

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ercília Maria Nobre Fernandes Alhadas

Relatório Final

Dois contextos, Duas realidades: Ensinar 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.^a Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof.^a Doutora Paula Neves

Orientadora: Prof.^a Doutora Ana Coelho

Orientador: Mestre Philippe Loff

Data da realização da Prova Pública: 21 de julho, 2016

Classificação: 14 valores

Julho, 2016

“Educar é viajar no mundo do outro, sem nunca penetrar nele. É usar o que pensamos para nos transformar no que somos” (Augusto Cury)

Agradecimentos

“O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.” (Fernando Pessoa)

Assim, quero agradecer a todas as pessoas que marcaram este percurso, pelo carinho, pelo respeito, pela atenção, pela amizade, por tornarem os meus dias mais felizes...

Agradeço:

Ao João, companheiro incondicional e principal responsável pelo meu ingresso no Ensino Superior.

Às colegas e aos formadores do Curso de Auxiliar de Ação Educativa que tanta força me deram para que evoluísse profissionalmente dando continuidade aos meus estudos.

Aos meus pais pela paciência, compreensão e amizade pois sem eles não teria sido possível a continuação e conclusão desta fase da minha vida.

À minha filha pela compreensão e aceitação das minhas ausências em períodos importantes da sua vida.

Aos meus sogros pelo apoio e dedicação que me prestaram.

Aos amigos e amigas que já existiam e aos que, entretanto, conheci, por estarem sempre presentes nos bons e maus momentos deste percurso.

A todas as orientadoras cooperantes por proporcionarem experiências em contexto real de ensino e pelo auxílio e bom exemplo que transmitiram.

Por fim, e não menos importante, aos professores orientadores deste relatório, Professora Doutora Ana Coelho e Professor Mestre Philippe Loff pela disponibilidade e apoio que me dedicaram, não esquecendo todos os professores que participaram na minha formação ao longo dos cinco anos de curso.

A todos MUITO OBRIGADA

“Nunca é tarde demais para ser aquilo que sempre se desejou ser.”

(George Eliot)

Dois contextos, duas realidades: Ensinar e Aprender

Resumo:

A educação básica deverá assentar em pedagogias participativas, proporcionando à criança a construção do seu conhecimento através de experiências de aprendizagem. Como tal, deverá existir da parte da educadora/professora¹ uma preocupação em formar indivíduos competentes.

O presente relatório final está inserido no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e reflete todo o meu percurso formativo ao longo dos estágios em educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico.

Do seu conteúdo fazem parte as descrições das instituições, os princípios orientadores das práticas pedagógicas das orientadoras cooperantes e as características dos grupos de crianças/alunos. Apresenta, ainda, todas as fases dos estágios e experiências vividas nos dois contextos educativos.

Durante todo o processo a reflexão foi privilegiada como alicerce da minha formação profissional enquanto futura Educadora de Infância e Professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Educação; Pré-escolar; Ensino do 1.º CEB; Prática Educativa; Competências; Experiências

¹ Em todo o relatório a expressão “educadora” e/ou “professora” também se pode ler Educador e/ou professor.

Two contexts, two realities: Teaching and Learning

Abstract:

Basic Education must be based on participative pedagogies, providing the child the construction of his own knowledge through learning experiences. As such, the teacher/educator should have the concern to form competent individuals.

This final report is inserted in the scope of Curricular Unit of Educative Practice I and II of Master Degree on Preschool Education and Basic Education, it reflects all my formative path over the stages on kindergarten and Basic education.

Its content has, the descriptions of the institutions, the guiding principles of pedagogical practices of the guiding cooperative and the characteristics of student`s groups. It also presents all the phases of the internships and lived experiences on both educational contexts.

Throughout the whole process, the reflection was privileged as the foundation of my professional training as a future Kindergarten and Basic Education teacher.

Keywords: Education; Preschool; Education 1st CEB; Educational Practice; Skills; Experiences

Índice

INTRODUÇÃO	1
Caracterização e Objetivos do Estágio.....	2
PARTE I - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	5
1. Observação e caraterização do contexto educativo	7
1.1. Recursos materiais e humanos	7
1.2. Organização espacial e temporal	8
1.3. Caraterização do grupo de crianças	9
2. Intervenção Educativa da Educadora Cooperante	11
3. Integração e Intervenção Progressiva no Contexto Educativo	13
4. Implementação e gestão de Projetos	16
4.1. Projeto “A Nossa Horta”	18
5. Reflexão	21
PARTE II - ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	23
1. Observação e caraterização do contexto educativo de 1.º Ciclo.....	25
1.1. Recursos materiais e humanos	25
1.2. Organização espacial e temporal	28
1.3. Caraterização do grupo de crianças	29
2. Intervenção Educativa da Orientadora Cooperante	30
3. Integração e intervenção progressiva no Contexto Educativo.....	33
4. Implementação e gestão de projetos	38
4.1. Projeto “A magia das Emoções”	39
5. Reflexão	42
PARTE III - EXPERIÊNCIAS-CHAVE	45
a) Educação Pré-escolar	47

1. A importância de contar histórias.....	47
2. Conflitos interpessoais	51
b) Investigação – Abordagem de Mosaico	59
1. Pesquisa e Metodologia de trabalho utilizadas	59
2. Análise de dados recolhidos	60
3. Principais conclusões	61
c) Experiência Transversal:.....	62
A Importância da Expressão Dramática	64
d) Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	73
1. As emoções	73
2. Educação especial	78
Considerações Finais.....	84
Referências Bibliográficas:	89
Apêndices	101
Imagens	113

Abreviaturas

AEC - Atividades Extracurriculares

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CDC - Convenção dos Direitos da Criança

CEB - Ciclo Ensino Básico

CRI - Centro de Recursos para a Inclusão

DID - Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

ENI - Estratégias de Negociação Interpessoal

ESE - Escola Superior de Educação

GUIA - Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação

IPC - Instituto Politécnico de Coimbra

JI - Jardim-de-infância

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NEECP - Necessidades Educativas Especiais de Caráter Prolongado

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCT - Plano Curricular de Turma

SWOT - Strengths Weaknesses Opportunities Threats

(Pontos fortes Pontos fracos Oportunidades Ameaças)

TPS - Tomada de Perspetiva Social

Índice de Apêndices

Apêndice 1: Exemplos de planificação semanal e diária	103
Apêndice 2: Planta da sala do 1.º Ciclo.....	105
Apêndice 3: Exemplo de planificação do 1.ºCiclo.....	106
Apêndice 4: Grelha de registo para avaliação.....	108
Apêndice 5: Exemplo de avaliação do projeto por uma aluna.....	109
Apêndice 6: Avaliação de uma mãe que participou na sessão comum do projeto.	110
Apêndice 7: Entrevista da Abordagem Mosaico.....	111
Apêndice 8: Guião do filme “Divertida Mente”	112

Índice de Imagens

Imagem 1: Teia do projeto.....	115
Imagem 2: Capa do portfólio.....	115
Imagem 3: A horta.....	116
Imagem 4: Decoração dos garrafões.....	116
Imagem 5: Divulgação do projeto.....	116
Imagem 6: Registo de uma compra.....	117
Imagem 7: Sugestão das crianças para o espantalho.....	117
Imagem 8: Como ficou o espantalho.....	118
Imagem 9: Capa do livro "A abóbora diferente".....	118
Imagem 10: Regra e Consequência implementada.....	119
Imagem 11: Manta Mágica.....	119
Imagem 12: Resultado da alteração do espaço.....	120

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, inseridas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Coimbra (IPC).

Os estágios realizaram-se em dois períodos distintos. O primeiro, em Educação Pré-Escolar, durante o ano letivo 2014/2015. O segundo, em 1.º Ciclo do Ensino Básico durante o ano letivo 2015/2016.

Este relatório relata os momentos mais importantes resultantes de atividades desenvolvidas durante os dois estágios. Pretende abordar as ações realizadas e vai ao encontro das intenções previamente definidas e delineadas nas unidades curriculares de Prática Educativa e Seminário.

A ação vivida no estágio, juntamente com os momentos de reflexão, permitiram a realização deste relatório revelando-se, desta forma, uma narração do confronto da realidade e a oportunidade de desenvolvimento e inovação através das experiências vividas, tendo em conta as dificuldades encontradas e as estratégias para as solucionar.

A abordagem reflexiva tem como base a ação profissional como sendo inteligente e flexível, situada e reativa (Alarcão & Tavares, 2003). Assim, é fundamental que haja uma reflexão constante como forma de compreender o que vai acontecendo.

A etapa inicial dos dois estágios, que contemplou períodos de observação, foi de extrema importância, pois permitiu o planeamento das nossas ações. Após este período procedeu-se à planificação, intervenção, às já referidas reflexões e avaliação de toda a prática realizada nos estágios.

Neste relatório podem-se, ainda, encontrar experiências-chave nos dois contextos educativos, experiências que considero de máxima importância e relevância, pois referem-se a momentos, situações e atividades que me induziram a refletir e me enriqueceram enquanto futura educadora/professora.

Caracterização e Objetivos do Estágio

O estágio propicia um campo de experiências e conhecimentos, articulando o teórico com o prático e despertando habilidades, hábitos e comportamentos pertinentes e necessárias para a aquisição de competências profissionais. Neste sentido, revela-se fundamental na formação dos estudantes, refletindo-se positivamente, no futuro, enquanto docentes. Desta forma, os estágios realizados, quer no Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ocorreram como uma mais-valia para a minha evolução no mundo da educação.

É, pois, uma situação real de ensino que proporciona ao estudante estagiário mobilizar competências já desenvolvidas e que compreende duas tarefas: a Prática de Ensino Supervisionada e o Relatório de Estágio. Estes aparecem interligados, onde na primeira nos deparamos com o confronto de conceitos, crenças, competências, estratégias e reflexões e no segundo procedemos ao registo do que foi realizado durante a prática (Dias, 2011).

Alarcão (1996) refere, que o estágio profissional é um processo de descoberta enquanto professoras, na medida em que, no exercer da profissão nos possamos assumir como profissionais de ensino. O estágio profissional funciona, assim, como uma tomada de consciência da jovem estagiária a professora no mundo da docência.

No mesmo sentido, Mialaret (1981) refere que “a formação pedagógica, assim como toda a formação profissional, deve ultrapassar o plano de iniciação a algumas técnicas ou à prática de gestos profissionais simples para integrar a ação e o pensamento, a prática e a teoria” (p.23).

De destacar neste processo de desenvolvimento o papel da Educadora e da Orientadora Cooperantes. A supervisão de professoras é um procedimento em que um docente com mais experiência orienta um candidato a professora, participando no seu desenvolvimento profissional e humano. Assim, foi imprescindível a participação da educadora e da orientadora cooperante no sentido da partilha de conhecimentos e experiências e na função de guia que desempenharam em todo o processo de formação inicial (Alarcão & Tavares, 2003).

A prática pedagógica vivida no estágio revela-se fundamental na formação do estudante estagiário. No entanto, é na reflexão que reside a tomada de consciência do

vivenciado. Desta forma, o relatório revela-se como mais uma possibilidade de refletir sobre a prática e um antecipar de situações que possa viver posteriormente, possibilitando um ganho de experiência e competência (Dias, 2011).

Para Alarcão e Tavares (2003, p. 35), “o processo formativo inerente a este cenário combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão.” Desta forma, o formando envolve conscientemente os conhecimentos e competências, as dificuldades e estratégias e os objetivos e expectativas que possam surgir na sua prática pedagógica (Dias, 2011).

PARTE I – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1. Observação e caracterização do contexto educativo

O Jardim de Infância (JI) onde realizei estágio é um estabelecimento de educação pré-escolar pertencente à rede pública do Ministério da Educação, com capacidade máxima para 50 crianças, estando estas distribuídas por duas salas. O meu estágio foi realizado somente numa das salas com a respetiva educadora e auxiliar (esta dando apoio às duas salas), embora muitas atividades fossem desenvolvidas em conjunto.

O JI situa-se nos arredores de Coimbra e foi aberto ao público em 2001, com apenas uma educadora/grupo de crianças. Em Outubro de 2004 foi criado um segundo lugar de educadora/grupo de crianças.

1.1. Recursos materiais e humanos

O edifício apresentava boas condições físicas e materiais. O mobiliário era adequado, resistente e seguro sendo de fácil conservação e limpeza.

O material didático era adequado e diversificado possuindo, ainda, material de informática, embora desatualizado. Também possuía um data-show e rádios com cd.

O espaço exterior tinha áreas diversificadas e espaçosas apresentando segurança para as crianças.

Inscritas e a frequentar o JI existam 42 crianças (20 do sexo feminino e 22 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, estando distribuídas por duas salas de atividades. Exerciam funções, duas Educadoras de Infância, uma Assistente Técnica, duas Assistentes Operacionais e um SEI (Centro de Desenvolvimento e Aprendizagem).

Uma vez por semana, deslocava-se ao JI um Professor de Educação Física que, no âmbito das atividades curriculares, promovia exercícios de motricidade. No referido ano letivo eram dadas, ainda, aulas de música e de inglês.

Considerando as áreas de Formação Pessoal e Social e da Expressão e Comunicação era um grupo maioritariamente alegre, extrovertido e comunicativo com o adulto e entre si. No entanto, as crianças de três anos revelavam maiores dificuldades em respeitar e ouvir o outro, em partilhar brinquedos e materiais

diversos e em esperar pela sua vez, usando frequentemente o conflito e a agressão física para fazerem valer os seus desejos.

O funcionamento do JI decorria das 7h45m até às 18h15m, sendo a componente letiva constituída por cinco horas diárias. No período da manhã das 9h00m às 12h00m e no período da tarde, das 13h30m às 15h30m. Após as 15h30m e até às 18h15m funcionava o prolongamento do horário.

Às segundas-feiras, das 15h30m às 16h30m, existia o Atendimento aos Pais e Encarregados de Educação. Às terças-feiras, também no mesmo horário, decorria a hora dedicada ao estabelecimento para organização de atividades e coordenação das diferentes componentes.

1.2. Organização espacial e temporal

A forma como as crianças se envolviam nas diferentes áreas curriculares era influenciada diretamente pela organização da sala. Assim, a sala estava organizada para que os espaços e equipamentos estivessem acessíveis a todas as crianças, com o intuito das atividades acontecerem em simultâneo sem interferirem umas com as outras. Existia um espaço destinado à leitura com poucos livros, pois a sua maioria, encontravam-se numa prateleira inacessível às crianças. “A organização espacial constitui, a par com a organização do grupo, um papel crucial, na medida em que o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam o desenvolvimento das crianças” (ME, 1997). As OCEPE (1997) salientam, que as diferentes áreas de interesse na organização da sala revelam formas de pensar e organizar a intervenção da educadora e as experiências proporcionadas às crianças.

De igual forma, a organização do espaço exterior é considerado um local privilegiado, onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço, possibilitando a vivência de situações do quotidiano (ME, 1997). Assim, deve ser visto como um espaço educativo e um prolongamento do espaço interior, proporcionando, igualmente, momentos educativos intencionais, mais livres e espontâneas, fazendo-se, por isso, aprendizagens diferentes das que são realizadas dentro da sala. Esses momentos devem ser planeados não só pela educadora, mas também pelas crianças (*Idem*).

O espaço exterior era amplo e com áreas definidas. Nele podiam encontrar-se, escorregas, casinhas e baloiços, normalmente ocupados pelas crianças mais novas, talvez por ser um local mais calmo e assim mais atrativo para esta faixa etária. As crianças mais velhas ocupavam outro espaço onde praticavam o futebol. Existia, ainda, um vasto espaço circundante ao edifício, onde as crianças corriam livremente, andavam de trotinete e de triciclo.

Em todas as áreas a supervisão das educadoras e das auxiliares era cuidada e atenciosa. Nestes espaços as crianças tendiam em gerar mais conflitos de disputas por algo que lhes era atrativo e que, devido à insuficiência numérica, tinha de ser partilhado, o que se tornava difícil para as mais novas.

Assim como a organização do espaço educativo, a organização do tempo é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, o dia era marcado por diferentes momentos em que as crianças interagiam em pequeno e em grande grupo. A rotina diária era ajustada, indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Como é referido nas OCEPE, o tempo educativo tem, geralmente, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade.

As refeições eram feitas na instituição. As crianças eram distribuídas por mesas em grupos de, aproximadamente, oito crianças, sentando-se sempre nos mesmos lugares. Segundo Cordeiro (2010) “o almoço (e mais tarde o lanche) serve para alimentar, mas do ponto de vista de socialização, também para criar uma maior autonomia (...), passar implícitas noções de higiene e de saber estar à mesa, respeito pelo ritmo do grupo, mesmo com variações pessoais, e noções de alimentação e nutrição” (p. 373).

1.3. Caraterização do grupo de crianças

A informação recolhida sobre as características do grupo resultaram da observação direta efetuada, de registos feitos pelas crianças, de diálogos com a educadora e outros intervenientes implicados na sua educação e cuidado, através dos quais foi possível identificar os seus interesses e necessidades formativas. Assim, “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.” (OCEPE, 1997, p. 25).

O grupo era constituído por crianças do sexo masculino e feminino, de idades compreendidas entre os três e os cinco anos, conseqüentemente em diferentes estádios de desenvolvimento. Distintos eram, também, os níveis sócio culturais e económicos de cada um.

A nível da linguagem oral, verificava-se que, a maioria, eram crianças comunicativas e revelavam destreza na expressão, dicção e riqueza de vocabulário entre elas ou para com o adulto. No entanto, algumas mostravam dificuldades, principalmente, ao nível da expressão oral, na dicção e na atenção individualizada.

No domínio da Expressão Motora era um grupo com grande agilidade, tendo em conta a sua idade e nível de desenvolvimento.

Ao nível da Expressão Dramática notava-se grande prazer e adesão a todas as atividades de dramatização propostas pelo adulto.

Na Expressão Plástica as crianças gostavam de pintar, de modelar, de desenhar e conheciam as cores primárias e secundárias. Alguns dos mais velhos já representavam a figura humana com precisão e riqueza de pormenores, enquanto, que os mais novos ainda se encontravam em progressão.

As crianças gostavam de cantar, ouvir música e fazer mímicas a acompanhar. A zona da biblioteca era muito utilizada pelas que gostavam de estar a manusear livros, observando e adotando o papel de contadores de histórias. A maioria das crianças mais velhas conseguiam realizar contagens simples, tinham noção de quantidade, tamanho e espessura, dominavam e exploravam o espaço e algumas já tinham a noção de tempo (ontem; hoje; amanhã). Também é da parte das mais velhas que vinha o domínio e controlo do computador para jogar e ouvir histórias.

Na Área do Conhecimento do Mundo gostavam de explorar e tinham uma grande curiosidade por tudo o que era novidade. Alguns revelavam grande interesse por aspetos ligados às ciências.

No âmbito da caracterização das famílias, nas vertentes social e cultural, a maioria dos pais e encarregados de educação trabalhavam por conta de outrem, havendo contudo, situações de desemprego. Verificavam-se algumas diferenças ao

nível das habilitações literárias, poder económico e estrato social, destacando-se as mães com percursos escolares mais elevados. Existiam, ainda, crianças oriundas de famílias desestruturadas e já referenciadas à CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens), situação que merecia especial atenção desta parte.

As crianças deslocavam-se, na sua maioria, em carro próprio da família, acompanhadas pelos pais ou avós que, chegando às instalações, levavam a criança até ao interior e despediam-se delas com carinho. Estando presente a educadora, este momento era aproveitado para a troca diária de diversas informações que podiam favorecer a continuidade e articulação escola/família e vice-versa. Algumas crianças deslocavam-se a pé devido à proximidade da sua residência ao JI.

A nível do relacionamento entre as crianças em grande ou pequeno grupo, é de salientar a origem de pequenos conflitos, que por não os conseguirem resolver sozinhas, recorriam às pessoas adultas. Neste sentido, Hohmann e Weikart (1997), referem que “quando uma criança vem a correr fazer queixas de outra, (...) a melhor reação será a de guiar a criança (...), esperar que ambas as crianças falem sobre o que aconteceu e que representem algumas ideias sobre como resolver o problema (p. 90). Apesar disso, no geral, o grupo revelava-se harmonioso, solidário e amigo.

2. Intervenção Educativa da Educadora Cooperante

A participação ativa na tomada de decisões e a responsabilidade na distribuição de tarefas, era prática recorrente da educadora em relação às crianças. O seu relacionamento com elas era mostrado de forma delicada, revelando-se na amabilidade e suavidade com que comunicava e na prontidão para as ajudar. Assim, tal como referem Spodek e Saracho (1998), “os[/as] professores[/as] oferecem calor humano e apoio para as crianças, aceitando-as como seres humanos inteiros, com forças e fraquezas. Através das relações pessoais com as crianças, eles podem ajudá-las a crescer” (p. 34).

A educadora desenvolvia atividades em que as crianças contactavam com o domínio da linguagem oral, através da leitura de histórias, contos e canções. É importante que a comunicação seja feita de forma adequada a fim de facilitar a aprendizagem das crianças (ME, 1997).

Promovia, ainda, momentos de abordagem à escrita como parte da educação pré-escolar. Como refere Azevedo (2000), um bom domínio da língua, nomeadamente da escrita, constitui-se como condição necessária para a elaboração do pensamento, para o desenvolvimento do raciocínio e também para o sucesso em todas as disciplinas.

A exploração de noções matemáticas era implementada diariamente, através da contagem oral, quando se marcavam as presenças na tabela existente na sala. Esporadicamente fazia-se a contagem de objetos e figuras geométricas, permitindo, assim, a perceção da utilidade e funcionalidade da matemática no seu dia-a-dia. Como refere Moreira e Oliveira (2003), a educação matemática tem um papel significativo e insubstituível, ao ajudar as crianças a tornarem-se indivíduos competentes, críticos e confiantes nas participações sociais que se relacionem com a matemática.

É de realçar a importância que a educadora dava à realização de atividades de expressão plástica, quando propunha explorar diferentes materiais de desenho e pintura. Como Oliveira (2001) afirma, “graças à integração da expressão plástica nos currículos do ensino pré-escolar (através de linhas orientadoras), a educação estética e artística vem demonstrar a importância que esta desempenha no desenvolvimento global da criança, nomeadamente no desenvolvimento das suas capacidades expressivas, afetivas, lúdicas e cognitivas, contribuindo de forma decisiva para a formação pessoal e social do indivíduo” (p. 37).

Como incentivo, os trabalhos realizados pelas crianças eram sempre expostos em locais de fácil visão, dentro da sala e no *hall* de entrada, permitindo o seu visionamento por pais e encarregados de educação. Segundo Formosinho (1998), “o ambiente geral da sala deve ser agradável e altamente estimulante” (p.148), com possibilidade de utilizar as paredes, para exposição das produções das crianças, permitindo que estas se revejam nas suas obras. Assim, a criança recebe *feedback* imediato, ficando mais consciente da relação entre o esforço que despendeu e o sucesso (Lopes & Rutherford, 2001).

A educadora permitia e solicitava, muitas vezes, o envolvimento parental, existindo, contactos pessoais e interativos com alguma frequência. O envolvimento dos pais e parceiros educativos são um dos pilares da educação pré-escolar, pois

segundo consta do Decreto-Lei n.º 241/2001, devemos igualmente envolve-los nos projetos que se vão desenvolvendo, levando, conseqüentemente, ao sucesso de qualquer programa pedagógico. Ducle (2006) reforça, ainda, que o êxito escolar de um/a aluno/a depende, em grande parte da participação ativa dos/as pais/mães.

3. Integração e Intervenção Progressiva no Contexto Educativo

Nesta fase de integração foram desenvolvidas planificações diárias. Para que haja, na educação pré-escolar, contributo para uma maior igualdade de oportunidades, as OCEPE salientam a importância de uma pedagogia estruturada, implicando uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que a educadora planeie o seu trabalho e avalie o processo dos seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

O facto de as planificações serem elaboradas em parceria, proporcionava, melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática (Loughran 2009, citado por Flores & Simão, 2009). Desta forma, as planificações eram realizadas em conjunto pelas estagiárias e verificadas e aprovadas pela educadora (Apêndice 1).

O Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância atribui à educadora, a função de criar e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (Decreto-lei n.º 241/2001). Como defende Pombo, Guimarães & Levy (1994), é necessário promover “o cruzamento dos saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados, a confluência de perspectivas diversificadas para o estudo de problemas concretos, (...) enfim, que possibilita alguma economia de esforços e até mesmo uma melhor «gestão de recursos» (...)” (p. 16). Assim, nas nossas planificações, a transversalidade dos domínios esteve sempre contemplada.

Os princípios pedagógicos nos quais procurámos apoiar a nossa ação pedagógica enquadravam-se numa pedagogia de participação (Formosinho, 2007). Para tal, é imprescindível “que a criança desempenhe um papel activo na construção

do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (ME, 1997, p.19). É primordial, desde cedo, estimular nas crianças, o interesse e a curiosidade pelo mundo que as rodeia. Como referem Martins *et al.* (2009) cada vez mais, se defende a necessidade de uma educação conduzida para a formação de indivíduos capazes de lidar com os desafios da sociedade atual. Assim, proporcionávamos às crianças experiências de aprendizagem de qualidade, que não se resumissem apenas aos conhecimentos e capacidades, mas também à sua sensibilidade emocional, moral e estética (Katz & Chard, 2009), para que se tornassem cidadãos mais participativos e democraticamente comprometidos com a sociedade.

Neste contexto pedagógico específico, concebemos o trabalho de projeto, de modo a implicar todas as crianças. Um projeto pode ser iniciado a partir de algo que surja de novo ou de uma situação problema (Vasconcelos, 2012). Nesta linha de pensamento, foram desenvolvidos dois miniprojectos que adiante se apresentam.

Durante a nossa prática pedagógica, favorecemos, também, o uso de atividades lúdicas. Como refere Vygotsky (1991), a importância do lúdico para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança revela-se imprescindível pois, desta forma, ela alcança autoconfiança e iniciativa, facultando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Piaget (1998) reforça, que a atividade lúdica é o princípio obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, assim, indispensável à prática educativa. O brincar ajuda a aprender e a ensinar, enriquecendo o companheirismo, os relacionamentos, a socialização, a troca de experiências, bem como o respeito pelo outro e a reflexão sobre as suas ações (Cabrera & Salvi, 2005).

Um domínio presente nas nossas planificações prendeu-se com a linguagem oral e escrita. Desta forma, proporcionámos momentos que potencializassem a aquisição de um maior domínio da linguagem oral, promovendo a leitura de diferentes textos, a narração de histórias, poesias, lengalengas, divisão silábica e jogos. Segundo Bettelheim (1980), a utilização das histórias infantis funciona como um fator que permite desenvolver competências linguísticas na criança em diversos domínios, particularmente a nível lexical, morfológico e sintático permitindo

desenvolver a criatividade e a imaginação e, até, enriquecer as experiências do quotidiano.

Juntamente com a educadora e as crianças, esforçamo-nos por criar um ambiente agradável promovendo a comunicação. Neste sentido, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), defendem que “para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna. Para além do contexto familiar, o ambiente educativo do jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança” (p. 11).

Assim, uma estratégia recorrente da nossa prática pedagógica prendeu-se com o estímulo ao diálogo. Estanqueiro (2010) defende que o diálogo entre professora² e alunos/as é uma estratégia motivadora, sendo por isso, considerada a melhor estratégia de comunicação na sala de aula. Possibilita a troca de experiências entre a educadora e a criança, mas sobretudo entre as próprias crianças, pois o diálogo ajudá-las-á a pensar, a expressar-se, a partilhar experiências e a progredir no conhecimento. Como defendem Oliveira-Formosinho e Costa (2011), “ (...) consentir a fala de cada criança, dando-lhe atenção, documentando-a é convidar todas a ouvirem e a ouvir os outros. É consentir cada uma na relação com os outros” (p. 87).

Durante a nossa prática procedemos, também, à familiarização e estimulação da escrita, na medida em que, com alguma frequência, era solicitado às crianças que escrevessem o nome e a data. Segundo as OCEPE (ME, 1997), “ (...) a atitude do/[a] educador/[a] e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito.” (p. 69). Sabendo que o educador é um modelo para a criança, é importante para esta, observar o educador a ler e a escrever (Pereira & Azevedo, 2005).

Promovemos, também, a exploração de noções matemáticas, como a contagem oral, contagem de objetos, noções de tempo e de espaço, partindo de vivências do quotidiano. Segundo as OCEPE (ME, 1997), a educadora deve partir de situações do

² Ao longo do relatório, o termo “professora” pode ler-se professor ou professora.

dia-a-dia para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. A este nível, as aprendizagens futuras dependem da atenção dada na Educação Pré-Escolar.

A expressão plástica foi, também, um domínio frequentemente utilizado, especialmente o desenho. Como refere Vygotsky (1998), a criança ao desenhar realiza a sua arte sobre tudo o que sabe, relativamente ao objeto. Derdyk (2004) afirma que, quando a criança representa graficamente, está a realizar um intenso exercício mental, emocional e intelectual dos significados das suas representações. Relativamente a este aspeto, as OCEPE (ME, 1997) referem que,“(...) o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do/[a] educador/[a] torná-la uma atividade educativa”(p. 61).

Durante a prática pedagógica, empenhamo-nos por dar oportunidade às crianças de mostrarem o seu lado criativo, com vista à sua formação integral. Tal como refere Cavalcanti (2006),“(...) estimular os processos criativos desde a educação iniciada na primeira infância é possibilitar à criança o desafio de aprender a criar para crescer melhor, além de prepará-la para a vida nas suas múltiplas dimensões” (p. 92).

4. Implementação e gestão de Projetos

A metodologia de trabalho de projeto distingue-se por ser uma pedagogia que promove a construção de conhecimento e a criatividade da criança. Segundo Parente C. (2002) “[...] a observação direta de crianças envolvidas em atividades (...) é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças” (p.180). A autora afirma, ainda, que a informação que é recolhida através do que se observa é importante e serve, muitas vezes, para que o educador de infância perceba o percurso do seu trabalho, podendo alterá-lo para melhor satisfazer as necessidades das crianças.

Devido à influência de diferentes fatores, existe uma necessidade de recorrer a diferentes instrumentos de recolhas de dados, pois “[...] para conduzir um processo de observação é necessário reunir critérios de objetividade, credibilidade, validade e

fidelidade, o observador tem que estar consciente da seletividade da percepção humana e consciente de que aquilo que um observador vê depende de factores como as opções teóricas do observador, os seus interesses, as suas tendências e também a sua formação e treino ao nível da observação.” (Parente, 2002, p.173)

Assim, com o objetivo do trabalho de projeto, foram utilizados registos que determinaram a sua origem. Durante o período de observação, com as conversas informais tidas com as crianças e com a educadora cooperante, permitiu-nos conhecer e perceber melhor algumas das particularidades do grupo, levando-nos a verificar o interesse comum pelas plantas e as suas origens. No âmbito do projeto curricular inserido no Ano Internacional da Luz, era também, do interesse da educadora algo relacionado com o tema. Desta forma, começamos por conversar com o grupo, de onde surgiram várias questões/problema, que originaram uma chuva de ideias determinantes para o projeto. Mais tarde, construiu-se uma teia de conceitos que foi acrescentada conforme o projeto se ia desenvolvendo.

Instruídas para uma pedagogia participativa, demos voz à criança na concretização e desenvolvimento do projeto que, segundo Formosinho (2008) "A imagem da criança enquanto ser competente e a imagem do aprendiz como ser participante" é vista como uma capacidade da criança em se saber expressar em assuntos que, anteriormente eram vistos pelo adulto como impossíveis à compreensão em tão tenra idade.

Nesta pedagogia, o educador é visto como um guia, um orientador de todo o processo de aprendizagem, dá sugestões, explora as vivências de cada criança em particular, bem como os seus interesses, no sentido de enriquecer o projeto, é pois, o companheiro experiente que ajuda a criança nas descobertas (ME, 1998).

Ao longo do tempo de estágio foram desenvolvidos vários projetos em simultâneo e em paralelo com outras atividades realizadas em sala, o que permitiu “intensificar aquilo que as crianças apreendem com outras partes do currículo” (Katz & Chard, 2009, p.20). Desta forma, é essencial demonstrar o desenvolvimento desta metodologia, o processo realizado e o produto alcançado, pois tem-se mostrado útil para encontrar respostas pedagógicas adequadas à criança (Katz, 2004).

Segundo Bruner (1960, citado por Marques 2002) as crianças possuem “quatro características congénitas” que as levam a ter gosto por aprender. São elas a “procura

de competência, a curiosidade, a reciprocidade e a narrativa.” A procura de competência revela-se como o querer imitar o adulto, para poder reproduzir e recriar os comportamentos observados. A curiosidade é fácil de observar em todas as crianças pois é considerada como uma característica natural do ser humano. A reciprocidade envolve a necessidade que a criança tem em responder ao próximo e de trabalhar em conjunto com ele para alcançar objetivos comuns. E, por fim, a narrativa entende-se como sendo a formação de um discurso da própria experiência, que permite relatar a partilha de experiências aos outros. Estas quatro competências ditas por Bruner (1960) levam-nos ao caminho da metodologia de trabalho de projeto, onde a criança manifesta interesse por um tema, pesquisando e investigando sobre ele para partilhar com os outros e deste modo adquirir conhecimentos e aprendizagens.

Durante todo o desenvolvimento do projeto foram utilizados diferentes tipos de registos, tais como, desenho, vídeo e fotografia. Estes registos “... apresentam os acontecimentos de forma factual e objectiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito. Estes registos permitem ao observador captar e preservar alguma da essência do que está a acontecer; o observador olha para aspetos específicos do comportamento da criança que julga serem ilustrativos das dimensões que pretende observar e registar.” (Parente, 2002, p.181)

4.1. Projeto “A Nossa Horta”

O projeto “A Nossa Horta” surgiu, como já referi, do interesse das crianças pelas plantas e da vontade manifestada pela educadora em trabalhar uma área de acordo com o Ano Internacional da Luz, juntamente com o projeto já existente no Jardim-de-infância, “Luz fonte de vida”. Desta forma, é da responsabilidade da educadora escolher os temas dos projetos através de critérios que sejam transversais à promoção de “saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social” (Katz & Chard, 2009, citados por Vasconcelos, 2011, p.18). Assim, a escolha do tópico deve partir do interesse das crianças, de forma a esclarecer dúvidas, ou seja “um bom trabalho de projecto pode estimular a mente das crianças de forma a fortalecer as suas predisposições intelectuais e a apoiar a sua competência em destrezas básicas” (*Idem*, p.31).

Neste sentido, inicialmente, construiu-se uma teia com a chuva de ideias que foram surgindo das crianças. Essa teia foi acrescentada ao longo do desenvolvimento do projeto com questões como: “Quais são os animais da horta?”; “E se construíssemos um espantalho?”; “Porque é que a cenoura e a batata crescem dentro da terra?”; “Quando nascem as flores?”... (Imagem 1) Perante as dúvidas e curiosidades das crianças e conscientes da importância da participação da família, surgiu a ideia de cada criança pesquisar, juntamente com os pais, animais e plantas existentes na horta. O resultado não podia ser mais encantador. A participação dos pais levou à construção de um portefólio (Imagem 2) com todas as pesquisas trazidas de casa. O envolvimento da família é considerado importante para se triangular a perspectiva das crianças com a perspectiva dos adultos (Formosinho, 2008). Neste caso, a colaboração dos pais permitiu uma participação ativa, juntamente com o JI, no desenvolvimento dos seus filhos. Esta experiência foi acrescentada à teia inicial do projeto.

Por outro lado, ficou definido a construção da horta em garrações. Desta forma, possibilitava a sua presença na festa final de ano e, ao mesmo tempo, poder ser vendida (sugestão das crianças) (Imagem 3). A decoração dos mesmos ficou à responsabilidade das crianças, que desempenharam a tarefa com dedicação (Imagem 4). Neste sentido, é importante que a educadora estimule “o uso independente das competências que as crianças já possuem. Estas competências abrangem as áreas da comunicação, do desenho e da pintura” (Katz & Chard, 2009, p.105). Através destas competências, já consolidadas pelas crianças, promove-se o seu desenvolvimento, bem como a sua motivação no projeto, isto porque, uma vez que estas competências estejam adquiridas, a criança sente-se mais confortável para manifestar os seus conhecimentos, necessidades e sentimentos. Nesta fase do projeto o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky evidencia-se, uma vez que favorece aprendizagens significativas. Nesta zona as crianças conseguem alcançar aprendizagens em contexto real, mesmo que, muitas das vezes, apoiadas pelos pares e/ou adultos. É, por isso, importante que o educador ou uma criança mais competente crie essa estimulação, para que as crianças se sintam capazes de atingir aprendizagens possíveis.

Durante a concretização do projeto é importante que as atividades sejam variadas e que permitam, às crianças, encontrar respostas às questões referidas no projeto.

Assim, foram utilizadas diferentes histórias alusivas ao tema com atividades semelhantes às que estavam habituadas (registo através do desenho e dramatizações), bem como a introdução de novas técnicas que adiante se apresentam.

Paralelamente ao projeto foi desenvolvido também, a investigação, nomeadamente, a abordagem de mosaico que falarei adiante como experiência-chave.

A exposição das práticas pedagógicas, o interesse das crianças nessa exposição e a organização da informação são três princípios no processo de divulgação. Assim, o projeto, juntamente com a pesquisa realizada e outras atividades desenvolvidas ao longo do estágio, foram divulgados na festa final de ano através da projeção de fotografias e vídeos, tirados ao longo do seu desenvolvimento (Imagem 5). A horta foi “vendida” aos pais e familiares das crianças (como desejavam) e o dinheiro ficou na instituição para aquisição de novos materiais (Imagem 6).

5. Reflexão

Este estágio possibilitou o contacto com a realidade em contexto de Educação Pré-Escolar. O mesmo permitiu pôr em prática muitos dos conhecimentos adquiridos na Licenciatura em Educação Básica. A realização do estágio e a construção do presente relatório foram essenciais, pois possibilitaram um crescimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias a ter em consideração na prática educativa, bem como, a minha postura como futura educadora de infância.

Pude constatar que o papel da educadora é fundamental no desenvolvimento da criança e quando articulado com o papel da família, esse resultado ainda é mais proveitoso.

A importância de contar histórias, além de estimularem a criatividade, a imaginação e a oralidade nas crianças, ajudam-nas a desenvolver o prazer de escutar, de ler e de escrever. Assim, na prática educacional é essencial a leitura de histórias, uma vez que a linguagem oral e escrita está associada ao desenvolvimento e mobilização dos diferentes saberes das crianças. O gosto pela leitura pode ser introduzido precocemente através do contar histórias.

Também as expressões, dramática e plástica, foram valorizadas durante a prática educativa pois eram de grande interesse das crianças.

Compreendi as características e necessidades individuais de cada uma, tendo sempre como referências as Metas de Aprendizagem e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997). Desenvolvi e aprofundi toda a estratégia de planificação, organização e avaliação das atividades que contiveram imensas intenções, com o objetivo de construir aprendizagens significativas, contribuindo assim, para o desenvolvimento das crianças.

Não menos importante nesta prática educativa foi compreender a metodologia de trabalho de projeto e tudo o que a envolve, onde a criança é o centro do processo, desempenhando um papel ativo e participativo. “A voz da criança é uma voz legítima, com credibilidade científica e pedagógica (...) Partir do interesse da criança, da sua voz, fundamenta-se (...) a sua capacidade como construtora de conhecimento, capaz de coparticipar na aprendizagem.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.72)

A Educação Pré-Escolar constitui uma etapa fundamental no desenvolvimento das crianças. Por esse motivo, é importante que se lhe atribua a devida importância e que se desenvolva com qualidade. Esta começa na formação das futuras educadoras de infância que, sendo bem formadas, transmitem às crianças competências essenciais à construção da sua identidade.

Ser educadora de infância é assumir grandes responsabilidades, é trabalhar a um ritmo alucinante e é ser consciente da confiança que crianças e pais lhes depositam no que respeita à educação e segurança dos seus filhos.

PARTE II – ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. Observação e caracterização do contexto educativo de 1.º Ciclo

1.1. Recursos materiais e humanos

A Escola Básica do 1.º Ciclo onde realizei a prática educativa é um estabelecimento de ensino pertencente a um Agrupamento de Escolas do distrito de Coimbra. Este agrupamento foi criado em 2003/2004 e a sua área de influência abrange quatro freguesias.

A tipologia da instituição compreende três blocos: o bloco das salas de aulas do 1.º CEB (Ciclo Ensino Básico) e uma biblioteca, o bloco das salas de Educação Pré-Escolar e o bloco do refeitório e da cozinha.

A população escolar abrangia cerca de 122 alunos no nível de Ensino Básico do 1.º Ciclo, distribuídos por seis turmas: uma turma do 1.º ano (21 alunos); outra do 2.º ano (26 alunos); duas turmas do 3.º ano (36 alunos) e duas do 4.º ano (39 alunos).

Relativamente ao nível socioeconómico das famílias, verificava-se que a dimensão média do agregado familiar diminuiu para cerca de dois elementos, aumentando o número de famílias monoparentais. Em relação ao nível de escolaridade dos familiares, constatava-se grandes discrepâncias, desde apenas o 4.º ano de escolaridade até curso superior.

A nível de recursos materiais, a escola dispunha de: equipamento desportivo; equipamento didático adequado à faixa etária dos alunos e adaptado para alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais); uma biblioteca bem organizada e com diversos recursos (livros, enciclopédias, CD's, DVD's, revistas, jogos didáticos) disponíveis para os alunos; equipamento informático (computadores, quadros interativos, projetores,) em todas as salas de aula e na biblioteca; e *tablets* unicamente nas turmas do 4.º Ano, devido às aulas de programação.

É de destacar a preocupação de adequar a funcionalidade dos equipamentos às necessidades individuais dos alunos.

A sala estava organizada com as mesas por filas. Cada mesa tinha um/a ou dois/duas alunos/as e cada fila entre três e quatro mesas (Apêndice 2). Existiam dois armários com material de desgaste, *dossiês*, manuais e jogos didáticos. Dispunha de placards de cortiça nas paredes para afixação de informações relevantes, *posters* pedagógicos, trabalhos realizados na turma, etc.

Cada aluno/a possuía *dossiês* individuais, importantes ferramentas de avaliação. É a partir da sua construção e visualização que se analisam as dificuldades e os progressos.

O espaço da sala dispunha de quadro negro que servia de apoio e registo ao longo do desenvolvimento das aulas. Existia um pequeno canto dedicado à leitura com livros à disposição dos alunos. Possuía, ainda, um lavatório e uma pequena banca de apoio para a fruta e o leite. De destacar as janelas existentes na sala as quais permitiam a iluminação e ventilação do espaço, bem como a existência de uma salamandra destinada ao aquecimento. Este aspeto é importante, já que de acordo com Spodek e Saracho (1998), a iluminação, a ventilação e o aquecimento são elementos fundamentais para as interações sociais das crianças.

Quanto à organização das aulas, a docente centrava-se na planificação semanal e mensal. Frequentemente, as planificações necessitavam de ser reformuladas ao longo da semana, pelo facto de surgirem ideias/sugestões não programadas, muitas vezes da parte dos alunos, mas que, pela sua natureza, se revelavam facilitadoras de aprendizagem. A este nível a professora salvaguardava atividades diversificadas e do interesse dos alunos. Desta forma, Zabalza (2001) defende, numa perspetiva construtivista, que na planificação deve estar contemplado ambientes estimulantes para proporcionarem atividades menos previsíveis à criança e que acolham a diferentes situações e pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe, que a docente, antecipe atividades que apresentem conteúdos funcionais e significativos a todos os elementos da turma e, ao mesmo tempo, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender (*Idem*).

O corpo docente da escola era constituído por seis professores titulares; três educadoras; uma professora de educação especial em tempo parcial, que apoiava 16 alunos em pequenos grupos; um docente do 1.º CEB em funções de auxílio a seis crianças com NEECP (Necessidades Educativas Especiais de Caráter Prolongado). Os professores de NEE deslocavam-se às salas das turmas para prestar apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Do corpo não docente faziam parte: cinco assistentes operacionais, financiadas pela Câmara Municipal; uma funcionária efetiva do Ministério da Educação,

responsável pela Biblioteca da escola; uma assistente operacional com contrato; seis auxiliares da ação educativa.

De um modo geral, predominava um bom clima relacional entre professoras; entre professoras e pessoal técnico e auxiliar; entre professoras e alunos; entre alunos; entre professoras, técnicos e pais.

Os docentes de educação especial e de apoio educativo participavam nas reuniões dos conselhos de turma dos seus alunos/as. Todos os que precisavam de apoio socioeducativo estavam a ser acompanhados. Era notório o empenho geral de integração social da aluna estrangeira.

A participação dos pais era conseguida através da sua representação nos órgãos de direção, administração e gestão e nas estruturas e em reuniões com a direção e com as professoras titulares de turma. Eram também envolvidos em diferentes atividades do Agrupamento, nos clubes e nos projetos. A participação do Agrupamento no Plano Educativo do Concelho e as ligações estabelecidas com a Câmara Municipal da localidade e instituições locais fomentavam, também, o envolvimento da comunidade, com impacto na prestação de apoios educativos especiais e na concretização das atividades de enriquecimento curricular e de apoio à família. No contexto de aula, os familiares dos elementos da turma eram convidados a dinamizarem atividades com esta, numa hora dedicada a esse efeito.

O Agrupamento gozava de uma imagem positiva junto da comunidade, decorrente, essencialmente, de iniciativas de impacto público (manifestações de caráter cultural e desportivo) e do acolhimento prestado aos/as alunos/as, em particular aos com necessidades educativas especiais de caráter permanente e aos de nacionalidade estrangeira.

Relativamente a parcerias, protocolos e projetos, era de salientar a forte ligação da Câmara Municipal da localidade à Associação de Recuperação de Cidadãos Inadaptados local, ao Centro de Saúde, à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, para além de diversas empresas e outras instituições que apoiavam a realização de iniciativas e projetos importantes para a concretização das políticas do Agrupamento. De realçar, o plano de atividades da Rede de Bibliotecas Escolares de proximidade com as escolas do Agrupamento, o dinamismo das atividades no âmbito

dos projetos de Desporto Escolar, Promoção para a Saúde, Plano Nacional de Leitura, Desperdício Zero e Clube de Reciclagem e Solidariedade.

Do Agrupamento de Escolas fazem parte nove estabelecimentos de ensino, incluído a escola básica da minha prática pedagógica.

O agrupamento registava uma oferta educativa generalista, vocacional e profissional que ia ao encontro das necessidades de todos, de acordo com os recursos materiais e humanos de que dispunha, em articulação com a comunidade educativa, em consonância com a oferta da rede e a autorização para a sua abertura.

Uma particularidade do agrupamento era a análise *SWOT* (*Strengths Weaknesses Opportunities Threats*) que permitia identificar, em termos de ambiente interno, os pontos fortes e fracos e as oportunidades e ameaças, relativas ao ambiente externo, constituindo-se, assim, uma ferramenta de diagnóstico prévio ao plano de ação.

Era intenção do agrupamento que as opções assumidas dessem corpo à ideia de uma educação para a inclusão, o sucesso e a cidadania, perspetivando o desenvolvimento local e regional.

1.2. Organização espacial e organização temporal

Os Departamentos Curriculares eram Estruturas de Orientação Educativa e Supervisão Pedagógica a quem incumbia, especialmente, o desenvolvimento de medidas que reforçassem a articulação e gestão curricular. Eram eles:

- Departamento da educação pré-escolar;
- Departamento do 1.º ciclo do ensino básico;
- Departamento de línguas;
- Departamento de ciências sociais e humanas;
- Departamento de matemática e ciências experimentais;
- Departamento de expressões.
- Departamento da educação especial.

Estes organizavam-se em função dos grupos de recrutamento, de acordo com as habilitações profissionais, as quais lhes conferiam qualificação em dois grupos de docência e deviam integrar o departamento/grupo de recrutamento em que lecionavam o maior número de horas.

Em relação ao centro de estágio, o edifício principal possuía um amplo salão que ligava diferentes partes do edifício: seis salas de aula, instalações sanitárias, gabinete de coordenação de estabelecimento, sala de professores, sala de atividades de tempos livres e arrecadações. Dispunha de cantina e cozinha que funcionavam num edifício adjacente. O recreio, delimitado por muro e gradeamento, era pavimentado em calçada e possuía um campo de futebol e de basquetebol. O percurso desde o portão principal até aos dois edifícios que constituíam a escola era coberto. Não existiam escadas, o que facilitava a circulação entre os diferentes espaços.

Este estabelecimento de ensino funcionava das 7h30m às 19h00m. O horário da componente letiva era das 8h30m às 17h00m, com pausa das 10h30m às 11h00m, das 12h00m às 13h30m e das 15h30m às 16h00m. Findo o horário letivo, os/as alunos/as que permanecessem no espaço escolar ficavam à responsabilidade do Programa do Centro de Atividades Ocupacionais.

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) eram da responsabilidade da autarquia, as quais, desenvolviam atividades de enriquecimento curricular: inglês, música e atividade física e desportiva. Estes complementos educativos tinham a duração de uma hora por sessão, habitualmente entre as 16h00m e as 17h00m.

1.3. Caraterização do grupo de crianças

A turma do 4.º ano de escolaridade era constituída por 20 alunos/as, 13 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos, não havendo historial de retenções. Quase todos os elementos desta turma frequentavam as AEC: inglês, música e atividade física e desportiva. De salientar, que a maioria frequentou o mesmo jardim-de-infância.

Os/as alunos/as apresentavam um nível sociocultural bom, uma vez que, na sua maior parte, eram muito interessados/as e empenhados/as no processo de ensino e de aprendizagem, o que globalmente, os colocava num nível médio bom.

Este era um grupo de carácter reduzido, uma vez que duas alunas e um aluno, inscritos nesta turma, tinham NEE (Necessidades Educativas Especiais). Uma das alunas apresentava um problema congénito com dificuldades motoras ao nível da motricidade fina e global, dificuldade de visão e cognição, pelo que possuía um

currículo adaptado, no qual era dada prioridade ao desenvolvimento pessoal e social, frequentando, apenas, a sala de aula por períodos de curta duração e durante as AEC. A outra aluna apresentava problemas cognitivos tendo um currículo adaptado e apoio diferenciado. Quanto ao aluno, também, apresentava problemas cognitivos e de concentração e estava institucionalizado, tendo apoio em contexto de sala de aula e fora desta, bem como acompanhamento psicológico. Existia, ainda, uma aluna de língua não materna que usufruía de apoio educativo a português.

A intencionalidade educativa resulta do processo reflexivo de observar, planear, agir e avaliar (OCEPE). Este processo permite adequar a prática da professora às necessidades da turma.

A orientadora cooperante tinha a preocupação de planificar atividades diversificadas e interessantes. Era uma professora atenta e preocupada com o bem-estar geral da turma, defendendo que era necessário estimular e valorizar o melhor de cada pessoa e incentivar a cooperação do grupo.

A intervenção a alunos com dificuldades de aprendizagem e NEE era desenvolvida pela professora titular de turma e por dois professores de apoio. Os/as alunos/as usufruíam, ainda, do apoio de técnicos do CRI (Centro de Recursos para a Inclusão): dois terapeutas da fala (45 minutos por semana) e um terapeuta ocupacional (45 minutos por semana). De acordo com o PCT (Plano Curricular de Turma), ao nível do comportamento global, a turma situava-se num bom nível.

2. Intervenção Educativa da Orientadora Cooperante

“A Metodologia é o estudo dos métodos. As etapas a seguir num determinado processo” (Wikipédia). A metodologia de ensino é a utilização de diferentes métodos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, é a parte da pedagogia que se preocupa diretamente com a estruturação da aprendizagem dos/as alunos/as e do seu controlo.

O modelo pedagógico da orientadora cooperante alternava entre momentos centrados na professora e momentos centrados no/a aluno/a, dependendo da intencionalidade educativa da atividade. Considera-se, portanto, que o método de ensino possa alternar de direto para indireto, sendo o papel da docente o de facilitadora de aprendizagens.

O manual escolar era utilizado diariamente, não sendo o principal recurso. A utilização do equipamento audiovisual e informático era um recurso bastante usado para: projeção do manual em versão multimédia; projeção de vídeos, livros, apresentações em *Power point* construídas pela professora, por forma a complementar as informações contidas no manual. As pesquisas em livros, enciclopédias, etc. eram incentivadas para a procura de informações, recorrendo à Biblioteca da escola. A docente disponibilizava, na sala de aula, coleções de livros pessoais para consulta da turma. Esta dispunha ainda, de *tablets* individuais que utilizavam nas aulas de programação, assim como, pontualmente, em pesquisas, sendo também utilizados para o programa Hypatiamat, no âmbito de um projeto a ser desenvolvido em algumas escolas do país.” Este projeto de investigação está inserido na investigação do GUIA (Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação) do Instituto de Psicologia da Universidade do Minho que, em colaboração com investigadores do Departamento de Matemática da Universidade de Coimbra, pretende mapear as condições de (in)sucesso na disciplina de Matemática e contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos do Ensino Básico”³.

Relativamente às modalidades de trabalho, é de referir que todos trabalhavam individualmente ou em equipa, consoante a intencionalidade educativa de cada atividade. O trabalho coletivo em grande grupo, também, era privilegiado, nomeadamente na construção de textos.

A comunicação da docente era valorizada, bem como a comunicação dos/as alunos/as para com esta e destes entre si. As três modalidades são vistas como benéficas para o seu desenvolvimento.

A docente utilizava a expressão oral e a expressão gráfica. Esta última, muito presente através da escrita criativa, pois os/as alunos/as mostravam alguma fragilidade nos vocábulos.

Para Delgado Martins e Ferreira (2006), a escrita é a ação da passagem de uma mensagem verbal assimilada para um código escrito. “Os mesmos autores consideram ainda que o ato de escrever origina quatro etapas consecutivas: a formulação mental, a codificação linguística, a passagem da mensagem linguística

³ Informação retirada do endereço <http://www.hypatiamat.com/projeto.php>

para a modalidade escrita e a execução motora do ato de desenhar as letras correspondentes à mensagem que se pretende escrever” (Carvalho, 2015, p.13).

Desta forma, a escrita revelava-se ser um processo prático e que exigia um esforço maior por parte dos/as alunos/as, a qual, era valorizada pela docente que acreditava inculcar neles o gosto pela escrita e, ao mesmo tempo, estimular a sua criatividade. Para tal, a docente recorria a estímulos que os levavam a envolverem-se voluntariamente, acabando por obter um resultado final muito positivo.

“Um professor influi para a eternidade; nunca se pode dizer até onde vai a sua influência.” (Henry B. Adams, 1838-1918)

Um processo fundamental e indispensável no ensino é a avaliação. De acordo com o Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho, artigo 23.º, alínea 1, a “avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno.” Alínea 2 “A avaliação tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas (...)”. Alínea 4, “A avaliação tem ainda por objetivo conhecer o estado do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares fixados.”

Desta forma, nas avaliações intervinham todos os docentes envolvidos com a turma, assumindo particular responsabilidade neste processo a professora titular de turma.

“A avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa” (Projeto educativo). Assim, a avaliação diagnóstica realizava-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que era considerado oportuno, “devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (Decreto-Lei n.º139/2012, artigo 24.º, alínea 2), principalmente, aos/as alunos/as sinalizados para uma melhor compreensão do seu nível de aprendizagem. A avaliação formativa era realizada mensalmente, assumindo “caráter contínuo e sistemático, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação

adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (*Idem*, alínea 3). A avaliação sumativa consistia numa ficha de avaliação realizada no final de cada período letivo, na qual, cada elemento mostrava o seu nível de conhecimento do referido período. Esta avaliação era muito importante para o resultado final, no entanto, não era o definitivo, pois, existiam um conjunto de avaliações a considerar, anteriormente realizadas.

As avaliações desenvolviam-se a todos os níveis, destacando-se as unidades curriculares da Língua Portuguesa, da Matemática, do Estudo do Meio e das Expressões. As avaliações dos elementos com NEE era um processo complexo e que abrangia diferentes dimensões. Assim, era elaborado um Relatório Técnico Pedagógico que continha os resultados da avaliação e a descrição do perfil de funcionalidade do/a aluno/a. Este relatório constituía a base para a elaboração do PEI (Programa Educativo Individual). Este documento “assume a maior importância para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo. Desenhado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno, o PEI é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem. Este procedimento facilita a progressão ao longo da escolaridade, permitindo aos alunos completar o ensino secundário com maiores níveis de sucesso.” (Educação Especial - Manual de Apoio à Prática, DGIDC, 2008, p. 25) Para a sua realização e implementação, a professora titular de turma contava com a colaboração dos dois docentes de apoio, pois, o trabalho em equipa revelava-se de máxima importância, permitindo a articulação dos diferentes elementos para o desenvolvimento positivo destes alunos.

3. Integração e intervenção progressiva no Contexto Educativo

A diversidade do grupo aliada às características individuais de cada um, levou a que a experiência de estágio fosse muito complexa e trabalhosa. A turma era

composta por 20 elementos dos quais, 3 referenciados com NEE, um com apoio específico e outro com apoio a língua portuguesa por ser oriundo de outro país.

Durante as primeiras semanas de observação, apercebi-me das várias características, quer positivas, quer negativas, dos/as alunos/as, assim como, das metodologias utilizadas pela orientadora cooperante. Desta forma, notei a discrepância do nível de desenvolvimento cognitivo, desde as muitas dificuldades de aprendizagem até aos detentores dos conteúdos que se iam lecionando, passando pelos/as alunos/as com NEE, os quais possuíam um currículo individualizado de aprendizagem e ainda, a aluna, cuja língua materna não era o português e que levava a uma necessidade de constante repetição e significados de palavras.

A orientadora cooperante controlava eficazmente toda a turma e esta respeitava-a, apesar de ser um grupo muito conversador e irrequieto.

A utilização de tecnologias era diária mas diversificada, facilitando muito a nossa intervenção educativa, devido ao vasto número de recursos existentes. Este facto não impediu a construção de vários *PowerPoint* que considerávamos explicativos e facilitadores da aprendizagem.

Durante a integração no contexto educativo, foram desenvolvidas planificações em parceria com a minha colega de estágio e a orientadora cooperante que, previamente nos instruía. As planificações são um instrumento importante para a orientação de conteúdos a lecionar e tarefas a desenvolver, tendo em conta as metas de aprendizagem estipuladas. No entanto, nem sempre se conseguiu cumprir o que se planificou. Os motivos foram variados. Desde acontecimentos de última hora, a dificuldades na compreensão de determinados conteúdos. O que realmente importou foi o facto de essas alterações em nada afetarem negativamente os/as alunos/as, muito pelo contrário, levaram a que se alicerçassem áreas diferenciadas.

As planificações eram constituídas por áreas de conteúdo, objetivos gerais e específicos, atividades/estratégias, recursos e avaliação (Apêndice 3) e em nada eram estanques, mas sim, meras orientadoras para a prática educativa da professora, sendo um elo de ligação entre as pretensões que constam no sistema de ensino, os programas das respetivas disciplinas e a sua realização prática. Assim, podemos afirmar que, a planificação é um procedimento importante e necessário do trabalho

das professoras, para que o complexo processo de ensino-aprendizagem se desenvolva com qualidade, harmonia, eficácia e obtenha os resultados desejados.

Os princípios pedagógicos nos quais procurámos apoiar a nossa ação foram diversificados, passando pelo planeamento de uma visita de estudo e respetiva construção de guião, múltiplas atividades didáticas facilitadores de aprendizagem, dinâmicas envolvendo pessoas exteriores à escola, diferentes estratégias de pesquisa individual e em grupo e a sensibilização para a leitura e contato com os livros. A esta parte os/as alunos/as, já tinham por hábito levarem, da biblioteca da escola, livros para leituras em suas casas. Durante a semana, eram guardados dois momentos para a ida à biblioteca para consulta, leitura e pesquisas. Assim, a leitura revelava-se de demasiada importância tendo por finalidade a compreensão da mensagem escrita, permitindo o processamento da informação para que o/a aluno/a “aprenda através da compreensão das leituras que faz” (Azevedo, 2007, p. 10). Por sua vez, o ouvirem histórias, também se revelava crucial para que desenvolvessem a organização do discurso e se apropriassem de elementos narrativos, aprendendo ainda a estruturar a linguagem escrita, a adquirir novo vocabulário, e a interagir com outros pares (*Idem*). Segundo Azevedo a leitura é, também, um ato complexo que “requer abstracção, capacidade de pensar, reflectir” (p. 70). Assim, a leitura não deverá ser uma obrigação, mas sim, revestir-se de gosto e prazer. Neste sentido, é necessário saber ler e ter motivação para tal, sendo a professora um mediador entre ambos. Na opinião da mesma autora, é importante que o/a aluno/a possuía ferramentas atrativas que o levem ao gosto pela leitura e não veja este gesto como um trabalho ou uma obrigação.

Para além da importância da leitura, também foram explorados outros domínios, nomeadamente, as expressões, dramática, plástica, físico-motora e musical. Em cada uma delas foram realizadas atividades com o objetivo de consolidar e desenvolver conhecimentos. Assim e segundo Silva *et al.* (1997), “a área de expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (p. 56). Estes autores acrescentam, ainda, que “o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá

dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectivos” (p. 57).

Para o desenvolvimento das atividades no âmbito das Expressões Artísticas (Plástica, Dramática, Musical e Físico-Motora), foi necessário o apoio dos documentos orientadores, nos quais pudemos encontrar os elementos dos domínios disciplinares, tais como: os princípios orientadores, os objetivos gerais e blocos de aprendizagem, os Novos Programas e as Metas de Aprendizagem para o 1.º Ciclo.

Assim, na expressão dramática tivemos o cuidado de trabalhar diferentes áreas, as quais adiante apresento.

Na expressão plástica foram exploradas técnicas como o corte, a colagem, a pintura e o desenho criativo. Embora sejamos conscientes das variedades de técnicas existentes, estas foram as possíveis a ser exploradas. Na perspetiva de Sousa (2003b), “as técnicas e o material utilizado estão estreitamente associados ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança. À medida que as suas experiências se enriquecem, ela vai tendo uma cada vez maior necessidade de variedade de técnicas e de materiais para se expressar convenientemente” (p. 183). Assim, e no âmbito de uma aula de estudo do meio, onde se abordou o postal, os/as alunos/as criaram o seu próprio postal desenhando-o e pintando-o ao seu gosto. O mesmo autor refere que o desenho é uma das formas de expressão mais antiga que existe e a sua decoração, uma forma de arte. Assim, conclui-se que o desenho permite desenvolver capacidades neuro-motoras e cognitivas, como a criatividade e o raciocínio lógico, bem como, desenvolver as emoções e os afetos. Para o/a aluno/a o desenho constitui “uma forma de brincar, não se preocupando com a perfeição técnica da sua brincadeira. O seu brincar, porém, expressa todo o seu ser, incluindo o mais profundo do seu inconsciente” (*Idem*, p. 198). Todos os desenhos e pinturas foram diferentes porque cada indivíduo tem o seu gosto, o seu interesse e o seu toque pessoal. A pintura é “uma linguagem plástica expressiva que é acessível a todos os homens, independentemente da sua idade e da sua cultura” (*Idem*, p. 225). Não importa se existe jeito ou não para pintar, mas sim, dar a oportunidade de se exprimirem e sentirem prazer em fazê-lo.

As expressões, dramática e plástica foram mais exploradas por nós que as expressões físico-motora e musical. O motivo deveu-se ao facto de estas últimas estarem contempladas nas AEC. De realçar que a disciplina de Educação Física é considerada, por todos, uma das mais atrativas e mais alegres porque, geralmente, são aulas realizadas em ambientes abertos, com a utilização de diversos materiais, possibilitando o contacto mais direto com os/as colegas e, nomeadamente, com a professora, possibilitando uma maior socialização. Além disso, as aulas de Educação Física ajudam a reaver jogos, brincadeiras e mesmo manifestações culturais, fazendo com que a criança tenha estímulos para desenvolver as suas potencialidades enquanto ser humano inserido numa sociedade. Neste sentido, foram realizados, na sua maioria, jogos inseridos no projeto “A magia das emoções”. Quanto à expressão musical, são muitos os sinais de que a música pode ser uma fonte distinta para o desenvolvimento de competências em outras áreas, contribuindo para a formação geral da personalidade através de fatores motores, cognitivos, afetivos, sociais e culturais, visto que, a música está presente na vida do indivíduo desde a sua origem dentro do útero materno. Desta forma, a música é vista como um enriquecedor da vida do indivíduo, na medida em que favorece o expressar dos seus sentimentos, enquanto a ouve e cria. Posto isto, há uma preocupação em diversificar os modelos musicais, tendo em atenção o melhor para o desenvolvimento do/a aluno/a e para a liberdade de expressão. Embora sejamos conscientes da sua importância, apenas foram exploradas músicas natalícias, uma das quais, levou à construção de uma curta-metragem que serviu de prenda de natal para os pais.

Falta referir a importância do período de observação na determinação do projeto a desenvolver com a turma. Neste período pudemos observar vários incidentes que mostraram o nível emocional dos/as alunos/as, desde a baixa autoestima, à institucionalização e dificuldades em relacionamentos, a órfãs de pai, passando pelas diversas dificuldades em expressarem os seus sentimentos. Estes factos foram determinantes para o projeto “A magia das emoções”. Face à implementação deste projeto e através da realização de diferentes atividades, verificou-se uma evolução bastante positiva na autoestima e na compreensão das diferentes emoções e sentimentos.

4. Implementação e gestão de projetos

À semelhança do referido no Pré-Escolar, também nesta fase a implementação e gestão do projeto teve a sua razão de ser. Assim, foi durante o período de observação que se determinou o projeto a realizar com a turma, tendo como principal objetivo a compreensão das emoções e dos sentimentos, como já referi anteriormente.

A Pedagogia de Projetos pode ser aplicada a todos os conteúdos curriculares, podendo realizar-se sistematica ou ocasionalmente.

“O trabalho por projeto potencializa a integração de diferentes áreas de conhecimento. (...) Do ponto de vista de aprendizagem no trabalho por projeto, Prado (2001) destaca a possibilidade de o aluno recontextualizar aquilo que aprendeu, bem como estabelecer relações significativas entre conhecimentos. Nesse processo, o aluno pode ressignificar os conceitos e as estratégias utilizadas na solução do problema de investigação que originou o projeto e, com isso, ampliar o seu universo de aprendizagem.”⁴ (pp.7-8)

Um projeto passa por várias fases: a seleção do objetivo central, a formulação de problemas, o planeamento, a execução, a avaliação e a divulgação. Relativamente ao planeamento, é de “ressalvar que este implica flexibilidade e multiplicidade de possibilidades” (Vasconcelos, 2011, p. 15). Daí que, a sua planificação, possa sofrer alterações.

Esta pedagogia é uma proposta educativa que facilita a realização de aprendizagens com sentido e úteis aos/as alunos/as, numa sociedade de conhecimento e de informação atuais (Perrenoud, 2000).

O papel da professora passa por criar situações de aprendizagem e deixa de ser, meramente, aquela que transmite informações, cabendo à docente realizar as intervenções necessárias para que todos/as possam encontrar sentido naquilo que estão a aprender.

Quando se trata de conteúdos, a pedagogia de projetos é sinónimo de interdisciplinaridade.

⁴ Informação retirada do endereço http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf consultado em maio 06 de 2016

4.1. Projeto “A magia das Emoções”

Os/as alunos/as não são apenas um cérebro. Em contexto escolar, nomeadamente no processo de aprendizagem, interagem diversas variáveis: cognições, emoções, ambiente familiar, relações interpessoais, autoestima, motivação, entre outras. A área cognitiva é apenas uma dessas áreas.

Quantas vezes nos deparamos com grupos que não apresentam nenhum défice cognitivo e que não conseguem, porém, ter um rendimento correspondente à sua potencial capacidade? Assim, este projeto foi pensado, especialmente, para ajudar a promover a autoestima, constituindo, simultaneamente, uma poderosa estratégia de motivação.

A questão principal que se coloca a professoras e pais é, sem dúvida, “como ajudar as crianças a serem felizes?”. Como se sabe, a qualidade de vida de um ser humano não depende apenas dos conhecimentos cognitivos mas, também, da sua capacidade de lidar com o seu mundo interno. Assim, se a escola dos nossos dias não valorizar as variáveis socio afetivas, estará a negligenciar a preparação da adaptação do indivíduo à sociedade. Neste seguimento, sendo o sentimento algo inerente a todos os seres biológicos e diferentes entre si, saber controlar e transformar os mais negativos em virtudes é um desafio e uma oportunidade de crescimento.

A escola deve procurar formar indivíduos que se sintam à vontade no seu próprio corpo; capazes de descrever as suas preocupações e os seus pontos de vista; capazes de participar, ativamente, na vida cultural da comunidade; que sintam a criação e a vida artística ao alcance de todos. Subjacente à ideia de educação, está o conceito de Ser Humano que se pretende formar.

A professora do 1.º CEB tem um papel determinante na formação global dos/as alunos/as e é mais um criador de aprendizagem e de desenvolvimento de capacidades do que, propriamente, um transmissor de conhecimento.

As dificuldades em lidar com os sentimentos e as emoções, a falta de autoestima individual, a desvalorização da noção de “família”, “grupo”, os problemas e conflitos constantes entre os/as alunos/as fizeram despoletar a necessidade de desenvolver um projeto em torno desta temática.

Com estes pressupostos, propusemo-nos a desenvolver um percurso de exploração de emoções, com vista a atingir objetivos a médio e longo prazo. Assim sendo, definimos como objetivos gerais e principais do projeto:

- Permitir e assegurar a particularidade de cada um;
- Identificar e expressar sentimentos de ordem pessoal;
- Valorizar os sentimentos e a expressão das emoções;
- Controlar, progressivamente, as emoções e impulsos perante as próprias frustrações e dificuldades;
- Desenvolver a capacidade de uma relação positiva com os outros e consigo mesmo;
- Valorizar as relações afetivas dentro do grupo de pares;
- Sensibilizar para a noção de família e reconhecer a sua importância;
- Reconhecer as emoções reveladas pelas expressões verbais e não-verbais nos outros.

Procurámos trabalhar os conteúdos curriculares a partir de jogos de exploração (do corpo, da voz, do espaço e dos objetos) que proporcionassem um desenvolvimento das capacidades de expressão e de comunicação de forma lúdica e natural, os quais aprofundarei adiante numa das experiências-chave.

Os intervenientes na avaliação global do projeto foram os elementos da turma e as respetivas famílias, o grupo de estagiárias e a orientadora cooperante, sendo a mesma, realizada em diferentes fases e ao longo de todo o projeto.

Através da observação direta do envolvimento, bem-estar e implicação dos/as alunos/as ao longo das várias sessões, fomos avaliando o projeto e refletindo com a docente sobre o seu desenvolvimento e sobre possíveis adaptações e modificações no planeamento das ações.

Tendo em conta a especificidade deste projeto, registámos a nossa avaliação em grelhas com três categorias que julgámos pertinentes avaliar de modo individual: motivação - trabalho escolar, domínio afetivo e domínio cognitivo (Apêndice 4). Este registo considera a participação e envolvimento do/a aluno/a perante as atividades propostas, a resolução de problemas e atitudes diante de situações reais e/ou simuladas a partir da realidade.

No decorrer do projeto, o *feedback* da turma revelou-se fundamental na nossa avaliação e, desde o início, foi enriquecedor para o grupo, que se mostrou sempre entusiasmado e motivado para participar nas sessões.

A avaliação feita por parte dos/as alunos/as foi realizada de um modo mais formal no último dia de estágio, em que registaram o que mais gostaram, quais as sessões que repetiriam, as que rejeitavam, como se sentiram e o que consideraram mais importante. (Apêndice 5) A turma, no geral, afirmou apreciar as atividades e que se sentiram bem e “relaxados/as”, que “aprenderam a lidar com as emoções” e nenhum elemento referiu algo que não tivesse gostado.

Estas formas de avaliar e registar permitem aos/as alunos/as rever todo o processo e desenvolver a tomada de consciência relativamente às suas ações.

Consideramos a articulação do projeto com a família como um processo fundamental e, assim sendo, solicitámos uma avaliação dos elementos das famílias que participaram na dinâmica de grupo, pedindo as suas opiniões, cujas respostas foram muito positivas (Apêndice 6). Consideraram, ainda, este tema muito pertinente em contexto escolar e reconheceram a sua importância no desenvolvimento dos seus educandos.

No decorrer do projeto, gostávamos de contar mais vezes com a participação da família mas o facto de o horário letivo coincidir, muitas vezes, com o do trabalho dos pais levou a que estes não pudessem comparecer a outras sessões e iniciativas.

A gestão do tempo nas sessões foi um aspeto importante em que encontramos dificuldades. Por vezes, o tempo de que dispúnhamos revelava-se suficiente, enquanto noutras sessões, o tempo era escasso limitando o pleno proveito da sessão.

De modo a contornar a falta de tempo disponível, fomos utilizando algum do tempo letivo dedicado a outras áreas, sem prejuízo destas, por forma a não deixar qualquer tema ou assunto pendente. Isto só foi possível porque tínhamos o apoio da orientadora cooperante que permitiu essa flexibilidade.

De uma forma geral, pudemos concluir que fomos conseguindo adaptar-nos às dificuldades que foram surgindo, contando sempre com o apoio de toda a equipa educativa.

Consideramos que conseguimos atingir os nossos objetos iniciais graças à motivação e interesse dos/as alunos/as e à disponibilidade da orientadora cooperante que sempre nos apoiou neste percurso, não criando barreiras ao seu desenvolvimento.

Consequentemente, o trabalho com as emoções não se deve limitar a, por exemplo, dedicar uma semana ao tema. Não se trata de uma série de aulas, mas sim de algo que deve ser trabalhado com grande flexibilidade, planeando infinitas possibilidades práticas. Deverá ser um trabalho regular e ao longo de todo o ano letivo. Neste sentido, a docente deu seguimento a atividades relacionadas com este projeto até ao final do ano letivo.

Este foi um projeto pensado para toda a turma, para as suas necessidades e interesses. Foi estruturado para servir as crianças e, sobretudo, para ajudá-las a serem mais felizes.

5. Reflexão

No início de mais uma etapa, poder contar com o auxílio da orientadora cooperante foi essencial. O apoio, a disponibilidade e prontidão por ela demonstrados levou a uma maior confiança e bem-estar. A partilha de ideias e conhecimentos promoveu o meu enriquecimento pessoal e profissional. Com o passar do tempo, a confiança aumentou, passando a existir uma maior interação com a turma, o que acabou por facilitar a comunicação.

As atividades realizadas foram bem aceites, por todos, existindo empenho e interesse na sua realização. No seu decorrer, principalmente nas do projeto desenvolvido, notou-se claramente uma evolução no envolvimento dos/as alunos/as, assim como nos seus comportamentos em relação às emoções, foco central do projeto.

Durante as aulas existiu sempre a preocupação em articular conteúdos, pois como refere Azevedo (2000) “A aprendizagem bem-sucedida é a que estabelece pontes com outros elementos de saberes possuídos anteriormente. Aprender é ligar e não isolar” (p. 23). Por sua vez, a elaboração das planificações geraram, inicialmente, algumas dificuldades, uma vez que as atividades a desenvolver deveriam ser adequadas às necessidades e interesses dos/as alunos/as, bem como, ter em conta

aquilo que já sabiam. Com o passar do tempo, essa dificuldade foi-se ultrapassando. Segundo Mesquita (2007) é necessário ter presente que apesar da realização das planificações é fundamental esta ser flexível e permitir o imprevisto.

Ao longo das práticas, foram várias as estratégias aplicadas, até porque, como refere Borrás (2001), a professora “deverá contar com o máximo de estratégias didáticas que lhes permitam uma actuação diversificada e flexível” (p.281). Estas consistiram essencialmente no diálogo, nos jogos e atividades didáticos que, para além da transmissão de conteúdos, trabalhavam áreas como as expressões dramática, plástica, musical e física-motora, em trabalho de investigação em grupo. Neste sentido, houve uma necessidade de inovar, proporcionando estratégias lúdicas e atrativas, de modo a que os/as alunos/as desenvolvessem as competências desejadas e, ao mesmo tempo, se sentissem motivados/as. A utilização de estratégias é importante não só porque motiva o aluno, mas porque esta tem como principal objetivo patrocinar o processo de aprendizagem (*Idem*).

Nas experiências de aprendizagem, destacou-se o trabalho em grupo, que se mostrou importante, assim como o trabalho de pesquisa, pelo que se deverão proporcionar essas situações, não só levando a informação para a sala de aula, mas também, incentivando essa procura, no exterior da sala, nomeadamente fazendo uma articulação com a biblioteca da escola e a família. O envolvimento das famílias na educação das suas crianças é importante, tal como refere Diogo (1998), “A família surge como o primeiro e principal habitat socializante, transmitindo e emprestando à criança toda uma variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais” (p. 41). Desta forma, as instituições devem ter em conta esta importância e promover situações em que possa haver o seu envolvimento, de modo a que haja partilha de saberes entre as famílias e comunidade escolar.

Com a prática pedagógica, verificou-se que uma professora/educadora está sempre em desenvolvimento e em formação. Este desenvolvimento vai permitir obter competências pessoais e profissionais, ao longo do tempo, possibilitando evoluir enquanto profissional, na procura de inovação, competências, atitudes e saberes (Ribeiro, 2010).

Pretendo, assim, continuar a trabalhar de forma a proporcionar, enquanto professora de 1.º CEB, aprendizagens significativas e que visem uma pedagogia de

participação, em que os alunos desempenhem um papel ativo na sua própria aprendizagem.

PARTE III – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

a) Educação Pré-escolar

1. A importância de contar histórias

Contar histórias promove a criatividade, o interesse, a alegria e aguça o raciocínio das crianças. Para Albuquerque (2000) “é através da linguagem que a criança entra em mundos imaginários...” (p. 15), de “olhos pregados no Educador, bebem com concentração cada palavra, e seguem as ondulações da história, não só com um olhar interessado, mas também conveniente...” (p. 97). A autora defende, ainda, que as narrativas são consideradas uma ferramenta de grande utilidade pedagógica. Sob esta perspetiva temos consciência de que a escolha das histórias deverá ser diversificada e ponderada, a seleção deve ser intencional e adequada às situações e aos objetivos pretendidos. Muitas vezes, as crianças conseguem adiantar-se à sequência do conto. Trata-se de um momento privilegiado de desenvolvimento da linguagem oral e de estímulo, no uso correto da língua materna. É a partir destas vivências que surgem os hábitos de leitura, o desenvolvimento da linguagem e o consequente enriquecimento vocabular. Além disto, proporcionam momentos de exploração a nível da matemática, sensoriais, de espaço e muito mais.

Rigolet (2009) refere que, contar histórias é desafiante e de grande responsabilidade para a educadora de infância, pois requer um “trabalho exaustivo de procura, experiência, ensaio, vivência, capacidade de memorização” (p. 154), assim como a necessidade de utilizar uma linguagem clara, precisa e flexível. Para além disso, a arte de contar desafia a educadora a dominar linguagens próprias envolvendo o corpo e a voz.

Silva (2005) afirma, que se queremos que as crianças se desenvolvam linguisticamente de modo a utilizarem a Língua Portuguesa de forma eficaz, devemos oferecer, no jardim-de-infância e na escola, ambientes de qualidade que favoreçam essa estimulação. Desta forma, a educadora torna-se uma referência para a criança, “é desejável que o educador esteja apto para, em função de comportamentos linguísticos observados, planejar e avaliar programas de estimulação precoce” (*Idem*, p. 18). Neste sentido, a área da biblioteca revela-se um espaço de incentivo pois proporciona um contacto direto com os livros permitindo à criança descobrir,

progressivamente, a escrita, fazer leitura de imagens, e dar asas à sua imaginação e criatividade. Na sala do JI existia um espaço com poucos livros e de baixa qualidade. Num outro local havia mais livros, porém, inacessíveis às crianças. No entanto, estes podiam ser solicitados à educadora e à auxiliar que os facultava segundo algumas regras. Desta forma a exploração livre dos livros limitava-se a um pequeno espaço com livros já danificados.

Também na leitura é importante destacar algumas palavras, dar entoação adequada às exigências do texto e valorizar o silêncio. Através do silêncio, as crianças ouvintes, podem criar imagens mentais, que as ajudam a envolverem-se nas histórias (Rigolet, 2009). Estas contribuirão fortemente para desenvolver a oralidade, pois é fundamental que as crianças enriqueçam as suas competências linguísticas e saibam utilizar e pronunciar corretamente as palavras. Esta é uma das competências que o educador deverá levar em consideração.

A diversidade em contar histórias contribuiu para o aumento do interesse das crianças que estavam habituadas a determinado registo. Assim, vimo-nos desafiadas a inovar introduzindo novas formas, utilizando tapetes, criando finais de histórias abertas e mesmo inventando outras, nunca descurando os diversos momentos de expressão dramática, importantes para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, promovendo a descoberta de si mesma, do outro e, ao mesmo tempo, a interação entre pares e com o grupo. O interesse por esta dinâmica era manifestado com entusiasmo. Sempre que estes momentos aconteciam era-lhes dada liberdade para escolherem os papéis que gostariam de representar. No entanto, como o grupo era demasiado grande, pois estes momentos eram dinamizados com os dois grupos do JI, as dramatizações repetiam-se várias vezes, para que todas as crianças pudessem participar.

Durante as horas do conto verificava-se a tentativa de leitura por parte das crianças mais velhas que já reconheciam algumas letras, comparando-as com os seus próprios nomes e com os nomes dos colegas. Estes momentos criavam espaços para o diálogo que, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam que “escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, em geral e o desenvolvimento da linguagem oral” (p. 35).

Neste contexto, é essencial observar a criança, quer no modo como se expressa quer como usa os tempos verbais, pois é desta forma que evolui a sua capacidade comunicativa. É, pois, através de histórias que a educadora desenvolve estratégias que estimulam a consciência fonológica das crianças. O contar histórias ajuda-as a estabelecer relações entre o mundo da fantasia e a realidade, a alargar experiências e, ainda, estimulam a educadora a desenvolver a própria criatividade a diversos níveis. Assim, é importante que esta brinque com as palavras e com os sons, que invente jogos musicados e mimados, individuais e de pares.

Desta forma, apresentámos histórias de diferentes formas sem, no entanto, nos desviarmos do nosso objetivo de projeto a desenvolver, intitulado “A Horta”. Assim, uma das histórias contadas falava no espantalho que as crianças tanto desejavam construir para guardar a horta, pelo que, aquela serviu de indutor à sua concretização. As crianças criaram, então, uma imagem de como seria o espantalho ideal (Imagem 7) que, após recolha do material necessário, se pôde construir. (Imagem 8).

Novidade mostrou-se a história “A casinha do Sr. Vento” de Maria do Céu Nogueira, uma narrativa aberta na qual sugerimos a construção do final. O resultado foi uma história cheia de magia e fantasia. Este momento foi importante pois favoreceu o diálogo, a imaginação e criatividade e, ao mesmo tempo, o respeito pela opinião do colega, pois as sugestões eram imensas e as crianças entravam em acordo quanto à mais adequada à história.

Outro momento importante foi a criação de uma história nova. Decidiu-se que seria dramatizada na festa final de ano, para que pudesse ser divulgada à comunidade e não ficar só restringida ao espaço do JI. Sabendo de antemão o projeto que já estava a decorrer, optámos por uma história que envolvesse uma horta. Como se tratava de uma invenção, existia a necessidade de a ilustrar e escolher um título. Este ficou decidido por unanimidade, “A abóbora diferente”. As ilustrações foram realizadas pelas crianças, revelando-se mais um momento propício ao desenvolvimento da sua criatividade. Depois de agrupadas e devidamente seleccionadas procedemos à construção do livro, o qual ficou na escola conforme o desejo de todos (Imagem 9). Como referi, esta história foi utilizada na festa de final de ano, com a dramatização feita pelas crianças e narrada pela educadora. Para a sua concretização existiu necessidade de realizar vários ensaios, onde pudemos constatar

a facilidade e a rapidez com que memorizavam os acontecimentos e os interiorizavam, demonstrando, nesses momentos, alegria e tristeza, sentimentos e atitudes, recriando diversas situações da vida quotidiana, como movimentos com o corpo imitando o vento, a ondulação do rio, as flores a desabrochar, as abóboras a rolar, etc. Nestes momentos, foram observados, mais uma vez, a capacidade, a responsabilidade e a autonomia que as crianças de tenra idade possuem.

Surpreendemos, mais uma vez, as crianças quando apresentámos uma história através de um tapete. Enquanto uma das estagiárias contava a história, a outra representava-a no tapete. Desposemos o grupo em meia-lua, sentados no chão com o tapete a um nível mais elevado facilitando a visão de todos. O silêncio reinou do início ao fim da história. No final algumas crianças quiseram fazer um desenho e outras preferiram explorar o tapete recriando a história.

Embora conscientes da importância da utilização de sombras chinesas e de fantoches, como estratégias motivantes e cativantes para a criança, as quais as ajudam a fomentar o gosto por histórias, não houve, porém, possibilidade de as desenvolver.

A Hora do Conto fez parte da nossa intervenção educativa diária revelando-se enriquecedora para todos. Foi gratificante observar as reações, as intervenções e o desejo que manifestaram em envolver-se em histórias contadas. Nesta perspetiva Silva (2005) afirma, que uma das funções da educadora é a de oferecer condições necessárias “para que cada um tenha sucesso nas aprendizagens.

Do contato que tive com as crianças, percebi que o adulto desempenha um papel importante no estímulo da linguagem, nos primeiros anos de vida, reforçando assim, a importância de contar histórias como uma ajuda ao seu desenvolvimento e ao prazer de escutar, de ler e de escrever, além de lhes estimular a criatividade, a imaginação e a oralidade.

Sendo frequente a educadora ler histórias ao grupo, este já estava sensibilizado para tal, facto que se revelou facilitador para a nossa prática educativa, daí a nossa criatividade ser desafiada para a diferenciação dos métodos utilizados.

“O livro é aquele brinquedo, por incrível que pareça, que, entre um mistério e um segredo, põe ideias na cabeça.” (Maria Dinorah)

2. Conflitos interpessoais

De acordo com dicionário de Língua Portuguesa, conflito refere-se à “luta, oposição, disputa” e interpessoal é o “que é relativo a ou implica uma relação entre duas ou mais pessoas”. Entende-se então, por conflito interpessoal o desentendimento entre dois indivíduos, sendo caracterizado por acontecimentos em que uma pessoa se opõe, retalia ou contesta as ações da outra.

Henri Wallon (1879-1962), teórico da psicologia do desenvolvimento, realça a existência do conflito como um impulso no desenvolvimento da criança bem como a constituição do sujeito e da sua identidade, por meio da preservação e afirmação do eu. Para o mesmo autor, a teoria do desenvolvimento é uma questão genética. Sendo assim, o desenvolvimento da criança não ocorre por vontade própria, mas sim pelo pensamento coletivo onde a evolução cognitiva, afetiva e motora do indivíduo é influenciada pela “civilização que regula a sua existência e se impõe à sua actividade” (*Idem*, p. 57). O autor defende, ainda, que é por volta dos três anos de idade que se inicia o processo de constituição do “eu”, existindo progressivamente a construção da própria identidade e a consciência do “outro”. Assim, considera importante a existência de conflitos para o desenvolvimento da criança.

Robert Selman (1980, citado por Lino, 2001), pesquisador da teoria do desenvolvimento cognitivo, e baseando-se na teoria piagetiana, concluiu, que ao longo da infância, a criança vai desenvolvendo competências sociais e, progressivamente, adquirindo níveis de competência que lhes permitirá estruturar diferentes pontos de vista sociais. Esta é “a capacidade para diferenciar, coordenar e integrar a nossa perspectiva e a do outro com quem interagimos” (*Idem*, p. 82).

O mesmo autor defende que a criança reconhece os seus sentimentos, mas a confusão entre o psicológico e o físico a impossibilita de distinguir comportamentos intencionais de não-intencionais, motivo que explica o impulso da criança para o conflito.

Como forma de combater o conflito, o autor define níveis de Estratégias de Negociação Interpessoal (ENI), os quais permitem ter uma visão mais concreta acerca da ação da criança. “É através das Estratégias de Negociação Interpessoal que

podemos identificar os diferentes modos de «Agir» no relacionamento interpessoal” (*Idem*, p.83).

Também, segundo Sastre e Moreno (2002) “para resolver um conflito de maneira satisfatória, é preciso tentar descentrar-se do próprio ponto de vista para contemplar simultaneamente o outro” (p.52).

Os conflitos devem ser observados de uma forma natural, pois, são importantes para o desenvolvimento de estratégias de entendimento e negociação entre as crianças (Devries & Zan, 1998). Desta forma, a intervenção do adulto deve ser evitada, a fim de a criança enfrentar o problema e, conseqüentemente, utilizar estratégias para o resolver.

Segundo Vasconcelos (1997), “A negociação faz parte da arte de viver, e aprender a negociar pode tornar-se numa importante experiência de aprendizagem para as crianças” (p. 176). Deste modo, Jares (2002) reforça que “um conflito tem mais possibilidades de ser resolvido de forma positiva quando ocorre num meio social dotado de estruturas participativas, democráticas e cooperativas” (p. 94). Para tal, existem vários fatores que contribuem para que a criança, se torne ator na resolução dos próprios conflitos, sendo eles: o papel do educador, do ambiente educativo e das próprias famílias. Os adultos devem respeitar a criança na resolução dos conflitos levando-a a sentir-se confiante e segura das suas ações.

Desde o nascimento que o bebé se encontra em contato com diferentes sujeitos estabelecendo relações importantes à sua sobrevivência uma vez que “as relações interpessoais [são] a mais importante fonte de gratificação, companheirismo e prazer para a maioria das pessoas de todas as idades, [e] a incapacidade para iniciar e manter relações é a causa de angústia e solidão mesmo na infância” (Ladd, 1990, citado por Katz & McClellan, 2003, p. 12). Desta forma, cabe à educadora criar o ambiente propício para que a criança vivencie situações sociais para que possa adquirir as referidas competências sociais.

A convivência das crianças com os seus pares e adultos são considerados importantes no desenvolvimento de aprendizagem. Neste sentido, logo no início do estágio, dei por mim a refletir sobre situações de conflitos interpessoais, que me levaram à necessidade de alterar o meu impulso de intervir imediatamente, perante estes comportamentos.

Ao frequentarem o JI as crianças têm que dividir o seu tempo e espaço com outras crianças. As relações entre pares apresentam um papel importante no desenvolvimento social e emocional, assim como no desenvolvimento cognitivo e da linguagem (Katz & McClellan, 2003).

Sabendo que o centro de estágio era constituído por crianças de faixas etárias diferentes, tornou-se necessário, também, ter esse aspeto em atenção tendo em conta as suas especificidades e a forma como se relacionam umas com as outras.

Independentemente do nível de desenvolvimento e da idade, a partir do momento em que as crianças fazem parte de contextos sociais, torna-se inevitável acontecerem conflitos interpessoais. Estes e as suas posteriores resoluções são importantes no desenvolvimento de competências sociais durante a infância, sendo também fundamentais para a determinação e gestão das relações de amizade (Ashby & NeilsenHewett, 2012).

Os conflitos não têm, necessariamente, como consequência a agressão. De acordo com Galvão (2004, citado em Corsi, 2011), a violência acontece porque o conflito falha. A agressão física é, muitas vezes, a forma das crianças soltarem as suas desilusões. Situações destas foram várias vezes observadas no JI. Para além do desejo de posse de objetos, nomeadamente brinquedos, jogos, livros e outros materiais da sala de atividades e do recreio, os conflitos entre duas ou mais crianças eram visíveis na posse territorial dentro e fora da sala. Na maioria das vezes, estes pequenos desentendimentos eram resolvidos no momento onde ambas as partes chegavam a um acordo. Noutros casos, a resolução destes desentendimentos requeriam a atenção do adulto, com a intenção de ajudar as crianças a chegarem a um acordo. Na primeira situação de conflito que surgiu o meu instinto foi interferir de imediato, a fim de resolver eu a situação. Com o decorrer do estágio, contudo, fui-me apercebendo da capacidade das crianças para a resolução dos próprios conflitos, controlando o meu impulso de interferir. Desta forma, a importância dos conflitos interpessoais levou-me a reconstruir o significado do termo, e a ver “o conflito como uma variável relacional, inerente à interação humana, que, embora, no imediato possa ter um efeito disruptivo a nível das relações interpessoais e possa até afectar negativamente o clima sócioafectivo da turma ou da escola se reveste de funcionalidade psicológica. Significa isso, que o conflito é uma condição importante

do desenvolvimento social dos indivíduos” (Nascimento, 2003, citado em Fernandes, 2009, p. 28). Assim, a educadora não deverá encarar o conflito como uma situação a evitar, uma vez que, de acordo com Waller (1932, citado em Silva, 2003), “o conflito unifica tanto como divide; ele é um dos principais factores de coesão de grupo” sendo “uma parte essencial da dialética do desenvolvimento pessoal” (p. 80). A educadora deverá, então, ver o conflito interpessoal como fonte de aprendizagens e não como uma situação problemática, como inicialmente, eu via. Neste sentido, o conflito “é um processo natural, necessário e potencialmente positivo para as pessoas e grupos sociais” (Jares, 2002, p.34), sendo essencial para o desenvolvimento, não só das competências sociais das crianças, mas também da “formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade” (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, p. 4). Desta forma, a resolução justa dos conflitos mostra-se positiva pois para a alcançar é preciso utilizar meios e estratégias adequadas e criativas (Jares, 2002).

É importante ainda referir que, durante a resolução de conflitos, a negociação assume um papel relevante no que toca às estratégias utilizadas, quer pelas crianças, quer pelo educador. De acordo com Vasconcelos (1997), “a negociação faz parte da arte de viver, e aprender a negociar pode tornar-se numa importante experiência de aprendizagem para as crianças” (p. 176). Neste sentido, indo ao encontro das necessidades das crianças e com o intuito de controlar o impulso conflituoso de algumas delas, foi estabelecido, entre todos, uma consequência sempre que se verificasse determinado comportamento (Imagem 10). A negociação revela-se importante durante a resolução de conflitos porque “as crianças têm desde muito cedo «um forte sentido de justiça» que precisa de ser respeitado” (Vasconcelos, 1997, p. 181).

Assim, situações de conflito devem ser vistas como momentos de aprendizagem, em que são colocadas em prática as capacidades sociais das crianças, contribuindo para a sua formação como seres sociais. Ao longo do tempo, as crianças vão-se tornando mais autónomas na resolução de situações de conflitos interpessoais “visto que estas podem deixar as fundações para o desenvolvimento de todas as relações futuras” (Green & Rechis, 2006 citados em Fragoso de Sousa, 2007, p. 15).

Os conflitos interpessoais ajudam, ainda, as crianças a desenvolver a capacidade de cooperação, trabalho de grupo e uso comum de recursos. De acordo com Shantz e Hartup (1992, citados em Carreiras, 2007), “as situações de conflito são momentos privilegiados de aprendizagem, na medida em que colocam em prática as regras sociais, possibilitando a articulação e desenvolvimento de capacidades socio-cognitivas necessárias para alcançar os seus objectivos” (p. 7).

Após um conflito interpessoal existe um espaço e tempo que deverão ser tidos em consideração. Assim, as crianças assumem comportamentos de reconciliação tais como, dar a mão, um abraço ou um beijo na face, gestos observados nas crianças mais novas, bem como, pedidos de ajuda e partilha de objetos.

De acordo com o Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de Agosto, o educador deverá ser capaz de relacionar-se “com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia”. Ao longo da minha prática, tentei que as relações estabelecidas com as crianças fossem baseadas no afeto e na partilha. Daí que, uma das minhas intenções tenha sido a construção de relações com base no afeto e no carinho. A construção de laços fortes permite à criança confiança suficiente que a levam a querer experimentar situações novas, vendo no adulto um modelo e alguém que a apoia e acompanha durante o seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, Hohmann e Weikart (1995 citados por Dias, 2005) defendem, que “a aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da criança que se desenvolve em padrões progressivamente mais complexos de atividade recíproca com alguém com quem estabeleceu um vínculo emocional forte e prolongado” (p. 23). Na mesma linha de pensamento, o educador deverá promover a “autonomização e a responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada” (Niza, 2013, p. 158), um objetivo que se alcançará mais facilmente, através da criação dos já referidos laços e de relações afetivas entre crianças e educadora.

Ainda recorrendo ao perfil específico da educadora de infância, assegura-se que este deve ser capaz de estimular “a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (Decreto-Lei n.º241/2001, 30 de Agosto). Desta forma, a educadora deverá transmitir às crianças a necessidade de

valorizar os outros e a sua individualidade, adotando comportamentos de integração e inclusão de todos os indivíduos do grupo, sejam eles crianças ou adultos. Neste sentido, uma das intenções da minha ação foi, também, a promoção do respeito pelo outro. Para além de promover oportunidades de aprendizagem, a educadora assume o papel de mediadora, neste caso, relativamente à gestão de conflitos interpessoais.

De acordo com Hohmann e Weikart (2003), “situações de conflitos interpessoais criam sentimentos de frustração, confusão e insucesso, tanto nas crianças, como nos adultos” (p. 615). No entanto, a educadora poderá aproveitar estes momentos para uma aprendizagem ativa.

Recordando que “as crianças de idade pré-escolar ainda estão muito centradas em si mesmas, lutam por independência e controlo, e pensam de formas muito concretas” (*Idem*, p. 615), uma das estratégias utilizada na resolução dos conflitos, foi a de estimular o diálogo entre as crianças levando-as a falar sobre o que se passou e a ouvirem-se mutuamente. Posteriormente, a educadora apresentaria algumas sugestões de como resolver o conflito, mas a decisão final seria das crianças (*Idem*). Falando umas com as outras, as crianças colocavam-se no lugar da outra, contribuindo, deste modo, para a resolução do conflito.

“É no jardim-de-infância que as crianças começam a moldar as competências e habilidades sociais, inserindo-se ou não em grupos de pares (...). É nesse espaço feito de comunicações interpessoais que ocorrem os primeiros desentendimentos e, conseqüentemente, os primeiros conflitos interpessoais, os primeiros confrontos com uma realidade não tão protegida como a familiar” (Silva, Veríssimo & Santos, 2004, p.109). Assim e como defende Piaget (1998), as crianças desenvolvem competências sociais sólidas, quando têm oportunidade de participar ativamente no processo de resolução de conflitos. No entanto, verificamos que alguns ambientes educativos estão mais preocupados em manter a tranquilidade na sala de atividades, terminando com os conflitos, em vez de utilizar essas situações como uma oportunidade de desenvolver competências sociais.

Ao longo do estágio em JI, foram observados vários momentos em que as crianças desempenhavam o papel ativo na resolução de conflitos interpessoais,

principalmente em situações de brincadeira livre e de interação entre pares. No entanto, esta iniciativa partia das crianças mais velhas.

Segundo Leme (2006) os conflitos interpessoais são entendidos como situações de desacordo e conseqüente, oposição entre duas pessoas. Ainda segundo Monteiro e Santos (2003) “o conflito é definido como uma oposição de forças com intensidade semelhante, que surge portanto, quando as motivações são incompatíveis” (p.34).

Deste modo, e como referem os autores, podemos compreender que os conflitos fazem parte do quotidiano, independentemente da vontade individual, pois nunca podemos ter no imediato, tudo o que se deseja. Por isso mesmo, a vida é constituída por uma sequência de opções e escolhas que geram conflitos. Assim, é importante que se aprenda a lidar com diferentes situações, com sentimentos contrários de forma construtiva, pois estes estarão sempre presentes ao longo da nossa vida.

Autores como Galvão (2004) e Jares (2002) possuem perspetivas opostas quanto à noção de conflito. Ou seja, numa perspetiva, propagada pelo senso comum, o conflito é tido em conta como algo negativo, perigoso e gerador de violência (Ferreira, 2004; James, Jenks & Prout, 1998). Contudo, numa outra perspetiva, o conflito é visto como uma dimensão natural e inerente da existência humana que, se pode revelar numa experiência de desenvolvimento pessoal e social, positiva, do ser humano quando orientada eficazmente (Morgado & Oliveira, 2009). Deste modo, Jares (2002) defende que “o conflito não só é considerado como natural e inevitável na existência humana, como se lhe atribui, ainda, uma característica realmente antitética em relação à conceção tradicional: a sua necessidade” (p. 34)

Segundo Piaget e a sua teoria construtivista, é através do conflito e da interação entre as pessoas onde há algum desequilíbrio, que o processo de equilíbrio ou autorregulação é desencadeado, sendo por isso necessário para o desenvolvimento do sujeito. O indivíduo é motivado por esse desequilíbrio a refletir sobre maneiras distintas de resolver esse conflito de forma positiva, através de uma ação que oscila entre a capacidade de persuasão do outro e a satisfação das suas necessidades, sendo obrigado a ter em consideração os seus sentimentos e expectativas, bem como os do outro.

Deste modo a situação de conflito deve ver-se como uma oportunidade para a criança refletir e reforçar o seu conhecimento, fomentando o seu desenvolvimento, moral e intelectual, através da descoberta de soluções satisfatórias para o bem comum. Vale (2009, citado por Brás & Reis, 2012) refere a importância do “desenvolvimento de competências sociais no nível pré-escolar, não só por ser aí que as crianças passam grande parte do seu tempo diário, mas por ser na infância que estas aprendizagens melhor são permeabilizadas” (p. 138).

Durante a infância, os conflitos são gerados através de desentendimentos, que se manifestam de diferentes formas, conforme as condições em que ocorrem, a idade e nível de desenvolvimento das crianças envolvidas e implicam violência verbal ou física com o propósito de magoar o outro.

As crianças precisam desenvolver capacidades para gerir conflitos de forma a obterem um bom crescimento social (Verbeek et al. 2000 citado por Carreiras, 2007). Assim, as que mostram mais capacidade de resolver desentendimentos tendem em estabelecer amizades e respeito dos pares.

“A melhor maneira de tornar as crianças boas, é torná-las felizes.” (Oscar Wilde)

b) Investigação – Abordagem de Mosaico

Foi através da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC), comprovada pelo Reino Unido em 1991, que se lhe atribuiu estatutos internacionais, ao mesmo nível de outro direito humano. A partir daqui, emitido pelo CDC (2006), revelou-se muito importante dar voz às crianças pequenas logo na primeira infância.

Desta forma, surge a Abordagem de Mosaico como estratégia para dar “voz” à criança e responsabilizá-la nas suas opiniões. Esta abordagem é dividida em três etapas. Na primeira, procede-se à recolha de dados a partir dos diferentes intervenientes e métodos, nomeadamente, conversas/reuniões, entrevistas, desenhos, circuitos, fotografias, documentações, questionários e categorizações. Na segunda fase é feita a triangulação dos dados recolhidos e a construção da Manta Mágica. E, na terceira fase, procede-se à transformação do espaço do JI.

A implementação deste trabalho de investigação foi novidade para estagiárias, e educadora, bem como, para pais e crianças, permitindo que todos percebessem como as crianças veem o espaço do JI.

1. Pesquisa e Metodologia de trabalho utilizadas

O trabalho de pesquisa denominado de abordagem de mosaico foi desenvolvido no âmbito da pesquisa sugerida pelas professoras da unidade curricular de Prática Educativa e de Seminário. A ideia original desta pesquisa surgiu a partir de uma série de estudos sobre dar ouvidos a jovens crianças (Clark & Moss 2011). A pesquisa e estudo exploraram como se podia dar “voz” a crianças menores de 5 anos de idade, para compartilharem as suas opiniões e experiências na primeira infância (*Idem*). Desta forma, tem aumentado o interesse na política de escutar as crianças e jovens e de arranjar formas de envolvê-los na tomada de decisões.

A investigação realizada pretendeu analisar as perceções das crianças relativamente à importância que dão ao JI e averiguar os seus interesses.

Trata-se de uma investigação qualitativa, a qual pretende estabelecer “estratégias e procedimentos que permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan & Biklen, 1994, p.51). Esta investigação

privilegia compreender todos os fatores, contextos e influências que afetam a população investigada. Assim, e considerando que a entrevista é um dos métodos mais utilizados na investigação qualitativa e necessária na recolha de dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados (Lessard-Hébert et al., 2010), procedemos à sua realização, ouvindo e escutando as crianças nas suas perspetivas.

Optou-se por realizar uma entrevista semiestruturada, porque segundo Minayo (2007), é uma combinação de perguntas fechadas e abertas que permitem ao entrevistado responder livremente sem se prender ao objetivo em questão (Apêndice 7). Desta forma, as entrevistas foram realizadas em diferentes momentos, a pares, no contexto de sala, no decorrer dos dias. No final de cada entrevista as crianças procediam ao seu registo em forma de desenho.

Para além dos registos referidos, foi efetuado, ainda, o registo fotográfico. Este consistiu em dar à criança uma máquina fotográfica e deixa-la fotografar livremente os espaços do JI. Das que participaram, houve uma grande discrepância na quantidade de fotografias, embora fossem semelhantes, pois destacava-se o interesse e gosto pelos espaços verdes e pelo futebol. De todas as fotografias tiradas, as crianças selecionaram as que preferiam, pois não era possível utiliza-las todas.

2. Análise de dados recolhidos

Após a recolha de todos os dados, foram selecionados, comparados e agrupados por categorias. Concluímos, assim, o nível de interesse das crianças, por ordem decrescente. Dentro da sala do JI: o “Brincar na casinha”, “Fazer desenhos” e “Pinturas”; no exterior do JI: “Jogar à bola”, “Correr à volta da escola” e “Andar no escorrega”. Quanto às alterações dos espaços, na sala “Tirava a tabela das presenças” e “Punha mais janelas” enquanto no exterior era unânime a alteração “Fazia um campo de futebol com balizas de verdade”⁵.

Os gostos e interesses das crianças, a seleção das fotografias e o registo em desenho levaram à construção da Manta Mágica e de um percurso preferencial (Imagem 11). Depois de construída, a Manta Mágica foi exposta e explicada ao

⁵ O que se encontra entre aspas diz respeito a afirmações das crianças.

restante grupo, por uma das crianças que participou na investigação. Mais tarde, foi exposta no Hall de entrada do JI para que pudesse ser admirada por crianças, educadoras, funcionários, pais e visitantes. Posteriormente, foi colocada, no dia da festa final de ano, junto à projeção das imagens de divulgação dos trabalhos realizados ao longo do estágio. Aqui todos os presentes puderam ver e dar a sua opinião.

3. Principais conclusões

Do que verificámos, podemos concluir o interesse das crianças pelas plantas o que ajudou a determinar a origem do projeto “A Nossa Horta” e o interesse pelo jogo de futebol e consequentes lamentos por não existir, no espaço do JI, um local para esse efeito. Desta forma, e sendo um dos objetivos desta investigação, procedemos à construção do campo de futebol e respetivas balizas com a ajuda das crianças, aproveitando para, indiretamente, trabalhar áreas como a matemática, através das medições necessárias para a sua construção (Imagem 12).

A participação das crianças nesta investigação foi fundamental para nos ajudar a perceber o quanto a sua opinião é importante em diferentes aspetos. Paralelamente, as crianças assumiram o seu papel com empenho e responsabilidade, o que reforçou a nossa posição perante a atenção que se deve dedicar às suas opiniões.

c) Experiência Transversal:

Educação Pré-Escolar vs Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quando se fala em articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, está a assumir-se a educação de infância como a primeira etapa da educação que se irá estender ao longo da vida.

“Pensar nos jardins-de-infância como locais onde se praticam e gerem currículos leva-nos (...) à forma como se poderão articular essas formas de trabalho e encarar a educação com o nível educativo seguinte: com o 1.º CEB” (Serra, 2004, pg.17). A autora realça, que a perspetiva de articulação curricular não quer dizer que se assuma a educação pré-escolar como uma extensão para a escolaridade obrigatória, mas sim que se encontre mecanismos de articulação entre ambas.

Neste sentido e segundo Nabuco (1992, 1997), foram realizados vários estudos ao longo dos últimos anos, onde se realçam algumas conclusões relativamente às diferenças existentes entre estes dois níveis educativos. Por exemplo, enquanto no ensino básico os/as alunos/as esperam instruções da professora em relação ao que devem fazer, na educação pré-escolar as crianças são livres para fazerem as suas escolhas. Enquanto no pré-escolar o jogo surge de forma espontânea, no ensino básico surge como prémio, levando a que o/a aluno/a se torne mais dependente do adulto em comparação com o pré-escolar. Por outro lado, o cumprimento das Metas Curriculares a nível da Matemática, da Língua Portuguesa e do estudo do Meio, leva, muitas vezes, a que o jogo seja colocado de parte.

É na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que se pode ler, que a educação pré-escolar se trata do primeiro passo para a educação básica que se processa ao longo da vida. Passando a ter uma legislação própria, este diploma “visa não só constituir um suporte à expansão da educação pré-escolar como também permitir uma maior articulação entre as diversas modalidades e respostas para as quais estabelece princípios comuns” (Silva, 1996, citado por Serra, 2004, p.65). Esta Lei trouxe, ainda, alguns avanços a nível curricular, propondo a utilização de orientações curriculares comuns, em diferentes instituições, para que existisse uma aproximação entre JI e escolas do 1.º CEB, com o objetivo de se encontrar plataformas de articulação curricular entre ambas.

A mudança de ambiente educativo leva sempre à necessidade de adaptação da criança e pode influenciar o sucesso escolar. Desta forma, a articulação entre professora e educadora é essencial para a adaptação da criança. Também o papel da família é importante nesta transição, pois é lá que a criança encontra a estabilidade afetiva e é nela que está o elo principal da relação da criança com a sociedade. Apesar disso, as crianças como sendo seres diferentes umas das outras, encaram essa mudança, conseqüentemente, de diversas formas.

Percebemos, então, que a educação pré-escolar e o ensino básico são distintos e que os conceitos de educação e de ensino também o são. Segundo Dinello (1987, citado por Serra, 2004) “enquanto a educação se refere a um processo de aquisição de valores que se vão reflectir sobretudo em competências pessoais, o ensino é um sistema organizado com o intuito de fazer passar um conjunto de conhecimentos que uma dada sociedade entende como essenciais num dado momento histórico” (p.76).

Por outro lado e após a comparação dos objetivos gerais da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, a Lei de Bases do Sistema Educativo e as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares e do Programa do 1.º Ano do 1.º CEB, pode-se constatar que existe uma preocupação da continuidade educativa numa perspectiva construtivista do saber. Os documentos valorizam os conhecimentos que os/as alunos/as já possuem, tornando-os fundamentais para novas aprendizagens, apelando a um ensino individualizado, em que cada um tem direito à diferença. Desta forma, a educadora de infância tem responsabilidades acrescidas, tal como vem expresso no Decreto-Lei n.º 5220/97, de 4 de Agosto, que afirma que “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória (...), é também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitando a transição da criança para a escolaridade obrigatória”. (p.4)

Em suma, conclui-se que o diálogo entre as partes se torna crucial e facilitador da articulação curricular entre os dois níveis educativos.

Com a criação de agrupamentos de escola, esta articulação ficou facilitada, pois os projetos curriculares são abrangentes a todos os níveis de ensino do

agrupamento. No entanto, não podemos confundir projeto curricular do agrupamento com o projeto curricular da turma. Embora distintos e adaptados à necessidade de cada turma ou do conjunto de todas as turmas, têm o mesmo objetivo, o de satisfazer as necessidades dos/as alunos/as.

Contemplado nas OCEPE e nas Metas Curriculares, encontra-se a Expressão Dramática. Entre outras expressões, não menos importantes, a Expressão Dramática revela-se um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outros(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal. (ME, 1997). Assim, a sua aplicação é versátil podendo ser explorada em qualquer nível educativo.

A Importância da Expressão Dramática

A palavra “Expressão”, “deriva do latim *expression* que significa: acto de espremer certos objetos para extrair deles o suco; maneira de exprimir; maneira de sentimento: de dor, de alegria, carácter, sentimentos íntimos manifestados pelos gestos ou pelo jogo fisionómico.” (Reis, 2005, p.8). Então, “Expressão” refere-se ao ato de comunicar, de interagir, de passar informação, e também, à necessidade de expressar sentimentos, sejam eles de que natureza for.

A partir dos anos 50, a área das expressões começou a despertar atenções, sobre a sua importância no currículo escolar e, em Portugal, a partir de 25 de abril de 1974, verificou-se uma preocupação na educação integral da criança, tanto no JI como no ensino do 1.º CEB, acreditando-se que a atividade artística e a vivência estética de todas as crianças portuguesas, só é possível através de uma boa formação psicopedagógica, por parte das Educadoras de Infância e das Professoras do 1.º CEB.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, no âmbito da expressão artística, surge a área das Expressões, integrada no currículo, onde se inclui a Expressão Dramática e é traçado o perfil da Educadora e da Professora. No caso específico do Pré-Escolar, no anexo I, capítulo III, alínea d) deste decreto-lei, a Educadora “Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-as nas várias experiências de aprendizagem

curricular.” E no anexo II, capítulo III, alínea a) “Promove, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utiliza estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular; b) Desenvolve a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na educação artística.” Por seu lado, no âmbito do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico compete ao Professor(a), segundo a alínea c) do Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto “Desenvolver nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando o património artístico e ambiental da humanidade.”

A Expressão Dramática é essencial em todos os níveis da educação. Read (2005, citado por Reis 2005) considera-a “ (...) mesmo como uma das atividades com maior potencial, pois consegue compreender e coordenar todas as outras formas de Educação pela Arte. Partindo-se do ponto de vista que a Educação pela Arte é o método fundamental da educação do futuro, poder-se-á compreender o alto significado da Expressão Dramática” (p.7).

A educação pela arte remete-nos, ainda, para a importância de conhecer os estádios de desenvolvimento da criança. Para Ferraz e Dalmann (2011) “A Educação Expressiva também vai beber do construtivismo, de Piaget, onde expõe-se que o conhecimento pode ser construído de acordo com o grau e/ou estágio de desenvolvimento do grupo e dos indivíduos” (p.52). Segundo os estudos realizados por Piaget, no processo de aprendizagem, o conhecimento obtém-se a partir da interação do sujeito com a realidade que o rodeia, interpretando e desenvolvendo regras, no sentido de atribuir significado e seriação ao meio onde está inserido. Piaget distingue o desenvolvimento lógico da criança em quatro estádios:

- Estádio Sensório-Motor (dos 0 aos 24 meses);
- Estádio Pré-Operatório (dos 2 aos 7 anos);
- Estádio das Operações Concretas (dos 7 aos 12 anos);
- Estado das Operações Formais (a partir dos 12 anos).

O Estádio Pré-Operatório (dos 2 aos 7 anos) é considerado a base do pensamento infantil. É neste estágio que se vão reconstruindo, ao nível da

inteligência representativa, as aquisições realizadas no período anterior, através de novas experiências e da interação com o meio ambiente. Caracteriza-se, ainda, pela preparação e organização das operações concretas, em que a criança compreende as ações mas, mentalmente, não é capaz de as representar, possuindo um pensamento intuitivo e egocêntrico, rápido. Baseia-se na percepção, não consegue realizar operações mentais que exijam níveis de abstração ou de reversibilidade de raciocínio, mas consegue representar mentalmente qualquer coisa ausente.

É também neste período que despertam os primeiros jogos simbólicos que se manifestam por meio de representações de cenas do quotidiano. Segundo Piaget (1983), estes jogos consistem na atividade real e egoísta do pensamento, pois leva a criança a transformar a realidade em função dos seus próprios desejos.

O Estádio das Operações Concretas (dos 7 aos 12 anos) emerge da exercitação das atividades que compõem a função simbólica (a linguagem, o jogo simbólico, o desenho, a imitação diferida e as “raízes” da imagem mental). Este estágio coincide com o início da escolarização, trazendo consigo importantes mudanças de ordem mental, afetiva e social. Aqui há uma transição gradual do pensamento egocêntrico e concreto, para o pensamento lógico e representativo. A criança torna-se mais sociável, distinguindo o seu próprio ponto de vista do dos outros. Mostra capacidade para resolver problemas concretos de maneira lógica.

Para Piaget, são nestes estádios de desenvolvimento, que se inserem processos e lógicas, que são fundamentais para a compreensão da importância da expressão dramática no desenvolvimento da criança, principalmente, com o desenvolvimento cognitivo que se apresenta de acordo com o nível etário.

Também Sousa (2003) apresenta-nos várias fases sobre a evolução da criança na Expressão Dramática. Releva as características inerentes à criança em cada idade e a forma como as mesmas se relacionam com a Expressão Dramática. Assim, segundo este autor, aos “2 - 3 anos”, etapa da criança referente ao Jogo simbólico de Piaget (1974, 1975), surge a capacidade da criança de expressar melhor as suas emoções. Dos “4-5 anos”, correspondendo à fase da imitação do real de Piaget (1964), a criança gosta de imitar os adultos e realiza teatro de sombras e de fantoches. Gosta de utilizar trajes e acessórios para a realização dos jogos de Expressão Dramática, sendo capaz de dramatizar situações imaginárias e mimar histórias, mesmo sabendo

que irá provocar risos nos outros. Aos “5-6 anos”, equivalendo à imitação exata do real de Piaget (1964, 1975), a criança reproduz aspetos reais do dia-a-dia. Aos “6-7 anos”, à semelhança da etapa anterior, refere-se ao jogo imaginativo, onde a criança consegue dar asas à sua imaginação e imitar o real. Nesta fase, gostam de vestir roupas de adultos, de realizar jogos dramáticos em que reproduzem cenas da escola, de casa, policiais, médicos, ladrões, guerra, etc. Aos “7-8 anos”, de acordo com Piaget (1964), a imitação torna-se refletida, sujeita à própria inteligência, evoluindo os jogos dramáticos e complicando-os com acessórios, dando especial atenção ao papel da professora. Aos “8-9 anos”, possuem a capacidade de representar obras (dramatização), imaginam e orientam as dramatizações desde, fábulas, histórias, canções, etc., trocando a utilização de adereços, por ideias em grupo sobre o que fazer. São capazes de improvisar, avaliando-se e repetindo, se necessário. Aos “9-10 anos”, aperfeiçoam o improvisado, inventando histórias, no momento, com cenas fictícias ou da vida quotidiana, sem grandes dificuldades e com ordem e sucessão de ideias.

Assim, a Expressão Dramática inicia-se na criança, através de gestos simples que vão evoluindo em expressão corporal, imitação, mímica, jogo dramático e culminando na dramatização em si. Na Organização Curricular do 1.º CEB, a área da Educação e Expressão Dramática encontra-se subdividida em dois blocos: Jogos de Exploração e Jogos Dramáticos (Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico).

A Expressão Dramática enquanto método de educação e técnica de aprendizagem escolar unifica “ (...) uma actividade lúdica, que é própria e natural na criança, surgindo espontaneamente e através da qual ela pode, livremente, expressar os seus mais íntimos sentimentos, dar ampla vazão à sua imaginação criativa, desenvolver o seu raciocínio prático, desempenhar no faz-de-conta os mais diversos papéis sociais e usar o seu corpo nas mais diferentes qualidades de movimento. (...) uma actividade educativa que, ao mesmo tempo, proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento de valores afectivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança.” (Sousa, 2003, pp.31-32)

As atividades de Expressão Dramática dinamizadas pela educadora/professora são olhadas como meio transmissor de conhecimento entre ambos e vão revelar-se importantes no contexto educacional. “Trata-se de dar à criança ocasião para

expressar uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através de uma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por uma disciplina social também, enfim, de lhe dar acesso, por uma percepção vivida, à linguagem teatral.” (Leenhardt, 1997, p.26). O Expressão Dramática revela um enorme valor educativo para a criança “ (...) ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que a ajuda na sua relação social, dado que as actividades de expressão dramática em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas acções para conseguirem o fim comum.” (Sousa, 2003, p.33) Desta forma, no final de contar as histórias às crianças, estas voluntariavam-se, imediatamente, para efetuar a sua dramatização, mostrando-nos o gosto por esta vertente. Como o grupo de crianças era demasiado grande, as dramatizações eram feitas, por várias vezes, a fim de que todas participassem. A diferença etária poderia ter sido um problema nestas actividades, situação que não se verificou, pois as crianças organizavam-se de forma que todas pudessem participar. A iniciativa de organização, normalmente, partia das crianças mais velhas e, raramente necessitava de ajustes da parte da educadora.

Estes momentos revelavam-se enriquecedores a diferentes níveis, como afirma Reis (2005), “A finalidade dos exercícios/jogos de expressão dramática é proporcionar à criança meios para um mais completo e harmonioso desenvolvimento, através da expressão, da criatividade e da comunicação artística.” e “O valor fundamental da expressão dramática está no seu estímulo à criatividade, pelas excelentes oportunidades que põe à disposição da criança neste campo. (...) Desenvolvem ainda, não só as faculdades de imaginação e de imitação, como também o espírito estético, a fantasia e tudo o que contribui para a formação do carácter.” (pp.21-24)

A Educadora de Infância, pela organização dos diversos espaços na sala (casa, garagem, cozinha etc.) e ensino da Expressão Dramática e a Professora do 1.º CEB, pelo ensino da Educação e Expressão Dramática, podem criar momentos de jogos de imitação e simbólicos.

Segundo Sousa (2003), alguns estudos realizados no âmbito das ciências da educação, explicam que os métodos de exposição oral, normalmente adotados pelos

docentes, apresentam uma taxa baixa de rentabilidade ao nível de aprendizagem dos/as alunos/as, provando que esta se adquire de forma mais eficaz, fazendo e experimentando. Daí que algumas professoras optem por jogos dramáticos, proporcionando aprendizagens que reforçam os seus métodos teóricos. Poder-se-á, então, encarar o jogo dramático como um reforço para as aprendizagens, pois segundo a perspectiva construtivista, ao valorizar-se as experiências através das próprias vivências, constrói-se um novo conhecimento.

Desta forma, a Expressão Dramática, também foi valorizada no 1.º Ciclo. Tratando-se de uma turma do 4.º Ano e sendo os/as alunos/as da mesma faixa etária a organização das dramatizações foi facilitada. Aqui, a turma encarou as personagens com afínco recorrendo a objetos, posturas e muita criatividade. Estas dramatizações foram, maioritariamente, facilitadoras de aprendizagens, pois, neste ano letivo, deu-se início à História de Portugal, onde se destacaram algumas lendas existentes na época, sendo elas as indutoras das dramatizações. Estes momentos foram gravados e compilados em vídeo.

Outro objetivo crucial é a criatividade pois permite à criança expressar-se e desenvolver as suas capacidades (Sousa, 2003). O mesmo autor refere-nos, ainda, que “ (...) a criança tem necessidades lúdicas. (...) não pode viver sem brincar. Brincar é a actividade mais séria e mais importante da vida da criança.” (p. 34) A criatividade “ (...) apela para uma pedagogia não directiva, ou, pelo menos, flexível e aberta, que permita que seja a própria a descobrir o seu modo de agir e de se exprimir, bem como o material e a técnica que melhor se adaptam à sua expressão pessoal.” (Gonçalves, 1991, p. 13) Para se ser criativo, há que ser original, persistente, independente, autoconfiante e responsável, intuitivo, sensível, atento e muito imaginativo.

Para Sousa (2003), existe, ainda, uma relação entre os jogos de imitação e os jogos dramáticos, onde nos primeiros “ (...) a criança imita as pessoas a quem está ligada por laços afectivos: a mãe, o pai e outros parentes chegados – é a imitação afectiva. (...) verificando que estas pessoas não são detentoras da perfeição e dos poderes que ela julgava terem, há uma certa quebra do prestígio destas pessoas e passa a imitar coisas e animais – é a imitação compensatória. A par desta, aparece também a imitação fantástica: fadas, duendes, super-heróis, etc.” (p.41). A passagem

ao jogo dramático surge mais tarde, correspondendo a uma evolução de situações. Segundo o mesmo autor, existe um conjunto de fases pelas quais as crianças evoluem: “ (...) 1ª Fase: a imitação simples (...) 2ª Fase: Imitação com mímica (...) 3ª Fase: História sem palavras (...) 4ª Fase: Início da troca de palavras (...) 5ª Fase: Associação do diálogo à actuação” (*Idem*, p. 41-42).

“Os objetivos da expressão dramática, visam essencialmente o desenvolvimento da personalidade, auto-educar-se, satisfazer algumas necessidades fundamentais tais como: expressão de sentimentos, criatividade, ludismo, desempenho de papéis, evasão pela ficção (...)” (*Idem*, p.39)

Zabalza (1998) identifica uma progressão entre as diversas etapas que a criança percorre a nível académico: “ a) Educação Infantil: enriquecimento da experiência e reconstrução dos espaços da vida; b) Ensino Fundamental: início do estudo sistemático dos espaços de vida; c) Ensino médio: aprofundamento disciplinar nos diferentes espaços culturais e técnicos estabelecidos no currículo” (p.25).

Para o mesmo autor, há uma maior exigência de trabalho às educadoras, um cariz emocional mais elevado, um envolvimento pessoal muito maior, comparativamente com as professoras que lidam com crianças com idades superiores. Aquele, ainda, apresenta um desafio de qualidade inerente à educação infantil, assente em três dimensões educacionais que se complementam entre si e que juntas, formam uma escola de qualidade: “ - (...) uma identificação com valores – chave formativos. Que esteja comprometido com os valores educativos que fazem parte do que a educação (...) pretende oferecer para o desenvolvimento integral das crianças e da sociedade em seu conjunto. – Alguns resultados de alto nível: pareceria absurdo pensar que algo poderia ser valorizado como de qualidade se os resultados obtidos fossem pequenos ou pobres. (...) – Um clima de trabalho satisfatório para todos aqueles que participam na situação ou no processo avaliado. (...) somente a satisfação de agentes e usuários garante que as atuações que se desenvolvem e os resultados obtidos sejam do mais alto nível. (...)” (*Idem*, p.32) Paralelamente a estas dimensões, existe uma outra, também importante, denominada de qualidade. Esta não é inata na criança mas sim algo que se vai construindo no dia-a-dia.

Importa referir, ainda, os conhecimentos que a criança possui até à sua entrada no Pré-Escolar, os quais são importantes para a educadora, a fim de que esta os possa

desenvolver, seguindo para uma evolução de etapas de conhecimento seguinte. Este conhecimento não é menos importante no 1.º Ciclo quando a professora é nova para a turma. No caso da minha prática educativa, a professora acompanhava a turma desde o 1.º Ano, permitindo um conhecimento muito mais aprimorado de cada elemento.

É, sem dúvida, possível ensinar através da Expressão Dramática no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo. As bases iniciais que nos foram fornecidas no Pré-Escolar, pela Educadora, foram pilares importantes para a nossa prática, pois já era hábito da mesma, a utilização frequente da expressão dramática. No entanto, esta prática depende da personalidade de cada Educadora/Professora e da formação e troca de experiências que cada um possui. No 1.º Ciclo, estando perante uma turma do 4.º ano e sendo um grupo autónomo, a expressão dramática surgia naturalmente.

“É no «faz-de-conta» que a criança desenvolve relações interpessoais e atesta a sua personalização” (Dias, 2008, p.36). Assim, é nesse sentido e através das várias vertentes em que a Expressão Dramática se revela, que a criança cria a sua personalidade enquanto pessoa. “ O conto de fadas promove, (...) a solução de problemas existenciais a partir da identificação que a criança pode fazer com dada personagem ou mesmo acção, o que lhe doa um carácter de orientação e guia para o futuro, traduzindo-se em fonte de segurança e de confiança para a criança.” (*Idem*, p.76)

Desta forma, a expressão Dramática revelou-se um importante recurso, quer no Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo. Ajudou a conhecer as crianças enquanto seres únicos, e também, enquanto grupo.

Concluí que a expressão dramática é imprescindível como componente do currículo, pois é através desta que as crianças tomam consciência e poder sobre a realidade, envolvendo-se em interações e situações de comunicação, manifestando-se como um meio de descoberta de si e do outro, de exploração, facultando a expansão de inúmeras e diversificadas aprendizagens, principalmente, no Pré-Escolar. No 1.º Ciclo, embora o referido seja importante, já terá sido adquirido pelos/as alunos/as durante o período em que frequentaram o jardim-de-infância. Nesta fase, a expressão dramática é mais utilizada como facilitadora de aprendizagens dos conteúdos contemplados nas Metas curriculares.

“Os Jogos de Expressão Dramática satisfazem amplamente todas as necessidades da criança e em especial as suas necessidades de expressão e de criação.”

(Alberto B. De Sousa)

d) Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. As emoções

É essencial compreendermos o que são as emoções. Assim, e segundo André e Lelord (2002) “(...) a emoção é, portanto, uma reacção súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas acções)” (p. 13). Por outro lado, Damásio (1999) defende que “as emoções são conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão; todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenómeno; as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu corpo; a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida” (p. 72). Moreira (2010) ainda refere que “uma emoção é uma resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta”(p.23).

Seja qual for a definição, a verdade é que a importância dada ao papel das emoções na vida do ser humano nem sempre foi constante. Atualmente, as emoções são consideradas fundamentais e necessárias para a nossa vida. São observadas por um comportamento físico, onde o rosto é uma das partes do corpo que melhor apresenta as emoções no ser humano. Uma emoção é espelhada como um provisório estado de espírito que aparece como resposta biológica a uma situação.

Ao falarmos de emoções também falamos de afetos ou afetividade, pois estes são considerados um conjunto de reacções que unem as pessoas. Geralmente, emoção e sentimento surgem como sinónimos, contudo, Damásio (1999) defende que a relação entre ambos é muito pequena, pois a emoção é um conjunto de reacções corporais, automáticas e inconscientes, estimulada por uma situação em que estamos inseridos e o sentimento surge quando temos conhecimento das nossas emoções.

Quando professora e alunos/as reconhecem e expressam as suas emoções, cria-se uma grande oportunidade de aumentar a intimidade, transmitir experiências e partilhar dificuldades, ou seja, criam-se diversas oportunidades para que todos se expressem de maneira espontânea e verdadeira, oferecem-se estratégias para se trabalhar melhor com os conceitos diários, diminui-se a agressividade nas relações

com os outros, convive-se com os vários sentimentos, mesmo os negativos, de maneira confortável e é importante para compreender as várias emoções humanas e as suas manifestações como algo que faz parte da vida.

As crianças e/ou alunos/as com maior conhecimento das emoções respondem de forma mais positiva aos pares e professoras, tornam-se mais capazes de verbalizar as suas emoções e estão mais prontas a mostrar empatia e preocupação com os outros, concluindo-se que o conhecimento das emoções facilita as interações sociais e as relações interpessoais, contribuindo para a aceitação entre pares.

O papel das emoções nas aprendizagens e nos relacionamentos dentro da escola, exige que se pense em “educar” as emoções e em fazer com que os/as alunos/as também se tornem aptos a lidar com as suas frustrações, que aprendam a negociar com os outros e a reconhecer as próprias angústias e medos.

Perceber e interessar-se por aquilo que o outro sente, sem que ele o diga, constitui a essência da empatia, uma das características fundamentais da inteligência emocional. A criança e o adolescente não costumam dizer-nos em palavras aquilo que sentem, mas revelam os seus sentimentos pela expressão facial ou por outras maneiras não-verbais.

A escola, enquanto espaço de relacionamento humano, deve direcionar a sua atenção para as competências emocionais de cada aluno/a e para o desenvolvimento da capacidade de se relacionar bem com os outros e consigo mesmo.

Para reafirmar o bem-estar emocional é imprescindível identificar as emoções. Assim, foram desenvolvidas diferentes atividades com o objetivo de facilitar essa compreensão e assim ajudar os/as alunos/as.

Para Moreira (2010) existem dois tipos de emoções, as emoções negativas e as emoções positivas. Designadas negativas porque, como o próprio nome indica, provocam mal-estar ou diminuem a autoestima, sendo elas a tristeza, o medo e a raiva. As positivas, como a alegria, causam bem-estar e contribuem para a melhoria da autoestima. Existe porém, ainda o nojo e a surpresa, não referidas pelo autor mas trabalhadas durante o projeto.

Assim, para uma melhor compreensão das emoções foram feitas diferentes sessões. Numa, apresentámos à turma um excerto do filme “Divertida Mente” e, através de um guião (Apêndice 8), os/as alunos/as iam registando os momentos de

acordo com o que iam visualizando. Noutra sessão, utilizámos a caixinha das emoções existente na biblioteca da ESEC, a qual recomendo para esta temática devido à variedade de material e sugestões lá existentes. Nestas atividades era visível e obvio o que se pretendia trabalhar com os/as alunos/as. Noutras, o envolvimento da turma foi direto mas pouco esclarecido por nós, criando efeito surpresa, permitindo uma análise diferenciada da nossa parte. O nosso objetivo era o de trabalhar as emoções independentemente da atividade ou do conhecimento do aluno, nesta.

Durante grande parte das atividades foi privilegiada a expressão dramática pois esta é, decididamente, estimuladora e socializadora da educação. Através da imaginação, os/as alunos/as têm a oportunidade de se (re)conhecerem melhor e de melhor conhecerem o “outro”. Para este objetivo, contribuem várias ações, desde as diferentes formas e atitudes corporais, ao sentido pessoal dos movimentos, passando pela exploração de diferentes possibilidades vocais, pela adaptação e utilização dos espaços e pela transformação imaginária dos objetos e o seu relacionamento com eles.

Após os jogos de exploração, essencialmente, voltados para o controlo e o conhecimento do “eu”, surgiram, complementarmente, os jogos de relação e comunicação com o “outro”.

De uma forma espontânea, os/as alunos/as recorreram à linguagem dramática para se expressarem. Por isso, neste domínio, foi fundamental que as atividades se caracterizassem como momentos de desenvolvimento das suas capacidades pessoais e se evitassem que resvassem para “representações”, mais ou menos, estereotipadas, destinadas a espectadores. Daí proporcionarmos que os/as alunos/as se expressassem através da linguagem dramática, sem terem a preocupação de representar para um público, resumindo-se ao grupo da turma. Procurámos assegurar a participação de todos, encontrando alternativas adequadas ao grupo.

O mais importante no percurso até à dramatização é todo o processo até alcançar o resultado final. Toda a ação e ensaios para adquirir competências para caracterizar as personagens, levaram os/as alunos/as a desenvolverem, também, a coordenação visual e motora, a autocrítica e a imaginação criadora. Este contexto revelou-se facilitador de interações sociais, sendo um percurso que promoveu a

comunicação entre os/as alunos/as e as professoras, entre as estagiárias e os/as alunos/as, bem como entre a própria turma.

A música foi também utilizada como um recurso valioso, uma vez que cria de “imediato” um ambiente e “toca” fisicamente os/as alunos/as (e adultos) de uma maneira muito própria.

A utilização da música instrumental na sala de aula é benéfica para harmonizar o ambiente e para momentos de relaxamento, mas também pode ser utilizada para momentos de expressão corporal. Por exemplo, colocámos músicas de ritmos diferentes, para que os alunos se movimentassem e/ou dançassem de acordo com o que sentiam.

Recorrendo à leitura de histórias, contos, fábulas etc., a turma era desafiada a expressar as emoções através do desenho. Por outro lado, era proposto que verbalizassem e expressassem opiniões sobre as atitudes das personagens e a pensarem como elas poderiam agir diante das situações e conflitos, etc., desenvolvendo, deste modo, o espírito crítico, a criatividade, o gosto pela leitura e, também, a oralidade.

Em suma, tentámos que as atividades fossem criativas e permitissem ao aluno/a compreender-las na forma e na razão de acontecerem. Moreira (2010) concorda, que todas as emoções provocam modificações ao nível físico ou fisiológico, ao nível emocional, ao nível cognitivo e ao nível comportamental do ser humano e que a forma como recebemos a mensagem vai determinar a forma de reagir. O nosso pensamento necessita das emoções para ser eficaz, de outra forma, sem emoções, ficaríamos impossibilitados de fazer as escolhas mais simples.

A implementação deste projeto revelou-se bastante enriquecedor e positivo para nós, enquanto estagiárias, e para os/as alunos/as, notando-se uma grande evolução nesta temática.

Estivemos atentas às necessidades da turma motivando a alteração de algumas atividades, previamente programadas, para outras que considerámos mais adequadas.

Todas as atividades foram registadas em fotografias e vídeos levando a compilações que, mais tarde, foram mostradas à turma, que reagiu positivamente ao papel desempenhado.

Os pais e familiares eram convidados a participar nas atividades o que nem sempre era possível devido ao horário de trabalho coincidir com o da escola. No entanto, na última sessão e conscientes da importância que esta teria na vida dos filhos, alguns pais estiveram presentes.

A colaboração e apoio da professora cooperante foram cruciais na compreensão dos problemas emocionais e pessoais de cada aluno/a, permitindo atividades adequadas, de forma a acabar com as inseguranças e desconfortos dos elementos da turma.

No final, os/as alunos/as perceberam que todas as atividades se relacionavam com as emoções e os afetos e que foram importantes para compreender e ajudar a resolver alguns conflitos que tinham com eles próprias e com os outros. Por outro lado, e não menos importante, permitiu que nós, estagiárias e futuras professoras tenhamos em consideração, durante a nossa prática educativa, que as emoções são essenciais para o desenvolvimento humano e que se torna muito importante conhecer o íntimo do/a aluno/a para poder responder às suas necessidades de forma equilibrada e responsável.

“A emoção bem dirigida parece ser o sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode funcionar eficazmente” (António Damásio)

2. Ensino especial

O conceito de NEE foi abordado pela 1.^a vez nos anos 70 através do *Warnock Report – Report of the Warnock Committee of Enquiry into the Education of Handicaped Children and Young People*, no Reino Unido, e na *Public Law 94/142* nos Estados Unidos da América.

Correia (1997, citando Brennan, 1988) considera que existe NEE quando “um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase de desenvolvimento do aluno.” (p. 48)

No entanto, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro considera apenas as NEE de carácter permanente e deixa de considerar as de carácter temporário. Alguns autores defendem que a noção de NEE surge com o relatório de Warnock (1978) que fala de um desajuste entre o nível do que a criança é capaz de fazer e o que se espera que faça. Para contornar este desajuste são apresentados três tipos de necessidades educativas especiais:

- a) A necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao currículo;
- b) A necessidade de lhe ser facultado um currículo especial ou modificado;
- c) A necessidade de dar uma especial atenção à estrutura social e ao clima emocional na qual a educação decorre.

Segundo Niza (1996), o relatório Warnock “deslocou de uma forma clara o enfoque médico nas deficiências de um educando para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou programa” (p. 146).

O conceito de NEE é reavaliado na Declaração de Salamanca e definido como abrangente de todas “ as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade”, incluídas nesta definição, encontram-se as “crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da

rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais" (UNESCO,1994, p. 6). A Conferência de Salamanca ao adotar a declaração sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e respetivo Enquadramento da Ação, inspirou-se no “Princípio da Inclusão” e no “Reconhecimento da necessidade de atuar com objetivo de conseguir escolas para todos – instituições que incluam todas as pessoas, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais”.

Fonseca (1989) refere a importância de olhar para o/a aluno/a como um indivíduo com características próprias a serem levadas em conta em sala de aula. Ou seja, o “objectivo é encontrar um pensamento educacional para uns casos e um pensamento preventivo para outros. Desta base, nasce a necessidade de materializar a tendência mais actual da integração do deficiente, conferindo-lhe as mesmas condições de realização e de aprendizagem sócio-cultural, independentemente das condições, limitações ou dificuldades que o ser humano manifeste.” (*Idem*, p. 11)

Segundo Bénard da Costa (2005), a nova perspectiva “escola inclusiva” foi o grande tema da Declaração de Salamanca, na medida em que “questiona todo o sistema de ensino e todos os seus intervenientes tendo em vista uma escola que responda da melhor forma a todos os alunos e que contribua para uma sociedade solidária e também ela inclusiva” (p.57).

Consideram-se alunos/as com necessidades educativas especiais quando apresentam uma incapacidade, sobredotação ou qualquer outra circunstância limitativa das suas capacidades pessoais.

Ao longo da escolarização os/as alunos/as com NEE necessitam de ajudas ou serviços educativos que estão relacionados com o conceito de NEE pois, assim poderão alcançar o crescimento máximo a nível pessoal e social (Bautista, 1997). Para tal, a escola deve ter em consideração os interesses e aptidões destes alunos/as que, normalmente, encontram demasiados obstáculos a nível pessoal e social e, também, de inserção no mundo que os rodeia. Assim, importa ter uma visão pelo lado das suas capacidades e não pelo lado das incapacidades (Vieira & Pereira, 1996). Desta forma, a sua inclusão revela-se um desafio, pois uma escola inclusiva considera que todos aprendem juntos, tendo a responsabilidade de adequar a cada

indivíduo, um conjunto de serviços de acordo com as suas necessidades. Por outro lado, a inclusão das pessoas com NEE na sociedade onde estão inseridos, também se revela um desafio. Para se conseguir alcançar a inclusão plena para o bem-estar de todos, é necessário que se saiba exercer a cidadania. As pessoas com deficiência têm o direito de serem cidadãos plenos. Assim, é importante que a família os inclua na sociedade logo após o nascimento.

“A inclusão mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo” (Warwick, 2001, p. 97).

A diversidade na escola levará a indivíduos mais ricos culturalmente e melhor preparados para aceitar e lidar com a diferença de todos aqueles que fazem parte da comunidade. Assim, “as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras.” (UNESCO, 1994, p. 11).

A questão das NEE, em Portugal, está presente na Lei de Bases do Sistema Educativo, na alínea j) do art.º 7º, em que se pode ler que um dos objetivos do Ensino Básico consiste em “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (p 5). Assim, todos os alunos deverão ingressar no ensino dito normal, mesmo que padeçam de alguma deficiência, diferença religiosa, cultural ou social e onde a escola deve possuir diversos recursos materiais e humanos.

O processo de inclusão tem sido lento, pois nem todas as escolas dispõem de meios que facilitam a inclusão. Por exemplo, a falta de docentes especializados e outros técnicos, assim como, recursos pedagógicos, são uma realidade. É, ainda, necessário ter em conta as condições da escola, a formação específica das professoras, os direitos dos outros/as alunos/as, o envolvimento parental, a necessidade de um sistema que sustente a inclusão desde a base, nomeadamente, a intervenção precoce e o acompanhamento parental e um sistema de ensino onde todos os participantes aceitem, entendam e se esforcem para o seu sucesso.

Na maioria das vezes, a pessoa com deficiência apresenta dificuldades ou nítido atraso no seu desenvolvimento neuro psicomotor, aquisição da fala e outras habilidades, nomeadamente, comportamentos adaptativos, conceptuais, sociais ou práticos.

A deficiência intelectual ou mental é conhecida por problemas a nível cerebral e que provocam baixo conhecimento, dificuldade de aprendizagem e um baixo nível intelectual. Entre as causas mais comuns estão os fatores de ordem genética, as complicações ocorridas ao longo da gestação ou durante o parto e as pós-natais (Albuquerque, 2000).

Na sala de aula da minha prática pedagógica, existia três alunos/as com NEE mais recentemente designado como DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental). De acordo com Santos e Morato (2002) esta definição surge devido à rotulação do défice médio de inteligência não fornecer informações acerca das capacidades e potencialidades das pessoas com DID. Os três aspetos mais importantes do conceito de comportamento adaptado são: a importância do funcionamento independente, a importância da responsabilidade pessoal e a consideração do comportamento adaptativo em função da idade e/ou cultura específica do indivíduo em questão.

Os/as três alunos/as exigiam disponibilidade da professora no desempenho de tarefas, embora usufríssem de apoio especializado pela professora de educação especial. Dois dos/as alunos/as, para além do referido, usufruíam ainda, de apoio a nível psicológico, assistido pela psicóloga do agrupamento, enquanto à outra aluna, ainda acresciam a fisioterapia e terapia da fala. São alunos/as com uma grande diferença de desenvolvimento, consequência da diferenciação nas dependências físicas e intelectuais. Posso considerar que a última aluna tem um grau de incidência grave pois reúne um conjunto de deficiências associadas que a leva a depender de terceiros para uma vida dita, normal. A incapacidade é definida como “a redução ou a falta de capacidades para uma actividade, de forma ou dentro dos limites considerados normais para o ser humano”(OMS, 1980, p.36).

A escola é um espaço importante na vida de qualquer indivíduo, contribuindo para a formação deste enquanto ser humano inserido numa sociedade. Na escola deparámo-nos com a diversidade cabendo à professora encontrar as melhores

estratégias, a fim de proporcionar um contexto educativo facilitador da aprendizagem e desenvolvimento de cada um. Neste sentido, as diferenças dos/as alunos/as deverão ser valorizadas e promovidas. Para Rodrigues (2006) a Educação Inclusiva assenta em “três pilares”: rejeição da exclusão, eliminação de barreiras de aprendizagem e educação conjunta de todos os alunos. Deste modo, a escola terá que sofrer alterações, a fim de corresponder às necessidades de todos. Como defende Perrenoud (2000) a Educação Inclusiva é um desafio para a escola, envolvendo-a numa verdadeira transformação organizacional e apelando a mudanças de comportamentos por parte de toda a comunidade educativa.

A educação inclusiva terá que acolher todos, independentemente das suas dificuldades ou diferenças não excluindo nenhum aluno/a (Fergusson, 1995, citado por Correia, 2003).

A escola da minha prática pedagógica é uma verdadeira escola inclusiva, contribuindo para uma maior qualidade de vida e maior bem-estar de todos os intervenientes, existindo igualdade de oportunidades para toda a comunidade envolvente, todos os indivíduos pertencentes à sociedade, de que fazem parte os/as alunos/as com NEE. Assim, e segundo Correia (2003) uma escola inclusiva é “onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (p.7).

Durante a prática educativa as planificações faziam parte dos nossos procedimentos semanais onde os/as alunos/as com NEE estavam incluídos, pois, para além de serem uma orientação para nós, permitiam adaptar o currículo às suas necessidades. Perrenoud (2000) considera que planificar é definir como e o que deve ser ensinado, bem como, o tempo que se deve dedicar a cada conteúdo, sem no entanto, ser rígido mas sim flexível de forma a permitir alterações conforme a necessidade e/ou interesses do momento.

A avaliação de todos os/as alunos/as era efetuada de forma direta. Ao acompanhar e analisar todo o seu processo de aprendizagem, a professora está a avaliar, a refletir e a adaptar a sua ação às necessidades da sua turma. Villas Boas (2006) defende que a avaliação “existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos” (p.25). Neste sentido, a avaliação dos/as alunos/as com

NEE era mais rigorosa, para que o nível de exigência nas tarefas também o fosse e, assim, permitir uma maior evolução do/a aluno/a dentro do que era admissível para o seu nível de desenvolvimento.

Em suma, é necessário o reconhecimento do princípio da igualdade de oportunidades na educação e que a educação de crianças e jovens com NEE seja alvo de atenção especial desde a formação inicial de professoras. Uma vez nas escolas, é necessário estabelecer parcerias e trabalho de equipa com vários técnicos ligados às áreas das necessidades dos/as alunos/as, ou seja, “uma função para a qual muitos elementos da equipa contribuem, mais do que um conjunto de responsabilidades concentradas num número reduzido de pessoas” (Ainscow, 1997; p. 24)

A UNESCO vê a inclusão como uma forma empreendedora de responder positivamente à diversidade dos/as alunos/as e de olhar para as diferenças individuais como oportunidades para enriquecer a aprendizagem.

A aceitação por parte da turma para um(a) aluno/a com esta problemática é essencial para o seu desenvolvimento pessoal e social. Na turma onde realizei estágio, assim como em toda a comunidade escolar, a sensibilidade para estes/as alunos/as era evidente e assumida com naturalidade.

Como refere Rodrigues (2007), uma escola inclusiva constitui “um desafio radical à escola tal como ela se encontra organizada” (p. 12). Neste sentido, era visível a coordenação das diferentes professoras e terapeutas no bom desenvolvimento destes alunos/as, bem como, de toda a comunidade escolar.

“Crianças são como borboletas ao vento... algumas voam rápido... algumas voam pausadamente... mas todas voam do seu melhor jeito. Cada uma é diferente, cada uma é linda e cada uma é especial.” (Alexandre Lemos)

Considerações Finais

A realização deste Relatório Final foi, sem dúvida, o culminar de todo um percurso de aprendizagens teórico-práticas, adquiridas ao longo dos dois ciclos de estudos. Estas permitiram contactar com diferentes realidades e levantar um grande número de questões, às quais tentei dar resposta.

Considerando que a educação pré-escolar “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva et al., 1997, p. 17), é necessário que se produzam condições para que as crianças continuem a aprender. O principal objetivo da educação pré-escolar é que se abra as portas para uma nova etapa que se avizinha. Segundo o documento Organização Curricular e Programas Ensino Básico do 1.º Ciclo (2004), o ensino básico é visto como uma etapa onde “se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progressão, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade ” (p.11), isto é, que permita que se formem cidadãos com realização pessoal e responsáveis pela sociedade em que vivem. Desta forma, pode-se afirmar que é necessário haver uma articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, sendo da responsabilidade da educadora promover essa articulação, fazendo uma transição entre os dois, pois em ambos os ciclos se verifica um regime de monodocência que incidem em aprendizagens documentais.

Embora se tenha verificado, ao longo do tempo, um distanciamento entre estas duas práticas educativas, as alterações do sistema educativo apuradas recentemente, acabam por favorecer a articulação entre os dois ciclos. A criação de agrupamentos de escolas foi umas das implementações que permitiu melhorar essa articulação, levando a que as professoras/educadoras que pertencem a esse agrupamento trabalhem em conjunto.

Segundo as OCEPE é também papel da educadora “proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte” (Silva et al., 1997, p.28). Para tal, não só as educadoras mas também as professoras de 1.º

CEB e os pais devem participar nessa etapa. Reimão frisado por Homem (2002) salienta que “a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É onde desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental de transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições que constituem o seu património cultural” (p. 36).

A possibilidade de fazer o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, permite uma maior perceção do quão importante é a articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB, possibilitando que se conheçam as realidades vividas nos dois contextos. O envolvimento da família nesta articulação também é muito importante e deve existir em todo o processo de ensino, pois a presença dos pais é importante, sendo que, o jardim-de-infância é para as crianças, para os pais e para os educadores (*Idem*). Nesse sentido, no decorrer da prática educativa em ambos os ciclos, houve o cuidado em envolver as famílias em algumas atividades que as crianças iam realizando. Este envolvimento “beneficia a criança, garantindo-lhes um desenvolvimento e um percurso de aprendizagem mais integrados, facilita a emergência de uma pedagogia interativa, proporciona ocasiões de aprendizagem à comunidade, é factor de sucesso dos alunos e de eficácia das escolas.” (*Idem*, p.17). Além disto, ainda contribui para a melhoria do aproveitamento escolar e da autoestima. Este envolvimento reflete-se, ainda, segundo Diogo (1998) nos encarregados de educação, nas instituições e na sociedade. Para além das famílias, a restante comunidade também se pode envolver, pois “as comunidades locais têm uma função chave a desempenhar em parceria com a escola, inclusivamente no apoio a famílias em tensão cultural como instituição escolar” (Faria & Antunes, 2008, p. 10)

Sempre que possível foram desenvolvidas atividades no exterior da escola. No 1.º CEB houve o cuidado de criar situações onde os/as alunos/as pudessem contactar com o meio envolvente. Assim, foram proporcionadas visitas de estudo a Conimbriga e a um Museu local, bem como promover a sensibilização do uso do tabaco no Dia do Não Fumador, onde os/as alunos/as puderam contactar com a comunidade exterior. Para Roldão (2004) “O meio é visto pela criança como a sua rotina, a realidade em que está mergulhado afectivamente, e não, à partida, como um

objecto de estudo, interessante em si mesmo, importa levá-los à descoberta do lado fascinante dessa realidade” (p. 26)

Além do cuidado com a articulação de conteúdos e o envolvimento das famílias e comunidade, houve, ainda, a preocupação em planificar as intervenções, em ambos os ciclos, de forma abrangente e transversal, proporcionando aprendizagens nos vários domínios. No 1.º CEB, existiu o cuidado de planificar de forma a organizar os temas, tópicos e conteúdos. Neste sentido, utilizaram-se estratégias que se revelaram estimulantes e motivadoras, para que pudessem motivar e envolver os/as alunos/as.

Para um bom desenvolvimento da prática educativa em qualquer um dos ciclos, contribuem os conhecimentos científicos que as educadoras/professoras estagiárias possuem, bem como a definição da intencionalidade educativa, que assegure tudo o que pode ser explorado e abordado.

Foi valorizada a escolha de materiais estimulantes e diferenciados, para o desenvolvimento de experiências significativas.

A prática pedagógica, quer em contexto Pré-Escolar, quer em 1.º CEB, contribuiu para a minha formação pessoal, académica, científica e pedagógica, pois permitiu-me observar, experimentar e, acima de tudo, refletir, contribuindo, essencialmente, para ter uma ideia do que será a minha prática futura. Aprendi, ainda, que ser educadora/professora é ter presente que a criança é um agente ativo, e que a prática deve ser centrada nos seus interesses e necessidades, bem como nas suas conceções, permitindo-lhes a descoberta, manipulação e exploração, levando-as a desenvolver competências e a tornarem-se cidadãos ativos e responsáveis.

Ao longo da prática pedagógica tentei adotar uma atitude investigativa e reflexiva das práticas desenvolvidas, valorizando a investigação, a partilha de saberes e experiências, com o auxílio de cooperantes, supervisores e colegas de estágio.

Em jeito de conclusão, posso referir que a prática pedagógica constitui um momento de autodescoberta e de alteração de condutas pessoais, pois permite ter uma perceção da realidade que é vivida na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º CEB. Assim, leva à consciencialização de que nem tudo o que está estipulado é realizado, e que, muitas vezes é necessário improvisar. Neste sentido, as planificações não devem ser rígidas nem seguidas na íntegra.

O papel da educadora/professora ficou evidente no desenvolvimento das minhas práticas. Azevedo (2000) afirma, que “O professor fica definido como um profissional reflexivo que toma decisões, as põe em prática, as avalia e as ajusta de maneira progressiva em função dos seus conhecimentos e da sua experiência profissional” (p. 26).

"Professores ideais são aqueles que se transformam em pontes e que convidam os alunos a cruzá-la, depois de ter facilitado sua passagem, com alegria e colapso, incentivando-os a criar pontes a partir de suas próprias atitudes." (Nikos Kazantzakis)

Referências Bibliográficas:

Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la realidade. Em Caminhos para as escolas inclusivas. Desenvolvimento Curricular na Educação Básica.* (p. 24). Lisboa: IIE/Ministério da Educação.

Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão.* Porto Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Albuquerque, F. (2000) - *A Hora do Conto- Reflexões sobre a arte de contar histórias na Escola.* Lisboa: Editorial Teorema

Ashby, N & Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, (Vol. 10, 2.ª ed.), (pp. 145-161).

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro.* (pp. 23-26). Porto: Porto Editora.

Azevedo, F. (2007). *Formar leitores - das Teorias às Práticas.* Lisboa: Lidel.

Baden-Powell c. (1946) Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação*, (Vol. 2) – Drama e Dança. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais.* Lisboa: Dinalivro.

Albuquerque, M. C. (2000). *A Criança com Deficiência Mental Ligeira.* Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Bénard da Costa, A.M. (2005). *A Escola Inclusiva: Do conceito à prática. Inovação.* (Vol. 9, p. 57). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Bettelheim, B. (1980). *A psicanálise dos contos de fadas.* São Paulo: Paz e Terra.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. (p.51). Porto: Porto Editora.

Borrás, L. (2001a). Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI. (Vol. 1, p.281) - *O Educador. A formação*. Setúbal: Marina Editores.

Brás, T. & Reis, C. (2012). *As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar*.

Cabrera, W. & Salvi, R. (2005). *A ludicidade no Ensino Médio: Aspirações de Pesquisa numa perspectiva construtivista*. In *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*.

Carreiras, J. (2007). *Resolução natural de conflitos e competência social num grupo de quatro anos de idade em meio pré-escolar*. (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/398> em março 1, 2016.

Carvalho, S. I. L. (2015). *Relatório da Componente de Investigação de Estágio III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (p.13). Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação.

Cavalcanti, J. (2006). *A criatividade no processo de humanização. Saber Educar* (n.º11, p.92) - ESE Paula Frassinetti.

Clark, A & Moss, P. (2011). *Listening to Young Children*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.

Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares de Ensino*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). Editorial. *Inclusão*. (Vol. 2. p.7). Braga: Edições Universidade do Minho.

- Correia, L. M., Martins, A. P., Santos, A. C., & Ferreira, R. M. (2003). Algumas Estratégias a Utilizar em Salas de Aula Inclusivas, em L. M. Correia, *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora
- Corsi, B. (2011). *Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso*. Educar em Revista.
- Costa, J. (2007). *Projetos em educação: contributos de análise organizacional*. Grafigamelas: Universidade de Aveiro.
- Damáσιο, A. (1999). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América
- Delors, J. (2001). *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Derdyk, E. (2004). *Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione.
- Devries, R. & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil: O ambiente sócio moral na escola*. (p.113). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dias, E. (2008) *Possíveis Percursos Pedagógicos para o Desenvolvimento do Imaginário Infantil. Pedagogia do Imaginário Infantil*. (pp. 36-76) Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, J. (2005). *A interação adulto/crianças em grupos de idades mistas na educação infantil. Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, VI
- Diogo, J. M. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Ducle, G. (2006). *Orientar o meu filho na sua vida escolar, crescer & viver*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação. O papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Feldman, R., Papalia, E., & Olds, S. (2007). *O Mundo da Criança*. Editora McGrawHill de Portugal, Lda.

Fernandes, D. (2009). *Conflitos interpessoais no jardim-de-infância: a representação das educadoras de uma IPSS do distrito de Coimbra*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/11788> em março 1, 2016.

Ferraz, M. & Dalmann, E. (2011). Educação Expressiva – De Aluno ao Expressante. In, Marcelli Ferraz (Coord.). *Educação Expressiva. Um Novo Paradigma Educativo*. (p.52). Lisboa: Tittirév Editorial.

Ferreira, M. (2004). “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*” *Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edição Afrontamento

Flores, M. & Veiga Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional: contextos e perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Fonseca, V. (1989). *Educação especial: Programa de estimulação precoce*. (p.11). Lisboa: Editorial Notícias.

Formosinho, J. (1997). *Comentário à Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. In Educação Pré-Escolar-Legislação. ME-DEB.

Fragoso de Sousa, S. (2007). *Reconciliação Pós-Conflito e Dominância Social num Grupo de Crianças de Quatro Anos de Idade em Meio Pré-Escolar*. (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/976> em Março 1, 2016.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores - para uma mudança educativa* (I. Narciso, Trad.). Porto: Porto Editora.

Gonçalves, E. (1991) *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora, Lda.

Hohmann, M & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. (p.615). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jares, X. R. (2002). *Educação e Conflito – Guia de educação para a convivência*. (pp.34-94). Porto: Edições Asa.

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & McClellan, D. (2003). O Papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho (Org.). *Educação Pré-escolar – a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores

Leenhardt, p. (1997) *O Jogo Dramático. A Criança e a Expressão Dramática*. (4ª ed). Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas, Lda.

Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. (1989). *Trabalho de Projeto: aprender por projetos centrados em problemas*. Ser Professor: Edições Afrontamento.

Leme, M. I. da S. (2006). *Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo*. São Paulo: Instituto SM para a Educação.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget. Lisboa.

Lino, D. (2001). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais – relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In J. Formosinho (Org.). *Educação Pré-escolar – a construção social da moralidade*. (pp.75-79). Lisboa: Texto Editores.

Lopes, J. & Rutherford, R. (2001). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula: Identificação, Avaliação e Modificação*. Porto: Porto Editora

Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In Flores, M. & Veiga Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional: contextos e perspetivas*. Lisboa: Âncora Editora.

- Marques, R. (2002) “A Pedagogia de Jerome Bruner”. In R. Marques. *História Concisa da Pedagogia*. Lisboa. Plátano Editora;
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência Actividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Mialaret, G. (1981). *A formação dos professores* (J. F. Machado, trad.). (p.23). Coimbra: Livraria Almedina.
- Minayo, M. C. de S. (2007). *O desafio do conhecimento*. (10.^a ed.). São Paulo: HUCITEC.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (DEB/NEP): Lisboa.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*. DEB/NEP.
- Ministério da Educação. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. DGIDC.
- Ministério da Educação. (2008). *Educação especial – Manual de Apoio à Prática*. DGIDC. Lisboa.
- Monteiro, M. & Santos, M. (2003). *Psicologia – 1ª e 2ª parte – Psicologia 12º ano*. (p.34). Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 – Emoções positivas e regulação emocional*. Porto: Porto Editora.

Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). *Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade*. Exedra

Nabuco, M. (1992). *Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico*. (Vol. 5). Inovação.

Nabuco, M. (1997). *Três Currículos de Educação Pré-Escolar em Portugal*. (Vol. 10) Inovação.

Niza, S. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. Inovação.

Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico*. (Vol. 11). Inovação.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (p.158). Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. (2001). *A escultura contemporânea: um veículo na educação artística infantil*. *Saber e Educar*. (pp.37-87). Lisboa: APEI.

Oliveira-Formosinho, J. & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda? In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (orgs.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp.72-87). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (p.148). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, T. (2002). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (1996). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Cruz, S., Andrade, F. & Azevedo, A. (2008). *A Escola vista pelas Crianças*. Porto Editora. Porto.

OMS - Organização Mundial de Saúde (1980). *International Classification of impairments disabilities and Handicaps. A manual of classification Relating to the consequences of disease, OMS*. (p.36). Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1989).

Parente, C. (2002) “Observação: um percurso de formação, prática e reflexão”. In Oliveira – Formosinho, J. (org.) *A supervisão na formação de Professores I – Da sala à Escola*. (pp.173-181). Porto. Porto Editora;

Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. (p.24). Perafita: Areal Editores.

Perrenoud, P. (2000). *Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud*. Em *Nova Escola*. Brasil, Setembro de 2000.

Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia*. (p.38). Lisboa: Publicações D. Quixote

Piaget, J. (1998). *A psicologia da criança*. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. (p.16). Porto: Texto Editora.

Read, H. c. (2005) *A Expressão Dramática*. In Reis, *Expressão Corporal e Dramática*. (p.7). Lisboa: Produções Editoriais, Lda.

Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. (pp.8-21). Lisboa: Produções Editoriais, Lda.

Ribeiro, I. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*. Braga: Universidade do Minho.

Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças: como formar leitores ativos e envolvidos*. (pp.154-165). Porto Editora: Porto.

Rodrigues, D. (2006). Notas sobre investigação em Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: FMH.

Rodrigues, D. (2007). *Paradigma da Educação Inclusiva: Reflexão sobre uma Agenda Possível*. (p.12). Inclusão.

Roldão, M. D. (2004). *Estudo do meio no 1º ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editores.

Santos, S.; Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto Editora. Porto.

Sastre, G. & Moreno, M. (2002). *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional*. (p.52). São Paulo: Moderna.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (pp.17-81). Porto Editora: Porto

Silva, M. (2003). O conflito em contexto escolar. In Costa, M. (cord.), *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Silva, R. V., Veríssimo, M. & Santos, A. J. (2004). *Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. Análise Psicológica*, (Vol. 1, p.109).

Silva, V. (2005) “Para que serve a Linguística na formação de um educador de infância?” In Actas do CIANEI – *1.º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*, (pp.14-18). Gailivro. Porto: ESEPF

Sim-Sim, I., Silva, A., e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Texto de Apoio para Educadores de Infância*. (pp.11-35). Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Lisboa.

Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. (Vol. 1). *Bases Psicopedagógicas*. (pp.34-41). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Sousa, A. (2003b). *Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática. Educação Pela Arte e Artes na Educação*. (Vol. 2). *Drama e Dança*. (pp.31-43) Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Spodek, B.; Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. (p.34). Porto Alegre: Artmed.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área de Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. (pp.176-181). Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. *Pedagogia de Projeto em Educação Pré-Escolar em Portugal*. In Ministério da Educação. *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*. DEB/NEP.

Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se Procura: Percursos curriculares na Educação de Infância em Portugal*. APEI.

Vasconcelos, T. et all (2011). *Trabalhos por projeto na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. DGIDC: Lisboa.

Vieira, D. & Pereira, C. (1996). *Se houvera quem me ensinara*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vilas Boas, B. M. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Asa Editores.

Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Wallon, H. (1980). *Psicologia E Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa.

Wallon, H. (1998). *A evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70.

Warnock, M. (1978) *Report of the Warnock Committee of enquiry into the education of Handicaped children and young people*. London: HMSO.

Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Escola Inclusiva*. (p.97). Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1998) *Qualidade em Educação Infantil*. (p.25). Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (6.ª ed.) Porto: Edições Asa.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho

Decreto-Lei n.º 5220/97, de 4 de agosto.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Direção-Geral de inovação e desenvolvimento curricular.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, Artigo 19.º

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 115 de 16/06/2011, Despacho n.º 8322/2011

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Fontes:

Orientações Curriculares para o Ensino do Pré-escolar;

Organização Curricular e Programas Ensino Básico do 1.ºCiclo;

Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico;

Projeto Curricular de Turma;

Projeto Curricular do Agrupamento.

Referências eletrónicas:

Mikuska, E. (2013, setembro 26). Consultado em fevereiro 22, 2016 em:
<http://prezi.com/xffzg3vizlgu/childrens-voice-mosaic-approach/>

Prado, M. E. B. B. (s.d.). Gestão Escolar e Tecnologias: Formação de gestores escolares para curso das Tecnologias da Informação e Comunicação. *Pedagogias de projetos*. Consultado em maio 6, 2016 em:
http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf

Apêndices

Apêndice 1: Exemplos de planificação semanal e diária**Jardim de Infância de ...**

Plano de Atividades

Sala: grupo de crianças dos 3 aos 5 anos Semana: 13 a 15 de maio

Área de conteúdo	Domínios	Descrição das atividades	Estratégias	Ind	Grp	Metas de aprendizagem / Objetivos	Local	R	NR	Avaliação
Formação pessoal e social		-Conclusão da Abordagem de Mosaico.	-Construção da manta mágica e do mapa.	x		-Formular respostas; -Desenvolver o espírito crítico; -Recolha de dados.	Sala			Observação, apoio e registo fotográfico
Expressão e comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à escrita	-Continuação da construção da teia sobre o projeto "A minha horta". -Leitura da história "A casinha do Sr. Vento" de Maria do Céu Nogueira.	- Acrescentar ilustrações feitas pelas crianças e registos fotográficos dos vários momentos desenvolvidos no projeto. -Leitura do livro e dramatização feita pelas crianças.		x	-Explorar através das histórias, canções ou lendas os temas que vão sendo tratados nas atividades ao longo das semanas; -Desenvolver a linguagem oral.	Sala			
	Expressão plástica	-Construção do material a utilizar na dramatização da história.	-Desenho, recorte e colagem em cartolina de nuvens, gotas de água, raios e chamas assim como, imagens simbólicas, sugeridas pelas crianças para as personagens da história.		x	-Desenvolvimento da motricidade fina.	Sala			
Expressão e comunicação; Conhecimento do mundo	Expressão motora	-Jogo sobre a reciclagem- as crianças colocam um dado objeto (ex: garrafa de plástico, lata de refrigerante, folha de papel, etc) na respetiva caixa, percorrendo um pequeno circuito de obstáculos (esta atividade não foi realizada na semana anterior).	-Utilização de três caixas de três cores diferentes (amarelo, azul e verde) para a colocação dos diferentes objetos no local correspondente. No final da atividade, verificamos, em grupo, se todos os objetos estão corretamente distribuídos.		x	-Sensibilizar para a importância da preservação do ambiente; -Relacionar as três cores dos contentores ao tipo de lixo correspondente.	Espaço exterior			

Estagiária: Ercília Alhadas, Estrela Pimentel, Vânia Saraiva**Legenda:** Ind- Individual; Grp- grupo; R-realizadas; NR- não-realizada

Jardim de Infância de ...

Plano de Atividades

Sala: grupo de crianças dos 3 aos 5 anos

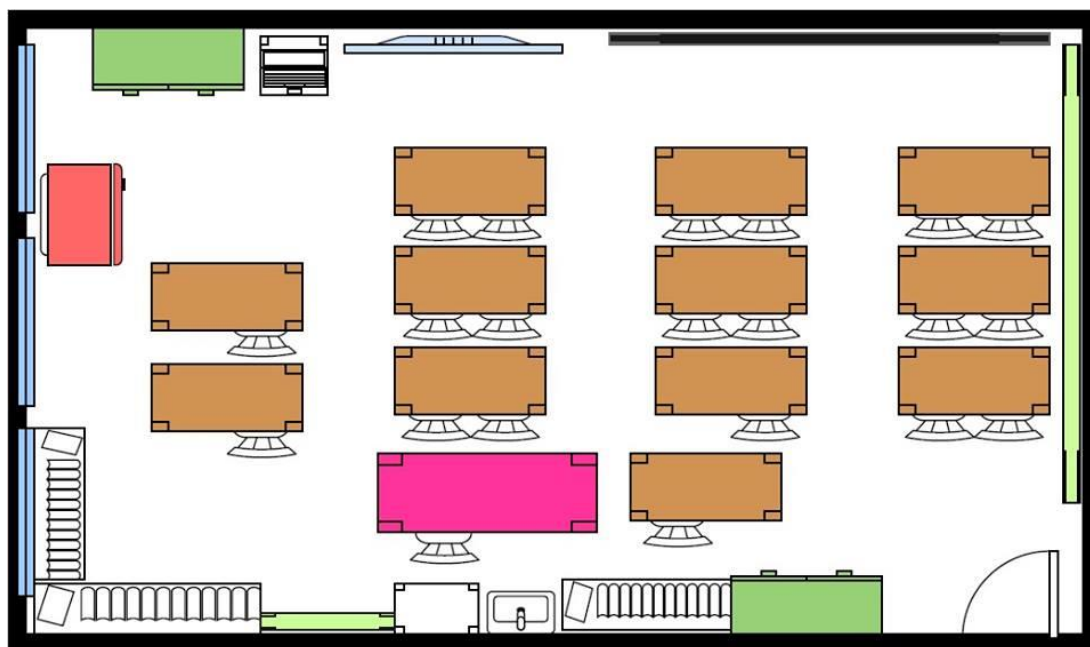
Semana: 13 a 15 de maio

Dia: 14 de abril

Área de conteúdo	Domínios	Descrição das atividades	Estratégias	Ind	Grp	Metas de aprendizagem / Objetivos	Local	R	NR	Avaliação
Expressão e comunicação Conhecimento do mundo	Linguagem Oral e Abordagem à escrita	Leitura da história "A casinha do Sr. Vento" de Maria do Céu Nogueira.	Durante a leitura da história levar as crianças a refletir sobre os seus comportamentos, nomeadamente o desleixo e despreocupação, no trecho em que fala sobre a soneca do Sr. Vento, da Sr. Chuva e da Sr. Trovoada, quando jogam às cartas e quando abandonam a sua casa só porque não gostam de fazer nada. Apelar à solidariedade, no trecho onde fala na presença da égua na sua casa e o cuidado a ter para com ela. Como a história é uma narrativa aberta as crianças inventam o final da história.		x	Interpretar a história, as personagens; Desenvolver a linguagem oral; Formular respostas.	Sala			Observação, apoio e registo fotográfico
	Expressão plástica	Metodologia de Projeto: Construção do material para a dramatização da história.	Pensar e planear em grupo, como construir as nuvens, as gotas de água, os raios e as chamas e ouvir as sugestões das crianças em como simbolizar as restantes personagens da história (ex: orelhas grandes para a égua, penas para os pássaros, etc). A partir dessas sugestões se construirão os restantes materiais para a dramatização.		x	Desenvolver a criatividade e o sentido estético; Explorar diversos materiais.	Sala			

Estagiária: Ercília Alhadas, Estrela Pimentel, Vânia Saraiva**Legenda:** Ind- Individual; Grp- grupo; R-realizadas; NR- não-realizada

Apêndice 2: Planta da sala



Legenda:

- Secretária da professora
- Mesas dos alunos
- Salamandra
- Armários
- Placares
- Janelas
- Quadro interativo
- Quadro negro
- Estantes com livros

Apêndice 3: Exemplo de planificação do 1.º Ciclo**Planificação Semanal**

Agrupamento de Escolas da ...

E.B.1 com J.I. de ...

Turma do 4.º B

Data: 18 de janeiro de 2016

Área	Português
Domínio	- Oralidade O4 - Leitura e Escrita LE4 -Educação Literária EL 4
Conteúdo	- Tema e assunto; - Texto narrativo.
Objetivos/Descritores	- Ler e ouvir ler textos literários; -Ler para apreciar textos literários; - Apropriar-se de novos vocábulos; -Produzir um discurso oral com correção; -Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.
Estratégias/Atividades	- Novidades; - Requisição domiciliária; -Exploração do livro “O que é o amor?” de José Jorge Letria: leitura de versos do livro escritos em corações de cartolina; cada aluno cria um verso que comece com “O amor é...”, seguindo o exemplo do livro; registo dos versos criados pelos alunos numa cartolina.
Recursos/Materiais	-Espaço de leitura da biblioteca da escola; -Livro “O que é o amor?” de José Jorge Letria; -Caixa com diversos cartões; -Cartolina.
Língua não materna	- Acompanhamento direto pela professora na leitura e compreensão do livro.
NEE1	- A aluna encontra-se ausente da sala durante este bloco.
NEE2	- O aluno participa na aula em questão apoiado pelos colegas e pela professora.
Avaliação	Avaliação direta
Área	Matemática
Domínio	Geometria e medida
Conteúdo	- Localização e orientação no espaço: Ângulos.
Objetivos/Descritores	- Situar-se e situar objetos no espaço.
Estratégias/Atividades	- Pares de ângulos: pág. 74 e 75 do manual de matemática; - Resolução da ficha nº 20.

Recursos/Materiais	- Manual de matemática e CD interativo: manual digital e outros recursos; -Régua; -Livro de fichas.
Língua não materna	- Acompanhamento direto pela professora na leitura e compreensão do que é solicitado na aula.
NEE1	- A aluna realizará exercícios matemáticos no tablet utilizando um programa Tux Math, adequado ao seu nível de conhecimento e desenvolvimento.
NEE2	- O aluno realiza uma ficha de exercícios (anexo).
Avaliação	Avaliação direta
Área	Estudo do Meio
Domínio	- À descoberta dos outros e das instituições.
Conteúdo	- O passado do meio local
Objetivos/Descritores	- Pesquisar sobre o passado de uma instituição local, recorrendo a fontes orais e documentais para a reconstituição do passado da instituição.
Estratégias/Atividades	- Continuação da investigação sobre o passado das instituições local: organização das pesquisas realizadas, construção de uma apresentação em <i>power point</i> .
Recursos/Materiais	- Manual de Estudo do Meio; - Tablets.
Língua não materna	- Acompanhamento direto pela professora na leitura e compreensão do que é solicitado.
NEE1	- A aluna realiza uma ficha de trabalho de estudo do meio (anexo)
NEE2	- O aluno participa na aula em questão apoiado pela professora e pelos colegas do trabalho de grupo.
Avaliação	- Avaliação direta

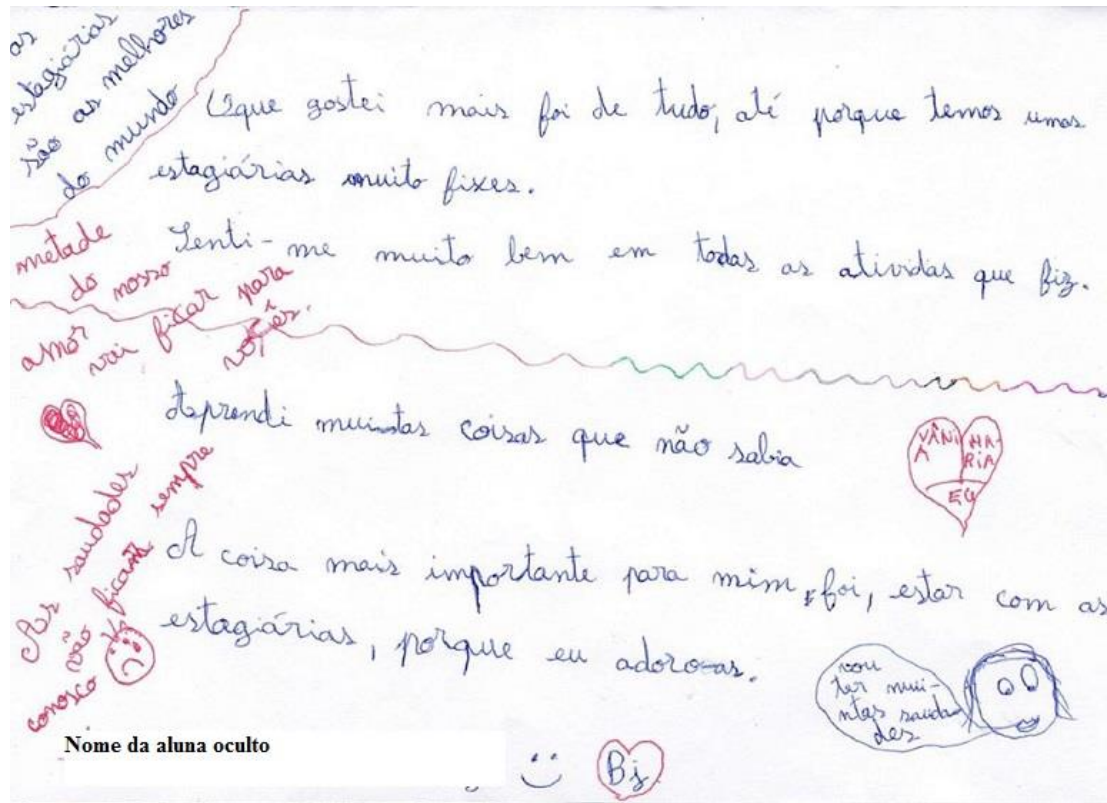
Apêndice 4: Grelha de registo para avaliação

Motivação- Trabalho escolar	Sim	Não	Às vezes
Participa em todas as atividades	X		
Só participa quando é solicitado			X
Gosta de trabalhar em grupo	X		
É criativo	X		
Aceita as ideias dos outros	X		
Respeita os diferentes ritmos dos colegas	X		
Reage bem a uma situação nova	X		
Tem dificuldades de relacionamento	X		


Domínio afetivo	Sim	Não	Às vezes
Mostra instabilidade		X	
Mostra insegurança			X
Faz queixa dos colegas		X	

Domínio cognitivo	Sim	Não	Às vezes
Tem dificuldades de concentração		X	
Tem dificuldades de atenção		X	
É criativo/a nas respostas			X
Inventa soluções em diferentes situações			X

Apêndice 5 : Exemplo de avaliação do projeto por uma aluna



Apêndice 6: Avaliação de uma mãe que participou na sessão comum do projeto



Gostaríamos de saber a sua opinião sobre a dinâmica realizada com a participação da família no âmbito do projecto "A magia das emoções" no dia 19 de Janeiro. Assim, deixe-nos neste espaço a sua opinião.

Achei muito interessante esta dinâmica e acho que havia de ser realizado algo do género todos os dias, tanto nas escolas como nos serviços onde trabalhamos. Para assim andarmos + calmos, relaxados, felizes e sem stress acumulado. Tendo pena de não terem participado + enc. de educação, mas também compreendo que a disponibilidade naquele horário não ser fácil.

Considera importante este tipo de atividades na escola? Porquê?

Acabei por responder a essa questão na anterior. Peço desculpa.

Nome: Oculto
Enc. de Educação de: Oculto

Obrigada,
As estagiárias

Apêndice 7 : Entrevista

Jardim de Infância de [REDACTED]

Questionário

Nome da criança: [REDACTED]

Idade: 5 anos **Sala:** Educadora [REDACTED]

1- Gostas do Jardim de Infância? Porquê?

Sim porque depois vou para a outra escola.

2- Qual o espaço que mais gostas no Jardim de Infância?

Gosto de andar lá fora a jogar à bola com os amigos.

3- Qual o espaço que menos gostas no Jardim de Infância?

Não gosto do espaço do escorrega.

4- O que mais gostas de fazer no Jardim de Infância?

Gosto de jogar à bola.

5- O que menos gostas de fazer no Jardim de Infância?

Não gosto de estar sentado na mesa a fazer fichas.

6- O que mais gostas de fazer com os teus amigos?

Gosto de brincar a jogar à bola com os meus amigos.

7- O que mais gostas de fazer sozinho/a?

Gosto de legos.

8- O que, para ti, é mais importante no Jardim de Infância?

Dos amigos.

9- Se pudesses mudar alguma coisa no Jardim de Infância, o que seria?

Colocava balizas para jogar à bola. Mudava a cor de branco para azul, do suporte dos livros.

Nota: Todas as perguntas se referem ao interior e ao exterior.

Apêndice 8: Guião do filme “Divertida Mente”

Guião do filme “Divertida Mente”

Turma do 4^º B da EB1 com J.I. de...

Nome: _____

Emoções	Características
Nojo 	
Raiva 	
Alegria 	
Tristeza 	
Medo 	

Imagens

Imagem 1: Teia do projeto



Imagem 2: Capa do portfólio



Imagem 3: A horta



Imagem 4: Decoração dos garrafões



Imagem 5: Divulgação do projeto



Imagem 6: Registo de uma compra



Imagem 7: Sugestão das crianças para o espantalho



Imagem 8: Como ficou o espantalho



Imagem 9: Capa do livro "A abóbora diferente"

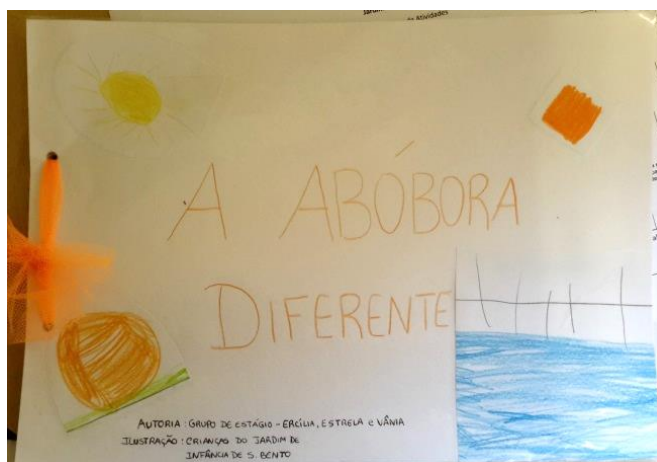


Imagem 10: Regra e Consequência implementada

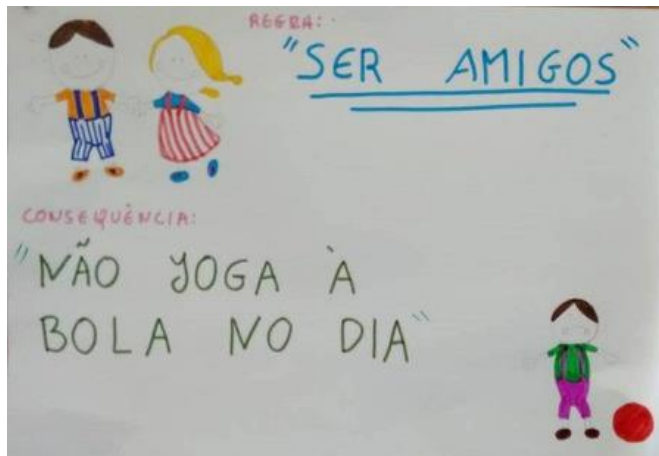


Imagem 11: Manta Mágica



Imagem 12: Resultado da alteração do espaço

