ajuda a que haja melhorias significativas ao nível da atenção (esta aumenta o tempo de concentração); a hiperatividade diminui (ficam mais calmas); diminuição do nível de agitação em relação às tarefas propostas; aumento do cumprimento de regras previamente estabelecidas; menor impulsividade (tornam-se menos agressivas e inoportunas); diminuem o comportamento desafiador; facilitam a interação social. Todos estes aspetos auxiliam o aumento da autoestima. É perceptível que a toma de medicação provoca uma melhoria significativa no comportamento da criança e consequentemente, há um aumento do aproveitamento escolar.

Garcia (2001, pp. 91 e 92) ressalva que “o tratamento farmacológico, especialmente a prescrição de estimulantes é um método frequente e tradicional. A sua aceitação entre os profissionais e os pais explica-se pela facilidade de administração e pela rapidez dos seus efeitos sobre as condutas.” Como tanto os pais, como os professores querem obter resultados positivos em todas as áreas (pessoal, escolar e familiar) o mais rapidamente possível e por vezes o desespero é grande para que isso aconteça, este tipo de intervenção acaba por ser uma das mais procuradas.

Apesar disso, reconhece-se hoje em dia que para este tipo de PHDA, a intervenção mais eficaz é aquela que combina diferentes meios de ação, chamando-se assim de multimodal. Inclui diversas metodologias e estratégias de intervenção como é o caso da farmacológica, psicoterapêutica e familiar. Arruda (2008, p. 97) clarifica que este tipo de intervenção engloba “o uso de medicamentos específicos (psicoestimulantes), a educação dos pais e da criança sobre o diagnóstico e o tratamento, para além de uma série de orientações adicionais susceptíveis de serem aplicadas em casa e na escola”.

Ao nível do que pode ser realizado em contexto escolar, a intervenção tem que ter um carácter mais prático, onde os professores têm em consideração as características diferenciadoras destas crianças e tentam ajustar as suas práticas educativas de forma a tornar as aulas mais aliciantes, em que haja maior interação, mais atividades lúdicas que captem a atenção destas crianças e que as incentive a participarem ativamente, envolvendo-as no processo do ensino-aprendizagem. Quanto mais curtas e estimulantes forem as tarefas, mais fáceis se tornam as aprendizagens. A administração do reforço positivo por cada conquista alcançada também é essencial, já que mantém a criança motivada (Rodrigues, 2006).

Segundo a mesma autora, “outro princípio de actuação fundamenta-se na relação professor-aluno, mais do que no professor ou no aluno e nas suas características. Mais do que modificar “maus comportamentos” é necessário promover ambientes próprios que vão ao encontro do potencial destas crianças (Rodrigues, 2006, p. 9).” Os professores procuram ser mais concisos nas instruções que dão para a realização das atividades, utilizam um vocabulário mais simples, evitando alongarem-se muito, para que as crianças não se dispersem. Tarefas onde elas sejam obrigadas a “mexerem-se”, ajudam a que as crianças se mantenham empenhadas, queiram participar e se sintam satisfeitas. Posto que têm muita necessidade de se movimentarem, exercícios que necessitem de uma maior concentração e quietude devem ser realizados da parte da manhã e de preferência nos primeiros tempos letivos, pois é quando a criança se mostra menos agitada. Os professores têm que estar numa busca incessante de novas estratégias e metodologias. Para tornar a sua prática pedagógica interessante, têm que modificar as estratégias de ensino com regularidade, para evitar que os alunos sejam capazes de prever o que vão realizar, adquiram uma postura de desinteresse e perturbem o funcionamento da sala de aula (Garcia, 2001).

Outras estratégias comumente utilizadas e que também pudemos observar e por em prática, tal como a professora cooperante durante a nossa prática pedagógica, estavam relacionadas com a organização do ambiente de aprendizagem. A disposição das mesas em U, aliada ao facto da criança portadora deste distúrbio estar sentada ao lado de uma outra mais calma, ponderada, atenta e paciente, que se mostrava disponível para ajudá-la sempre que possível, acabava por lhe ser uma influência

positiva. A sua mesa de trabalho também ser a primeira do U, permitia-lhe que se pudesse levantar e mexer sem incomodar os demais. Também tentámos que tivesse só o material necessário e indispensável em cima da mesa, para que não se distraísse tanto e se mantivesse mais focado no que era realmente importante. Aquando da realização das fichas de avaliação, a professora colocava este aluno numa mesa sozinho, fora do U e com o “dossier” aberto na vertical, para impedir que este se desconcentrasse com estímulos irrelevantes. As fichas eram realizadas durante a parte da manhã, quando este aluno se encontrava mais calmo e por conseguinte, com maior capacidade de concentração. A decoração da sala de aula tinha exclusivamente as informações consideradas necessárias e pertinentes, auxiliadoras na aprendizagem de certos conteúdos. Para melhorar a autoestima da criança, a professora administrava com frequência o reforço positivo, verbalizando elogios como “muito bem” e “vês como és capaz”. Preferia ignorar os comportamentos desadequados, dando relevo assim, às atitudes e qualidades desta, reforçando a sua autoestima e levando a que ela se sentisse mais motivada, apoiada e compreendida (Lopes, 2004).

No decurso do nosso estágio houve estratégias que mantivemos em prática, como a aplicação do reforço positivo, ignorar comportamentos inadequados, a disposição das mesas em U e manter o aluno sentado no primeiro lugar deste, ao lado da criança escolhida pela professora cooperante. Contudo, recorremos a atividades atrativas e dinâmicas para lecionar os conteúdos programáticos propostos, com o intuito de mantermos a criança visada compenetrada no que estava a ser realizado e simultaneamente cativar também o interesse e motivação da restante turma (Antunes, 2014; Antunes, Silva e Afonso, 2014). Procurámos ser diretas e objetivas nas instruções que dávamos, para que a criança não dispersasse e compreendesse o que lhe estávamos a pedir. Limitávamos, sempre que possível, a duração da execução de cada exercício, para que a probabilidade de sucesso da mesma fosse maior, sendo que a criança tem mais facilidade em gerir curtos períodos de tempo. Sempre que possível, dávamos um apoio mais individualizado à mesma. Quando havia comportamentos que não se podiam ignorar, optávamos por chamadas de atenção recorrendo a sinais tanto visuais como auditivos (mas não verbais). No meu caso, utilizei os sinais visuais, como dirigir o meu olhar especificamente para aquela criança, abrindo um pouco mais os olhos, para ela perceber que tinha de alterar a sua

postura. Quando esta estratégia não se revelava suficiente, circulava pela sala, tocando discretamente na mesa dela com a mão, para esta modificar a sua atitude, sem expô-la ao grupo de forma recorrente e negativa. Tal como referencia Rief (2005), estas estratégias são muito valiosas para evitar a exposição, sistemática e negativa, da criança ao grupo, para ajudar nas suas dificuldades de manutenção da atenção e da concentração. No entanto, este tipo de estratégias podem revelar-se mais úteis nos casos de desatenção do que nos casos de maior atividade psicomotora e/ou impulsividade. Assim, é importante para as crianças com PHDA a adaptação e diversificação de estratégias por parte dos professores no processo ensino/aprendizagem (citado por Clube PHDA, 2013). Tendo em consideração que o aluno em questão tinha necessidade de se mexer, como é o caso de se levantar e andar pela sala, fomos aproveitando este facto tirando o máximo partido do mesmo. Por exemplo, quando alguém batia à porta, era ele que a ia abrir; quando havia necessidade de distribuir material, também solicitávamos a sua ajuda. Assim, a criança aproveitava para satisfazer a necessidade de se movimentar e ao mesmo tempo sentia-se útil, porque tinha um papel importante ao auxiliar-nos com estas pequenas tarefas que funcionavam como um estímulo para conseguirmos então uma aproximação ao comportamento desejável em ambiente de sala de aula. Com estas tarefas passou a haver menos interrupções, devido à sua excessiva atividade motora.

Ter uma criança portadora de PHDA é um desafio diário para todos os que lidam com ela. Enquanto futura profissional da área da educação, aprendi que o meu maior aliado era manter a calma, não demonstrar desespero, ser capaz de falar de modo firme, com calma e carinho por mais adversa que fosse a situação, ser criativa, ter a capacidade de me adaptar e reinventar de acordo com o grupo de alunos que me foi confiado. Correia (2010) afirma que “a escola deve ser um espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada aluno possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença” (p.19). Concomitantemente, o trabalho em equipa com outros profissionais e com os pais é imprescindível para que se possa fazer o melhor pela criança, para que tenha um crescimento e desenvolvimento pleno e saudável e seja capaz de se integrar na sociedade, respeitando suas normas e condutas. Só assim se conseguem obter resultados promissores.

5.2 *Bullying* uma forma de violência escolar

O *bullying* é uma forma de violência escolar amplamente difundida pelos diversos meios de comunicação social devido aos inúmeros casos que se têm registado. Segundo um relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), datado de 2014, intitulado “Escondido à vista de todos”, onde nos fala de violência contra as crianças, refere que 30% das crianças/jovens da Europa praticam atos de *bullying* contra os seus pares. Em 2016, a UNICEF volta a fazer uma nova sondagem através da plataforma virtual *U-Report* sobre este mesmo tema, onde os resultados obtidos demonstram que um terço dos inquiridos considera normal ser vítima de *bullying* e que por isso não contaram a ninguém.

Uma pesquisa feita em Portugal por Nogueira (2005) com 7000 estudantes mostrou que, aproximadamente, um em cada cinco alunos (22%) entre os 6 e os 16 anos já foi vítima de *bullying* na escola.

Perante estes dados considero esta realidade francamente preocupante porque não só a prevalência deste fenómeno é elevada, mas porque crianças/jovens, tal como nos mostra a sondagem realizada pela UNICEF, assumem ser normal ser vítima ou praticar *bullying*. Parece que é algo que faz parte da sua rotina escolar, que aceitam levemente e que não consideram ser necessário fazer face a este fenómeno. Por sua vez, diversas organizações tentam combater este tipo de violência, alertando e procurando consciencializar crianças, jovens e educadores¹⁸ para esta realidade, que não têm de aceitar como natural, antes pelo contrário, podem fazer algo para que este fenómeno seja extinto das nossas escolas.

Sendo o *bullying* um problema que, infelizmente, assola as escolas portuguesas e com o qual os educadores se deparam frequentemente e que por vezes não sabem ao certo o que fazer para o combaterem de forma eficaz, considero oportuno debruçar-me sobre esta temática. Acrescentando, ainda, ter presenciado uma situação destas em contexto de prática pedagógica no 1.º CEB e ser um fenómeno que muito me preocupa enquanto cidadã e futura educadora, já que acredito que é possível educar/formar crianças pautadas por valores e isso é tão importante como veicular conhecimentos científicos.

¹⁸ Utilizo o termo educadores num sentido lato para englobar todos os intervenientes na educação e formação da criança de hoje adulto de amanhã.

Uma vez que o termo *bullying* não tem uma tradução exata para o Português, irei utilizar o termo original. O *bullying* pressupõe uma série de comportamentos desajustados, como é o caso de provocação/vitimação, intimidação, violência e agressividade por parte de uma criança ou grupo de crianças para com o seu par (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001). É um ato intencional e continuado, não ocorrendo de forma esporádica e inofensiva já que as crianças que o praticam têm objetivos pré definidos de provocar mal estar e sofrimento (Pereira, Silva e Nunes, 2009).

Na opinião de Olweus (1991), este tipo de violência tem um carácter específico, ocorre em contexto escolar e entre pares, e salienta “que um aluno está a ser vítima de *bullying* quando está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de uma ou mais pessoas” (citado por Sebastião, 2010, p.44). O mesmo autor clarifica que o *bullying* pode englobar comportamentos de natureza e grau de violência muito diferentes – física, psicológica e indireta. No entanto, pode-se diferenciar de outros comportamentos violentos tendo em conta três critérios: a intencionalidade, a frequência do comportamento ao longo do tempo e o desequilíbrio de poder entre o provocador e a vítima (Sebastião, 2010). O *bullying* pode ser compreendido então como um ato violento que ocorre em contexto escolar e que é praticado por crianças, adolescentes (agressores) sobre os pares (vítimas). Os agressores infligem nas vítimas (crianças, jovens tidos como mais inseguros, mais frágeis, mais vulneráveis) agressões verbais, físicas e psicológicas durante um período de tempo prolongado, de modo a desenvolver nestes um sentimento de mau estar e sofrimento.

Alguns dos tipos de *bullying* mais comuns verificados nas escolas são o físico, o psicológico e o indireto. O *bullying* físico diz respeito a violência física, como pontapear, empurrar, roubar, ameaçar e até mesmo recorrendo ao uso de armas. Por sua vez, o *bullying* psicológico não é tão evidente porque não engloba maus tratos físicos, mas é igualmente assustador para as vítimas e incorporam atos como insultar, inventar calúnias, distorcer e manipular factos, exercer pressão. O *bullying* indireto é o mais discreto de entre estes três tipos, pois não há atos agressivos visíveis. Os provocadores optam por terem comportamentos discriminatórios, rejeitando ou metendo a vítima de parte (Pereira, 2002).

Independentemente do tipo de *bullying* que é praticado, é importante ter em consideração os intervenientes neste fenómeno, quer sejam participantes ou não, neste género de ato violento. Nesta prática temos os provocadores/ agressores ou *bullies*, pertencem a famílias onde o carinho e afeto é pouco valorizado, onde há uma maior distância emocional entre os membros da família, os pais têm uma postura onde a crítica negativa é usada com maior frequência que o elogio, e as agressões por parte dos filhos aos seus pares são desvalorizadas porque eles mesmo têm atitudes agressivas no seio familiar. Quando reconhecem que os filhos têm comportamentos disruptivos, os castigos aplicados, muitas vezes, são físicos, para mostrarem a sua exigência educativa. Tendo por base os exemplos que vivenciam, é provável que estas crianças/jovens à medida que vão crescendo sigam caminhos de delinquência e violência (Carvalhosa, et al., 2001).

Na escola, estes apresentam-se infelizes e desinteressados, sendo o insucesso escolar comum. Assumem uma postura agressiva e hostil face aos pares, dominante, intimidatória e persecutória sobre aqueles que consideram mais frágeis e não constroem relações de amizade facilmente. Assim, conseguem sentir-se recompensados ao terem este tipo de atitudes. Dá-lhes prazer, sentem-se poderosos e líderes por conquistarem aquilo que pretendem: estatuto, bens materiais e respeito dos restantes pares, apesar de só o conseguirem recorrendo a atos negativos (Barros, Carvalho e Pereira, 2009).

Outros intervenientes são as vítimas. As famílias destas não têm um papel tão notório em termos de influência para esta problemática, visto que são famílias estruturadas, onde há partilha de afetos, existe transmissão de valores e conceção do que é correto e incorreto, não se visualizando, por isso, uma possível relação entre estas e as crianças/jovens que sofrem *bullying*. Tal como os agressores, as vítimas sentem-se desmotivadas a nível escolar, vêm a escola como um sítio desagradável que procuram evitar e à medida que vão crescendo podem, igualmente, ter comportamentos de risco. Também têm dificuldades nas relações interpessoais. Estas situações advêm dos atos nefastos de que são alvo por parte dos agressores (Carvalhosa, et al., 2001; Pereira, 2002).

Dentro das vítimas, ainda podemos ter as passivas e as provocatórias. As passivas são as mais habituais. Sofrem agressões de diferentes índoles, não reagem

às provocações independentemente do seu cariz, têm receio de se queixar por temerem passar por mais represálias, ficando muitas vezes caladas, aguentando o seu sofrimento em silêncio e daí uma maior tendência para serem mais deprimidas que os restantes colegas. A vítima provocatória é menos comum (cerca de 3%) (Carvalhosa, et al., 2001). Contudo, é também alvo de atitudes agressivas, só que ao invés da anterior, procura retaliar. Para isso, muitas vezes, utiliza a violência sobre aquele que o agride como meio de se defender, dando continuidade aos atos violentos. A grande diferença em relação ao outro tipo de vítimas diz respeito ao ambiente familiar em que vivem. Acredita-se que é similar ao dos agressores, convivem com uma realidade familiar violenta, pais demasiado rígidos e punitivos, o que os leva a serem muito reativos com quem as trata mal e concomitantemente, a terem uma postura de vitimação com os restantes pares (Carvalhosa, et al., 2001).

Ainda existem os observadores, que como o próprio nome indica, são os que assistem ao *bullying* mas que não participam. Alguns observadores preferem conviver com este ato de violência, ignorando-o o mais possível, com receio de serem as próximas vítimas, apesar de o verem como algo negativo. Contudo, atualmente, tem-se vindo a notar que há observadores que são incitadores de atos de violência. Embora eles não participem de uma forma direta, incentivam e apoiam o agressor a molestar mais a vítima, com o intuito de assim também terem *status* e não correrem o risco de que este os retalie (Ramirez, 2001).

O *bullying* acarreta consequências, sobretudo para os agressores e vítimas. Os agressores revelam-se incapazes de cumprir regras e leis, daí as suas dificuldades em viver em sociedade e adaptarem-se à mesma. A complexidade de respeitar as normas sociais, algumas vezes, originam comportamentos de delinquência e até mesmo seguirem uma vida de delinquência, consumindo álcool, drogas e praticando atividades criminosas, acabando por serem presos. A componente afetiva e social também se encontra pouco desenvolvida, por isso não são capazes de demonstrarem e expressarem emoções e têm frequentemente comportamentos antissociais (Barros, et al., 2009). As consequências para as vítimas também são várias e marcam-nas para o resto da vida, como serem pessoas inseguras e com baixa autoestima. Demonstram dificuldades em relacionar-se e interagir socialmente, intimamente e familiarmente. Têm uma maior predisposição para desenvolver depressões por se sentirem infelizes,

sozinhos e incompreendidos e revelam receio de frequentar a escola, pois consideram-na um local inseguro e desagradável, onde sofrem agressões. Em casos extremos de desespero, algumas tentam ou cometem, mesmo, o suicídio (Pereira, 2002). A mesma autora afirma que o *bullying* compromete o futuro da vítima ao longo da vida. “Vidas infelizes, destruídas, sempre sob a sombra do medo; perda de autoconfiança e confiança nos outros, falta de auto-estima e auto-conceito negativo e depreciativo.” (ibidem, p.25).

Na sua investigação realizada por Pereira, Silva e Nunes (2009) mostraram também que os locais mais comuns de ocorrência de maus-tratos são os recreios (78% dos casos), seguidos dos corredores (31,5%). Assim, pode-se afirmar que o espaço mais temido na escola, por parte das vítimas, é o recreio, onde a supervisão dos adultos é menor. Consequentemente, há maior facilidade para a ocorrência de comportamentos violentos, as vítimas encontram-se mais vulneráveis aos ataques dos *bullies* porque não sabem se vão ter colegas com quem brincar, adultos que estejam atentos ao que se possa passar e os defender, já que o espaço e o tempo destinado para o recreio são de dimensões físicas e temporais consideráveis (Pellegrini, 1992 citado por Pereira, 2002, p.113).

No caso que presenciámos a prática de *bullying*, ocorria exatamente durante o tempo e o espaço destinado para recreio e já se vinha a arrastar há alguns meses, segundo o aluno e a mãe do mesmo. Nunca tendo a professora titular dado por isso, pois os recreios estavam sob a vigilância de assistentes operacionais de ação educativa, que também desconheciam tal facto. A professora foi alertada pela mãe do aluno, que se mostrou preocupada com a situação, sendo que o seu filho demonstrava falta de vontade de frequentar a escola, tristeza onde o choro era frequente, tinha dificuldades em adormecer e tinha receio dos colegas de turma que o insultavam e batiam-lhe durante os recreios e metiam-no de parte. Perante esta situação, a professora cooperante pôs-nos a par do sucedido, para podermos estar alerta para situações destas e ajudar a combater-las.

Numa primeira instância, a professora optou por chamar os alunos visados, quer os agressores, quer a vítima, e falar com cada um individualmente, para se inteirar da situação e tomar as medidas que achasse adequadas. Como era a primeira vez que se deparava com tal situação com este grupo de crianças, optou por alertar os

agressores, através de uma conversa, para os comportamentos errados que estavam a ter, que não os ia tolerar, e elucidou-os sobre o que é de esperar de um amigo. Pediu-lhes também que escrevessem no caderno diário o que andavam a fazer ao colega, mostrassem aos pais e que estes assinassem, para que tomassem conhecimento do sucedido, avisou-os que ia solicitar a vinda dos pais à escola para dialogarem sobre esta questão e que ia informar as assistentes operacionais de ação educativa do ocorrido, para que tais situações não se voltassem a repetir. Só com a cooperação de todos os intervenientes educativos é que se consegue fazer face a este problema. Estrela (1996, p.34) clarifica este aspeto ao afirmar que “o diálogo, a comunicação e a melhoria do relacionamento entre pais, professores e alunos podem trazer muitas vantagens, contribuindo para eliminar numerosos casos e situações de indisciplina”.

Nós passámos a estar mais atentas a estes aspetos, tanto dentro da sala de aula como no recreio. No qual adotámos uma postura mais ativa, participando nas brincadeiras, ao mesmo tempo que procurávamos envolver todas as crianças para que percebessem que todos têm o direito a brincar, que ninguém deve ser posto de parte e que os momentos lúdicos se tornam mais divertidos e enriquecedores se todos participarem. Não permitíamos brincadeiras como lutas e outras onde houvesse a marginalização e troça de alguém. Na sala de aula tentámos que as dúvidas de uma criança não fossem motivo de gozo por parte do restante grupo, que todos se respeitassem e entendessem, que é perfeitamente natural haver dúvidas, dificuldades e erros e que tudo isso faz parte do processo de aprendizagem e do crescimento de uma pessoa.

Com a aplicação destas medidas, cooperação e entreajuda dos intervenientes educativos acima mencionados, conseguiu-se cessar com este caso de *bullying*, fazendo, ao mesmo tempo, com que a vítima deixasse de ter receio de frequentar a escola, com medo de ser alvo de represálias por parte do grupo de pares. Aos poucos, voltou a ver a escola como um local seguro, que nada tinha a temer porque falando com um adulto sobre as suas preocupações e problemas, alguma solução seria encontrada para os mesmos e não tinha porque se sentir sozinha, infeliz e incompreendida. Pereira (2002) explica que o professor tem um papel importante na vida das crianças, principalmente em situações como estas, pois é a primeira pessoa

que a criança vai procurar para desabafar e encontrar apoio na esperança que este possa resolver o seu problema.

No entanto e infelizmente nem todos os casos de *bullying* são de fácil solução, devido a diferentes causas como o receio das vítimas em sofrer mais represálias e por isso optam por não falarem com ninguém, sofrendo em silêncio; outro motivo é os adultos não se aperceberem o que se está a passar com os educandos e como tal não atuam atempadamente; outras vezes os adultos até percebem que algo de errado está acontecer e procuram ajudar a criança mas as soluções encontradas não surtem efeito ou pelo menos o efeito pretendido; em certas situações as medidas tomadas para resolver o problema acabam por agravá-lo, quando o *bullie* percebe que a vítima procurou ajuda e se torna mais agressivo para com esta, aumentando a frequência dos comportamentos violentos e a sua intensidade (Sebastião, 2013). Quando estas situações acontecem é fundamental que a escola, diretores, professores, assistentes operacionais e pais, entre outros agentes não desistam de encontrar uma resolução para este problema. Com esse intuito psicólogos desenvolveram diferentes materiais como jogos e livros onde pais e crianças são sensibilizados para a gravidade destes acontecimentos e simultaneamente sejam capazes de identificar as situações e desenvolverem competências para lidarem com elas, aprendendo a conviver com este problema de forma lúdica (Observador, 2017; Notícias ao Minuto, 2016). Os psicólogos defendem que este tipo de materiais têm como principal objetivo ensinar as vítimas e as testemunhas como atuar nestas situações e que os agressores percebam que os seus atos/comportamentos constituem aquilo que é entendido como *bullying*. A criação destes materiais prende-se com a necessidade de desmistificar junto das crianças, dos professores e das famílias o que é o *bullying* e reconhecer os tipos de comportamentos que os agressores podem ter.

Um relatório recente datado de janeiro de 2017, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) refere que em todo o mundo duas em cada dez crianças são vítimas de *bullying* (Observador, 2017).

Outro programa posto em prática para sensibilizar as comunidades educativas e combater este fenómeno foi o “Stop Bullying” da Amnistia Internacional colocado em prática em seis escolas portuguesas de um total de dezassete de quatro países

européus; deste projeto fizeram parte atividades como pintura de murais, *lettering* humano, exposição de cartazes e ações de sensibilização para o *bullying*, e para as estratégias de combate a essa forma de agressão e humilhação discriminatória nas escolas e contextos sociais. Nelson Lima coordenador do projeto “Stop Bullying” explicou à Lusa que “o projeto pretende tornar cada ambiente escolar num ambiente mais participativo e seguro, refletindo sobre a temática do *bullying*, de discriminação. O nosso objetivo é reduzir a incidência de *bullying* em cada uma das escolas, em cerca de 33%.” (Agência Lusa, 2016).

Felizmente, atualmente, há muitas ferramentas que ajudam a compreender como funciona este fenómeno, sensibilizam para o mesmo, apontam soluções, formas de lidar, agir e reagir a este. Estes aspetos devem ser trabalhados nas escolas a partir dos primeiros níveis de escolaridade tendo a consciência que é na base da educação das nossas crianças que se devem inculcar/ensinar competências pessoais e sociais onde impere a não violência e reine a harmonia o convívio sadio, haja respeito pelo outro e suas individualidades. Portanto, acredita-se que a primeira abordagem sobre a problemática deve ser iniciada pelos professores/educadores, sendo os jogos, livros e outros materiais didáticos importantes auxiliares para abordar o tema *bullying*, associando a brincadeira à aprendizagem (Vaz, 2012 citado por Oliveira, 2012).

O fundamental é não desistir, a escola para além de ensinar conteúdos científicos deve preocupar-se com medidas de prevenção, de modo a evitar que atos como estes ocorram. Tal como alude Santos (2004), as medidas de prevenção devem passar pelo desenvolvimento de práticas educativas e de interação que fomentem sentimentos de igualdade, justiça, empatia em toda a comunidade educativa; prevenir não se refere só a uma intervenção junto dos alunos mas também junto dos restantes elementos da comunidade. Deste modo, os primeiros objetivos de prevenção são respeitantes ao desenvolvimento de sentimentos positivos de solidariedade, respeito pelo o outro e ajuda.

Como sabemos uma das causas e consequência do *bullying* é o insucesso escolar e arranjar estratégias que possam alterar este facto é um importante auxiliar para que se possa fazer face a este fenómeno; para isso, é necessário promover uma maior proximidade entre alunos e professores em que os alunos vejam que o

professor é mais do que alguém que se limita a ensinar os conteúdos programáticos, que é um adulto em quem podem confiar, desabafar, que é seu amigo e que se preocupa com a sua formação social e moral, isto é, que saibam respeitar normas e regras para que consigam viver em sociedade. Para isso, Carvalho, Barros e Pereira (2009) mencionam que o recurso a jogos é importante para trabalhar conceitos e valores básicos humanos como a capacidade de respeito mútuo, trabalho em equipa, sentido crítico e reflexivo, estimulando o diálogo sobre inúmeras situações. Esta estratégia de diálogo/debate deve ser colocada em prática não só com os seus alunos mas também com as famílias dos mesmos, incentivando-as a participarem de forma ativa na educação dos seus filhos, cooperando para a mesma causa.

Considerações Finais

“Educar é uma das acções que definem a nossa humanidade. O ser humano transcende o seu status animal através da Educação, passa a ser capaz de ir além dos instintos que já compreende, re-elabora, reflecte, cria e recria, critica, aprende e é capaz de ensinar.” (Ferraz, 2011, p.15).

A citação enunciada reflete a minha visão sobre os estágios pedagógicos realizados na EPE e no 1.º CEB, onde a relação afetiva e a união estabelecidas com as crianças foram a força motriz para: o desenvolvimento da minha prática educativa, o aperfeiçoamento do meu desempenho, o querer fazer mais e ser cada vez melhor, procurando sempre o bem-estar individual de cada criança e o seu desenvolvimento integral. Para isto, a capacidade de refletir e o sentido crítico não puderam ser descurados, pois através deles foi possível compreender o que estava a efetuar de modo menos correto, ter noção de quais eram as minhas fragilidades e o que tinha de aperfeiçoar para que a minha prestação fosse cada vez melhor, progredindo nas minhas práticas. A partilha de opiniões com as minhas parceiras de estágio e com a educadora e professora cooperantes foram importantes para a tomada de consciência destes mesmos aspetos, e de como encará-los como desafios a serem ultrapassados, como pontos de partida para novas aprendizagens e oportunidades para melhorar a minha prática, reestruturando as minhas estratégias de intervenção para alcançar os objetivos pretendidos e crescer tanto a nível pessoal, como profissional (Azevedo, 2000; Alarcão, 2001; Schon, 1992).

Tal como refere a citação, as crianças tanto são capazes de adquirir novos conhecimentos como também têm o engenho e arte de ensinar os adultos com a simplicidade com que encaram o mundo que as rodeia. Com elas aprendi que uma estratégia adotada para abordar determinada temática pode ser adequada para umas e não para outras, que devo ter a sensibilidade de conhecer primeiro o grupo e cada criança individualmente e adequar a minha prática sempre que seja necessário. Compreendi que o mais correto era proporcionar-lhes as ferramentas necessárias, para que possam ser construtoras ativas dos seus próprios saberes e deixá-las explorar o mundo que as rodeia. Aprendi a olhar para a curiosidade que lhes é

intrínseca como um instrumento facilitador do processo ensino–aprendizagem e não como um obstáculo, porque se tirarmos proveito desta, estamos a satisfazer necessidades e interesses das crianças, a mantê-las motivadas e implicadas/envolvidas ativamente neste processo. Percebi que a curiosidade que as move é volátil, podendo variar frequentemente ao longo do dia.

As aprendizagens foram mútuas e aconteceram caminhando de mãos dadas. Para isso, estabeleci uma relação de confiança, securizante, em que os afetos eram uma constante (demonstrados ora com gestos, ora através de palavras carinhosas), para que ao mesmo tempo fosse desenvolvido o espírito de iniciativa e a autonomia (Cordeiro, 2015).

Durante os meus estágios, pretendi proporcionar a cada criança momentos prazerosos, onde cada uma tivesse um papel ativo e fosse o ator principal na construção do seu conhecimento, movidos pela sua curiosidade e vontade de querer descobrir mais. Assim, procurei guiar a minha prática, tendo em atenção as características das crianças, os seus interesses, necessidades e desejos de cada momento, dando-lhes liberdade para emitirem a sua opinião e até mesmo o direito à decisão, embora muitas vezes tivesse que assumir o papel de mediadora, para que se chegasse a um consenso. Vivenciava-se então um ambiente de aprendizagem agradável e estimulante, em que as interações positivas entre o profissional de educação (educador e/ou professor) e as crianças eram fundamentais para um desenvolvimento holístico e harmonioso das mesmas (Hohmann e Weikart, 2011).

Com os estágios pedagógicos, apercebi-me que as planificações não têm que ter um carácter rígido e são meramente uma base para orientação do professor/educador no seu dia a dia, que a qualquer momento podem ser alteradas em função dos interesses e necessidades do grupo que têm a seu cargo. Portanto, estes devem estar preparados para lidarem com situações imprevistas e adaptarem as suas práticas às situações (Marchão, 2012).

Para além das reflexões que fui realizando de forma integrada à medida que ia desenvolvendo os temas que compõem o presente escrito, irei agora proceder a uma análise em retrospectiva dos momentos, em que pude colocar em prática os conhecimentos aprendidos ao longo da Licenciatura em Educação Básica e do

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, alargando os meus saberes e contactando com a realidade do mundo destas duas valências.

Antes de começar os momentos de prática educativa em qualquer um dos contextos, os receios instalaram-se, assim como as dúvidas e inseguranças que assaltavam o pensamento. No entanto, conforme os dias de estágio iam passando, estas impressões dissipavam-se, dando lugar a sensações como satisfação e realização, por estar a trabalhar no que gosto e a lutar pela conquista de um sonho. Também me fui tornando mais segura e autónoma, mais confiante em mim mesma. Para isso, muito contribuíram os *feedbacks* verbalizados pela educadora e professora cooperante e ver um sorriso estampado na cara de cada criança com quem interagiu. Tal como salienta Mesquita-Pires (2007), o estágio é “um momento de autodescoberta, de alteração de condutas pessoais e (...) um espaço de progressiva autonomização pessoal e profissional” (p. 135).

Todavia, os estágios não foram pautados única e exclusivamente por momentos positivos. Houve momentos menos bons que me colocaram à prova, onde tive que arranjar estratégias para lidar com os problemas que iam surgindo, de forma a ultrapassá-los e a não comprometer o meu desempenho profissional e a minha evolução, nem o bem-estar das crianças e suas aprendizagens. Acima de tudo, retirar o lado positivo de uma situação negativa, que no meu caso foi o de ser capaz de me auto superar. Em muito me ajudaram os anos de frequência do curso de psicologia, que outrora considerava como tempo mal empregue mas hoje em dia reconheço que o que aprendi, e que espontaneamente coloco em prática, tornam-me uma pessoa mais flexível e tolerante na relação com os outros, com a capacidade de me colocar no lugar deles e procurar compreender o que motiva as pessoas (sejam adultos, sejam crianças) a terem determinada atitude e a estar disponível para ajudar.

No entanto, os contratempos que surgiram não me derrubaram mas sim tornaram-me mais forte e capaz de resolver problemas, enfrentar obstáculos e de me adaptar a diferentes situações. Estes foram profícuos no reforço da minha resiliência. Ser resiliente é uma capacidade muito importante para se obter sucesso, “os profissionais resilientes encontrarão meios mais eficazes de atingir seus objetivos e desenvolver-se profissionalmente” (Machado, 2011, p. 15178).

Em suma, os ganhos nesta caminhada formativa foram muito superiores aos contratempos. Foram experiências extremamente enriquecedoras e gratificantes que me fazem acreditar que valeu a pena mudar o meu rumo académico e continuar a lutar pela concretização de um sonho, o de exercer esta nobre profissão de educadora de infância ou professora do 1.º CEB.

As experiências vivenciadas no decurso do estágio pedagógico aumentaram o meu leque de conhecimentos. As crianças mostraram-me que todos os dias podemos fazer novas descobertas e surpreenderam-me com as suas partilhas sobre a forma como olhavam/perspetivavam os assuntos abordados, fazendo-me acreditar que ao longo da minha carreira docente, enquanto ensino, educo e cuido, irei sempre aprender com elas, o que é algo maravilhoso, que torna os dias diferentes uns dos outros.

Terminado este percurso de formação inicial, posso afirmar que tenho a certeza de que quero abraçar de alma e coração esta profissão e que terei de me manter atualizada, em formação contínua e permanente, o que me faz acreditar que tenho muito para aprender e que ao mesmo tempo, sabendo aproveitar as oportunidades, poderei evoluir e ser uma profissional cada vez melhor.

Referências Bibliográficas

Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes, & F. Araújo, *Reorganização curricular do ensino básico avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (pp. 7-15). Lisboa: Ministério da Educação.

Abreu da Silva, A. (2002). Os Pais e o Jardim de Infância em Meio Rural: Um estudo de caso em três jardins de infância da rede pública em meio rural. In T. Vasconcelos, *Infância e Educação: Investigação e Práticas. Revista do GEDEI* (pp. 89-112). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Alarcão, I. (2001). *Escola Relexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Alves, S. (2013). *Brincar e aprender no espaço exterior. Relatório de estágio para obtenção de Grau de Mestre em Educação Pré - Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alves-Pinto, C., & Teixeira, M. (2003). *Pais e escola parceria para o sucesso*. Porto: ISET.

Ambrósio, T. (2000). Imigrantes e Minorias Étnicas. *Seminários e Colóquios - Educação Intercultural e Cidadania - Conselho Nacional de Educação* (pp. 15-46). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

American Psychiatric Association. (2014). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais: DSM - V*. Lisboa: Climepsi.

Amorim, A., Nunes, E., & César, M. (2005). O preconceito étnico na idade Pré-Escolar. In M. Leal, *Inclusão e escola activa: Investigar e reflectir a educação* (pp. 107-123). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Antunes, R. (2014). Implicações na escola. In A. Neto, & E. d. Descobertas, *Hiperatividade e défice de atenção* (pp. 49-51). Lisboa: Verso de Kapa.

Antunes, R., Silva, F., & Afonso, S. (2014). Estratégias práticas para o dia a dia. In A. Neto, & E. d. Descobertas, *Hiperatividade e défice de atenção* (pp. 53-71). Lisboa: Verso Kapa.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Arruda, M. (2008). *Levados da breca: Um guia sobre crianças e adolescentes com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade*. Ribeirão Preto: Blanche Ricci Tabajara.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever*. Porto: Porto Editora.

Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda - Edição e Comunicação.

Barbosa, M., & Horn, M. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.

Barra, A. S. (janeiro - julho de 2014). Uma Análise do Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. *Revista da Universidade Vale Verde*, 12 (1), pp. 765-774.

Berger, P., & Luckmann, T. (2006). *A Construção social da realidade*. Petrópolis : Vozes.

Boal, M., & Neves, M. H. (1996). *Para uma pedagogia diferenciada*. Lisboa : Ministério da Educação.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto.

Bravo, M. (2010). *Do Pré - Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo práticas de Articulação Curricular - Dissertação de Mestrado Mestrado em Estudos da Criança Área de Especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa*. Minho: Universidade do Minho.

Carvalho, J., Barros, P., & Pereira, B. (2009). O lúdico como uma possibilidade de intervenção no bullying e formação da criança na escola. *Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem : actas*. Curitiba: Champagnat.

Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (19), pp. 523-537.

Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.

Clark, A. (2007). Early childhood spaces - Involving young children and practitioners in the design process. *Early Childhood Development*, 45.

Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives . In A. Clark, Kjørholt, Anne, & P. Moss, *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services* (pp. 29-49). Bristol : Policy Press.

Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children the mosaic approach*. Londres: NCB.

Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children – Experts in their own lives . *Adoption & Fostering*, 29 (1), pp. 45-56.

Clark, A., McQuail, S., & Moss, P. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. Nottingham : Queen's Printer .

Cordeiro, M. (2015). *O Livro da Criança - do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros.

Correia, L. (2010). *Educação especial e inclusão - quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Cruz, A. (2012). *A articulação curricular entre a Educação Pré - escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico - Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada apresentado para a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior de Educação de Portalegre.

Cruz, M. (2004). Sessão de Abertura. *I Congresso Imigração em Portugal - Diversidade, Cidadania e Integração* (pp. 12-14). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

Damázio, E. (2008). Multiculturalismo versus Interculturalismo. *Desenvolvimento em questão*, 6 (12), pp. 63-86.

Dessen, M., & Polónia, A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola . *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), pp. 302-312.

Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Diogo, A. (1998). *Famílias e Escolaridade - Representações parentais, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.

Duarte, C. (2011). *O Papel do Lúdico na Aprendizagem Matemática - Ciclo de estudos congruente ao grau de mestre em educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). Aspectos Gerais. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança* (pp. 21-35). Porto Alegre: Artmed.

Ferraz, M. (2011). Sociedade, Escola e Aluno - três comboios com diferentes velocidades. In M. Ferraz, *Educação Expressiva - um novo paradigma educativo* (pp. 15-20). Lisboa: Tutitirév.

Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos - relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento .

Ferreira, M. (1994). *Aprender a Ensinar e Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ferreira, M., & Santos, M. (1994). *Aprender a Ensinar e Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Filipe, M. (2011). *Práticas/estratégias educativas na perturbação de hiperactividade e défice de atenção - Dissertação apresentação para obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação - Educação Especial*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação* , 14 (2), pp. 273-291.

Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré - Escolar - O Modelo Pedagógico do Movimento Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M., Gama, A., et al. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 28 (1), pp. 171-199.
- Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4.ª Edição ed.). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. O. Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Forneiro, L. (2008). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-280). São Paulo: Artmed.
- Forneiro, M. (2008). Observación y Evaluación del Ambiente de Aprendizaje en Educación Infantil: Dimensiones y Variables a Considerar. *Revista Iberoamericana de Educación* (47), pp. 49-70.
- Freitas, L., & Shelton, T. (2005). Atenção à Primeira Infância nos EUA e no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (2), pp. 197-205.
- Garcia, I. (2001). *Hiperactividade: prevenção, avaliação e tratamento na infância*. Lisboa: Mcgraw - Hill.
- Garuti, N. (2008). As Escolas Infantis Municipais de Módona II: as práticas educativas. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 119-168). São Paulo: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste GulBenkian.
- Homem, C. (2009). A ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância. *Cadernos de Educação de Infância* (88), pp. 21-24.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família - As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Kamii, C. (2006). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré - Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kinney, L., & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças - educação infantil em Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed.

Leitão, J. (2000). Imigrantes e Minorias Étnicas: Enquadramento comunitário e programas nacionais. *eminários e Colóquios - Educação Intercultural e Cidadania - Conselho Nacional de Educação* (pp. 26-32). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma Práxis de Participação* (pp. 110-140). Porto: Porto Editora.

Lira, N., & Rubio, J. (2014). A Importância do Brincar na Educação Infantil. *Revista eletrónica Saberes da Educação*, 5 (1), pp. 1-22.

Lopes, J. (2004). *A hiperactividade*. Coimbra: Edições Quarteto.

Lopes, J. (1996). *Distúrbio Hiperactivo de Défice de Atenção em Contexto de Sala de Aula: a incerta existência de um problema de desenvolvimento da infância e adolescência*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula - identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.

Luz, M., Oliveira, M., & Souza, G. (2011). Brincar é muito que uma simples brincadeira: é aprender. *X Congresso Nacional de Educação - Educere*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Macedo, R. (1994). *A Família diante das Dificuldades escolares dos Filhos*. Petrópolis: Vozes.

Machado, P. (2011). Resiliência do educador e instituições educacionais. *I Seminário Internacional de representação sociais, subjetividade e educação - SIRSSE* (pp. 15178-15186). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Panamá.

Machado, P. (2011). Resiliência do educador e instituições educacionais. *I Seminário Internacional de representação sociais, subjetividade e educação - SIRSSE*. Pontifícia Universidade Católica do Panamá.

Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração jardim de infância/família*. Lisboa : Horizontes Pedagógicos.

Maia, C., & Verejão, C. *Perturbação de Hiperactividade com défice de atenção - um guia para professores*. Póvoa de Santo Adrião: Associação Portuguesa da Criança Hiperactiva.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico - Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Marques, R. (1993). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Davies, M. Ramiro, & S. Pedro, *Os professores e as famílias - a colaboração possível* (pp. 23-48). Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, R. (1983). *Mudar a Escola - Novas Práticas de Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.

Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância - Traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edições Asa.

Merçon, A., Rodrigues, M., & Santos, N. (2012). Cultura e Educação Intercultural: A Integração das Minorias Étnicas em Portugal. *Democratizar*, VI (1).

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Lisboa: Profedições.

Ministério da Educação (ed). (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1990). *A Criança Diferente - Manual de apoio aos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico* (1.ª Edição ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré - escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Miranda, C. (1994). *Diferença, caminho para a igualdade: um contributo para o estudo da minoria cigana em escolas do 1o ciclo do ensino básico da zona do Porto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Monero, C., & Gisbert, D. (2005). *Tramas. Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Porto Alegre: Artmed.

Monteagudo, J. (2001). John Dewey y la pedagogia progresista . In J. Trilha, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15-36). Barcelona: Editorial GRAÓ.

Moreira, M. (2004). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês*. Minho: Universidade do Minho.

Moreno, J. (2009). Conceito de minorias e discriminação. *Revista USCS - Direito*, X (7), pp. 141-156.

Morgado, j. (2004). *Manuais Escolares - Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2004). *Manuais Escolares - Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

Moura, O. (2008). Avaliação psicológica de crianças hiperactivas com défice de atenção. *Diversidades - À velocidade da luz*, pp. 3-9.

Nascimento, R., & Zoia, A. (2014). Crianças Munduruku: um breve olhar sobre o brincar e a sua aprendizagem social e cultural. *Tellus* (26), pp. 119-130.

Naughton, S. (2004). *Preschool issues concerning english language learners and immigrant children. The importance of family engagement*. Oakland: Children Now.

Novais, R. (2014). Perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA): excesso de diagnósticos? . *Revista clínica do hospital Fernando Fonseca*, 2 (2), pp. 40-41.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Oliveira, L., Pereira, M., Medeiros, M., & Serrano, A. (2015). PHDA: O que Há de Novo no DSM-5? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49 (2), pp. 75-94.

Oliveira, M. (2010). *Relação família-escola e participação dos pais - Dissertação de Mestrado*. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância - Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância - dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 13-35). Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gâmbua, *O trabalho de projeto na pedagogia em participação* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.

Pereira, A., & Peres, M. (2011). A criança e a língua estrangeira: contribuições psicopedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem. *Construção Psicopedagógica*, 19 (18), pp. 38-63.

Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência - estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, B., Silva, M., & Nunes, B. (2009). Descrever o Bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, 9 (28).

Pereira, B., Silva, M., & Nunes, B. (2009). Descrever o Bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, 9 (28), pp. 455-466.

Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pinto, A. P. (2004). Sessão de abertura. *I Congresso Imigração em Portugal - Diversidade, Cidadania e Integração* (pp. 8-11). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.

Pires, J., & Pires, G. (1992). Actividade Lúdica e Aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26 (3), pp. 379-391.

Pocinho, R., & Gaspar, J. (2012). O uso das TIC no espaço educativo. *Exedra: Revista Científica* (6), 143-154.

Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: reflexões e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Ramirez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Richardson, V. (2008). Tempo e Espaço. In R. Arends, *Aprender a Ensinar* (pp. 78-107). Lisboa: McGraw-Hill.

Rodrigues, A. (2006). Hiperactividade e Défice de Atenção Compreender e Intervir na Escola e na Família. *V Jornadas Científicas "Psicomotricidade e Hiperactividade/Instabilidade Psicomotora"* (pp. 2-20). Funchal: Secção da Madeira da Associação Portuguesa de Psicomotricidade .

Roldão, M. (2001). Gestão curricular - a especificidade do 1.º ciclo. In Ministério da Educação, *Gestão curricular no 1.º Ciclo. Monodocência, coadjuvação. Encontro de reflexão – Viseu 2000* (pp. 15-30). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Roldão, M. (2001). Gestão curricular - a especificidade do 1.º ciclo . In M. d. Educação, *Gestão curricular no 1.º Ciclo. Monodocência, coadjuvação. Encontro de reflexão – Viseu 2000* (pp. 15-30). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

Samuelsson, I., & Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (6), 623-641.

Sanches, M. A. (2003). A avaliação na Educação Pré- escolar: alguns problemas e perspectivas . *EduSer* (1), pp. 111-124.

Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes, & F. Araújo, *Reorganização curricular do ensino básico avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação.

Santos, L. (2009). Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar. *DIMAT- Projecto AREA* , 3 (1), pp. 45-63.

Santos, L. (2009). Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar. *DIMAT- Projecto AREA* , 3 (1), pp. 45-63.

Santos, P. (2012). *Hiperatividade e Défice de Atenção em Contexto Escolar: Estudo Comparativo das Perceções e Impacto em Professores do Ensino Básico - Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Sarmiento, T., & Marques, J. (2002). *A escola e os pais*. Colecção Infância: Maia: Centro de Estudos da Criança - U.M.

Sarmiento, T., & Marques, J. (2002). *A Escola e os Pais*. Maia: Colecção Infantis.

Schon, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos . In A. Nóvoa, *Os professores e sua formação* . Lisboa: Dom Quixote.

Sebastião, J. (2010). *Violência na Escola - Tendências, Contextos, Olhares*. Chamusca: Cosmos.

Sebastião, J. (2013). Violência na Escola, processos de socialização e formas de regulação. *Sociologia, Problemas e Práticas* (17), pp. 23-37.

Selikowitz, M. (2010). *Défice de Atenção e Hiperactividade*. Lisboa: Texto Editores.

Serrão, M., & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo . *Revista Ibero-americana de Educação* (55), pp. 1-15.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Shores, E., & Grace, C. (2008). *Manual de Portfólio - um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed.

Silva, M. (2008). *Diversidade Cultural na Escola Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.

Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.

Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4 (11), pp. 162-187.

Thiesen, J. (2007). A Interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo de ensino-aprendizagem. *PerCursos*, 8 (1), pp. 87-102.

Vasconcelos, C., Praia, J., & Almeida, L. (2003). Teorias da Aprendizagem e o Ensino/ Aprendizagem das Ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7 (1), 11-19.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., et al. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância - Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

Villas-Boas, M. (2001). *Escola e família - uma relação positiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre - Brasil: Artmed.

Webgrafia

- Agência Lusa. (1 de dezembro de 2014). *Número de imigrantes em Portugal continua a diminuir*. Obtido em 20 de novembro de 2017, de Observador: <http://observador.pt/2014/12/01/numero-de-imigrantes-em-portugal-continua-diminuir-relatorio-ocde/>
- Agência Lusa. (12 de junho de 2015). Obtido em 20 de novembro de 2016, de Observador: <http://observador.pt/2015/06/12/portugal-segundo-melhor-pais-a-acolher-e-integrar-imigrantes/>
- Agência Lusa. (5 de maio de 2016). Obtido em 14 de fevereiro de 2017, de Observador: <http://observador.pt/2016/05/08/projeto-escolar-da-amnistia-internacional-vai-criar-manual-anti-bullying/>
- Agência Lusa. (25 de julho de 2016). Obtido em 20 de janeiro de 2017, de Notícias ao Minuto: <https://www.noticiasao minuto.com/pais/624008/projeto-leva-livro-de-combate-ao-bullying-a-todas-as-escolas-dos-acoress>
- Agência Lusa. (25 de fevereiro de 2017). Obtido em 25 de fevereiro de 2017, de Observador: <http://observador.pt/2017/02/25/jogo-de-tabuleiro-ajuda-criancas-a-identificar-e-combater-situacoes-de-bullying/>
- Associação do Défice de Atenção e Hiperatividade . (s.d.). *A PHDA*. Obtido em 30 de novembro de 2016, de Associação do défice de Atenção e Hiperatividade - DAH!: <http://www.dah-a.com/phda1>
- Barros, P., Carvalho, J., & Pereira, M. (2009). *Um estudo sobre o bullying no contexto escolar*. Obtido em 23 de janeiro de 2017, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10169/1/Um%20estudo%20sobre%20o%20bullyingEDUCERE2009.pdf>
- Briggs, H. (9 de outubro de 2013). Cientistas descobrem por que crianças têm facilidade de aprender mais de uma língua. *BBC News*. Obtido em 3 de agosto de 2016, de BBC News: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/10/131009_linguagem_infancia_an

- Clube PHDA. (2013). Obtido em 20 de dezembro de 2016, de <http://www.clubephda.pt/Section/Professores/Como+estimular+a+atenção/1691>
- DGE. (s.d.). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português*. Obtido em 6 de agosto de 2016, de Direção- Geral da Educação: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/3_linhas_de_trabalho_educacao_pre-escolar_plnm.pdf
- Nogueira, R. (janeiro - abril de 2005). Obtido em 28 de janeiro de 2017, de Revista Ibero Americana de Educação: <http://rieoei.org/rie37a04.htm>
- Oliveira, S. (19 de setembro de 2012). Obtido em 3 de fevereiro de 2017, de Educare.pt: <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14498&langid=1>
- Vieira, E., & Barrias, P. (s.d.). *Hiperatividade e défice de atenção - guia para pais*. Obtido em 30 de novembro de 2016, de http://hiperactividade.com.pt/sites/hiperactividade.com.pt/files/160222B_Guias%20PHDA%20para%20site_PAIS_v2.pdf

Legislação Consultada

- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011. Avaliação na Educação Pré – Escolar. Ministério da Educação. Lisboa: Ministério da Educação
- Decreto – Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Diário da República n.º 133 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto – Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto – Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 2177 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto – Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho normativo n.º 17^a – A/2015, de 22 de setembro. Diário da República n.º 185 – II.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Outros Documentos Consultados

Plano Anual de Atividades (2014/2015)

Plano de Atividades de Turma (2013/2014)

Plano de Turma (2014/2015)

Projeto Educativo (2013 – 2017)

Projeto Educativo (2014 – 2017)

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas (2013/2014)

Regulamento Interno do Agrupamento Escolas (2014-2017)

Apêndices

Apêndice 1 – Organização da sala de atividades



Figura 1 – Área da biblioteca



Figura 2 – Área da casinha



Figura 3 – Área da loja



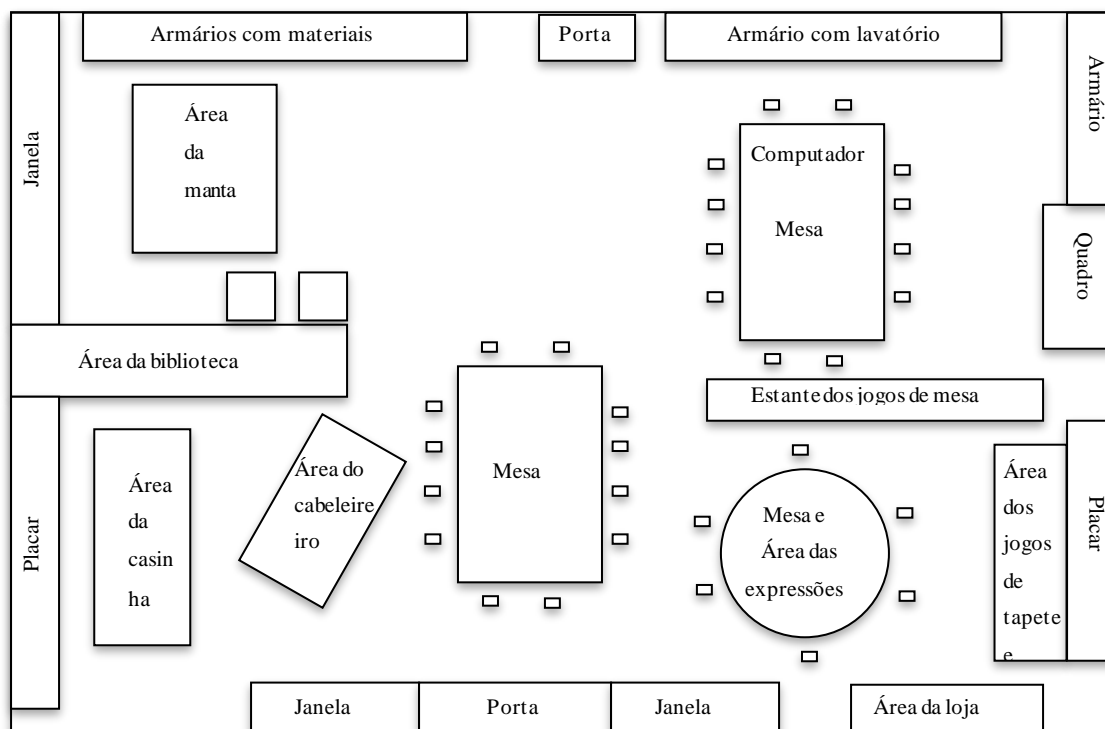
Figura 4 – Área das ferramentas e dos jogos de tapete



Figura 5 – Área dos jogos de mesa



Figura 6 – Área da manta



Legenda:

□ Sofás

□ Cadeiras

Figura 7 – Planta da sala 1

Apêndice 2 – Espaço exterior



Figura 8 – Zonas exteriores destinadas à brincadeira das crianças (recreio)

Apêndice 3 – Organização Temporal

Tabela 1 – Rotina educativa da sala 1

Horas	Atividades diárias
9h - 9h30	Entrada das crianças na sala de atividades (acolhimento)
9h30 – 10h15	Na área da manta apresentação ao grupo das atividades a desenvolver (conversa informal, preenchimento das tabelas, conto ou leitura de histórias)
10h15 – 10h30	Higiene pessoal, reforço da manhã
10h30 – 11h00	Ida até ao recreio exterior sempre que o tempo o permita ou atividades orientadas
11h00 – 11h45	Atividades Livres
11h45 – 12h00	Arrumar a sala, higiene pessoal
12h00 – 13h30	Almoço
13h30 – 14h00	Conversa livre com as crianças
14h00 – 15h15	Atividades orientadas e ou atividades livres
15h15 – 15h30	Arrumar a sala, higiene pessoal

Apêndice 4 – Planificação de atividades Pontuais

Quarta – feira (30 de abril)

Atividade n.º 1 – “À descoberta dos instrumentos musicais”	
Domínio das Expressões motora, dramática, plástica e musical	Duração: 30 min
Áreas de conteúdo: Expressão musical – exploração de sons	Organização: Fase um: grande grupo e quatro pequenos grupos de cinco e seis elementos; Fase dois: grande grupo.
Recursos	Recursos Humanos: Educadora, duas estagiárias e o grupo de crianças. Recursos Materiais: Instrumentos musicais – metalofone, pandeireta, pratos e lenço.
Finalidades educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os instrumentos musicais; - Explorar livremente os instrumentos musicais; - Respeitar as regras do jogo; - Reconhecer e nomear o instrumento que está a ser tocado.
Operacionalização	Fase um: Em grande grupo com as crianças sentadas em roda, a Ângela recorda os instrumentos musicais trabalhados numa sessão anterior. A Ângela tocará para as crianças um instrumento de cada vez e estas serão questionadas sobre o nome daquele instrumento. Caso as crianças não se recordem a Ângela dirá o nome dele. De seguida, far-se-á a divisão do grande grupo, em quatro grupos mais pequenos (três grupos de cinco elementos e um de seis elementos) e a cada um será facultado um instrumento de modo a que esse grupo o possa explorar. A Patrícia e a Ângela ficarão responsáveis por dois grupos cada uma, de modo a garantir o bom funcionamento da atividade. Para que todos os grupos explorem os quatro instrumentos estes irão circular pelos mesmos. Fase dois: A Patrícia indica que o grupo deve voltar a dispor-se da forma inicial da atividade (em grande grupo e em roda).

<p>Seguidamente, explica às crianças como vai ser realizado o jogo e as respetivas regras. Em primeiro lugar, a Patrícia escolhe uma criança para demonstrar e explicar como vai decorrer o jogo. Serão vendados os olhos da criança escolhida e a Patrícia tocará um instrumento, escolhido aleatoriamente, três vezes. Desta forma, a criança tentará nomear o instrumento que acabou de ouvir. Se a criança não conseguir identificá-lo, questionar-se-á o restante grupo acerca do nome desse instrumento. As crianças que souberem responder colocam o dedo no ar e a Patrícia dirá qual a criança que irá responder à questão. Para que a criança que esteve com os olhos vendados também tenha a oportunidade de visionar a forma como o jogo decorre, será chamada a criança que respondeu à questão colocada anteriormente pela Patrícia à qual serão vendados os olhos e a Patrícia voltará a tocar um instrumento, para esta adivinhar o nome do mesmo. Dando -se o caso da criança não adivinhar o nome do instrumento voltar-se-á a questionar o grande grupo sobre o nome do instrumento (este procedimento repetir-se-á sempre que a criança que tem os olhos vendados não adivinhe o nome do instrumento). A seguir, esta criança irá tomar o lugar da Patrícia, ou seja, tocará o instrumento que escolher, a fim de que a criança que está de olhos vendados nomeie o instrumento (esta criança será a que respondeu corretamente à pergunta feita ao grande grupo, ou caso nenhuma criança tenha respondido ou tenha respondido de forma incorreta, será escolhida novamente uma criança pela Patrícia) e assim sucessivamente até que todas as crianças tenham ocupado os dois lugares (olhos vendados e tocar o instrumento).</p>	<p>Estratégias de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auscultação das respostas das crianças; - Observação do cumprimento de regras.
--	--

Sexta – feira (2 de maio)

Atividade n.º 2 – “Mãe dá licença?”	
<p>Áreas de conteúdo: Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio das Expressões motora, dramática, plástica e musical</p> <p>Expressão Motora e Dramática</p>	<p>Duração: 30 min</p> <p>Organização: <u>Fase um:</u> grande grupo <u>Fase dois:</u> dois grupos de 11 elementos cada</p>
Recursos	Recursos Humanos: Educadora, duas estagiárias e o grupo de crianças.
Finalidades educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Executar os diferentes movimentos locomotores; - Compreender que devem respeitar o pai e a mãe e restantes adultos; - Respeitar as regras do jogo; - Realizar a contagem de um a 10.
Operacionalização	<p><u>Fase um:</u> Em grande grupo com as crianças sentadas nas almofadas a Patrícia tem uma conversa com estas, onde recorda a festividade que vai ser comemorada no Domingo e salienta a importância das crianças respeitarem os seus pais e restantes adultos. Explica que vai ser realizado um jogo de faz de conta, denominado “Mãe dá licença?” onde uma criança assume o papel de mãe e as outras vão obedecer às ordens dadas por esta. Após a conclusão da conversa a Patrícia pede para que as crianças façam uma fila indiana e coloquem os chapéus de sol, caso seja necessário, para se deslocarem até ao recreio onde vai decorrer o jogo.</p> <p><u>Fase dois:</u> A Ângela explica as regras, ao grande grupo, exemplificando a dinâmica de jogo com o auxílio da Patrícia. A Ângela assume o papel de mãe e a Patrícia de criança. Assim, a Patrícia pergunta à Ângela “Mãe dá licença?” ao que esta responde “Dou” e a Patrícia volta a questionar “Quantos passos?” e a Ângela responde com o número de passos que a Patrícia deve dar de um até 10 e dizendo a</p>

<p>forma como esta se deve deslocar tendo em conta as formas de deslocação pré definidas (passos à bebé, saltos à sapo, passos à gigante e saltos à Canguru), por fim a Patrícia questiona a mamã “Mas dá mesmo?” e a mamã responde que “Sim”. Em seguida para que as crianças percebam os diferentes movimentos locomotores (formas de deslocação) a Ângela dirá a todas as crianças para se deslocarem das diferentes formas, para que todos as aprendam e saibam quais as formas de deslocação que terão que realizar no decorrer do jogo. Para se dar início ao jogo o grande grupo será dividido em dois grupos mais pequenos de 11 elementos cada um. A Ângela pede às crianças de um dos grupos para que se disponham em fila umas ao lado das outras e que uma criança assuma o papel de mamã e se encoste à parede de frente e para o restante grupo e que dê início ao jogo. A primeira criança ao local onde se encontre a mamã, realizando os deslocamentos corretamente, assume o papel desta e assim sucessivamente.</p> <p>Sendo a primeira vez que as crianças realizam este jogo, optámos por dividir o grande grupo em dois para que as crianças mais novas assistam primeiro à dinâmica do jogo e assim o possam aprender.</p>	<p>Estratégias de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar se as crianças respeitam e cumprem as ordens dadas pela mamã; - Observar o cumprimento de regras do jogo; - Verificar se realizam a contagem correta do número de passos que dão.
---	---

Apêndice 5 – Elaboração das teias



Figura 9 – Primeira fase da construção da teia de acordo com a decisão das crianças



Figura 10 – Conclusão da construção da teia

Apêndice 6 – Descoberta da resposta à pergunta “O que comem os caracóis?”



Figura 11 – Alimentação dos caracóis por parte das crianças

Apêndice 7 – Descoberta da resposta à pergunta “Será que ele vai morrer?”



Figura 12 – Construção do ciclo de vida do caracol

Apêndice 8 – Descoberta das respostas às perguntas “Os caracóis dormem?” “Os caracóis têm boca e dentes?”



Figura 13 – Observação se os caracóis dormem



Figura 14 – Observação se os caracóis têm boca e dentes

Apêndice 9 – Atividade “Uma ida à cozinha”



Figura 15 – As crianças observam como se lavam os caracóis



Figura 16 – As crianças ouvem a explicação de como se cozinham os caracóis e ao mesmo tempo observam esse processo

Apêndice 10 – Atividade “Há caracóis pequenos e grandes”



Figura 17 – Comparação dos tamanhos dos caracóis



Figura 18 – Construção do pictograma de acordo com o tamanho dos caracóis e respetiva contagem

Apêndice 11 – Lengalenga do Caracol

O caracol estava a chorar
Queria o sol para brincar
Estava a chover, não pôde sair
Foi para casa e pôs-se a dormir
Ao outro dia, ao acordar
Pôs os pauzinhos logo no ar
Foi à janela e viu o sol
Já pode ir brincar, Senhor Caracol!

Apêndice 12 – Letra da canção “O caracol”

O caracol viu a joaninha
A joaninha voando
O caracol falou: eu não posso voar.
O caracol viu o grilo
O grilo pulando
O caracol falou: eu não posso pular.
O caracol viu a cigarra
A cigarra cantora
O caracol falou: eu não posso cantar.
O caracol viu o pirilampo
O pirilampo iluminado
O caracol falou: eu não posso iluminar.
O caracol viu a formiga
A formiga ligeira
O caracol falou: eu não sou ligeiro assim.

Refrão:

Mas vejam só

Falou o caracol: eu tenho casa para morar e uma família para amar.

O caracol viu a joaninha
A joaninha voando
O caracol falou: eu não posso voar.
O caracol viu o grilo
O grilo pulando
O caracol falou: eu não posso pular.
O caracol viu a cigarra
A cigarra cantora
O caracol falou: eu não posso cantar.

O caracol viu o pirilampo

O pirilampo iluminado

O caracol falou: eu não posso iluminar.

O caracol viu a formiga

A formiga ligeira

O caracol falou: eu não sou ligeiro assim.

Refrão:

Mas vejam só

Falou o caracol: eu tenho casa para morar e uma família para amar

Eu tenho um lar e uma família para amar (bis).

Apêndice 13 – Atividade “O dominó”



Figura 19 – As crianças exploram as peças do dominó



Figura 20 – O grupo de crianças joga ao dominó

Apêndice 14 – Atividade “O habitat dos caracóis”



Figura 21 – Construção do habitat com os materiais trazidos pelas crianças

Apêndice 15 – Caracóis em massa de modelar



Figura 22 – Construção e pintura de caracóis em massa de modelar

Apêndice 16 – Atividade “Livro do conhecimento”



Figura 23 – Construção do livro do conhecimento sobre os caracóis

Apêndice 17 – Autoavaliação



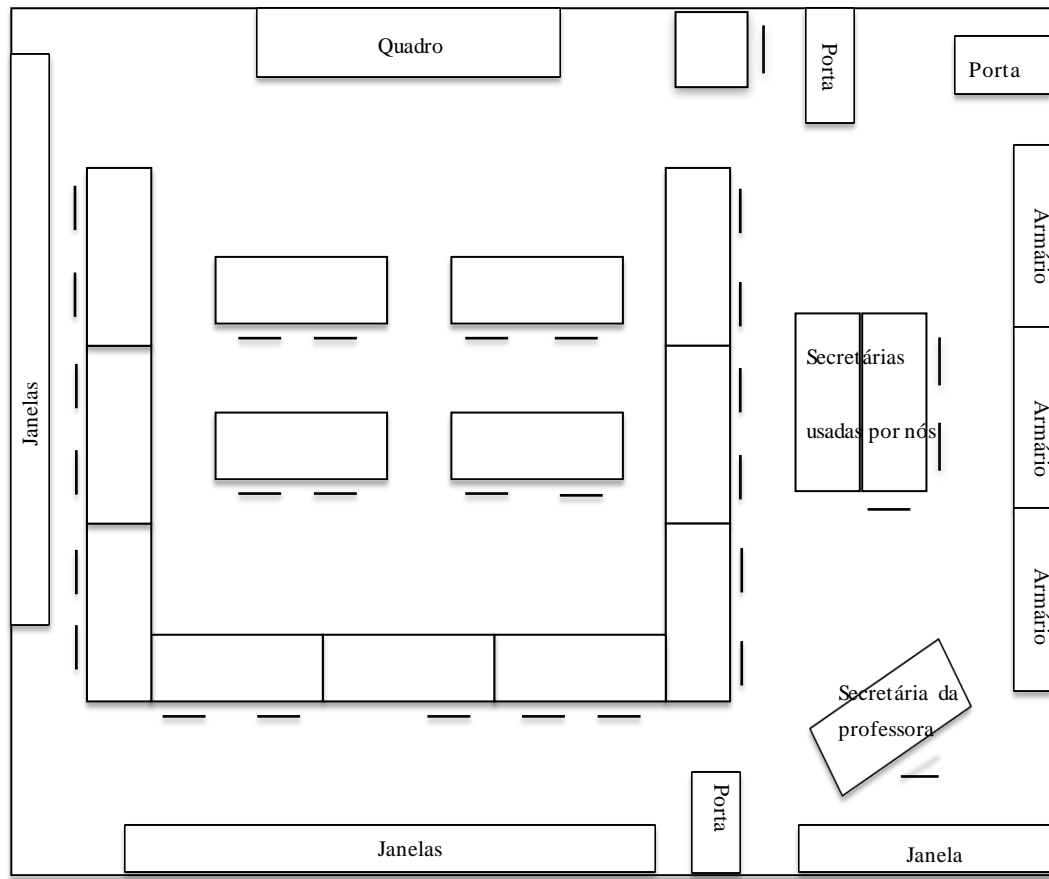
Figura 24 – Preenchimento da tabela de autoavaliação do projeto “Os Caracóis”, por parte das crianças

Apêndice 18 – Atividade “Jogo da Glória”



Figura 25 – Crianças respondem a perguntas sobre o projeto “Os Caracóis”

Apêndice 19 – Planta da sala de aula



Legenda:

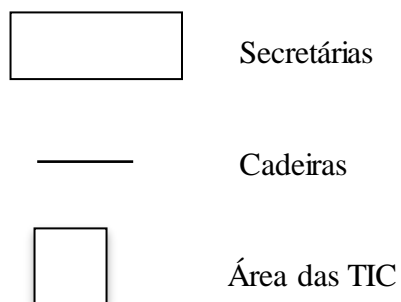


Figura 22 – Planta da sala de aula

Apêndice 20 – Integração progressiva na prática educativa

Tabela 2 – Primeira planificação semanal

Planificação semanal – 17, 18 e 19 de novembro		1.º CEB – 4.º ano	
Áreas/Domínios/Conteúdos	Objetivo	Atividades/Estratégias	Recursos
<p>Português (1h30m)</p> <p>Leitura e Escrita</p> <p>Oralidade</p> <p><u>Texto descritivo</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler coletivamente um texto descritivo. • Ler coletivamente em atividade de expressão oral orientada. • Ler coletivamente com o auxílio do professor; -- respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação; -- evitando repetições; -- identificar erros; -- acrescentar, apagar, substituir informação; • Cuidar da apresentação final do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação em power point de um excerto da obra “A menina do mar”. • Leitura silenciosa, seguida de leitura coletiva deste excerto. • Interpretação, exploração oral do texto, levando a que os alunos identifiquem o tipo de texto e as suas características. • Recolha oral de palavras de significado desconhecido por parte das crianças. • Procura do significado de cada uma delas no dicionário ou descoberta do mesmo mediante o contexto. • Criação de um texto coletivo, com base numa imagem e com aplicação das diferentes características deste tipo de texto. 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta <p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação oral • Construção frásica • Ortografia • Caligrafia • Pertinência do conteúdo • Vocabulário

<ul style="list-style-type: none"> • Matemática (1h30m) Números e operações <u>Percentagens e frações decimais</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Representar números racionais por dízimas; • Utilizar corretamente os números fracionários; • Utilizar as frações, as percentagens e os números decimais para designar um certo número de partes de um todo; • Representar as frações decimais como dízimas e como percentagens; • Identificar os números decimais, frações e percentagens que são equivalentes; • Efetuar operações com números decimais; • Identificar num certo conjunto de números qual é o maior e o menor; • Reconhecer que o resultado da multiplicação de ou divisão de uma dízima por 10, 100 ou 1000 pode ser obtido deslocando a vírgula uma, duas ou três casas decimais respetivamente para a direita ou para a esquerda. • Reconhecer que o resultado da multiplicação de ou divisão de uma dízima por 0,1; 0,01; 0,001 pode ser obtido deslocando a vírgula uma, duas ou três casas 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade do quadrado mágico; • Resolução de uma ficha de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lápis de cor; • Folhas de papel; • Computador; • Tela; • Projetor; • Lápis. 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta <p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação; • Autonomia.
--	--	--	--	--

<p>• Estudo do Meio (1h)</p> <p>À descoberta dos outros e das instituições</p> <p><u>Os Muçulmanos</u></p>	<p>decimais respetivamente para a esquerda.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer personagens e factos da história nacional e sua influência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição dos conteúdos teóricos, com recurso a um excerto de um vídeo. http://www.escolavirtual.pt/video/player?id=0_wv9p7dgm • Análise das imagens do Livro de apoio à História de Portugal, página 4. • Resolução da questão do manual da página 41. • Jogo da força e formação de questões relacionadas com as palavras do jogo. 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta <p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação
<ul style="list-style-type: none"> • Apoio ao Estudo (1h) • Expressões (1h) 	<p>Iniciação do projeto relacionado com o arroz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com alunos • Construção da teia 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual; • Quadro e caneta

<p>(Terça- feira 18 de novembro)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática (1h30m) <p>Números e operações</p> <p>-- Números racionais não negativos;</p> <p><u>Números decimais na reta numérica</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representar números decimais na reta numérica. • Identificar a décima, a centésima e a milésima como partes de uma unidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Partindo de uma linha (cordel -- unidade) dividida em 10 partes iguais, levar os alunos a concluir que cada parte corresponde a uma mesma quantia. • Os alunos vão buscar um cartão que tem escrito um determinado valor decimal para colocarem no sítio correspondente na reta numérica. • Repetem-se os passos anteriores para a centésima (sendo que a unidade estará dividida em 100 partes). <p>Realização de uma ficha de aplicação dos conteúdos trabalhados.</p>	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta • Ficha de aplicação de conteúdos <p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação • Autonomia
<ul style="list-style-type: none"> • Português (1h30m) <p>Leitura e escrita</p> <p>Oralidade</p> <p><u>Texto dramático</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos diversos. • Apropriar-se de novos vocábulos. • Explorar/interpretar o texto. • Dramatizar textos (entoação da voz, expressão facial, etc...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do texto dramático “O Adamastor”, de Manuel António Pina (página 54 do manual). • Análise do texto, com recurso às questões da página 55 do manual. <p>Leitura expressiva do texto, por parte dos alunos, segundo indicações da professora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manual 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta <p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação • Leitura expressiva

<ul style="list-style-type: none"> • Estudo do Meio (2h) À descoberta dos outros e das instituições <u>Formação de Portugal</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a formação de Portugal; • Identificar cronologicamente o reconhecimento da independência de Portugal; • Responder corretamente às questões colocadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de um power point alusivo à formação de Portugal. • Visualização de um vídeo sobre a temática (http://www.escolavirtual.pt/videoplayer?id=0_vclxupfm) • Resolução das questões do manual da p.43. • Correção das mesmas. • Preenchimento do friso cronológico, anexo ao livro. • Jogo do quizz com os conteúdos trabalhados pelas três professoras. • Resolução das questões do livro de apoio à História de Portugal da p.17. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Projétor • Tela • Manual • Livro de apoio • Lápis • Borracha • Quadro 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta • Fichas dos manuais <p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação • Autonomia
<ul style="list-style-type: none"> • Expressões (1h) 	<p>Projeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da elaboração da teia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definidos na aula anterior. 	

Tabela 3 – Segunda Planificação semanal

Planificação semanal – 24, 25 e 26 de novembro		1.º CEB – 4.º ano	
Áreas/Domínios/Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
<p>segunda-feira 4 de novembro)</p> <p>• Português (1h30m)</p> <p>Leitura e Escrita Oralidade</p> <p><u>texto narrativo e carta</u></p> <p>• Matemática (1h30m)</p> <p>Números e operações</p> <p>Multiplicar números naturais</p> <p><u>Múltiplos de um número</u></p> <p>Divisão inteira</p> <p><u>Divisores de um número</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos diversos. • Organizar os conhecimentos do texto. • Redigir corretamente. • Escrever textos diversos. <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os múltiplos de um número natural. • Utilizar corretamente a expressão “múltiplo de” e recordar que os múltiplos de 2 são os números pares. • Relembrar os múltiplos de 2, 5, e 10. • Identificar os divisores de um número natural até 100. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e exploração oral do texto “A carta para o Pai Natal”, de Luisa Ducla Soares (página 70, do manual). • Resolução das questões do manual (página 71). • Comparação do texto narrativo com a carta. • Produção individual de uma carta para o Pai Natal. <ul style="list-style-type: none"> • Revisão dos múltiplos e dos divisores de um número natural, recorrendo a um PowerPoint. • Realização de uma ficha de trabalho do manual (p. 67, 68). • Divisão da turma em dois grupos. • Cada grupo realiza jogos didáticos de múltiplos e divisores em www.hypatiamat.com. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual <ul style="list-style-type: none"> • Computador • Quadro • Caneta • Lápis • Borracha • Tela • Projétor
		<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta • Textos produzidos <p>Itérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressão oral • Pertinência • Produção escrita/textual 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta • Fichas do manual <p>Itérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação • Autonomia • Reconhece os múltiplos e divisores

	<p>• Estudo do Meio (1h)</p> <p>À descoberta dos outros e das instituições</p> <p><u>A primeira dinastia</u></p> <p>-- O alargamento do reino</p> <p>-- O povoamento do reino</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rever os conteúdos dados nas aulas anteriores. • Perceber no que consiste uma dinastia. • Reconhecer que a primeira dinastia (Dinastia Afonsina) é constituída pelos reis descendentes de D. Afonso Henriques. • Identificar como se deu o alargamento e povoamento do reino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão oral da matéria dada em aulas anteriores. • Introdução à matéria recorrendo a um excerto de um vídeo disponível em http://www.escolavirtual.pt/vidoplayer?id=0_kfpe73_g5. • Leitura da matéria do manual. • Responder às questões do manual, relativas à matéria dada (pág. 44 e 46). 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador. • Manual. • Caneta. • Quadro e caneta. 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta <p>CrITÉrios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação
<p>• Apoio ao Estudo (1h)</p>	<p>Projeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer pontos essenciais para a elaboração de pesquisas, em casa com os familiares ou de forma autónoma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro e caneta • Máquina fotográfica 		
<p>• Expressões (1h)</p>					

<p>Terça-feira (25 de novembro)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática (1h30m) Números e operações <u>Bilião</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber que o termo “bilião” e termos idênticos noutras línguas têm significados distintos em diferentes países. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de um pequeno vídeo acerca do bilião (http://www.escolavirtual.pt/video/player?id=0_u4vr30xf). • Exploração oral e escrita da leitura dos números, por classes e ordens. • Realização das questões do manual (página 65), com exploração mais detalhada na questão 3. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo • Manual • Notícias 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta <p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação oral • Autonomia
<ul style="list-style-type: none"> • Português (1h30m) Leitura e escrita Oralidade <u>Texto dramático</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como é feita a dramatização de um texto desse tipo (dramático). • Ler expressivamente um texto. • Identificar as características do texto dramático. • Apropriar-se de novos vocábulos. • Explorar/interpretar o texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ver a dramatização do texto “Serafim e Malacuco na corte do Rei Escama” disponível em http://www.youtube.com/watch?v=4FZz7bUpIg. • Leitura silenciosa do texto “Serafim e Malacuco na corte do Rei Escama” de António Torrado. • Leitura do mesmo por parte da professora. • Leitura expressiva do texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador. • Manual. • Dicionário. • Lápis. • Borracha • Quadro e caneta. 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta <p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação • Leitura expressiva • Ortografia • Caligrafia 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo do Meio (1h) À descoberta dos outros e das instituições <u>A segunda dinastia</u> A crise de 1383 – 1385 A expansão portuguesa 	<p> 1383 – 1385. crise. marítima portuguesa. Situar cronologicamente o início da expansão portuguesa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração/interpretação do texto. • Responder à ficha de trabalho do livro de fichas de Português relativa a esse texto. • Introdução à temática a crise de 1383 – 1385, utilizando o manual. • Visualização de um vídeo http://www.escolavirtual.pt/vidoplayer?id=0_187ru0de. • A expansão portuguesa, http://www.escolavirtual.pt/vidoplayer?id=0_7yd3e8aa. • Resolução de exercícios do manual (p.47 – 48). • Resolução da ficha n.º 16 do livro de fichas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Projetor • Tela • Lápis • Borracha • Caneta 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta • Fichas do manual <p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação • Autonomia • Reconhece os motivos da expansão marítima portuguesa • Identifica a data do início da expansão
<p>Quarta-feira (26 de novembro)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Português (1h,30m) Gramática <u>Grau dos adjetivos</u> <u>Tipos e formas de frases</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os graus dos adjetivos. • Proceder à alteração dos mesmos. • Identificar os diferentes tipos de frases. • Distinguir frase negativa da frase afirmativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão dos conteúdos (graus dos adjetivos, tipos e formas de frases), utilizando para isso o power point. • Realização de exercícios de consolidação sobre a 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Projetor • Tela • Papel • Caneta • Lápis 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta • Fichas de aplicação de conteúdos

	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática(1h30m) Números e Operações --- Números naturais O bilião <u>Divisores e Múltiplos de um número</u> • Estudo do Meio (2h) À descoberta dos outros e das instituições <u>A segunda dinastia</u> A descoberta do caminho marítimo para a Índia e do Brasil <u>A terceira dinastia</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Rever e consolidar a matéria dada nos dois dias anteriores. • Conhecer aspetos significativos da história nacional. Descrever ações de diversos intervenientes na história nacional em situações de interação pacífica ou de tensão/conflicto, distinguindo os motivos e identificando as consequências. 	<ul style="list-style-type: none"> • matéria, recorrendo a www.escolavirtual.pt --- recursos --- aula sobre formas e tipos de frases. Ficha de aplicação de conteúdos sobre os graus dos adjetivos. • Resolução das fichas de trabalho do manual referentes ao bilião e aos múltiplos e divisores (pág. 68 e 69). • Visualização de um vídeo (http://www.escolavirtual.pt/videoplayer?id=0_5kgrjx7Z), facilitando a aprendizagem acerca da descoberta do caminho marítimo para a Índia e do Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Borracha • Manual • Friso • Ficha de trabalho • Lápis • Borracha • Quadro e caneta 	<p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação • Autonomia • Identifica corretamente os graus dos adjetivos • Reconhece frases dos diferentes tipos e formas <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta <p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação • Autonomia <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta <p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressão oral
--	--	---	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Expressões (1h) 	<p>Projeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação do conteúdo do manual, com as respostas às questões do mesmo (página 49). • Apresentação, em formato digital, dos principais marcos da 3ª dinastia. • Interpretação do conteúdo do manual, com as respostas às questões do mesmo (página 50). • Revisões da matéria dada, com a resolução do friso cronológico do manual e de uma ficha de trabalho (se necessária). • Elaboração de um documento de turma, que reúna todos os pontos essenciais das pesquisas feitas. • Construção de um “dossier” ou de um local, que tenha o objetivo de armazenar tudo o que for produzido durante o projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Pesquisas 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia
--	--	----------------	--	---	--

Apêndice 21 – Atividade representação de números decimais na reta numérica

Partindo de uma linha (cordel - unidade) dividida em 10 partes iguais, levar os alunos a concluir que cada parte corresponde a uma mesma quantia.

Os alunos vão buscar um cartão que tem escrito um determinado valor decimal para colocarem no sítio correspondente na reta numérica.

Repetem-se os passos anteriores para a centésima (sendo que a unidade estará dividida em 100 partes).



Figura 23 – Unidade (cordel) dividida em 10 partes iguais (décima)



Figura 24 – Unidade dividida em 100 partes iguais (centésima)

Apêndice 22 – Plano de aula dia 10 de dezembro de 2014

Tabela 4 – Plano de aula

Plano de aula – 10 de dezembro de 2014 – quarta-feira

Ana Patrícia

Português

1.º momento:

Leitura silenciosa do texto poético “Vermelho, Verde e Amarelo” da obra “Versos de Cacarcá”, seguida de leitura expressiva por parte da professora.

Em seguida, a turma será dividida em três grupos e cada grupo lerá um dos poemas em coro.

Exploração oral do texto: “De que tipo de texto se trata?”, “Quais as características principais deste tipo de texto?”, “A que é que associas cada uma das cores?”.

Resolução da ficha número 4 do livro de fichas de leitura.

Correção escrita da mesma com a cooperação professor/aluno.

2.º momento:

A turma será reorganizada em 5 grupos de 5 elementos cada, para efetuarem um jogo da roleta. Cada grupo terá que responder a questões (sobre os adjetivos qualificativos e numerais e quantificadores numerais), por cada resposta certa somarão pontos de acordo com a pontuação atribuída aos diferentes tipos de questões. Vence o grupo que tiver mais pontos.

Matemática

1.º momento

Elaboração de um ábaco no caderno de trabalho do aluno, no qual registarão alguns dos números que serão representados no ábaco humano.

2.º momento

Representação humana do ábaco até aos biliões. 15 alunos irão representar as ordens (Unidade, Dezena, Centena) existentes em cada classe (Unidades, Milhares, Milhões, Milhares de Milhão e Biliões). Estes alunos irão trocando com os restantes, conforme as indicações dadas pela professora, de modo a que não assumam apenas um papel passivo, mas tomem todos parte ativa na aula.

Far-se-ão 2 grupos de 5 alunos e a cada grupo será dado um envelope, com números escritos por extenso e com as diferentes

leituras. Os alunos de cada grupo terão que ir à caixa onde se encontram os algarismos, procurar os correspondentes a cada leitura e representá-la no ábaco humano.

T.P.C. - Escrita de números por extenso até aos biliões e sua representação simbólica, recorrendo ao ábaco.

Estudo do Meio

Exploração do tema origem e costumes/tradições de Natal em Portugal, através de um powerpoint.

Em diálogo com os alunos estabelecer um paralelismo entre as vivências das tradições na atualidade e no passado e reconhecer as diferenças.

Após a abordagem das tradições/costumes de Natal no nosso país e suas alterações com o decorrer do tempo, conhecer-se-á como é celebrada esta festa noutros países, recorrendo a um powerpoint.

T.P.C. – Questionar pais, avós (familiares) sobre como se comemorava o Natal na sua infância. Produzir um pequeno texto onde registem esses costumes.

Expressões

Estagiárias

Construção da teia em cooperação professor/aluno. A turma será dividida em dois grupos, de modo a que todos os alunos experimentem todas as atividades que estão a ser realizadas (construção do fundo para a teia e a teia). Em papel de cenário será pintado um campo de arroz, utilizando diferentes técnicas, que servirá de fundo para teia.

O que as crianças sabem, querem saber e como vão descobrir será escrito em papel vegetal, para que no final estes aspetos possam ser colocados à frente do cenário (campo de arroz) e este permaneça visível/percetível.

O que as crianças sabem será colocado na parte inferior do cenário (terra/subterrânea), o que querem saber na parte intermédia cenário (planta arroz) e o modo como o vão descobrir na parte superior do cenário (céu).

Os grupos vão trocando de atividades entre si, conforme as indicações dadas pelas professoras.



Figura 25 – Atividade “Os adjetivos qualificativos e numerais e os quantificadores numerais”



Figura 26 – Atividade do “Ábaco Humano”

Apêndice 23 – Atividade “O globo e o planisfério”



Figura 27 – Construção do Globo Terrestre

Apêndice 24 – Atividade “Separar para Reciclar”

A turma é dividida em cinco grupos de cinco elementos e a cada grupo é atribuída uma cor. Os ecopontos encontram-se dispostos lado a lado e os grupos alinhados por detrás destes. O lixo que cada equipa deve recolher está identificado com a cor que lhe foi atribuída e disperso por vários locais do recreio (dentro de uma zona restrita).

Ao som do apito, o primeiro elemento de cada grupo parte à procura de um objeto que colocará no respetivo ecoponto; só após esta colocação o segundo elemento pode partir e assim sucessivamente até todos os objetos terem sido recolhidos e colocados no respetivo ecoponto.

No final procede - se à verificação da colocação correta ou não dos diferentes objetos em cada ecoponto. Ganha a equipa que tiver terminado a tarefa no menor tempo possível e de forma correta.



Figura 28 – A turma põe em prática os conteúdos aprendidos através do jogo “Separar para reciclar”

Apêndice 25 – Atribuição do título ao projeto pedagógico

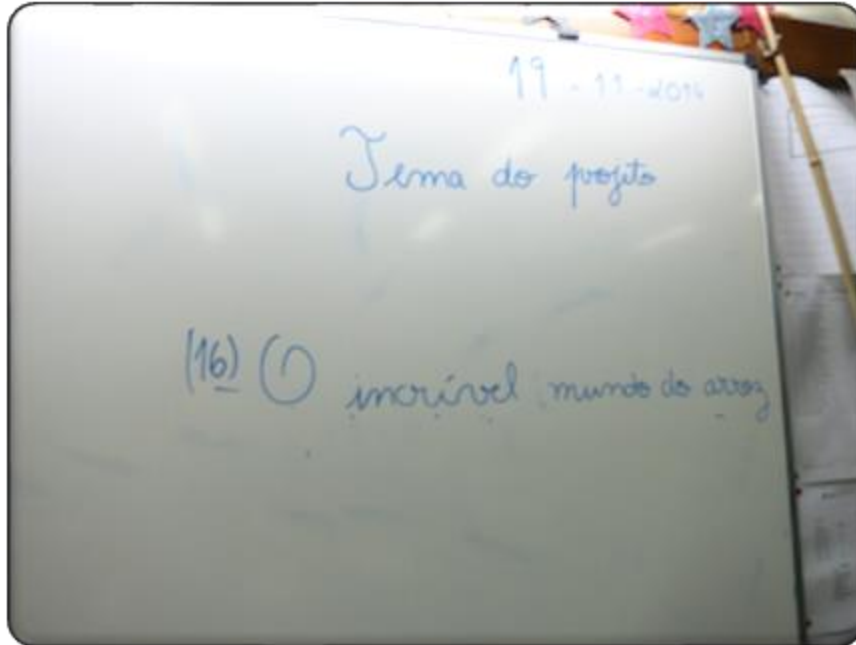


Figura 29 – Escolha do título do projeto por meio de votação

Apêndice 26 – Construção da teia



Figura 30 – Construção do cenário da teia (arrozal)

Apêndice 27 – Pesquisa

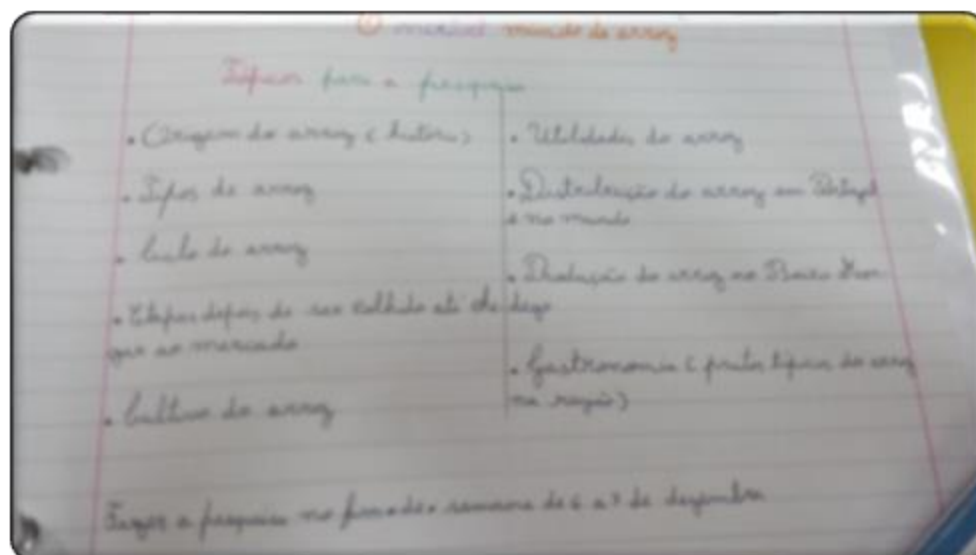


Figura 31 – Seleção de tópicos a pesquisar

Apêndice 28 – Elaboração do inquérito

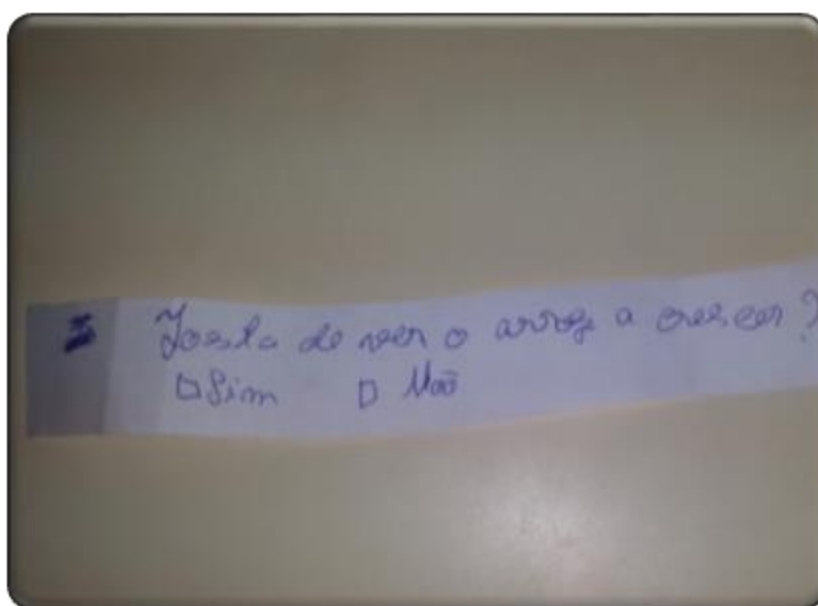
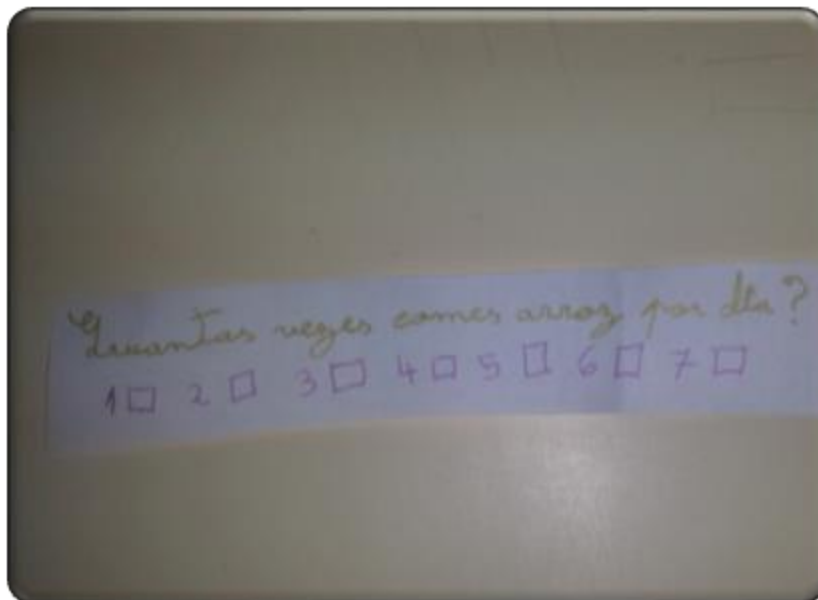


Figura 32 – Escrita de perguntas, por parte das crianças, para o inquérito

Inquérito

Srs. inquiridos, este inquérito foi elaborado pelos alunos do 4.º ano, turma X da Escola Básica do 1.º Ciclo da XXXX, com o auxílio da escola, nomeadamente das professoras estagiárias da ESEC, no âmbito de um projeto que presentemente desenvolvemos em contexto sala de aula, que se intitula “O incrível mundo do arroz!”.

Este estudo tem como finalidade perceber qual a importância do cultivo arroz, na vida das pessoas, na região do Baixo Mondego. O inquérito é **anónimo** e as respostas serão utilizadas, exclusivamente, para a finalidade referida. Pedimos que responda com sinceridade.

1 - Considera o cultivo do arroz, o principal meio de sobrevivência das pessoas desta região?

Sim Não

2 - É produtor de arroz?

Sim Não

3 – Tem familiares produtores de arroz?

Sim Não

4 - Sabe de que país é originário o arroz?

Sim Não

4.1 - Se sim, qual? _____

5 – Quantos tipos de arroz conhece?

1 a 3 3 a 5 5 a 7

6 – Por quantas fases passa o arroz, até ficar pronto para ser colhido?

1 2 3

7 – Costuma comer arroz?

Sim Não

8 – Habitualmente, come arroz quantas vezes por semana?

Uma vez por semana uma a três vezes por semana
mais de três vezes por semana

9 – Qual o tipo de arroz que mais utiliza em sua casa?

Carolino Agulha Basmati

Vaporizado Outro

9.1 – Qual? _____

10 – Que pratos costuma confeccionar com arroz? Enuncie no máximo dois.

11 – Conhece outras utilidades que o arroz tem, além das alimentares?

Sim Não

11.1 – Quais? Mencione no máximo duas. _____

Obrigado(a) pela sua colaboração

Apêndice 29 – Sistematização das pesquisas



Figura 33 – Realização do documento único da turma com as respostas aos tópicos de pesquisa

Apêndice 30 – Atividade “Boneco aquecedor”



Figura 34 – Cada criança cria o seu “boneco aquecedor” cheio com arroz

Apêndice 31 – Atividade “Palestra sobre o arroz”



Figura 35 – Encarregado de Educação fala com as crianças sobre a orizicultura

Apêndice 32 – Atividade “Mapa de Portugal”



Figura 36 – Identificação das zonas de Portugal onde se produz arroz

Apêndice 33 – Avaliação do projeto recorrendo a um inquérito

Avaliação do projeto “O Incrível Mundo do Arroz!”

Agora que concluímos o nosso projeto, gostávamos que respondesses a algumas perguntas relacionadas com o mesmo, da forma mais sincera possível. Não te preocupes não há respostas certas nem erradas.

1. Gostaste das atividades realizadas ao longo do projeto?

Sim Não

2. Qual a atividade do projeto de que mais gostaste? Porquê?

3. Qual a atividade do projeto que menos gostaste de realizar? Porquê?

4. Gostaste de trabalhar em grupo com os teus colegas?

Sim Não

5. Adquiriste novos conhecimentos com os trabalhos desenvolvidos no projeto?

Sim Não

6. Que outras atividades gostavas de ter realizado, durante o projeto?

Apêndice 34 – Avaliação dos conhecimentos adquiridos com o projeto

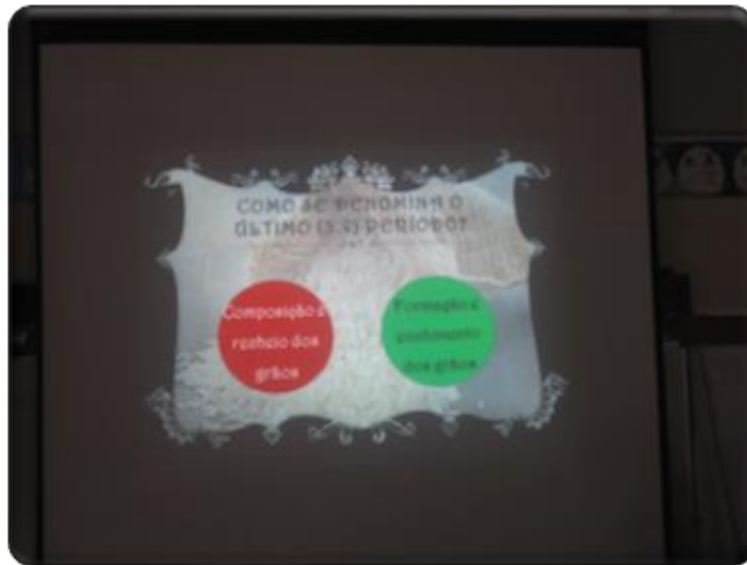


Figura 37 – As crianças demonstram alguns dos conhecimentos adquiridos através do jogo do quiz

Apêndice 35 – Atividade do dia do Pai



Figura 38 – Árvore construída pela educadora, crianças e respetivos familiares

Apêndice 36 – Atividades dinamizadas por familiares das crianças



Figura 39 – Conto da história “Lagartinha Comilona” realizada por uma mãe juntamente com os seus filhos, ao restante grupo.



Figura 40 – Experiência com a água realizada por uma Encarregada de Educação envolvendo as crianças

Apêndice 37 – Atividade “À descoberta dos instrumentos musicais”



Figura 41 – Atividade musical onde se exploraram os diferentes sons emitidos pelos instrumentos

Apêndice 38 – Atividades de expressões



Figura 42 – Aprendizagem de uma música tradicional portuguesa “Ora bate padeirinha” e respetiva dança



Figura 43 – Aprendizagem da música “O caracol” e criação de movimentos alusivos à letra

Apêndice 39 – Entrevista às crianças

Questões orientadoras das entrevistas para Abordagem de Mosaico

- O que vens fazer para o Jardim de Infância?
- O que mais gostas de fazer no Jardim de Infância?
- Qual o sítio ou pessoa que mais gostas aqui no Jardim de Infância?
- Mostra-nos aquilo que para ti é mais ou menos importante no jardim de Infância
- Se viesse um colega novo para a tua sala que lhe mostravas dentro do teu Jardim de Infância?
- Gostas de vir ao Jardim de Infância? Porquê?
- O que não gostas no Jardim de infância?

Apêndice 40 – Exemplos de fotografias tiradas por D. e C. e justificação das mesmas



Figura 44 – Algumas das fotografias tiradas por D. e motivo pelo qual as tirou

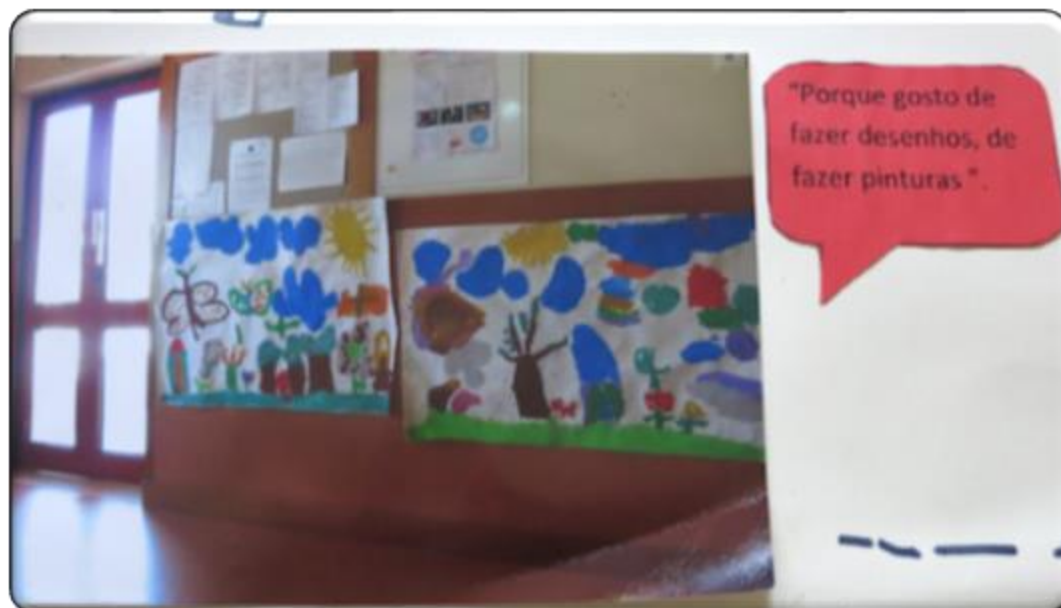


Figura 45 – Algumas das fotografias tiradas por C. e razão pela qual as tirou

Apêndice 41 – Construção individual dos mapas

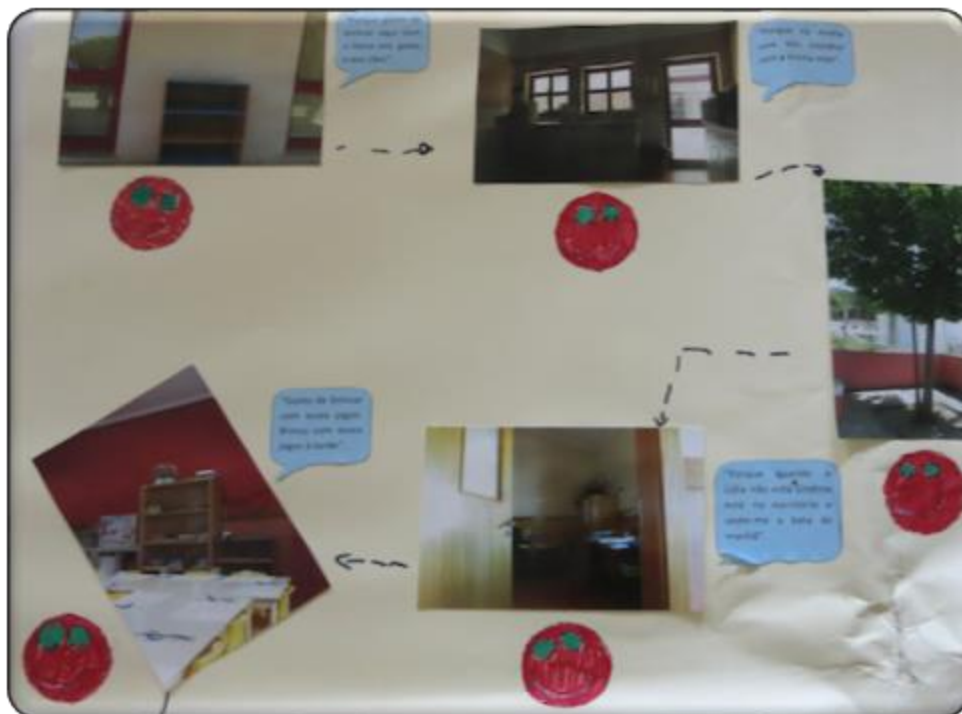


Figura 46 – Parte do mapa construído por D. utilizando fotografias, comentários sobre as mesmas e as emoções despertadas



Figura 47 – Parte do mapa construído por C. utilizando fotografias, comentários sobre as mesmas e as emoções despertadas

Apêndice 42 – Entrevista realizada à Educadora Cooperante

Questões elaboradas para a entrevista à Educadora cooperante sobre o D. e a C.

1. Como é que acha que o/a [nome da criança] se sente no Jardim de Infância?

O D. “está sempre alegre e feliz. Está bem integrado com os outros, é amigo, participativo interessado e bem-disposto”. A C. “foi uma menina que se integrou muito bem no Jardim de Infância apesar da língua diferente, revelou-se uma caixinha de surpresas, nunca se recusa vir ao Jardim de Infância, é uma menina alegre, bem-disposta. Chega ao Jardim de Infância sempre bem-disposta”.

2. Como acha que seria um bom dia para o/a [nome da criança]?

Para o D um dia seria um “dia de passeio. Ele delira com essas atividades”. Para a C. um dia bom “seria deixá-la fazer o que ela gosta incluindo passeios, atividades livres e orientadas”.

3. E um dia mau?

O D. “não tem dias maus, é extremamente bem-disposto, está sempre a rir”. A C. “um dia em que a M. M. lhe batesse.”

4. Com quem é que o/a [nome da criança] costuma brincar?

O D. costuma brincar “com a A., é a amiga preferida”. A C. costuma brincar “com a M. M., é a melhor amiga dela”.

5. Com quem é que o/a [nome da criança] gosta mais de brincar?

O D. gosta mais de brincar “com a A.”. A C. gosta mais de brincar “com a M. M.”.

6. Com quem é que ele gosta menos de brincar?

O D. “brinca pouco com os meninos de 3 anos”. A C. “não há nenhum menino com quem goste menos de brincar, brinca com eles todos, é uma menina muito sociável”.

7. Qual é a atividade que ele mais gosta de realizar?

O D. gosta de “brincar na casinha”. A C. gosta “desenhar, ela adora desenhar e recortar”.

8. Qual é a atividade que ele menos gosta de realizar?

O D. não gosta de “estar na área da biblioteca”. A C. não gosta de “jogos de mesa, raramente a vejo fazer jogos de mesa”.

Apêndice 43 – Entrevista realizada aos pais das crianças

Entrevista aos pais do D.

1. O D. costuma contar como foi o dia no Jardim de Infância? O que é que ele diz?

“Sim, que andou a brincar, o que comeu e o que fez com a professora”.

2. Quais são as atividades que pensa que ele mais gosta?

“Brincar, jogar futebol, ver DVDs e todas as atividades realizadas no Jardim de Infância”.

3. O que é que acha que o D. vem fazer ao Jardim de Infância?

“Participar nas atividades com a professora e brincar com os outros meninos”.

4. Que momentos do dia acha que o D. gosta mais no Jardim de Infância?

“Gosta de todos”.

5. O que é que acha que o D. gosta menos?

“Como ele gosta de tudo acho que não há nada a assinalar. Não há nada que não goste”.

6. Como acha que seria o dia ideal para o Armando no Jardim de Infância?

“Como ele gosta do Jardim de Infância todos os dias são ótimos para ele”.

Entrevista aos pais da C.

1- A C. costuma contar como foi o dia no Jardim de Infância? O que é que ela diz?

“Sim, fala algumas coisas. Fala da comida porque a alimentação é muito diferente da americana, apesar de gostar: Canta-me as músicas, fala de algumas amigas e de brigas que hajam”.

2- Quais são as atividades que pensa que ela mais gosta?

“Brincar na rua, gosta de pintar e fazer de conta que é cabeleireira”.

3- O que é que acha que a C. vem fazer ao Jardim de Infância?

“Brincar e aprender. Para nós é importante que ela aprenda a Língua Portuguesa e se prepare para o 1.º ciclo”.

4- Que momentos do dia acha que a C. gosta mais no Jardim de Infância?

“Gosta de brincar com as amigas”.

5- O que é que acha que a C. gosta menos?

“Da hora de almoço, quando é comida que ela não gosta”.

6- Como acha que seria o dia ideal para a C. no Jardim de Infância?

“Brincar no recreio e cantar”.

Apêndice 44 – Manta mágica



Figura 48 – Apresentação dos resultados obtidos, com o estudo, ao restante grupo

Apêndice 45 – Análise das respostas pelas crianças D. e C. às entrevistas

Tabela 5 – Organização das respostas dadas pelo D.

Categorias	Referências	Gosto	Não Gosto
Atividades orientadas	0 respostas relacionadas com atividades pedagógicas		
Atividades livres	“Correr e brincar no recreio de trás.”	X	
	“Venho brincar.”	X	
Áreas de aprendizagem	“Brincar na casinha.”	X	
	“Área das ferramentas, gosto de estar lá”	X	
	“Jogos de mesa.”	X	
Relações, Interações	“Não gosto que os amigos me batam.”		X

Tabela 6 – Organização das respostas dadas pela C.

Categorias	Referências	Gosto	Não Gosto
Atividades orientadas	“... trabalhamos na sala”.	X	
	“...fazer pinturas na escola.”	X	
Atividades livres	“Brincar lá fora.”	X	
Áreas de aprendizagem	“Brincar na casinha”.	X	
	“Jogos de mesa”	X	
Relações, Interações	“... brincar com os meus amigos.”	X	
	“Não gosto de amigos que não brinquem comigo.”		X

Apêndice 46 – Análise das fotografias tiradas pelas crianças durante os circuitos

Tabela 7 – Comentários realizados pelo D. às fotografias tiradas por si e registo dos sentimentos despertados

	Comentários	Sentimentos	Smiles desenhados
Móvel do recreio	“Porque gosto de brincar aqui com a A. aos gatos e aos cães”.	Felicidade	Cara feliz
Cozinha do JI	“Porque na minha casa vou cozinhar com a minha mãe”.	Felicidade	Cara feliz
Árvore	“Porque gosto de estar à sombra e andar à volta do canteiro”.	Felicidade	Cara feliz
Hall	“Porque quando a L. não está C. está no escritório e veste-me a bata de manhã”.	Felicidade	Cara feliz
Móvel de jogos da sala polivalente	“Gosto de brincar com esses jogos. Brinco com esses jogos à tarde”.	Felicidade	Cara feliz

Assistente operacional de ação educativa C.	“Porque ela vai-me buscar o prato de almoço e brinca comigo”.	Felicidade	Cara feliz
Cabides da Sala 2	“Porque quando passo ali de manhã os meninos estão aqui”.	Felicidade	Cara feliz
Legos	“Porque gosto de jogar com legos. Faço construções e faço casas e telhados”.	Felicidade	Cara feliz
Assistente operacional de ação educativa L.	“Gosto dela porque ela não ralha comigo, é minha amiga e veste-me a bata”.	Felicidade	Cara feliz

Tabela 8 – Comentários realizados pela C. às fotografias tiradas por si e registo dos sentimentos despertados

	Comentários	Sentimentos	Smiles desenhados
Área da cozinha	“Porque gosto de brincar, arrumo e faço coisas para as filhas”.	Felicidade	Cara a sorrir
Área da loja	“Gosto de brincar ali e levar frutas para a casinha”.	Felicidade	Cara a sorrir
Cadeiras do recreio	“Gosto de brincar com o R., A., A., I., M. M., e L. Brincamos aos professores, pais e mães e bebés e filhos”.	Felicidade	Cara a sorrir
Floreira de plantas	“Porque fomos nós que plantámos”.	Felicidade	Cara a sorrir
Pinturas afixadas no hall	“Porque gosto de fazer desenhos, de fazer pinturas ”.	Felicidade	Cara a sorrir
Móvel dos jogos da sala polivalente	“Porque eu gosto de fazer estes jogos. Gosto de brincar com as minhas amigas”.	Felicidade	Cara a sorrir

Telefone	“Porque gosto de telefonar às pessoas quando fazem anos”.	Felicidade	Cara a sorrir
Assistentes operacionais de ação educativa C. e T.	“Gosto de brincar com elas. Elas são minhas amigas”.	Felicidade	Cara a sorrir
Jogos de mesa sala 1 e 2	“Gosto dos jogos da minha sala e dos jogos da outra sala”.	Felicidade	Cara a sorrir

Apêndice 47 – Alimentação dos animais existentes na sala de atividades



Figura 49 – As crianças alimentam, cuidam dos animais, são os seus tratadores

Apêndice 48 – Atividade da “Roleta”

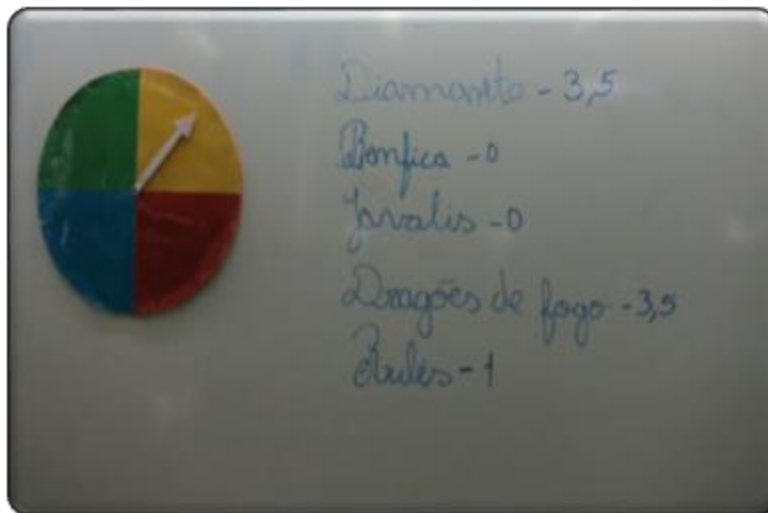


Figura 50 – Atividade lúdica utilizada para aprender conteúdos de Português

Apêndice 49 – Atividade “Descobre a fração equivalente”

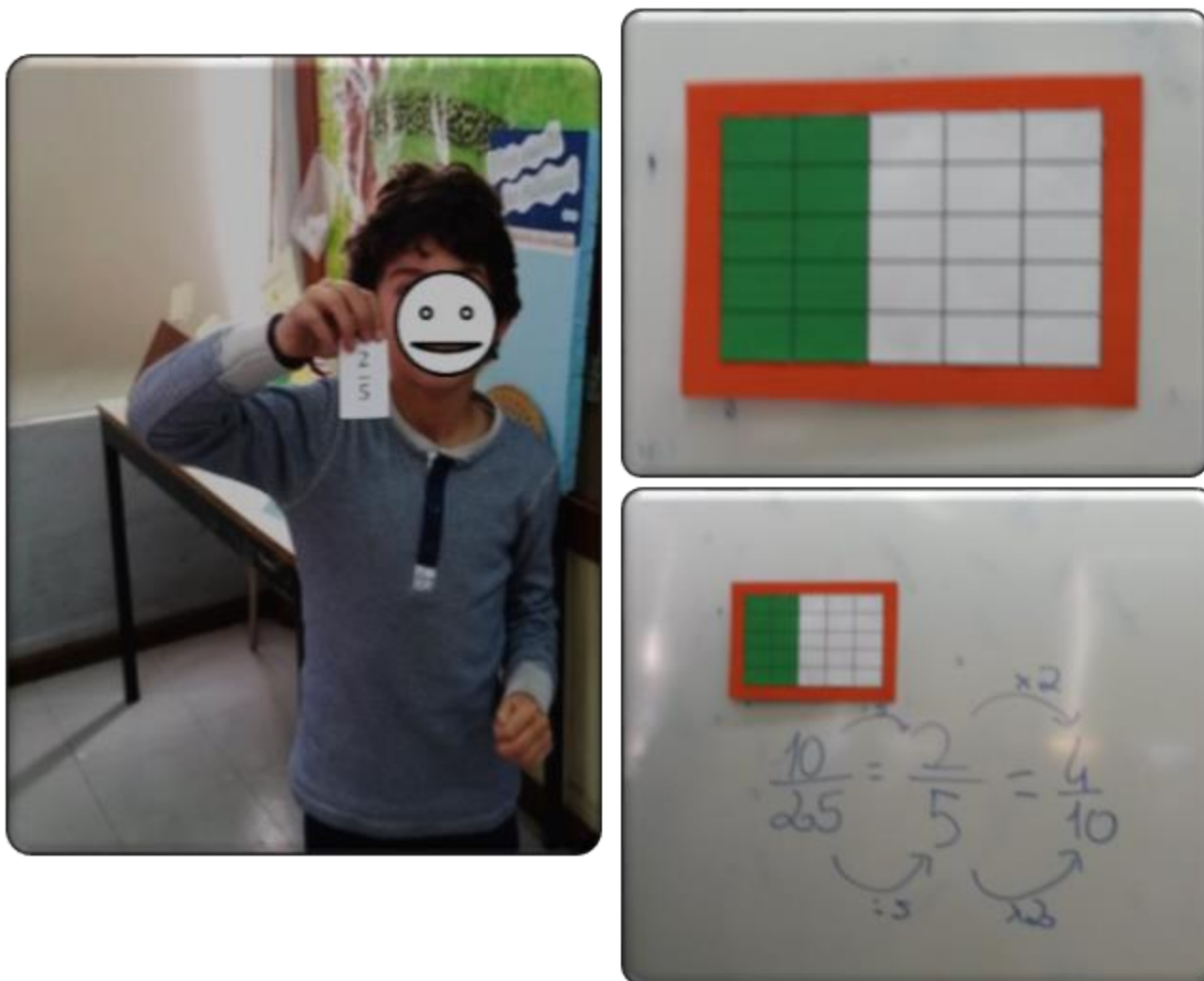


Figura 51 – Atividade lúdica onde se descobriam as diferentes frações equivalentes