

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Márcia Meneses Bettencourt

## Relatório final

# As diferenças entre dois contextos; a aproximação de dois mundos!

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

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Professora Doutora Paula Neves

Orientador: Mestre Philippe Loff

Data da realização da Prova Pública: 21 de julho de 2015

Classificação: Dezasseis (16) valores

Julho de 2016



## **As diferenças entre dois contextos; a aproximação de dois mundos!**

**Resumo:** “Educar é uma responsabilidade partilhada, expressa por um compromisso entre pais, a escola e a comunidade, que não poderá ser quebrado.” (Barros, Pereira, & Goes, 2007, p. 7).

O presente relatório final tem o objetivo de expor de forma reflexiva as práticas educativas realizadas em Educação pré-escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico. É pretendido realçar alguns aspetos relacionados com os contextos de estágio e as práticas educativas onde a criança teve um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. É também apresentado ao longo do Relatório um conjunto de experiências-chave que considerámos serem importantes na nossa formação como futuros educadores e/ou professores<sup>1</sup>, que revelam as nossas preocupações no decorrer do estágio. Nestas experiências está incluída um exercício investigativo, com o objetivo de dar “voz” às crianças, e descobrir quais as suas perspetivas acerca dos espaços do Jardim de infância.

Por fim são apresentadas as considerações finais, onde tecemos uma breve reflexão sobre todo o percurso, na aquisição de competências e aprendizagens enquanto futuros educadores e/ou professores.

**Palavras-chave:** Diferença, educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico, aprendizagem; inclusão; abordagem de mosaico

---

<sup>1</sup> O presente relatório, apesar de ser individual, foi redigido na 1.ª pessoa do plural, pois o trabalho colaborativo entre o grupo pedagógico foi muito importante, bem como, o auxílio dos orientadores. Deste modo, a decisão tomada, vai ao encontro do trabalho e aprendizagens desenvolvidas, em conjunto, ao longo das duas práticas educativas.

### **The difference between two contexts; the gathering of two worlds!**

**Abstract:** Education it's a shared responsibility that expresses itself through a compromise between parents, school and community that can't be broken (Barros, Pereira, & Goes, 2007, p. 7).

The main purpose of this assignment is through a reflective thinking expose the practice that took place with children of preschool education and 1<sup>st</sup> cycle of basic education. Pretends to enhance some aspects of the practice where the child takes an important role on the process teaching - learning. During this assignment some key experiences will be present due to its importance to our development as future teachers and educators and the concerns that this situations brought. One of this key experience is an investigative process with the purpose of giving voice to the children and find out what their perspective is of the kindergarten space is.

The reflection about the path followed to learn and develop competencies as a future teacher will be the target of the last subject.

**Keywords:** Difference; preschool education; 1<sup>st</sup> cycle of basic education; learning; inclusion; mosaic approach

## Índice geral

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	7
Capítulo I – Contextualização e itinerário formativo em Educação Pré-Escolar.....	9
1.1. Caracterização e organização do Jardim de Infância.....	9
1.2. Organização do espaço .....	10
1.3. Caracterização do grupo .....	11
2. Itinerário Formativo .....	12
2.1. Fase de integração.....	12
2.1.1. Integração nas propostas da educadora .....	12
2.1.2. Propostas de atividades .....	15
2.1.4. Desenvolvimento do projeto .....	19
2.1.5. Divulgação do projeto .....	21
Capítulo II – Contextualização e itinerário formativo em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	25
1. Contextualização .....	25
1.1. Caracterização e organização da instituição.....	25
1.2. Caracterização da sala de aula .....	26
1.3. Caracterização da turma.....	27
2. Itinerário Formativo .....	27
2.1. Fase de integração.....	28
2.2. Fase de implementação .....	31
2.2.1. Definição do projeto.....	32
2.2.2. Desenvolvimento do projeto .....	33
2.2.3. Divulgação do projeto .....	34
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	37
Capítulo III – Experiências-chave em Educação Pré-Escolar .....	39
1. A Inclusão de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) na EPE. ....	39
2. Espaço exterior como promotor de conhecimento .....	46

Capítulo IV – Exercício investigativo: “ <i>Quais as perspetivas das crianças acerca dos espaços do jardim de infância</i> ” .....	51
Capítulo V – Colaboração entre parceiros educativos: uma experiência- chave transversal.....	59
Capítulo VI – Experiências-chave em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	65
1. Trabalhos para casa? Eis a questão.....	65
2. Rótulo da Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção .....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	83
APÊNDICES .....	93
ANEXOS.....	131

### **Índice de apêndices**

Apêndice 1 – Caracterização da sala e da instituição.....	95
Apêndice 2 – Exemplo da planificação.....	99
Apêndice 3 – Atividade relacionadas com a comunicação.....	100
Apêndice 4 – Implementação do projeto.....	101
Apêndice 5 – Espaço da UEE.....	108
Apêndice 6 – Espaço exterior.....	109
Apêndice 7 – “Quais as perspetivas das crianças acerca dos espaços do JI” .....	110
Apêndice 8 – Horário da turma.....	117
Apêndice 9 – Número de alunos por idade e género da turma de 1.º CEB.....	117
Apêndice 10 – Exemplo da planificação diária.....	118
Apêndice 11 – Desenvolvimento do projeto.....	120
Apêndice 12 – Divulgação do projeto.....	126

### **Índice de anexos**

Anexo 1- Ficha de avaliação 1g (EPE).....	133
Anexo 2 – Lista de recomendações dada pela professora cooperante (1.º CEB).....	134

## **Abreviaturas**

AE - Agrupamento de Escolas

AEC – Atividades extra curriculares

ATL – Atividades de Tempos Livres

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

cf. - Confrontar

EPE – Educação Pré-Escolar

id, ibid – Idem, Ibidem

JI – Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento

PCT – Projeto Curricular de turma

PE – Projeto Educativo

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

TEACCH – Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação

TPC – Trabalhos para Casa

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal



## **INTRODUÇÃO**



O presente documento é o compêndio dos períodos de prática educativa, integrados nas unidades curriculares Prática Educativa I e II, do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O objetivo deste relatório é apresentar de forma descritiva e analisada o percurso formativo bem como as aprendizagens concretizadas das práticas pedagógicas realizadas em dois contextos educativos, Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), ao longo do mestrado.

Este documento está repartido em duas partes. Na Parte I é apresentado o contexto educativo e o itinerário formativo das práticas educativas, quer no contexto de Educação Pré-Escolar, quer no Ensino do 1.º CEB, subdivididas em Capítulo I e Capítulo II, respetivamente. Esta parte caracteriza-se por uma descrição e análise crítico-reflexiva do conjunto de experiências dos estágios, incluindo elementos relativos aos contextos educativos em causa, nomeadamente a caracterização das instituições, dos grupos de crianças, das salas, bem como a postura das cooperantes e algumas experiências vivenciadas no estágio.

Na Parte II são expostas, de forma crítica e reflexiva, os aspetos que considerámos serem fulcrais ao longo do nosso itinerário formativo em cada contexto de estágio. São seis experiências-chave no total e apresentam-se também subdivididas em capítulos, nomeadamente, três experiências nos capítulos III e IV que dizem respeito ao contexto da educação pré-escolar, embora, uma, pelo seu cariz investigativo, se encontre num capítulo diferente. No capítulo V consta uma experiência que incide num aspeto que foi transversal aos dois contextos vivenciados e, por fim, no capítulo VI, duas experiências relacionadas com o contexto do 1.º CEB

Em relação às experiências em Educação Pré-Escolar demos importância à inclusão de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo, bem como ao espaço exterior como promotor de conhecimento. É apresentado também um exercício investigativo realizado neste contexto, com o objetivo de dar voz às crianças, auscultando quais as suas perspetivas sobre os espaços do jardim de infância enquanto participantes ativos no processo educativo. No que diz respeito ao aspeto transversal aos dois contextos, focámo-nos na colaboração entre parceiros educativos e, por fim os aspetos sobre os quais nos debruçámos, relacionados com o contexto de 1.º CEB, foram o Trabalho para casa e a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção.

Para concluir este relatório, expomos as considerações finais, onde através de uma breve reflexão, contempla o percurso formativo, na aquisição de competências enquanto futuros educadores e/ou professores. Indicamos no final, ainda, as referências bibliográficas que sustentaram este e, por fim os apêndices que poderão complementar a informação fornecida ao longo do relatório.

Atribuímos o título de “As diferenças entre dois contextos; a aproximação de dois mundos” a este Relatório Final, pois este aparente paradoxo vai ao encontro das diversas aprendizagens proporcionadas nos dois contextos. Graças aos diferentes intervenientes que proporcionaram a nossa formação causando a nossa aproximação a estes “dois mundos”, ou seja, apesar de me ter deparado com diferenças no modo de atuação, no modo de relação com os intervenientes, todos os aspetos que poderiam ser causas de afastamento de um dos contextos, foram precisamente o que os aproximou ainda mais, pois proporcionaram uma panóplia de experiências significativas para a nossa formação.

Esta diferença está presente no nosso quotidiano, apesar de possuímos os mesmos direitos e deveres como cidadãos, somos todos diferentes pelas nossas características físicas, pela nossa personalidade, no que concerne às aprendizagens, temos ritmos desiguais uns dos outros e é a diferença que nos torna todos especiais, construindo a nossa personalidade através da “interacção complexa entre múltiplos factores” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 118).

Para que as diferenças encontradas não sejam causadoras de conflitos é necessário que exista a “compreensão de diferenças e o direito de cada criança de aprender dentro do contexto social da sala de aula, tendo acesso ao currículo, e de se dedicar a atividades de aprendizagem, que reforcem sua auto-imagem e autonomia” (Pacheco, *et al.*, 2007, p. 43). Brazelton e Greenspan (2002) apresentam seis pressupostos básicos necessários para a aprendizagem baseada nas diferenças individuais: a individualidade da criança; os pais e educadores trabalharem em conjunto; aprender através de interações emocionais dinâmicas; a ausência de insucesso; grupos pequenos; e tempo de estruturação diário.

Para além de termos em cada criança um ser ativo e participativo no seu processo de ensino-aprendizagem, foi igualmente importante ao longo das práticas conhecer cada uma como um ser individual com as suas características, tendo o direito

a ver as suas necessidades satisfeitas. Desta forma achamos que a diferença foi uma característica essencial para a nossa formação e para a nossa postura perante as crianças. A diferença não deve ser fator de discriminação mas sim de valorização.



**PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO**



## **Capítulo I – Contextualização e itinerário formativo em Educação Pré-Escolar**

Neste capítulo iremos abordar as questões relacionadas com a contextualização e itinerário formativo em Educação Pré-Escolar (EPE).

Na contextualização será feita uma breve descrição do Jardim de Infância (JI) enquanto instituição, como está organizado o espaço e a caracterização do grupo em causa. Para esta contextualização utilizámos documentos de suporte como o Projeto Curricular de Turma (PCT) e o Projeto Educativo (PE), mas também informações obtidas pela observação direta realizada ao longo da prática educativa.

No itinerário formativo, serão apresentadas através de uma descrição, as fases que decorreram à observação na prática educativa.

### **1. Contextualização**

A instituição onde tivemos a oportunidade de estagiar pertence ao concelho de Coimbra, inserida no Agrupamento de escolas (AE) com 23 estabelecimentos de ensino e onde 191 crianças frequentam o JI.

Nessa mesma instituição, para além do Pré-escolar, funciona ainda o 1.º CEB.

#### **1.1. Caracterização e organização do Jardim de Infância**

O JI era composto por um grupo de vinte crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O grupo incluía oito crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

Nesta instituição colaborava uma educadora, uma professora de educação especial, três auxiliares na Componente de Apoio à Família (CAF), uma assistente para as crianças com NEE e uma assistente operacional. O JI possuía ainda três técnicos: um terapeuta ocupacional, um terapeuta da fala e uma psicóloga.

O JI era constituído pela sala de atividades, pela Unidade de Ensino Estruturado (UEE) que integrava uma metodologia, o modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children/ Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação*). Para além desta sala, existia ainda, a sala da terapia (onde era feito um acompanhamento pelas

terapeutas da fala, da psicóloga e da terapeuta ocupacional) e uma salinha adjacente à sala de atividades para brincadeiras de índole livre.

O espaço encontrava-se ainda apetrechado com instalações sanitárias, cozinha, arrecadação e a sala polivalente, organizada por áreas como a “casinha”, “televisão”, “carrinhos” e “jogos de mesa” onde decorre a CAF (cf. apêndice 1). Por fim, um espaço exterior, que era utilizado também pelo 1º CEB, estando os brinquedos do pré-escolar guardados numa arrecadação também no exterior, sendo este usado pelas crianças em tempos distintos.

## **1.2. Organização do espaço**

É sabido que a organização do espaço é uma condicionante, no que diz respeito ao que as crianças podem fazer e aprender. Como referiram Teixeira e Reis (2012) “o espaço deve ser um “ambiente de conforto e bem-estar” onde seja permitida a interação e seja agradável aprender” (p. 163).

A observação feita do espaço em contexto da sala de atividades foi realizada com foco na sua organização e funcionalidade no dia-a-dia. No início do ano letivo a educadora juntamente com as crianças acordaram como seria a organização, disposição e definição das respetivas áreas e, no período a que nos referimos, acharam por bem a existência das áreas de “leitura”, de “desenho”, da “casinha”, da “modelagem”, dos “jogos de chão” e dos “jogos de mesa” e, para algumas das crianças com NEE, foi definida uma área de trabalho individualizado.

Spodek e Saracho (1998) mencionam que “cada centro deve ser planejado de modo a propiciar atividades baseados nos interesses das crianças e que estimulem uma aprendizagem valiosa” (p. 127). Para cada uma destas áreas foram também discutidas e estabelecidas algumas regras como o número de crianças que podiam estar em cada espaço simultaneamente, estando estas regras apresentadas sob a forma de desenho especificando o que é suposto que as crianças façam, ou não. Para além desta forma de representação das regras, em nosso entender, deveriam também estar presentes na sala as regras definidas desde o início do ano letivo, num sítio de visualização fácil e com frases afirmativas do que foi então acordado.

O espaço da sala de atividades poderia ser reorganizado mas para não causar constrangimentos nas atividades das crianças optaram por manter a disposição dos

materiais. As crianças sabiam perfeitamente quais as áreas e as regras dos diferentes espaços.

As idas ao espaço exterior eram muitas vezes impossibilitadas por condições meteorológicas adversas. Por este facto as atividades proporcionadas às crianças eram escassas, embora fossem importantes para o desenvolvimento do grupo. Este mesmo espaço só poderia ser frequentado quando os restantes alunos do 1.º CEB estavam em tempo letivo.

### **1.3.Caraterização do grupo**

O grupo de crianças neste JI mostrava ser um grande desafio para qualquer educadora visto a heterogeneidade do grupo. Relativamente às idades, as crianças tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O grupo era constituído por 20 crianças, onde oito, apresentavam Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Pelo facto do JI fazer parte de uma rede de instituições referência para o apoio à inclusão de crianças com PEA.

As crianças tinham também diferentes nacionalidades, existindo paquistaneses, iranianos, chineses, africanos, romenos e portugueses, exigindo que os educadores compreendam e promovam um ensino multicultural (Arends, 1995). A comunicação dentro deste grupo era um dos pontos fortes a ser trabalhado devendo ser proporcionado oportunidades para tal. Estes elementos requerem um grande trabalho por parte do educador, pois é necessário planear as atividades adaptando-as para as diferentes faixas etárias e, adequando-as também para as crianças com PEA pois segundo Meijer (2003, citado em Sanches, 2005, p. 136) “todos os alunos aprendem se o seu processo educativo é dirigido, planificado e avaliado de forma sistemática”.

A heterogeneidade deste grupo era “facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem”, oferecendo a oportunidade de ser desenvolvido um trabalho de pares e pequenos grupos para confrontar os seus pontos de vista. O educador deve apoiar este trabalho alargando as suas oportunidades favorecendo “uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (Ministério da Educação, 1997, pp. 35-36).

## **2. Itinerário Formativo**

A prática educativa decorreu ao longo de 12 semanas, entre os dias 11 de março e 5 de junho, três vezes por semana. Este período estava compartimentado em três fases como referimos: a primeira fase com uma duração de 4 semanas entre 11 de março e 10 de abril (reservada à observação do contexto educativo); a segunda fase, de 15 a 30 de abril (destinada à entrada progressiva na atuação prática, ou seja, a dinamização de atividades pontuais pela parte das estagiárias); e a terceira fase, de 6 de maio a 5 de junho (destinada à implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico).

### **2.1.Fase de integração**

#### **2.1.1. Integração nas propostas da educadora**

Esta fase caracterizou-se pela integração nas atividades propostas da educadora para conhecer melhor as crianças e as metodologias de trabalho adotadas. Para tal fomos auxiliando a educadora e as crianças no que fosse necessário, sobretudo com algumas crianças em particular, que precisavam de uma orientação mais dirigida. Como Malaguzzi referiu “*Our image of the child is rich in potential, strong, powerful, competent, and most of all connected to adults and other children*” (1993, citado em Anning, 2009, p. 70). Procurámos ter sempre esta imagem da criança ao longo das nossas práticas, sempre que necessário pudéssemos auxiliá-las no seu crescimento e desenvolvimento. Sentimos que só assim poderíamos ter mais facilidade em valorizar todas as crianças e posteriormente alargar os seus interesses em função das suas características.

Apercebemo-nos de que com a nossa participação moderada na organização e gestão do grupo, a educadora cooperante pôde estar mais presente com as crianças mais pequenas. Neste contexto verificámos também a importância da diferenciação pedagógica, pois ainda não tínhamos apreendido por completo este conceito, para tal passo a citar:

O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que se é capaz de fazer para alargar os interesses e as potencialidades da criança. Para que o professor diversifique as suas metodologias, ele tem de proceder a uma

observação contínua e a uma avaliação diagnóstica rigorosa. Diz-se que um professor faz uso da diferenciação pedagógica quando prepara tarefas específicas para diferentes grupos de alunos, tendo em consideração as suas necessidades de formação e interesses próprios. (Marques, 2011, p. 33)

As pessoas têm estilos de aprendizagens diferentes, em diferentes contextos e cada uma com características próprias.

É possível verificar ainda nas OCEPE que a criança tem um papel ativo no processo educativo e para tal é necessário “respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens” (ME, 1997, p. 19). Com isto, é estritamente importante que todos os parceiros educativos estejam envolvidos para que se possa andaimar (scaffolding)<sup>2</sup> a sua zona real de desenvolvimento para a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Os instrumentos principais que o educador pode usar, no sentido de potenciar a janela de oportunidade (a ZDP), são a linguagem e o contexto cultural, que são considerados por Vygotsky como as mais importantes ferramentas ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento (Fino, 2001).

Com as atividades propostas pela educadora também tínhamos oportunidade de refletir sobre a prática. Uma atividade orientada pela educadora que suscitou mais reflexão, foi um momento em grande grupo utilizando apenas o computador e lá. Esta atividade teve a duração de quarenta minutos o que, em nosso entender foi excessivamente longa para crianças desta faixa etária. Começámos por observar o comportamento das crianças que permaneciam sentadas (durante a atividade metade das crianças encontravam-se ativas e a outra metade sentadas) e percebemos que estavam entediadas. Com isto, achámos que o bem-estar emocional das crianças, sendo este considerado “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer” (Laevers, 1997, como citado em Portugal & Laevers, 2010, p. 20) estava, segundo a escala definida pelo Sistema de Acompanhamento das Crianças (cf.

---

<sup>2</sup> A expressão “colocar andaimes” ou scaffolding foi introduzida por Wood e Bruner com significado de que as intervenções de acompanhamento dos adultos deveriam estar inversamente relacionadas com o nível de competência da criança para executar tarefas.

anexo 1), no nível médio de bem-estar emocional - o que mostra uma postura neutra ou flutuante.

Quanto ao nível de implicação da concentração, do interesse, da motivação, da persistência, da satisfação, também verificámos que estaria num nível médio de implicação com a atividade mais ou menos continuada ou sem intensidade.

Num período de reflexão sobre o desinteresse, ponderámos o que fariamos de diferente. Como referiu Bruner (1977) “Aprender não deve apenas conduzir-nos a um determinado sítio; deve permitir-nos continuar mais tarde esse caminho com maior facilidade.” (p. 39) e para tal tentámos encontrar estratégias para aquela atividade ter maior adesão por parte das crianças. Achámos que as crianças deviam estar organizadas em pequenos grupos para que assim pudessem estar todas na atividade. Também reduzíamos o tempo, pois foi extremamente cansativo para as crianças e algumas foram retiradas da atividade ficando apenas a observar.

A qualidade em educação pré-escolar traduz-se também na reflexão, por parte do educador das suas práticas. Katz (1992, citada em ME, 1998) apresentou um resumo desta qualidade à qual chamou de Perspetivas Múltiplas da Qualidade de Programas Pré-Escolares. Estas perspetivas pretendem apresentar critérios que devem ser tidos em conta na avaliação da qualidade dos programas de educação pré-escolar, de maneira a proporcionar o maior nível de qualidade. São referidas por Katz:

- Perspetiva orientada de cima para baixo - onde, é tida em linha de conta a perspetiva dos adultos, e onde se avaliam aspetos relacionados com o ambiente criado e o equipamento;
- Perspetiva orientada de baixo para cima - que envolve o ponto de vista da criança sobre como o programa é vivenciado por ela;
- Perspetiva orientada de fora para dentro – depende da forma como os pais avaliam a sua relação com a equipa educativa;
- Perspetiva orientada a partir do interior - ligada às relações entre colegas, entre educadores e pais, etc., e,
- Perspetiva societal - pretende verificar a opinião da sociedade em geral sobre os recursos oferecidos pela rede.

Outra atividade que a educadora nos pediu que orientássemos foi a de contar uma história. Esta era “À descoberta... Da metamorfose da borboleta” surgindo após a leitura, a pesquisa de outros animais e de algumas músicas sobre os mesmos. Percebemos que o período de implicação das crianças já havia esgotado e para tal mudámos para outra atividade. Penso que conseguimos implementar a reflexão feita na atividade anteriormente descrita, pois tivemos em conta as “linguagens” naturais das crianças que podem incluir “palavras, movimento, desenhos, (...) colagens, dramatizações e música” (Edwards, Gandini, & Forman, 1995, p. 21) e soubemos quando mudar a atividade. Foi-nos sempre possível melhorar as nossas práticas e claro que esta não seria diferente; para tal se a voltássemos a repetir, provavelmente não lhe dedicaríamos tanto tempo (pois a certa altura o nível de implicação das crianças estava a baixar) tendo-se alterado a forma de abordagem. Cabe-nos a nós não deixar que o nível de implicação baixe, mas sim que aumente, levando ao envolvimento das crianças. O envolvimento nas atividades não está relacionado com a exigência das mesmas, mas estas têm de funcionar nos limites das capacidades da criança para que haja desenvolvimento (Laevers, 1994, citado em Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Assim sendo, a reflexão da nossa prática “*involves questioning what you do and why you do it in the way that you do*” (Miller & Pound, 2011, p. 12) que visa um maior conhecimento de cada criança (para que se possa adequar tudo a todas), pois todas são diferentes e como refere Bronfenbrenner “os efeitos principais estão na interação” pois para este autor o desenvolvimento humano é visto como uma “mudança duradoura na maneira pela qual a pessoa percebe e lida com o seu ambiente (...) que é concebido como uma série de estruturas encaixadas” (1994, p. 5).

### **2.1.2. Propostas de atividades**

O grupo recebeu uma carta de outro JI que lhes contava o que haviam feito nos últimos meses. Sendo esta uma forma de comunicação pudemos fomentar novas aprendizagens acerca deste tema. Para tal sugerimos à educadora que trabalhássemos os diferentes meios de comunicação com as crianças, visto que está também definido no PCT<sup>3</sup> como uma necessidade do grupo. A educadora mostrou-se muito recetiva e

---

<sup>3</sup> “Acreditamos contudo, que em torno da comunicação se podem desenvolver projetos inclusivos” (PCT, p.9)

então seguidamente planificámos<sup>4</sup> uma atividade relacionada com a carta. Planificar “em termos gerais trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (Zabalza, 1994, p. 47) e portanto escolhemos seguir a estrutura de planificação da educadora, para que não houvesse a partir daquele momento um formato diferente.

Nesta atividade foram analisados quais os elementos que devem estar no envelope e no corpo de texto, que são fundamentais. A carta que nos tinha sido entregue precisava também de resposta, para tal em grande grupo fomos relembrando o havia sido feito, algumas atividades que fossem significativas para as crianças e quisessem partilhar com as crianças do outro JI. Com a carta escrita surgiu a questão de quem levaria a carta e muitas outras, sendo que, através do diálogo foi possível definir qual o próximo passo a ser dado. Este diálogo encaminhou à decisão de ir a um posto de correios para que fosse possível enviar a carta ao seu destino.

O *feedback* foi positivo por parte das crianças, pois permitiu terem um maior contacto com este serviço que utilizam pouco. Como referem as OCEPE cabe ao educador “favorecer o contacto com as várias formas de expressão e comunicação” (ME, 1997, p. 56). Refletindo sobre todo este processo que envolveu a carta recebida, constatamos que esta levou algum tempo a ser redigida. Ficou afixada à espera de ser revista e escrita a resposta, sendo que esse erro fez com que todo o tema não tivesse tido o mesmo impacto para as crianças, do que aquele que teria tido se fosse executado de imediato. Avaliando o interesse delas, este estava num nível alto quando foi recebida até que foi ficando esquecida, baixando o interesse ao longo do tempo.

Foram ainda feitas diversas atividades propostas pela educadora mas com a nossa integração também. Foi explorada a linguagem corporal, questionando de que formas se poderia comunicar sem ser com a voz. Para tal fomos a um JI aprender a interpretar, com os gestos adequados, algumas palavras associadas à primavera, recorrendo à Língua Gestual Portuguesa (cf. apêndice 3). As crianças adoraram esta experiência pois proporcionou-lhes o prazer de ter realizado novas aprendizagens.

Outra atividade feita neste contexto foi a construção de telefones com copos de iogurte e um fio. As crianças mais pequenas ficaram encarregadas da sua decoração e depois todos experimentaram este meio de comunicação uns com os outros. Esta

---

<sup>4</sup> Exemplo de uma planificação feita (cf. apêndice 2).

atividade foi bastante gratificante para as crianças pois puderam experienciar uma forma de comunicação através do jogo, estando todas com muita energia e, a sua postura e expressão facial, mostrava a sua implicação na atividade (cf. apêndice 3).

A reflexão realizada após as atividades deve ser feita pelos professores mas muitas vezes é feita de forma inconsciente talvez por parte das crianças pois a “reflexão serve o objetivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor atuação” (Alarcão, 1996, p. 180).

### **2.1.3. Definição do projeto**

Para esta última fase do estágio, tínhamos de implementar um projeto pedagógico recorrendo à metodologia de projeto. Inicialmente começamos por explicar como se aplica esta metodologia de forma a enquadrá-la. A abordagem de projeto como é referida por Katz (1998) “está ligada à previsão de algo que se pretende realizar e tem diversas aceções que correspondem a graus diferentes dessa previsão” (p. 91). Para Katz e Chard (1989) um objetivo global desta abordagem “é cultivar a mente da criança mais nova” (p. 6), ou seja, esta abordagem pretende que as crianças adquiram novos conhecimentos e capacidades, mas também a desenvolver a sensibilidade emocional, moral e estética, incentivando as crianças a colocar questões, resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento dos contextos que as rodeiam. O trabalho de projeto é uma descoberta constante onde as experiências da vida real e do quotidiano são a base e onde os interesses da criança são valorizados de maneira a despertar novas competências. Deve também complementar e intensificar aquilo que as crianças aprendem através da brincadeira espontânea com a intervenção e auxílio do educador.

Katz e Chard (1989) definem as fases do desenvolvimento de uma abordagem de projeto. Definem como primeira fase o planeamento e arranque; a segunda como o desenvolvimento do projeto e como terceira fase as reflexões e conclusões. Para Vasconcelos, *et al.*, (2012) existem quatro fases: a definição do problema; a planificação e desenvolvimento do trabalho; a execução e, por último, a divulgação/avaliação.

O projeto desenvolvido nesta fase do estágio (cf. apêndice 4) teve como base a ideia de que as crianças em idade pré-escolar são muito curiosas e têm necessidade de

procurar e saber mais sobre o que as rodeia. Muitas vezes características das próprias crianças suscitam novos interesses, novas descobertas (Vasconcelos, *et al.*, 2012). Neste caso a descoberta de uma palavra em mandarim, em momento de grande grupo, originou este projeto, para o qual foram realizadas atividades que conduziram a novas aprendizagens, onde as áreas do Conhecimento do Mundo e da Expressão e Comunicação tiveram um maior destaque. Como já referimos, o projeto surgiu num momento de grande grupo, a educadora, solicitou a uma criança proveniente da China que nos ensinasse a dizer “bom dia” em mandarim. Aprendendo esta nova palavra cantaram a música do bom dia nesta língua e algumas crianças questionaram outras, provenientes de outros países, como se dizia “bom dia” na sua língua mas, como as crianças não sabiam ficaram curiosas por descobrir.

Como refere Katz (1998) considera-se que o projeto deverá corresponder a uma iniciativa da criança tendo por base os seus interesses ou com origem em alguma ocorrência que lhe desperte curiosidade. Estas situações são designadas por pedagogia de projeto ou ainda pedagogia da situação, que diferem de outros tipos de trabalho de projeto - em que a iniciativa parte do educador. Esta diferenciação não é muito relevante, pois implica a presença constante do educador. Assim, é necessário, dar oportunidade para que as crianças participem real e genuinamente na decisão de desenvolver o projeto.

Verificou-se então que as crianças ficaram interessadas em descobrir palavras novas e a educadora provocou-as de forma a estimular novas questões. Algumas disseram que queriam descobrir “Como é que as crianças de outros países comem?”; “O que comem?”. Tínhamos então condições para iniciar um projeto que se chamou “Os nossos países”. Trabalhar estas questões culturais ia ao encontro do planeado no PCT que por muitas dificuldades de gestão de grupo e de tempo ainda não havia sido possível concretizar.

Para dar início ao projeto foi necessário fazer uma “recolha” com as crianças sobre o que elas sabiam ou achavam saber sobre os seus países e também que mais queriam elas descobrir sobre isso. Para tal organizámos as ideias dadas pelas crianças numa teia de ideias (que poderia ir sendo alterada e complementada com mais algumas questões que as crianças quisessem ver esclarecidas). Para melhorar esta teia as crianças concordaram em fazer um desenho representativo do que diziam saber. Esta

é a forma como as crianças do pré-escolar podem usar a chamada linguagem gráfica (Rinaldi, 1991, citado em Edwards, *et al.*, 1995). O processo da construção da teia foi feito sempre com a participação das crianças. De salientar, ainda, que o grupo com o qual estivemos a fazer esta construção, foi o de 5 anos.

#### **2.1.4. Desenvolvimento do projeto**

O próximo passo foi a segunda fase, planificação e desenvolvimento do trabalho. Então começámos pelo que as crianças decidiram que queriam saber primeiro “Como são as bandeiras dos outros países?”. Para tal fizemos uma pesquisa no computador da instituição, imprimindo exemplos das bandeiras desejadas. Enquanto que para as crianças mais novas a atividade foi feita com o auxílio da educadora e/ou auxiliar utilizando o recorte e colagem de folhas A3, as crianças mais velhas decidiram fazer as bandeiras em papel com lápis de cor. As bandeiras estavam ligadas a outra questão que as crianças pretendiam ver respondida: “Onde ficam os países dos outros meninos?”. Visto que existia um globo na sala achámos que seria uma ferramenta de pesquisa que suscitaria interesse por parte das crianças, descobrindo dessa forma diferentes coisas: a existência de outros continentes, de outros oceanos e a localização dos países associando-os ao seu continente. Os países que estavam associados ao projeto eram Portugal, Senegal, Paquistão, Mauritânia, China e Roménia.

Para dar continuidade a esta atividade achámos que seria benéfico o registo da localização dos países envolvidos no projeto, num planisfério. Rapidamente as crianças conseguiram ter a perceção de onde se localizavam os países, sendo questionadas sobre quais as crianças de cada país. As crianças deram a ideia de corresponder a fotografia de cada uma ao seu país de origem, sendo então preparadas as fotografias para este efeito.

Outra atividade que propusemos foi uma história para a hora do conto, “O cabelo de Lelé”. A Lelé era uma menina africana e com isto foi possível observar as suas características, sendo o desejo das crianças desenhar a sua Lelé, observando a partir desses desenhos que as vestes foram algo que lhes suscitou algum gosto de executar.

Esta atividade foi uma boa ponte para passarmos a outra questão que as crianças queriam ver respondida: “Como se vestem os outros meninos?”. Após uma

breve discussão tivémos que procurar uma solução para descobrir alguma resposta. Então surgiu o pedido de algumas crianças trazerem algumas roupas que fossem típicas do seu país de origem para as pudermos observar. Apenas duas crianças, a M (paquistanesa) e o Mi (chinesa) trouxeram os trajas. Portanto realizámos uma espécie de desfile para que se pudessem ver todos os pormenores. Mais uma vez deixámos que fossem as crianças a escolher, participar, arranjar soluções, “devemos reconhecer que as crianças são participantes ativos da sua própria aprendizagem” (Kinney & Wharton, 2008, p. 23) e cabe-nos a nós encorajar a escolha para que possa contribuir para a participação das crianças.

Como tal, as crianças acharam que uma das soluções possíveis seria fazermos os nossos fatos com tecidos disponíveis no JI. Partimos para a sua execução, sendo feito em primeiro lugar um esboço de como seria o fato e seguidamente partiram para a produção real do mesmo. Esta atividade foi realizada por algumas crianças de 4 e 5/6 anos. Com a realização destes fatos conseguimos introduzir alguns conceitos matemáticos como a formação de conjuntos pois tinham de escolher os tecidos consoante a cor e seleccionar que conjunto de tecidos seria utilizado para cada parte da roupa.

Quando os fatos estavam terminados questionámos as crianças o que íamos descobrir agora. “É importante (...) para nós, aprender de muitas maneiras diferentes de as “escutar”, isto significa ouvir ativamente e observar as reações e respostas das crianças” (Kinney & Wharton, 2008, p. 23). As crianças queriam descobrir sons referentes a novas palavras existentes nas diferentes línguas, dos diferentes países. Sugeriram prontamente que podíamos pedir aos pais e para tal fizémos uma lista das palavras que elas queriam aprender. Conseguimos trazer um convidado para que as crianças pudessem questioná-lo relativamente à língua estrangeira. Para além de aprenderem a dizer algumas palavras, este nosso convidado deixou-nos também o registo gráfico para que assim também pudéssemos ver a forma de escrita em mandarim - uma forma de escrita que usa caratères específicos. As crianças quiseram também escrever os caratères contruindo assim o quadro chinês (nome dado pelas crianças), juntando a este quadro chinês outras palavras que as crianças traziam de casa.

Refletindo um pouco sobre o que foi feito até então, percebemos que as crianças “são capazes, de um modo autónomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais (...) os significados estão sempre gerando novos significados (...) e o ato central dos adultos, portanto, é ativar, especialmente de um modo indireto a competência de extrair significado” (Malaguzzi, 1995, p. 91).

Para terminar as questões que as crianças queriam ver respondidas, faltavam responder às questões relacionadas com a gastronomia dos países envolvidos no projeto. Visto que elas haviam dito que sabiam que na China se comia com pauzinhos pedimos ao Mi que nos trouxesse os pauzinhos, que ele disse ter, para vermos como funcionava. Mas não sabíamos quais eram os pratos típicos de cada país então perguntámos o que é que elas comiam mais em casa obtendo algumas respostas das crianças. Recorremos também à pesquisa na internet sobre a gastronomia de todos os países para recolher mais informação. Para registar as novas informações as crianças decidiram representar através de desenhos individuais, sendo construído o quadro com a “Comida dos países”. Posteriormente, o Mi trouxe os pauzinhos chineses, mostrando-nos como deviam ser manuseados. Para que todos pudessem utilizar os pauzinhos tínhamos preparado arroz, comida que é representativa da gastronomia chinesa, obtendo uma sessão de experimentação para comer com aquele utensílio .

Ao longo do desenvolvimento e execução do projeto foi sendo feita uma teia das descobertas. Nesta é possível encontrar as ferramentas de pesquisa utilizadas e as atividades desenvolvidas.

#### **2.1.5. Divulgação do projeto**

A última fase era a avaliação e divulgação do projeto. Visto que tínhamos os trabalhos todos prontos estes careciam de ser afixados. Para tal, foi pedida a colaboração na organização e disposição dos trabalhos, sendo feita a avaliação do projeto simultaneamente. Como mostram Katz e Chard (1989) é importante que para a conclusão de qualquer projeto, as crianças e o professor reflitam sobre todo o processo pelo qual tiveram de passar para executar as atividades e adquirir as novas aprendizagens. Através desta reflexão, conseguimos perceber quais foram as atividades desenvolvidas ao longo do projeto, quais as que lhes deram mais prazer;

sendo que, se verificou a descoberta dos fatos e a sua confeção, ter reunido a maioria das apreciações positivas. Através da observação direta, feita na altura, conseguimos perceber o bem-estar e implicação das crianças, uma vez que a observação exige um processo intencional e sistemático essencial para a avaliação (Silva, 2012).

Depois de estarem os trabalhos afixados perguntámos às crianças se elas gostariam de convidar os pais para verem os seus trabalhos. Tendo elas concordado, cada uma das crianças decorou o convite para sua família.

Assim sendo, a divulgação ficou marcada para dia 9 de junho, no mesmo dia em que se realizaria a festa de final de ano. Foi o término de um projeto que permitiria incentivar as crianças a expor os seus trabalhos, bem como alertar as famílias para a importância da sua participação na vida das crianças no JI.

Esta divulgação não correu como o esperado pois os pais chegaram com algum atraso, não assistindo à dinamização do projeto pelas crianças nem tendo sido possível a visualização do vídeo das fotografias do processo. Em reflexão, juntamente com a educadora, vimos que podia ter corrido melhor se houvesse um pouco mais de organização; ficando a promessa de que a educadora divulgaria junto dos pais os trabalhos desenvolvidos com as crianças.

Em jeito de conclusão, este projeto foi sempre realizado com grande entusiasmo pelas crianças, pelos parceiros educativos e por nós. Estas crianças não estavam de todo em contacto com a abordagem de projeto, no entanto, verificámos progressos nas crianças, pois no início do projeto tinham dificuldade em sugerir soluções para as questões colocadas por não estarem habituadas ao uso desta metodologia. Ao longo do desenvolvimento do projeto as crianças já davam sugestões, opinavam e sentiam que as suas ideias eram valorizadas, as suas vozes eram ouvidas e conheciam já a necessidade de entrarmos em acordo. Todas tinham a possibilidade de participar e todas tinham o seu momento de serem ouvidas.

Um grande entrave que sentimos ao longo deste estágio, quer no projeto, quer nas propostas sugeridas pela educadora para as suas atividades, foi a participação e colaboração dos pais. Como já referimos anteriormente, é um grupo muito especial e as suas famílias também. Existem muitos problemas a nível socioeconómico e, quando é pedida ajuda, verificámos que a família não a podia concretizar. Foi preciso ter consciência do que pedíamos às crianças pois não sabíamos as realidades de cada

criança. Para tal destaco que um papel muito importante do educador é o de se adaptar e de procurar ter a maior sensibilidade nestes aspetos.

Vendo o projeto nesta altura, pensamos que, a dada altura teria sido mais proveitoso termos dado mais ênfase a um só país, por exemplo, a China, pois foi o país que mais se destacou e poderia ser motivação para aprendizagens mais significativas.

Como mostrou Rinaldi (1998, citado em Oliveira-Formosinho J., 2013) “acredita-se que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização coconstruída com o grupo de pares e com os adultos” (p. 118). Reconhecemos que para além da nossa pequena vitória a utilizar esta abordagem, o que é merecido destacar foi a vitória das crianças com estas novas aprendizagens e estes pequenos/grandes passos que elas deram connosco. Sentimos que fizemos parte do desenvolvimento destas crianças, auxiliando-as a ter um papel ativo e esse é um dos pontos mais gratificantes para nós enquanto futuros educadores. Conseguimos também melhorar a nossa escuta ativa das crianças, “escutar é estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer (...) ouvir, não só com os ouvidos, mas com todos os sentidos” (*id, ibid*, p. 110).



## **Capítulo II – Contextualização e itinerário formativo em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Este capítulo remete para a caracterização da prática educativa realizada no 1.º CEB, de forma que, será elaborada uma contextualização sobre a instituição bem como uma caracterização da sala de aula e da turma. Esta descrição tornou-se possível através da recolha de informação do Projeto Educativo (PE), do Regulamento Interno, do Projeto Curricular de Turma (PCT), do Projeto Curricular de Agrupamento (PCA) e das observações efetuadas durante a primeira fase do estágio – Fase de observação e caracterização – decorrida nas três primeiras semanas de 19 de outubro a 4 de novembro de 2015.

A descrição do itinerário formativo de cariz reflexivo organiza-se por duas fases - integração e implementação. Estas fases ocorreram em simultâneo ao longo de 10 semanas, de 9 de novembro de 2015 a 27 de janeiro de 2016, apelidada fase de intervenção, ação, reflexão.

### **1. Contextualização**

A Escola Básica do 1.º CEB onde realizei a prática educativa situa-se na região de Coimbra, numa zona maioritariamente rural.

O Agrupamento de Escolas (AE), onde se integra esta instituição, engloba 23 escolas, tendo um total de 1724 alunos inscritos. Existindo 738 alunos a frequentar o ensino do 1.º CEB.

#### **1.1. Caracterização e organização da instituição**

A instituição possui quatro professoras titulares e um professor de apoio educativo, fazendo este a deslocação às salas das turmas para prestar o devido apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Para além destes, existem mais quatro professores responsáveis pela dinamização das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). A escola conta com uma assistente operacional, uma funcionária (paga pela Associação de Pais, que se encarrega da CAF), uma monitora e outros membros das Atividades de Tempos Livres (ATL).

O edifício é constituído por rés do chão onde se encontram duas salas de aula, dois *halls* de entrada<sup>5</sup>, a cozinha que serve também de refeitório, casas de banho e um telheiro<sup>6</sup>. No andar superior encontra-se outra sala de aula e ao cimo das escadas uma divisória para receber os encarregados de educação e também para apoio educativo. Por limitações de espaço foi necessário a instalação de um monobloco no exterior a funcionar como sala de aula.

O espaço exterior é limitado por uma vedação, tendo este a função de campo para as aulas de expressão motora. Esta limitação provoca descontentamento nos alunos pois são muitas crianças numa pequena área, que muitas vezes poderá originar brincadeiras perigosas. Outro ponto negativo deste é o de não ter cobertura, que, em dias de chuva os alunos permanecem no telheiro, espaço esse ainda mais pequeno, ficando completamente lotado com todos os alunos.

O horário letivo das turmas de 1.º CEB (cf. apêndice 8) que frequentam esta instituição tem início às 9h00 e termina às 16h00. Posteriormente, das 16h30 até às 17h30, alguns dos alunos usufruíam das AEC.

## **1.2. Caraterização da sala de aula**

A sala de aula da turma era bem iluminada graças às dimensões das janelas. Numa das paredes há placards em cortiça, onde eram colocados os materiais construídos pelos alunos e materiais da professora cooperante.

A sala está apetrechada de um quadro negro, de uma mesa com um computador com ligação à internet e de uma impressora. Existem três armários ao fundo da sala onde eram guardados os materiais de desgaste, assim como os *dossiers* individuais dos alunos; funcionando um dos armários como biblioteca da sala. Existe ainda um recanto para a leitura pois como nos mostra Zabalza (1994), “organizar as salas, em termos de funções, implica dividir o espaço pelas diversas áreas de trabalho” (p. 147). Esta turma utiliza os *dossiers* como caderno diário estando a sua organização à responsabilidade de cada aluno e a avaliação dos mesmos é realizada quando a docente acha necessário.

---

<sup>5</sup> Um destes serve para o desenvolvimento das atividades de tempos livres e o outro para acesso às salas de aula.

<sup>6</sup> Este é utilizado como espaço de recreio quando as condições meteorológicas não permitem a ida ao espaço exterior.

As mesas estão distribuídas por três filas, existindo um estreito corredor entre elas. A orientadora cooperante (DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro) tem uma secretária de apoio à frente da turma junto do quadro negro. A forma como a sala está organizada e a disposição do mobiliário influencia a aprendizagem dos alunos e, por isso, esta organização deve ser consciente e adequar-se às suas funções (Arends, 1995), sofrendo alterações sempre que as atividades assim o exijam.

### **1.3. Caracterização da turma**

A turma onde o estágio foi realizado era constituída por dezassete alunos, seis raparigas e onze rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos (cf. apêndice 9).

Relativamente às aprendizagens, apenas dois alunos demonstravam algumas dificuldades em certas matérias, mas apenas um dos alunos recebia apoio educativo. De um modo geral, é uma turma com grandes capacidades, revelando um grande interesse por novas tarefas e novas aprendizagens.

No que concerne o comportamento da turma, este é favorável à execução de atividades e de um bom trabalho desempenhado dentro da sala de aula. Apenas um elemento desta turma exige uma atenção redobrada. O aluno segue terapêutica medicamentosa para a Perturbação por Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e a sua impulsividade e desatenção implicam uma maior monitorização por parte da docente. Durante a nossa ação não surgiu nenhuma ocorrência que merecesse grande atenção, bastando relembrar frequentemente as regras de sala de aula para que o aluno as cumpra. É uma criança que apresenta comorbilidades do foro emocional e da socialização. Requerendo muitas atenções, o aluno manifesta ainda dificuldades no respeito pelas opiniões dos seus pares, bem como em gerir a frustração. Necessita de ajuda na gestão emocional de situações, bem como em expressar as suas emoções, sendo muito importante o auxílio familiar porque quando se encontra estável emocionalmente o seu comportamento também melhora.

## **2. Itinerário Formativo**

O itinerário formativo decorreu entre 9 de novembro de 2015 e 27 de janeiro de 2016 sendo o período no qual se deu início à intervenção e à implementação de um

projeto pedagógico. Para tal, compartimentamos em fase de integração e de implementação, respetivamente. Na fase de integração procedeu-se à reflexão sobre as nossas primeiras intervenções nas atividades propostas pela professora cooperante e de como se organizou a prática educativa no nosso grupo pedagógico. Na fase de implementação colocámos em prática o projeto, tendo estas duas fases decorrido em simultâneo.

### **2.1. Fase de integração**

As primeiras três semanas de estágio serviram para observação do contexto educativo, tendo sido igualmente aproveitada para a caracterização da turma com base na observação direta. Mas para além da observação das características do grupo, da sala e da escola, procedemos também à observação do desempenho educativo da docente, por ser um exemplo para nós da interação pedagógica que pretendíamos vir a estabelecer com a turma. Fazemos referência a este aspeto na fase de integração pois apesar da intervenção, segundo o calendário de estágio, ter início na quarta semana acabou por iniciar-se na segunda semana da prática educativa.

Começaremos por explicitar a observação realizada à prática da professora cooperante e, posteriormente, explicaremos a entrada participante nas atividades. Em relação às teorias pedagógicas por ela utilizadas, apesar de aplicar estratégias de diferentes correntes, imperou o método expositivo e transmissivo, sendo o uso dos manuais muito frequente bem como a aplicação de fichas de exercícios. O recurso a suportes visuais era importante para introduzir os conteúdos tendo havido recurso aos *PowerPoint*, vídeos e histórias em suporte digital cedidos pela editora dos manuais adotados pela escola. Nos aspetos organizacionais da sala de aula observa-se a influência do Movimento da Escola Moderna, nomeadamente a lista de aniversários dos alunos, a tabela de distribuição de tarefas e um conjunto de regras afixadas de maneira a regular o comportamento dentro e fora da sala de aula. Para além das regras o comportamento é ainda avaliado com o preenchimento da folha de auto e heteroavaliação diárias, que cada aluno preenche no final do dia, no momento de reflexão.

As planificações utilizadas pela cooperante eram definidas em reunião com um grupo de professores de 4.º ano do agrupamento, mensalmente, sendo produzida a

partir desta uma planificação semanal através da qual a professora orientava o seu trabalho, podendo assim também gerir os conteúdos a abordar. Houve sempre uma abordagem que permitiu aos alunos um *feedback*, de maneira a que estes possam corrigir e melhorar competências e atitudes. A avaliação também é uma forma de passar informação sobre a aprendizagem dos alunos recorrendo a docente à observação direta e a fichas de avaliação.

Relativamente ao início da intervenção nas práticas da cooperante, foi efetuado mais cedo do que o previsto por solicitação da mesma. Na primeira semana a orientadora solicitou que circulássemos pela sala de maneira a auxiliar os alunos no que fosse necessário e, na segunda e terceira semanas, pediu que lecionássemos uma aula de expressão plástica e uma de expressão musical, dando-nos a liberdade de escolher o que conceber e quem o iria executar. De acordo, o grupo pedagógico e em consonância com o Professor Philippe Loff, achámos por bem planificar e trabalhar em conjunto, decidindo que estaríamos todos responsáveis pelo desenvolvimento da aula.

Para as semanas de intervenção seguintes a orientadora cooperante deixou claro que cada um teria o cargo de lecionar sozinho apesar dos restantes elementos poderem auxiliar nas atividades da aula. Optámos por, em cada dia, cada um estaria responsável por uma unidade curricular. Tendo ficado decidido que a organização do estágio seria feita de forma colaborativa. Colaborar, como nos mostra Hernández (2007), implica oferecer apoio moral, segurança, aumentar a confiança, tal como aumentar a capacidade de reflexão dos membros do grupo. Desta forma, o nosso critério de atuação pautou-se por acreditarmos que seria a melhor opção, pois implicaria um grande respeito pelo outro e também uma grande disponibilidade para desenvolver o trabalho fora do espaço escolar. Verificou-se que o problema maior consistia na distância geográfica existente entre a residência de cada um dos membros porque afetava muitas vezes o trabalho de grupo.

Como já foi anteriormente referido por nós, tudo o que envolvia o estágio seria desenvolvido em equipa, de maneira a ver concretizados todos os objetivos definidos para a nossa atuação e para o desenvolvimento de cada aula. Sabendo que cada aula tem por objetivo alcançar determinadas metas, tivemos em consideração a definição de Roldão (2003) – o objetivo “é aquilo que pretendemos que o aluno aprenda, numa

dada situação de ensino e aprendizagem, e face a um determinado conteúdo ou conhecimento” (p. 21) para que seja possível dessa maneira atingir competências, que como refere o mesmo autor, é o “objetivo último dos objetivos que para ela contribuem” (p.22).

“Ser professor significa *ser e estar* com o humano, significa *ser e tornar* mais humano o que é *humano*.” (Cunha, 2008, p. 16). Como tal, é necessário haver uma entrega de corpo e alma a esta profissão e tentámos afastar-nos das teorias transmissivas onde o professor é “o centro do aprendiz e, por esse motivo (...) possui um maior controle das aulas” (Pinho *et al.*, 2010, citado por Krüger & Ensslin, 2013, p. 222). Pautámo-nos por observar a criança como um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, tentando ouvir os alunos, incentivando-os e facilitando-lhes as aprendizagens. Para as planificações a professora cooperante pediu que utilizássemos o mesmo modelo que ela, para que pudesse arquivar junto das suas sem que houvesse diferenças (cf. apêndice 10) na sua estrutura. Esta planificação para a docente é denominada de plano de aula. Como tal, mantivemos o título, certos de que um plano de aula contém os detalhes de como se pretende que a aula decorra.

Por vezes, foi necessário efetuar algumas alterações nas planificações por forma a recapitular os conteúdos abordados pela professora. Assim deparámo-nos com os conteúdos já iniciados, obrigando-nos a um reajuste da nossa planificação, muitas vezes sem a devida antecedência. Embora compreendamos que uma planificação não seja um documento estanque e por esta razão, é perfeitamente aceitável, que o próprio cooperante altere o rumo das suas aulas em função do desempenho dos seus alunos. Contudo, para pessoas inexperientes, e ainda inseguras, constituía uma situação geradora de ansiedade.

Ao longo da prática apercebemo-nos da importância dos recursos no ensino, referindo-nos a todos os materiais utilizados em sala de aula para o processo de ensino-aprendizagem. Para Zabalza (1994), os materiais têm uma função inovadora, motivadora, servem de configuração à relação que o aluno estabelece com os conhecimentos a adquirir e também uma função solicitadora. Para a professora cooperante estes materiais também eram de grande relevância principalmente para exposição, sendo que a participação dos alunos na construção desses materiais era pouca ou nula. Apesar da importância da conceção de materiais e da sua exposição em

sala de aula, é igualmente importante a participação dos alunos na mesma, pois com o seu envolvimento a oportunidade de criar aprendizagens significativas é maior, facilitando o seu desenvolvimento.

A iniciação nas práticas não foi algo fácil de gerir pois em um curto espaço de tempo tínhamos uma turma à nossa responsabilidade e era necessário gerir horários, tarefas, comportamentos, espaços, sendo apenas com a experiência e reflexão que podemos ser capazes de organizar tudo isto da melhor forma. Em relação ao horário este podia ser reajustado da forma que achássemos mais conveniente sendo um dos pontos a favor da monodocência. Relativamente ao espaço de sala de aula eram poucas as alterações que podíamos realizar, existindo alterações quando a atividade assim o exigia em termos de funções (Zabalza, 1994).

Concluindo, durante toda prática educativa sentimos uma grande necessidade de pesquisar e saber mais sobre todas as matérias que iríamos lecionar. Esta necessidade adveio-nos da sensação, muitas vezes vivida, de que os alunos não estariam a ser devidamente esclarecidos e que a nossa abordagem não estava a ser efetivamente esclarecedora. O papel do professor passa por se educar a si próprio e pressupõe uma aprendizagem constante, construída a cada dia para que todo o saber transmitido obedeça a um rigor científico e seja atualizado. Portanto esta profissão exige dedicação e empenho permanente, não apenas nas horas letivas, mas também no tempo despendido a procurar estratégias, informação sobre os conteúdos a lecionar e a melhor forma de os abordar.

## **2.2. Fase de implementação**

Como aludimos esta fase referida de implementação será utilizada para apresentar o projeto desenvolvido com a turma, com a qual realizámos a nossa prática educativa. Começaremos por explicar, parafraseando Perrenoud (2001), o que é um projeto, este “confronta-se com “verdadeiros” problemas (...) para resolver e obstáculos que o grupo deve superar para atingir os seus fins” (p. 112), referindo ainda que este tipo de metodologia “obriga a cooperar, isto é, a desenvolver as competências correspondentes: saber escutar, formular proposições, negociar compromissos, tomar e manter decisões” (*id, ibid*, p. 116).

No próximo ponto eclode a definição do projeto, como é que este surgiu, que objetivos foram definidos e qual o nome atribuído ao mesmo, seguido do seu desenvolvimento onde mostramos as atividades desenvolvidas e por fim a forma como se procedeu à divulgação.

### 2.2.1. Definição do projeto

Aquando da nossa chegada ao local de estágio presenciou-se uma situação problemática entre alunos, que segundo relatos de toda a comunidade educativa, comprometiam a segurança dos discentes. Portanto, os funcionários organizaram uma reunião com todos os elementos da escola para abordar o assunto, pois não admitiam brincadeiras daquele cariz e que seriam intransigentes se voltassem a assistir. Embora os alunos tenham ficado revoltados, achámos que, a situação, poderia tornar-se num projeto que viesse a promover a prevenção de comportamentos perigosos no espaço escolar.

Como refere Castro e Ricardo (1994) o trabalho de projeto “é orientado para a resolução de um problema” (p. 9) e o problema, neste caso, era a violência que tinha sido retratada em reunião. Recorremos ao trabalho de projeto para envolver os alunos na gestão e resolução dos seus próprios problemas comportamentais.

Após uma conversa com os alunos sobre os atos violentos, estes mostraram um grande interesse em alterar a situação e sendo um tema muito delicado e complexo que carece de muita atenção, decidimos optar pela valorização dos comportamentos desejáveis, definindo alguns objetivos que queríamos ver resolvidos sendo o projeto denominado de “A violência não compensa” visava:

- Promover uma cultura de paz e uma convivência baseada na serenidade e no respeito pelo outro;
- Investigar e refletir sobre as causas da violência;
- Promover a melhoria das relações interpessoais entre a comunidade escolar;
- Sensibilizar para o respeito pelo outro e para os valores da amizade e da solidariedade;
- Alterar/melhorar comportamentos;
- Alcançar novas metodologias de trabalho;

- Procurar conhecer algumas das ocorrências de violência na escola;
- Ensinar aos colegas o que fazer em caso de testemunhar uma situação de violência;
- Fomentar o hábito de partilha;
- Promover o trabalho em equipa e a cooperação entre pares;
- Promover a autonomia na realização de pesquisas;
- Utilizar técnicas de registo e sistematização de informação diversa e
- Desenvolver a capacidade de planeamento de tarefas.

### 2.2.2. Desenvolvimento do projeto

Começámos por efetuar a teia de conceitos com os alunos, que foi elaborada durante uma conversa em que se iam registando as ideias pré-concebidas dos alunos e rematadas com aquilo que se pretendia descobrir. Resultou desta conversa a teia de conceitos<sup>7</sup> que deram orientação ao desenvolvimento do projeto.

Posteriormente, foi necessário definir um conjunto de ações a praticar, no sentido de sensibilizar toda a comunidade educativa para a problemática em questão. As ações que serão seguidamente explicitadas foram desenvolvidas, principalmente na unidade curricular de Educação para a Cidadania, permitindo interdisciplinaridade com as atividades efetuadas. Serão então apresentadas, de forma sucinta, as atividades efetuadas por ordem de acontecimento.

A primeira atividade desenvolvida foi a leitura de notícias relacionadas com a violência nas escolas na unidade curricular de português em que os alunos tinham de detetar os comportamentos disruptivos, erros que estivessem presentes e tendo seguidamente procedido à sua análise de conteúdo.

Para aprofundar o tema foi necessário a realização de algumas pesquisas em sala de aula com alguns artigos e notícias trazidos por nós, e outras com recurso à pesquisa informática. Foi ainda elaborado um hino que representasse o projeto e um questionário que serviria para aferir como se sentiam os alunos das outras turmas em relação ao assunto. Foi necessário dividir a turma em quatro grupos e foi dada a opção

---

<sup>7</sup> Estão presentes no apêndice 11 registos fotográficos que mostram o desenvolvimento do projeto.

de escolha aos alunos sobre o que mais lhes interessava. Quando necessário interviemos para resolver algum conflito causado.

Para representar o projeto foram produzidos logótipos, sendo eleito pelos alunos, aquele que mais agradava a todos para ser aplicado em todos os trabalhos que fossem desenvolvidos no âmbito do projeto. Esta atividade foi seguida por outra em expressão musical onde foram expostos sentimentos numa folha desencadeados por diferentes registos musicais. Com esta atividade, era pretendido que os alunos conseguissem abstrair-se um pouco e mostrar através de rabiscos o que a música lhes transmitia para que eles pudessem reconhecer que existem várias emoções e que é necessário exteriorizá-las.

Na disciplina de matemática foi explorada uma receita de broas de mel (iguaria da ilha da Madeira) e também confeccionadas, com o objetivo de serem partilhadas pelas restantes turmas e funcionários para fomentar o convívio e a partilha entre todos na escola. Para além desta atividade foi também planeada e executada uma dramatização na festa de natal, pois sendo uma altura de paz e harmonia. Permitiria mostrar uma situação em que se resolve um ato de violência.

### 2.2.3. Divulgação do projeto

As atividades descritas acima foram realizadas na fase de execução e para a última fase de divulgação (cf. apêndice 12), foi ainda criado um cartaz que pudesse transmitir uma mensagem a todos os que sofrem de violência. Foi elaborado um folheto informativo, tanto para vítimas, como agressores, pois todos necessitam de ajuda e foi também escrita uma *newsletter* para publicação no *site* do agrupamento - mostrando o projeto que foi desenvolvido.

O culminar deste projeto, ou seja, a sua divulgação final foi organizada sob a forma de palestra para toda a escola, onde os alunos mostraram o que tinham desenvolvido a esse respeito bem como informações e dicas para as crianças que sofrem de violência e como devem atuar nessas situações.

A palestra teve o seu término com a entoação do hino elaborado e a distribuição dos folhetos pelos alunos, professores e funcionários, havendo espaço para serem colocadas questões aos oradores.

O projeto foi conduzido com entusiasmo pelos alunos mas também por nós enquanto estagiárias. O sentimento de ter ajudado a alterar alguns comportamentos negativos foi gratificante e enriquecedor, conferindo algumas bases na forma como trabalhar a metodologia de projeto no 1.º CEB. Alguns aspetos teriam sido alterados se, por ventura, pudéssemos voltar atrás, tendo em conta que algumas questões mereciam algum aprofundamento como por exemplo os questionários que foram entregues, mas a sua análise não foi possível. Outro fator que sugeriríamos era o tempo que disponibilizámos para a execução, pois o aumento do mesmo seria benéfico para o desenvolvimento de novas aprendizagens.



## **PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE**



### **Capítulo III – Experiências-chave em Educação Pré-Escolar**

#### **1. A Inclusão de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) na EPE**

O seguinte texto pretende refletir sobre a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com PEA, na EPE pois foi o que mais se destacou ao longo da prática educativa e gostaríamos de apresentar a forma como decorreu este trabalho. Primeiramente será feita uma pequena revisão de literatura sobre inclusão, sobre a PEA e, posteriormente, será exposto como era feita a inclusão na instituição em questão. Como referimos na caracterização do grupo de EPE, existiam oito crianças diagnosticadas com PEA, como tal achámos preponderante falar da inclusão destas crianças.

A inclusão na educação veio substituir o termo integração que, por não satisfazer todas as questões do direito de “educação para TODOS, com um ensino especializado no e para o aluno” (Ferreira & Guimarães, 2003, p. 117) foi necessário encontrar o termo que preenchesse todas as características. Como referiu Pacheco, *et al.* (2007) na questão da integração, a criança ajusta-se à escola, enquanto a inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças. Ferreira e Guimarães (2003) referem ainda que incluir tinha como objetivo tornar a criança apta a cumprir padrões aceites no meio social, e a palavra integrar do latim *integrare* “significa formar, coordenar ou combinar” (p. 109).

A questão da inclusão é muito debatida pelo facto de se querer proporcionar o melhor para as crianças na educação, de forma a valorizar as diferenças em vez de as inibir (Santos & Paulino, 2006) sendo esta questão um processo contínuo na “minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais” (*id, ibid*, p. 12).

O conceito de inclusão surgiu a partir da Declaração de Salamanca (1994), constituída com o objetivo da Educação para Todos de forma a engendrar as mudanças necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva tornando as escolas capacitadas de receber todas as crianças, sobretudo, as que apresentavam NEE. Estão presentes ao longo de todo o documento desejos e crenças que apresentam esta ambição de fazer chegar a educação a todos, pois “cada criança tem características,

interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” (Declaração de Salamanca, 1994, p. vii). Está presente também no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro que a “educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (p. 154). Defende-se que todas as crianças têm o direito à educação, vendo os seus direitos e deveres respeitados, bem como o interesse redobrado em perceber quais as suas necessidades, de forma a definir quais as melhores estratégias para que se possam observar resultados significativos dessa ação.

Durante muito tempo achou-se que a diferença deveria ser escondida por ser difícil lidar com ela. Estas crianças ditas “diferentes” eram “problemáticas para as escolas” (Kron, Serrano, & Afonso, 2014, p. 16) e como tal o caminho mais fácil de seguir era o de ignorar o assunto. Felizmente, percebeu-se a importância da Educação inclusiva para todos, em que se entende a “inclusão é uma força cultural para a renovação da escola, mas, para ter sucesso, as escolas devem tornar-se comunidades conscientes” (Ferreira & Guimarães, 2003, p. 117). Passa a existir a consciência de que as escolas inclusivas devem construir o sistema educacional baseado nas necessidades de todos os alunos de maneira a apoiar todos os intervenientes na obtenção do sucesso (Mantoan, 1998, citado em Ferreira & Guimarães, 2003).

Temos então uma escola inclusiva como aquela que está compreendida “como um sistema que celebra a diferença e a participação de todas as crianças, (...) fornecendo a todos boas experiências de aprendizagem” (Kron, *et al.*, 2014, p. 17). Os autores defendem que todas as crianças são especiais e todas elas merecem ver as suas dificuldades e necessidades analisadas para que possam adquirir novas aprendizagens. Pacheco, *et al.*, (2007) referem ainda aspetos que consideram importantes como a “formação de relacionamentos, um ambiente afetuoso e generoso, a igualdade, a possibilidade de apoio permanente e altas expectativas em relação a necessidades múltiplas” (p. 115).

Edgar Morin (2001) menciona que é necessário “reformular o pensamento para reformar o ensino e reformar o ensino para reformar o pensamento” (citado em Ferreira & Guimarães, 2003, p. 119), que nos remete para a necessidade de adaptação e introspeção de todas as partes para que seja possível fazer o melhor para o desenvolvimento das crianças. A inclusão é um processo moroso, sendo baseada nos

princípios de equidade, solicitando a consciência da mudança de antigos para novos paradigmas (Ferreira & Guimarães, 2003) sendo essencial “trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares, o agrupamento heterógeno e o ensino efetivo” (Sanches, 2005, p. 132) fazendo ver a necessidade do ajuste, do esforço, da dedicação de todas as partes para atingir os objetivos definidos principalmente o de ver as necessidades das crianças satisfeitas.

Relativamente ao professor, este tem de ser “sensível à diversidade da classe” como refere Cortesão e Storer (1997, citado em Sanches, 2005) pois acreditando que esta diversidade é “um potencial a explorar, tem necessidade de conhecer os seus alunos, do ponto de vista pessoal e «sociotropológico»” (p. 132), criando um ambiente apropriado a todas as crianças, adaptando conceitos, programas e atividades de forma a defender os interesses das crianças estando a sociedade a “desenvolver condições para incluir todos” (Kron, *et al.*, 2014, p. 14). O professor tem que ser ainda proativo como refere Pacheco, *et al.*, (2007) “fornecendo materiais, arranjando equipamento e os assentos, garantindo uma interação face a face, etc.” (p. 39).

As PEA foi descrito pela primeira vez em 1943 por Leo Kanner com o seu trabalho intitulado “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” e, um ano depois, Hans Asperger, publica outro documento com o nome “*Autistic Psychopathy in Childhood*”, onde através da observação de um grupo de crianças se verificaram algumas características que as diferenciavam das outras. Jordan (1997) refere que as crianças com autismo caracterizam-se “por um comportamento “ritualístico” (...) frequente adquirirem rotinas em que passam a confiar” (p. 63) levando a situações de grande stress quando veem estas rotinas alteradas. Mais tarde, em 1979 Wing e Gould destacaram três grandes limitações que podiam ser facilmente identificados, denominadas pela “Tríade de incapacidades”. Manifestavam-se limitações a nível da linguagem e comunicação, das competências sociais, e na flexibilidade de pensamento ou da imaginação (Batista & Bosa, 2002; Cumine, Leach, & Stevenson, 2006; Hewit, 2005).

Jordan (1997, p. 23) mostra que as crianças com PEA “não têm consciência de agradar, nem motivação para o fazer, e tão-pouco a intenção de comunicar” daí que os educadores não podem recorrer de uma “relação pessoal com a criança para promover a sua aprendizagem e melhorar o seu comportamento moral”, levando à necessidade

da compreensão das razões que estão na “base das dificuldades que justificam esses mesmos comportamentos” (*id, ibid*).

Para as crianças com estas características, quanto mais precoce for o seu diagnóstico, mais probabilidades têm de ver as suas necessidades satisfeitas. É o caso da intervenção precoce, que a nível educacional, traz benefício às suas necessidades individuais (Hewit, 2005). A intervenção com estas crianças, tal como com todas as outras, deve assumir uma atitude inclusiva, tendo o educador a função de assegurar que todas as crianças são educadas a um “nível que seja adequado às necessidades de cada uma” (Cumine, *et al.*, 2006, p. 50). O ambiente que deve ser fornecido tem de propiciar encorajamento, desafio e valorização dos indivíduos reconhecendo os diferentes estilos de aprendizagem de cada um.

Batista e Bosa (2002) mostram que compreender o autismo

é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento. (...) É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância.(p. 37), relembrando-nos que o mundo da PEA é um desafio.

Uma das abordagens concebidas para os alunos com autismo é o modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*) (Cumine, *et al.*, 2006; Jordan, 1997) que se caracteriza por ser muito estruturado e utilizar métodos comportamentais, incluindo um programa de aprendizagem independente (Jordan, 1997). Este sistema foi desenvolvido na Carolina do Norte, nos EUA por Eric Schopler e Gary Mesibov nos anos 60. Como mostraram Cumine, *et al.* (2006) este modelo pressupõe elementos principais como a estrutura física muito organizada (com os seus limites bem visíveis), segue um plano, ou seja, apresenta uma ordem de tarefas a executar podendo ser apresentada de diversas formas tendo em conta o nível de desenvolvimento da criança. Segue um sistema de trabalho capaz de ensinar à criança a quantidade de trabalho que terá por realizar; qual é a tarefa; quando termina e o que irá realizar depois. Por fim, este sistema tem uma clareza visual que significa que todas as tarefas propostas são apresentadas visualmente para que torne as expectativas claras.

Este modelo é composto pela Unidade de Ensino Estruturado (UEE), sistema que auxilia na gestão dos imprevistos, na capacidade de abstração e simbolismos e, na memória sequencial e generalização, preparando as crianças a interagir de forma mais autónoma, no contexto escolar, entre outros. A intervenção é feita através de um ensino estruturado, com apoio em *inputs* visuais, e como cada criança é diferente, é necessário ter em conta as capacidades das crianças, nomeadamente, as emergentes para poder ser delineada a intervenção. Esta UEE encontra-se prevista no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro onde mostra a importância desta adequação do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvendo assim “respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo” (p. 156).

Através do ensino estruturado existem condições que garantem à criança um ambiente calmo e previsível, uma informação clara das rotinas, propostas que a criança é capaz de efetuar, a sensibilidade aos estímulos sensoriais e a promoção da sua autonomia (Cumine, *et al.*, 2006; ME, 2008). Estas situações devem ser garantidas pelo educador pois como referiu Jordan (1997) não é por sabermos que uma criança é autista que vamos saber exatamente o que fazer e não fazer, ao longo do dia, uma vez que “cada criança é um indivíduo cujas necessidades serão naturalmente variáveis” (p. 16).

A ideia do educador como mediador e facilitador de novas aprendizagens é a base do processo educacional (Jordan, 1997) interligado com um ciclo de planeamento através da observação, planificação, intervenção e avaliação (Cumine, *et al.*, 2006, p. 103).

Relativamente à inclusão destas crianças como nos mostrou Hewit (2005, p. 5) “a inclusão de sucesso só pode ser conseguida quando tomamos em consideração as suas formas únicas e alternativas de pensar e de encarar o mundo” e como tal, com o modelo apresentado anteriormente é possível inclui-las tendo em conta as suas necessidades e interesses, respeitando os seus ritmos.

O JI que nos acolheu para realizar a prática educativa, tinha uma UEE para as crianças diagnosticadas com PEA para poder corresponder às suas necessidades, “a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas de modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida” (ME, 2008, p. 17). Na UEE estava presente a professora de educação especial que através dos recursos disponíveis e do espaço

disponibilizado, o organizou de acordo com o que está estipulado para uma unidade deste tipo. Para além deste apoio na unidade o modelo TEACCH pressupõe que as crianças tenham apoio do terapeuta da fala e do terapeuta ocupacional, bem como de uma psicóloga. A falta de apoio destes técnicos causavam alguns transtornos, pois num JI onde funciona uma UEE é fulcral a presença destes elementos, mas não houve colocação destes profissionais para a instituição e as crianças estavam sem este apoio precioso para o seu desenvolvimento.

As estações de trabalho presentes na UEE (cf. apêndice 5) têm de ser o mais claras possíveis para que a criança tenha a facilidade de conseguir descobrir o que se quer que ela execute, e que lhe seja fácil perceber quando a mesma tarefa terminou. As estações poderão estar rotuladas com nome ou com fotografia com o material escolar da criança. O uso das fotografias é muito útil pois descreve as atividades da vida diária, pessoas ou materiais de trabalho (Hewit, 2005). Os horários das crianças estavam presentes à entrada da UEE para que pudessem ter a noção do que terão de realizar ao longo do dia e para onde terão de se dirigir. O espaço da unidade era limitado para todas as crianças com PEA, para tal só era possível ter duas crianças de cada vez e o restante tempo era passado na sala de atividades portanto esta questão dos horários tinha de ser também de fácil perceção para a criança para que as transições fossem realizadas da melhor forma possível não causando nenhuma crise de tensão na criança.

Na sala de atividades existiam quatro espaços individuais que eram utilizados para a transição da UEE para a sala de atividades e sempre que se revelasse necessário, pois é reconhecida a necessidade de proporcionar a todas as crianças com PEA uma área de trabalho sossegada (Hewit, 2005). Como referiu Rodrigues (2006) a gestão de uma sala inclusiva prevê que os “alunos possam ter acesso a vários tipos de grupos de aprendizagem (...) pressupõe o planeamento e a execução de um programa no qual os alunos possam partilhar vários tipos de interação e identidade” (p. 314).

No refeitório eram também utilizados cartões com fotografias para que as crianças pudessem escolher o que queriam comer e beber desta forma dando oportunidade de escolha e decisão. Na casa de banho tinham as regras necessárias afixadas e claramente visíveis para que a sua compreensão fosse efetiva. Desta forma se verifica que este JI age de forma inclusiva preocupando-se com o desenvolvimento

efetivo de cada criança levando a um constante ciclo de planeamento através da observação, planeamento, intervenção e avaliação (Cumine, *et al.*, 2006).

Como estagiários tentámos adquirir competências de como nos relacionar com as crianças com este diagnóstico mas, cada criança é uma criança e o autismo não segue uma linha estreita de características que se observam em todas as crianças. É necessário como nos mostrou Cumine, *et al.* (2006, p. 49) a “compreensão da natureza da condição e das limitações fundamentais inerentes (...) fazer concessões em função da individualidade, uma vez que cada criança é afetada de maneira diferente”, motivando-me fazer parte da vida daquelas crianças e poder proporcionar-lhes momentos de aprendizagem e aquisição de novas competências. Esta questão requer muito esforço para que todas as crianças tenham a educação e oportunidades que merecem. Cabe aos profissionais procurar sobre o assunto e aprender com elas também. É necessário ser capaz de observar e daí extrair o que realmente aquela criança precisa para que a sua inclusão seja feita da forma correta pois uma educação inclusiva “aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos (...) reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade” (Rodrigues, 2000, citado em Freire, 2008, p. 8).

A inclusão é um direito de todas as crianças e como referiu Meijer (2003, citado em Sanches, 2005, p. 136) “mesmo as que têm NEE, aprendem se o seu processo educativo é dirigido, planificado e avaliado de forma sistemática” e como mostrou Freire (2008) a inclusão assenta em quatro eixos fundamentais: ser um direito fundamental, obrigar a repensar a diferença e a diversidade, implicar repensar a escola e poder ser a forma de transformação da sociedade.

## 2. Espaço exterior como promotor de conhecimento

O JI onde decorreu a nossa prática educativa, apresentada na caracterização, é provido de um espaço exterior relativamente pequeno. Este é o único acesso para a realização da entrada das crianças do pré-escolar bem como as do 1.º CEB que frequentam o piso superior do edifício. Nesta experiência-chave pretendemos fazer uma breve caracterização do dia-a-dia das crianças do JI e mostrar a importância de momentos no exterior para novas aprendizagens, ou seja, como um espaço imprescindível na vida das crianças.

O espaço exterior do JI (cf. apêndice 6), através da observação e utilização do mesmo, não estava munido de muito material, sendo muito pequeno, e dispunha de uma árvore presente no meio e dois bancos com algum uso. Foi muito pouco utilizado pelas crianças durante o período da nossa prática educativa. O tempo de jogo livre destas crianças ocorria apenas durante o período de almoço, regularmente dentro do edifício. As idas ao recreio eram tempos curtos, a maioria das vezes antes do período do almoço quando se davam por terminadas as atividades propostas da educadora.

Quando o recreio era utilizado este encontrava-se pouco apetrechado para uma brincadeira bem-sucedida, pois para tal, também é necessário alguns pré requisitos, espaço, tempo e materiais (Abbott, 2001; Brickman & Taylor, 1991) que incentivem a criança a construir, imitar, experienciar. Os materiais que o JI algumas vezes disponibilizava encontravam-se dentro de uma arrecadação por baixo de umas escadas o que não dava a liberdade das crianças poderem utilizar quando sentissem essa vontade e como o tempo no exterior era escasso os adultos achavam não ser necessário desarrumar o material.

Como referiram Hohmann e Weikart (1995) o “tempo de exterior permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (p. 433) e os adultos muitas vezes tomam este tempo como desopressão mas pelo contrário como nos alude Brickman e Taylor (1991) nos períodos de atividade no exterior as crianças estão “também a observar, interagir, explorar e experimentar” (p. 167), tendo o espaço de estar pensado e abastecido para apoiar estas experiências. Algumas crianças acham o espaço interior limitante mas com os mesmos materiais e equipamentos no espaço exterior poderão encontrar a

melhor forma de exploração e a aprendizagem de cada indivíduo desenvolve-se (Blackwell & Pound, 2011).

Mialaret e Vial (1981, citado em Khishimoto, 1994) entendem que a criança, que brinca livremente, passa por um processo educativo espontâneo e aprende sem constrangimento de adultos, em interação com seu ambiente, mas os adultos devem ter um papel de apoio e enriquecimento nas brincadeiras baseada na observação do contexto e da linguagem utilizadas pelas crianças de maneira a alargar as observações e experiências das mesmas (Brickman & Taylor, 1991).

A criança a brincar tem a capacidade de compreender o que move a sua ação através da repetição e experimentação (Gonçalves, 1994), pois só através desta capacidade de resolução de uma observação e interação com algo somos capazes de melhorar e aprender.

Bruce (1997, citado em Abbott, 2001) refere que “*Children without access to play do not play. Children who have gained access to play then have the encourage and daring to play*” (p. 18), ou seja, apenas as crianças que têm a oportunidade, e são desafiadas a brincar, ganham acesso a essa atividade tão importante para a aquisição de conhecimento. Como tal, cremos que as crianças do JI careciam deste ato lúdico do brincar desafiante, que fosse capaz de desenvolver novas capacidades físicas, sociais e emocionais.

O jogo assume vários significados consoante os autores.

Para Bruner (1976): tem interpretação semelhante a atribuir ao ato lúdico o poder de criar situações exploratórias propícias para a solução de problemas. Já Vygotsky (1988) e Elkonin (1984) entendem a brincadeira como uma situação imaginária criada pelo contacto da criança com a realidade social. Piaget (1976), tendo como princípio básico a noção de equilíbrio como mecanismo adaptativo da espécie, admite a predominância na brincadeira, de comportamentos de assimilação sobre a acomodação (Khishimoto, 1994).

Assim sendo, utilizaremos tanto as palavras “jogo” ou “brincadeira” para nos referirmos à oportunidade da criança de escolher realizar o que tiver desejo no momento (também designado como brincadeira livre). Os “jogos faz-de-conta” são das atividades em que as “crianças em idade pré-escolar têm mais oportunidades de praticar competências sociais numa área temática altamente absorvente” (Katz &

McClellan, citado em Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996, p. 46) em que as aprendizagens emocionais e sociais são inúmeras, necessitando de um ambiente propício, embora estas não ocorram apenas nas áreas definidas na sala de atividades como muitos adultos julgam. Através destes jogos as crianças têm a oportunidade de abordar experiências ao seu “ritmo e intensidade” devendo o adulto estar focalizado na observação dessas “iniciativas no exterior, de forma lúdica e não dirigista” pois a aprendizagem das crianças, seja ela de cariz físico, cognitivo ou social não está restrita a certos lugares e ocasiões (Hohmann & Weikart, 1995, p. 437).

Bilton (2002) refere que “*When children are outdoor for a short period of time, faced with a few toys to play with, staff may have to spend most of this time sorting out conflicts between children*” (p. 10) e efetivamente apercebemo-nos várias vezes dessa tentativa de resolução de conflito causada pelos brinquedos. No decorrer do estágio vimos que as crianças não podendo utilizar as escadas, nem o espaço junto aos bancos devido à sua degradação, podiam magoar-se, levando a que o tempo no exterior fosse sempre curto.

Uma questão colocada era porque não dinamizar o espaço exterior criando algum tipo de áreas que estimulassem o desenvolvimento das crianças? A resposta era justificada com várias tentativas falhadas ao alterar o espaço, causadas pelos alunos do 1.º CEB que não respeitavam os materiais e o espaço. Este espaço quando era utilizado pelo JI era apenas em tempo letivo do 1.º CEB devido à sua dimensão. Esta questão devia ser tratada em conselho geral do agrupamento devido à sua grande relevância em melhorar as condições dadas às crianças pois como White (2008) mostra “*Play is the means through which children find stimulation, well-being and happiness, and is the means through which they grow physically, intellectually and emotionally*” (p. 7).

Bilton (2002) elucida para descentralização da noção do espaço exterior como um espaço para o descanso dos adultos aproximando a ideia de que é um espaço que necessita de ser planeado, abastecido de recursos e bem gerido. O espaço deve ser visto como útil e seguro para que possam passar horas ativas e experiências educacionais estruturadas (Abbott, 2001). Para tal, é necessário que o mesmo seja pensado e bem planeado de forma a recheá-lo com materiais adequados ao “desenvolvimento e à cultura” de cada criança de maneira a valorizar a “experimentação, reflexão, a autonomia e a cooperação da criança porque acredita na competência a esse nível”

(Formosinho, *et al.*, 1996, p. 59). Tal como diz Bilton (2002) “*Children need opportunities to build and use materials (...) work together for a common goal, as in this way children learn to cooperate and get on to achieve the end product.*” (p. 55).

Rinaldi (1990) refere que as crianças devem sentir que toda a escola incluindo o espaço, materiais e projetos valoriza e sustém a sua interação e comunicação (citado em Abbott, 2001; Edwards, *et al.*, 1995) sendo imprescindível que os adultos valorizem todos estes aspetos e reflitam sobre estes recursos e a sua postura. Através da observação do grupo e de cada criança individualmente é possível saber quais as suas necessidades e, como o espaço interior se encontra organizado de maneira a corresponder a essas necessidades, o mesmo planeamento deve ser realizado para o exterior.

Espaços para desenvolvimento físico, social e emocional devem estar presentes no exterior dando novas oportunidades de aprendizagem às crianças como White (2008) defende que, o espaço exterior pode e deve oferecer às crianças um ambiente versátil, alterável e recetivo a todos os tipos de brincadeira onde elas podem manipular, criar, controlar e modificar.

A pedagogia deve saber criar, recriar, inovar, transformar, definir, especificar segundo a situação concreta da realidade educativa (Mendonça, 1994). Como tal, o modo como o adulto organiza os materiais e os móveis; a forma da ocupação, do espaço pelas crianças e pelos adultos e a sua interação, revelam a conceção pedagógica. É estritamente importante que a criança tenha essa interação com o espaço para vivê-lo intencionalmente - como refere Horn (2004). O elemento muito importante no exterior é um espaço com material natural que encaminhe para aprendizagens efetivas, onde seja possível a criança observar, questionar e procurar soluções para essas mesmas questões, contribuindo para a sua construção pessoal e social em interação com os outros e a natureza de maneira a respeitá-la e perceber do que dela advém. Aludindo a White (2008) “*Through playful movement a physical activity the child can explore who they are, how the world works and how they fit into it.*” (p. 68).

Como exposto inicialmente, pareceu-nos fundamental demonstrar a importância de um ambiente exterior acolhedor e promotor de aprendizagens para as crianças, pois como apresentava Vygotsky “o sujeito produtor de conhecimento não é

um mero receptáculo; é, ao contrário, um sujeito ativo que, em interação com o meio social, constrói e reconstrói o mundo em uma relação dialética.” (citado em Horn, 2004, p. 18) e neste JI sentimos que as crianças denotavam falta desse espaço e tinham pena de o tempo ser tão curto para tantos desejos que definiam para o espaço.

Bilton (2002) mostra que as crianças “*need to be able to use areas both freely, thereby making sure they make optimum use of both spaces and have uninterrupted time to pursue interests*” (p. 5). Com os espaços bem concebidos e relações apropriadas (entre as crianças e os adultos) nas brincadeiras são fatores que incrementam tanto a aprendizagem como o divertimento (Brickman & Taylor, 1991).

Temos de ser adultos competentes, ouvindo as crianças e percebendo quais as suas grandes necessidades e desejos, refletindo sobre a nossa prática e organização e sendo capazes de auxiliar as crianças promovendo um espaço desafiador. Poderemos promover atividades conjuntas, permitindo a descentralização da figura do adulto, constituindo parte integrante da ação pedagógica (Horn, 2004).

Terminamos parafraseando Rosa (1998, p. 19) que resume a importância do mundo exterior na vida das crianças: “a infância se define mesmo por determinado tipo de relacionamento com o mundo externo que não se pauta pelas leis da realidade, mas muito mais pelas leis do próprio desejo.”

#### **Capítulo IV – Exercício investigativo: “Quais as perspetivas das crianças acerca dos espaços do jardim de infância”**

Para a prática educativa foi-nos proposto o desenvolvimento de um exercício investigativo utilizando uma metodologia de escuta das crianças, desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss, e denominada de “Abordagem de Mosaico”. Esta metodologia tem por objetivo saber *quais as perspetivas das crianças acerca dos espaços do jardim de infância*.

Esta abordagem integra diferentes elementos, são eles: a variedade de métodos (que reconhece as diferentes “vozes” das crianças); o elemento participativo (em que a criança é vista como experiente e agente da sua própria vida); a componente reflexiva (onde participam crianças, educadores e pais na reflexão dos significados); a adaptabilidade (pois pode ser aplicado em várias instituições de pré-escolar) e o foco nas experiências de vida da criança (Clark, 2005).

A Abordagem de Mosaico tem influência na Pedagogia de Participação e em Reggio Emilia, levando a uma “ruptura com a pedagogia tradicional transmissiva para (...) criar uma conscientização sobre finalidades e objetivos, sobre meios e metas, contextos, processos e realizações” (Oliveira-Formosinho J. , 2013, p. 28) e que nos leva a uma pedagogia que permite experimentar, refletir, comunicar com o objetivo de construir significados em relação ao mundo e criar novas possibilidades.

##### 1. Objetivos

Para sermos capazes de descobrir as perspetivas das crianças é necessário que as saibamos ouvir e as percebamos. A intenção deste exercício investigativo é a de descobrir quais as perspetivas das crianças sobre os espaços do JI de maneira a perceber como se sentem nos espaços, quais os que mais valorizam e quais aqueles de que gostam menos e, se gostariam de realizar alguma mudança nos espaços que referem.

Esta investigação remete-nos para um método qualitativo visto que estamos a analisar as perspetivas das crianças e como tal Walsh, Tobin, e Graue (2002, p. 1038) referem que o método qualitativo está ligado tanto às “humanidades como às ciências sociais”. Insere-se também quando o investigador assume um papel muito próximo da criança inserindo-se “numa família” de forma a chegar a conclusões o mais reais

possível. Para este entendimento é necessário respeitar o tempo de cada criança para que a posição do investigador não seja vista como um estranho que invade o seu espaço. Essencial também adaptar as formas de recolha de informação à faixa etária das crianças em que se realiza o estudo. Estas formas de recolha segundo Walsh, *et al.* (2002, p. 1055) ocorrem de três formas: “a observação, a entrevista e a análise documental”.

Esta forma de investigação tem a capacidade de dar voz e visibilidade tanto à criança, como ao investigador (Clark, 2007) e, como referimos anteriormente, a abordagem mosaico, utilizando vários métodos, engloba uma visão das crianças como seres competentes, comunicadores, participantes ativos, pesquisadores e exploradores (Clark, 2010).

As ferramentas utilizadas nesta abordagem de cariz verbal e visual, são a observação da criança - que permite ao observador retirar alguma informação inicial. Esta poderá ser posteriormente comparada com as restantes informações que irá adquirir, através das entrevistas, da utilização da câmara fotográfica para registos de espaços pelas crianças e a construção dos livros com essas fotografias. Poderá ainda efetuar passeios, mapas e a manta mágica (Clark & Statham, 2005). Este processo será apresentado no ponto seguinte de forma a expor a ação levada em conta.

## 2. Procedimentos

Para darmos início a esta investigação tivemos em consideração a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, principalmente nos artigos 12 e 13 pois estes, revelam que a criança tem todo o direito de se exprimir e deve ser respeitada nas suas ideias e opiniões. Como tal tivemos em consideração que a criança deve ser informada e ter o direito de escolha e de participação ou não neste estudo. Para tal em momento de reunião de grupo demos conhecimento às crianças da intenção desta investigação e que esta seria de carácter voluntário, envolvendo diversas atividades para o efeito (cf. apêndice 7). Onze crianças do grupo demonstraram interesse em participar e realizar o que lhes seria proposto. Achámos que seria proveitoso fazer um contrato que seria facilmente afixado e que serviria para promover junto destas crianças “uma “memória” concreta” (Edwards, *et al.*, 1995, p. 25).

Em conjunto definimos que o seguinte passo seria uma conversa com o grupo da investigação para aferir os espaços que as crianças mais gostavam, tendo a maioria das crianças referido a piscina de bolas, prosseguindo com a realização de um desenho com o espaço que tinham mencionado, construindo uma teia com os mesmos.

Como havíamos começado por um método visual (desenhos) decidimos que as entrevistas seriam um procedimento seguro a tomar de seguida pois podem “(...) *help to reinforce understandings gained by other methods, or present opportunities to discuss nuclear issues*” (Clark, 2007, p. 13).

O local onde são realizadas as entrevistas pode influenciar a forma como a criança interaje, por isso tivemos este facto em conta na escolha do local. Como elucida Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), que “as crianças não são meros respondentes mas intérpretes do processo de investigação” (p. 24) e a capacidade comunicativa da criança aumenta quando lhe é dado o controlo dos conteúdos. Portanto, mais uma vez referimos que os direitos da criança devem ser respeitados, direito à informação, direito de recusa, privacidade e de confidencialidade (Oliveira-Formosinho, 2005, citado em Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Utilizámos um modelo de entrevista semi-estruturada pois é considerada a mais adequada para entrevistar crianças (*id, ibid*) e optámos por fazer entrevistas individuais para que as respostas não fossem influenciadas. Esta entrevista foi registada apenas em audio para que pudessem ser ouvidas de maneira a serem transcritas para a sua posterior análise.

Esta fase do estudo foi marcada por duas atividades, a introdução da máquina fotográfica e a construção dos livros de fotografias a pares. Para a primeira atividade foi então dada uma câmara fotográfica a uma criança de cada vez e a instrução dada foi para que nos mostrassem os sítios mais importantes, significativos para elas. Para a segunda atividade, com as fotos impressas, contruímos o livro e ao longo da construção fomos questionando as crianças do que havia naquele espaço de importante para elas, tendo algumas das frases sido registadas nesse mesmo livro. Como referimos estes livros seriam para duas crianças selecionadas por nós. Achámos que seria uma mais valia realizar este trabalho entre pares pois, como referem as OCEPE:

A interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem (...) as crianças têm oportunidade de confrontar os seus

pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum (ME, 1997, p. 35).

Achámos benéfico para as crianças o trabalho de pares, pois o que lhes foi pedido era uma comparação das suas fotos pessoais com espaços em comum, e posteriormente a realização de um percurso, definido por elas, com os espaços que notaram ser importantes para ambos. Com a conclusão obtida, os pares com recurso à máquina fotográfica, realizaram os percursos. Com as novas imagens impressas os pares que tinham feito o percurso colaram as fotos pela ordem de passagem pelos espaços, construindo dessa forma os mapas.

Para finalizar esta abordagem foi feita a “manta mágica” com a exposição de todas as atividades desempenhadas, sendo realizada a avaliação de todo este projeto com as crianças. Como Bruner (1977) mostrou, o educador tem a tarefa de “construir andaimes”, incentivando a criança a utilizar competências adquiridas para avançar para algo mais complexo sendo esse o propósito ao longo desta abordagem, ajudar as crianças a contruir novas aprendizagens e incentivar a outras. Para Zabalza (2000, citado em Castilho & Rodrigues, 2012) a avaliação é uma peça imprescindível para os profissionais de educação sendo melhor de executar “com os participantes e não para os participantes”.

### 3. Apresentação e análise dos dados

Através dos vários métodos utilizados e das atividades realizadas foi possível reunir algumas das perspetivas das crianças. Mas para tal, foi necessário também conversar com a educadora cooperante, bem como com as auxiliares sobre o que ia sendo realizado de maneira a obter também informações, fazendo uso também das observações realizadas ao longo do processo. Todas estas ferramentas serviram para fazer a triangulação dos dados e compilá-los em categorias: o “bem-estar positivo e negativo”, a “relação social”, a “curiosidade” e o “jogo simbólico”. Seguidamente apresentaremos a justificação dessas categorias e algumas frases das crianças que vão ao encontro das mesmas.

Durante o processo do estudo as crianças em todas as atividades realizadas referiam-se a certos espaços mostrando o seu apreço ou simplesmente o desagrado, não lhes atribuindo outro significado, relacionando então com o seu bem-estar

positivo ou negativo. Muitas delas referiam a piscina de bolas uma das zonas favoritas do JI, apesar do seu uso não ser muito frequente, dizendo que gostam de lá estar por ser divertido e colorido. Outro espaço mencionado por várias crianças é a área dos jogos (carros, jogos de mesa e chão) como refere o A. “gosto mais da casa e das peças”, o B. diz que “gosto de brincar com carrinhos porque é divertido” e ainda o D “porque gosto de lá brincar e tem muitas coisas”. Mas como dissemos as crianças também referiram sítios que não gostam como o D. o espaço da televisão não é um espaço onde ele goste de estar pois, “não gosto porque fico apertado”, sendo um sítio onde o grupo passa muito do seu tempo a ver televisão quando não estão na sala de atividades. Outro desagrado é exposto pelo J. “não gosto de estar à espera” (na casa de banho) entre outras crianças que referiram o mesmo.

Outra das categorias que achámos relevante estruturar foi a de relação social pois as crianças associam um espaço ao convívio com outros colegas ou, até mesmo, com os adultos. A rua é um desses espaços como foi indicado pelo RF. “só brinco na rua com o D, Mi e RP” e pela M “gosto de estar lá fora com os amigos”. Outro espaço mencionado foi a piscina de bolas onde o RF refere que gosta “de lá estar com o L” e o J também faz referência dizendo “gosto de lá estar com os meus amigos”. Para além deste espaço refere também a sala de atividades e da UEE como sendo um sítio de interação com os adultos. Outros dos espaços referidos por outras crianças, onde as relações sociais são privilegiadas, são a casinha, os carrinhos e a tenda.

Muitas das crianças durante o processo das fotografias registaram a UEE e a sala de terapia, ou seja, associaram estes espaços à entrada restrita, pois não podiam aceder-lhe. Mostraram um grande interesse em fotografar, não só a porta mas também o interior, o que algumas vezes não foi possível. Vendo que as crianças tinham esta curiosidade, achámos, que seria uma categoria que fazia sentido, tendo em conta a necessidade que sentiam de conhecer e saber o que realmente se passava lá dentro. O D. referiu que “na sala da terapia estava lá um autocolante atrás da porta com um sinal que só podemos falar baixinho... E: e tu vais à sala da terapia? não, é só para quem não consegue falar.”. A AS tirou fotografia à porta da sala da terapia dizendo “Eu não vou a esta sala, só os meninos que não falam” querendo tirar ainda fotografia ao seu interior, não sendo possível na altura por estar ocupada. Para além destas crianças, a T também mostrou através das fotografias, que não podia ir à unidade, assim como o

A, embora tenha mostrado curiosidade em lá ir. Para dar oportunidade a todas as crianças de conhecer os espaços que veem como proibidos, foi apresentada esta curiosidade à professora de educação especial (responsável pela UEE), para saber se não seria possível uma visita com sensibilização à utilização da sala de terapia.

Em diversos espaços, as crianças associam esses, a jogos específicos ou a algo simbólico, usando a imaginação, como por exemplo, no “espaço da casinha” onde eles brincam ao “faz-de-conta”; este espaço é referido pela maioria das crianças. A rua é outro espaço presente entre estas brincadeiras como refere o A quando diz “Brinco aos monstros” bem como o RP e a C mencionam, respetivamente, “brinco lá fora, brinco à apanhada, às escondidas estátua” e “corremos, jogamos à apanhada e às escondidas”. Quem ainda mostra o seu grande interesse pelo jogo simbólico é o RF quando diz “gosto de estar com os meus amigos em baixo do telheiro para tornar as nossas magias, são as magias do controlo”.

Sendo assim, as crianças associam certas divisões a diferentes objetos/brinquedos. Apesar dos espaços da cozinha e da casa de banho estarem presentes muitas vezes no diálogo das crianças e nas fotografias por elas tiradas, não achámos que fosse relevante categorizá-las, visto que para elas estes espaços são vistos meramente como funcionais, ou seja, não lhes atribuem qualquer outro significado sem ser para a realização das suas necessidades básicas. Como referiu o J “A casa de banho é importante para fazer xixi e lavar as mãos” bem como o A que diz que “gosto para fazer o xixi, lavar as mãos e secar”. Relativamente à cozinha o RF refere que “é só para comer”, o A diz que “como a sopa, as bolachas e bebo o leite”.

Outro aspeto que conseguimos retirar das informações dadas pelas crianças é o facto de algumas delas mostrarem, através das fotografias, o seu lugar em certas zonas do JI, mostrando-nos que ali é o lugar delas, ou seja, que lhes pertence. Por exemplo na cozinha a AS tirou fotografia ao seu banco dizendo que “este é o meu lugar”, tal como o B que refere que “o meu lugar é ao lado do L” e o A diz “tenho o meu lugar”. Outro espaço referido é a entrada do JI, onde as crianças têm os seus cabides, onde são recebidos e se despedem dos pais. A T mostra através de uma fotografia o seu cabide onde estava uma boneca, indicando-nos a importância que este tem para ela, pois é o local para guardar as suas coisas “é o meu bebé, tá no meu cabide”. O RF diz que “é o espaço para chegar, ser recebido”.

Duas crianças fazem uma crítica ao recreio do JI, a T e a M, quando o registaram mencionam que “os brinquedos estão lá dentro, só tem dois triciclos” e “os brinquedos ficam muito tempo guardados”. Visto que o recreio é comum ao 1º CEB existe uma arrecadação para guardar os brinquedos do pré-escolar mas segundo as crianças estes permanecem lá muito tempo não sendo utilizados todas as vezes que elas lá vão.

Em jeito de conclusão, este exercício investigativo fez-nos concluir que as crianças têm o JI como um espaço aprazível, em que gostam de brincar e realizar as atividades propostas. Apesar de gostarem mais de uns sítios do que de outros, no geral não existe nenhum espaço que lhes cause mau estar - portanto as perspetivas das crianças em relação ao JI são bastante positivas. Relativamente a nós, enquanto futuros profissionais educativos, este exercício fez-nos perceber que é necessário ter esta perceção das opiniões da criança, percebendo o que podemos alterar de maneira a que todos se sintam bem e que é suscetível de criar novas aprendizagens através dos espaços com que a criança interage. Compreendemos também a importância da variedade de instrumentos para recolha de informação, pois cada elemento é capaz de transmitir diferentes informações e só assim podemos chegar a dados mais fidedignos.



## **Capítulo V – Colaboração entre parceiros educativos: uma experiência- chave transversal**

Este capítulo visa analisar a necessidade da colaboração entre os parceiros educativos de forma a oferecer o melhor ambiente educativo e um processo de ensino efetivo para as crianças. O texto será organizado de maneira a apresentar este assunto presenciado nos dois locais onde se realizaram as práticas educativas de maneira a elucidar a importância que se revelou neste tema para a nossa formação pessoal enquanto futuros profissionais. Explicitaremos a importância que teve esta atitude entre o grupo de estágio, como era a relação com a educadora/ professora cooperante com as auxiliares e com os outros professores, bem como a relação estabelecida entre JI/escola com a família.

Em primeiro lugar explicamos porque falamos em colaboração e não em cooperação. Através da revisão bibliográfica tomámos conhecimento que colaboração e cooperação, apesar de serem usadas como sinónimos no dia-a-dia, escondem certas características; como tal sentimos a necessidade de diferenciar estes dois conceitos para clarificar a nossa abordagem neste capítulo. Erickson e Christman (1996) referem que quando existem diferentes prestígios e uso de poder a colaboração pode tornar-se numa cooperação (citado em Day, 1999), isto significa que quando se alude à cooperação, não se questionam os papéis desempenhados, pois existe uma hierarquização bastante marcada, havendo uma aprendizagem mútua reduzida daquele que seria o objetivo, do desenvolvimento profissional e, num trabalho colaborativo é necessário trabalhar para atingir um fim, “é pensar, preparar, refletir, formar, empenhar-se”( Boavida & Ponte, 2002; Day, 1999), assim sendo, utilizaremos o termo colaboração ao longo desta experiência.

Hohmann e Weikart (1995, p. 63) mencionam que “um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem ativa, porque esta é, basicamente, um processo social interativo” que nos mostra desde já a importância das relações ativas como essencial no processo da aprendizagem, acompanhando-nos esta certeza ao longo das práticas educativas pelo nosso grupo de estágio. Desde início, quer na prática pedagógica de pré-escolar como a decorrente no 1.º CEB, decidimos explorar ao máximo a nossa capacidade de colaboração, interajuda e respeito mútuo para

realizarmos o melhor trabalho possível, acreditando que seria a forma de nos tornarmos uma equipa bem-sucedida construindo relações de apoio através da “comunicação aberta, do respeito pelas diferenças e da paciência” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 136).

Decidimos, desde o início, realizar todas as tarefas em conjunto, planificações, construções de materiais, reflexões, tudo o que fosse essencial para o decorrer do estágio, fazendo-o em conjunto de maneira a que todos tivéssemos conhecimento do planeado. Esta colaboração implica que seja necessária uma constante comunicação entre as partes para que seja possível dividir funções e para além disso este relacionamento não se efetua apenas dentro da sala mas também fora dela, sendo chamado de relacionamento pedagógico, promovendo o estudo e a melhoria da prática (Day, 1999).

Este foi sem dúvida o nosso grande alicerce para desenvolver um bom trabalho e fortalecer a nossa capacidade de reflexão, pois tal como referiu Hernández (2007), esta é uma das maiores vantagens de trabalhar em colaboração. O apoio mútuo era crescente e muito visível nas nossas práticas pois apesar de ocorrer prestações individuais as restantes estariam preparadas para também auxiliar no que fosse necessário. A preocupação pelas necessidades das crianças era primordial e toda a nossa ação e objetivos iam ao seu encontro.

Durante toda a prática educativa foi possível perceber também como funcionavam as relações entre as auxiliares e a educadora e no caso do 1.º CEB, entre a professora cooperante e as funcionárias, bem como com os restantes professores da escola. Em comparação com a atitude que o nosso grupo decidiu tomar, o mesmo não se verificava nas relações acima referidas. Queremos com isto dizer que o trabalho efetuado dentro destes espaços, e que tivemos a oportunidade de observar, não era colaborativo. Era perceptível pela observação direta, pois através de pequenas ações ou comentários apercebíamos-nos dos constrangimentos relacionais. Perrenoud (2000) refere que “trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que uma escolha pessoal” sendo esta uma questão de aptidões que pressupõe a “*convicção* de que a cooperação é um valor profissional” (pp. 80-81).

Numa instituição de ensino pressupõe-se que as relações sejam socialmente positivas para que se possa criar um ambiente harmonioso, de confiança nos outros,

criar autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança (Hohmann & Weikart, 1995). Sabendo que somos exemplos e modelos de interações sociais para as crianças, é necessário que possamos partilhar o melhor e como mencionaram Hohmann e Weikart (1995), “o ensino e a aprendizagem são processos socialmente interativos é imperativo que os adultos partilhem o seu melhor, mais genuíno *eu*, para que o efeito sobre as crianças seja positivo e estimulante” (p. 130) e “o desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experienciando” (p. 64).

Esta colaboração é uma constante aprendizagem pois não se criam relações ativas sem tempo para conhecer as pessoas, mas é necessário realizar esse esforço de maneira a construir essa *ligação* como elucida Homem (2002), a “*ligação* constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se em espaços de diálogo, convergente e/ou divergente, partilhando preocupações educativas, individuais sim, mas também universais” (p. 37). Hernández (2007) refere que “En el trabajo colaborativo lo importante es la meta en común, los objetivos que unen al equipo” (p. 19) sendo que neste caso em concreto deveria ser a aprendizagem ativa para as crianças, pois quando os adultos trabalham em conjunto para o mesmo objetivo para estabelecer e manter esses contextos de aprendizagem, os efeitos são inúmeros (Hohmann & Weikart, 1995, p. 131).

Little (1990, citado em Hernández, 2007) identifica quatro tipos de colaboração, por ordem de fragilidade, são elas: a revisão e descrição de histórias dos alunos, partilhando alguns momentos pontuais dos mesmos; a ajuda e assistência mútua entre professores, auxiliando-se algumas vezes em certas tarefas; a partilha de ideias, recursos e iniciativas, em que os professores partilham certos recursos relacionados com o desenvolvimento do currículo; o trabalho cooperativo<sup>8</sup>, em que existe uma maior interação entre os intervenientes, partilhando diferentes métodos de ensino, desenvolvendo um trabalho em conjunto com os outros professores. Com esta última evidencia-se o verdadeiro valor do trabalho colaborativo pois como Boavida e Ponte (2002) referiram “a colaboração envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efectiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional” (p. 47).

---

<sup>8</sup> O autor utiliza o termo trabalho cooperativo para se referir ao que explicitarei no início ao trabalho colaborativo pelas características que mostra.

Trabalhar colaborativamente é também uma maneira de aprender o modo como se relacionar com os outros, em que estabelece uma atitude de dar e receber, em que todos se responsabilizam pelo trabalho a ser desenvolvido, procurando soluções para os desafios encontrados e respeitando as diferenças e particularidades individuais (Boavida & Ponte, 2002); tal como Hernández (2007) diz, é necessário uma confiança nessas relações, acreditando nas potencialidades de cada um.

Partindo agora para a colaboração com a família, tivemos a oportunidade de observar, nas duas práticas, contextos completamente díspares neste aspeto. Num dos contextos a colaboração dos pais era praticamente nula devido às suas culturas e também por pertencerem a uma classe social mais baixa; verificando-se a falta de interesse e de relacionamento com o JI enquanto que na escola de 1.º CEB deparamo-nos com uma realidade completamente diferente em que a relação com a família foi um processo gradual onde se criaram laços de confiança e respeito mútuo, ocorrendo reuniões de pais várias vezes e existindo, sempre que necessário, comunicação direta quer seja da parte do professor, quer da família.

Boavida e Ponte (2002) elucidam para três aspetos essenciais para uma boa colaboração: a confiança, associada à disponibilidade em ouvir os outros, à valorização das suas contribuições e ao sentido de pertença; o diálogo, utilizado como instrumento de confronto de ideias e de construção de novas compreensões; e a negociação onde são discutidos objetivos, modos de trabalho e de relacionamentos. Foi possível perceber o esforço realizado pela professora em manter uma relação ativa com a família dos alunos de maneira a envolvê-los na vida e educação dos mesmos. Como referem Davies, Marques e Silva (1993) o envolvimento dos pais na vida escolar constitui uma das formas de participação do cidadão na vida pública, como um meio de aprofundar a democracia, mostrando ainda que os programas bem-sucedidos são aqueles que se preocupam em colocar recursos sociais, culturais e educativos da comunidade ao serviço dos alunos.

Encontra-se nas OCEPE (ME, 1997) bem presente a necessidade da relação com a família pois “os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (p. 43) devendo esta relação ser fortificada, permanente e continuada para o 1.º CEB, também assinalado por Ramiro Marques (1997, citado

em Costa, 2012) em que elucida para o facto da colaboração entre pais e professores proporcionar uma aproximação com as comunidades e apoios adicionais, ganhando tanto a escola como os alunos e as famílias pelo aproveitamento escolar dos alunos e os pais mais informados sobre a educação e a escola.

Para Bronfenbrenner (1994), o desenvolvimento ocorre através da interação das pessoas com o ambiente, por dentro de um conjunto de processos que produzem mudanças nas características das mesmas, ou seja, através das relações estabelecidas entre o sujeito e o ambiente que o rodeia pela interação entre todos os parceiros, o desenvolvimento é mais ativo e significativo. Formosinho e Lino (2000) referem que, ao trabalharem em equipa, os adultos descobrem que podem prestar às crianças um serviço educativo mais complexo, sendo necessário um grande esforço por perceber a eficácia do trabalho colaborativo, criando um clima de aceitação entre todos os membros para que todos se sintam seguros, confiantes e valorizados para poderem colaborar.

Em jeito de conclusão, o trabalho colaborativo entre o grupo de estágio foi uma mais-valia por nos proporcionar aprendizagens ativas que nos permitiram adquirir novas competências. Permitiram-nos, ainda, estarmos mais atentos aos interesses das crianças e às suas capacidades (através do diálogo e reflexão das atividades e observações realizadas), apoiando assim o trabalho educativo nesses aspetos (Hohmann & Weikart, 1995). Por sentirmos esta grande necessidade de apoiar a prática em trabalho colaborativo, focámo-nos na forma como era executado nas instituições em que tivemos oportunidade de estagiar. Como fomos elucidando, esta colaboração em ambas as instituições mostrava um certo défice nas relações estabelecidas que seriam muito importantes que fossem refletidas de maneira a modificá-las pois, no caso da relação entre professores, como refere Day (1999), “a colaboração é um ingrediente essencial para o desenvolvimento dos professores, e consequentemente, para a melhoria da escola” (p. 129) e da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

O reconhecimento que este era um assunto transversal aos dois ciclos de educação revelou a importância da colaboração da família pois nos dias de hoje ainda se verifica um défice de comunicação entre a escola e a família; como refere Costa (2012), “o que impede (...) o desenvolvimento de laços de colaboração e acaba por

refletir-se de modo negativo, quer no desempenho dos alunos, quer no dos professores, privados de informações que só a família lhes pode fornecer” (p. 10).

Apesar do trabalho colaborativo não ser uma tarefa fácil de implementar e preservar, quando este se “estabelece com um objetivo e um programa de trabalho claramente assumidos, constitui um dispositivo com um grande poder realizador” (Boavida & Ponte, 2002, p. 45). Terminamos com as características que devem estar presentes neste tipo de trabalho, que fomos mostrando ao longo do texto, e que devem estar presentes ao longo de toda a nossa ação: o respeito pelos direitos individuais dentro do grupo, a valorização de saberes diferenciados, a especificação de papéis e funções, tudo isto junto de uma comunicação aberta, direta e honesta (Boavida & Ponte, 2002; Day, 1999; Formosinho & Lino, 2000; Hernández, 2007).

## Capítulo VI – Experiências-chave em 1.º Ciclo do Ensino Básico

### 1. Trabalhos para casa? Eis a questão

Uma das questões que surgiu durante a prática educativa em 1.º CEB foi a obrigatoriedade em solicitar trabalhos para casa (TPC) diariamente. Entenda-se TPC como “o trabalho académico prescrito na escola, pelo professor, e que deve ser completado pelos alunos fora da escola, em horário extra letivo, geralmente em casa e, deste modo, sem a orientação direta do professor durante a sua realização” (Pedro *et al.* 2008, p. 2, citado em Pires, 2012). Ao início da prática fomos advertidas para prescrever TPC todos os dias pois os alunos estavam habituados a estas tarefas diárias para ajudar na consolidação de conteúdos.

Esta era realmente uma prática da professora cooperante, defendendo que os alunos precisavam de praticar todos os dias alguns conteúdos, criando dessa forma hábitos de trabalho e de estudo. Como referem Cooper, Robinson e Patall (2006), os TPC providenciam ao aluno a oportunidade de praticar ou rever assuntos que já foram trabalhados na aula, mostrando-lhes que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer espaço.

Os “trabalhos de casa” são a expressão mais utilizada, seguida de “deveres”, sendo que esta última tende a desaparecer pela sua conotação negativa de obrigação (Araújo, 2006). Estas tarefas podem converter-se na prática de “cópias de textos, repetições de palavras, fichas com contas e problemas diversos que se limitam a reproduzir os conteúdos dos livros” (*id, ibid*, p.30).

Para a maioria dos professores, os TPC são uma ferramenta que os auxilia e prolonga o tempo de aprendizagem dos alunos como refere Arends (1995), que também indica três princípios gerais dos TPC: estes têm ser facilmente executados pelas crianças; os pais devem estar conscientes do nível de envolvimento que deles é esperado; e deve ser dado o *feedback* aos alunos sobre os mesmos. Desta maneira, cabe também referir como era a postura da orientadora cooperante neste aspeto. Normalmente os TPC eram constituídos por tarefas relacionadas com português e matemática, uma vez que estas duas unidades curriculares eram impreterivelmente prescritas para realizar em casa; no entanto, por ter um currículo tão extenso, era

necessário a realização de muitas tarefas para que a aprendizagem do conteúdo fosse assimilada da melhor forma.

Analisando agora o que significa TPC, para os alunos, como menciona Araújo (2006, p. 11), representam “uma perda irreparável do tempo da infância, um tempo que deveria ser para brincar”, brincando muitas vezes com a sigla TPC para torná-la mais divertida, como *tortura para crianças, trabalho para camelos, trabalho para chatear*, ... eram expressões que se ouvia durante o dia quando nos questionavam se levariam TPC. Concordamos que este elemento seja importante para a aprendizagem dos alunos mas não consideramos imperativo este tipo de tarefas todos os dias. Cremos que as crianças precisam de algum tempo de lazer (que lhes é roubado cada vez mais pelo tempo de trabalho exigido na escola) e o que ainda levam para casa. Concordamos plenamente com Araújo quando mostra que o estatuto de aluno se encontra numa posição de superioridade em relação ao da criança (2006). Cada vez mais as crianças passam mais tempo na escola, ficando as suas casas um local de trabalho, quando deveria ser um espaço aprazível de lazer, brincadeira e descanso.

Foi manifestamente observado o desagrado dos alunos perante a realização dos TPC e “nada se faz sem desejo. Impor o que quer que seja ao sujeito, se disso não manifestar desejo, é expor-se à recusa ou provocar a rejeição” como indica Meirieu (1998, p. 30). A maioria das crianças completava as tarefas propostas e, quando tal não acontecia, não o efetuava por falta de tempo (muitas vezes devido à prática de atividades exteriores à escola).

Mas as crianças por fazerem estes trabalhos como uma obrigação, não assimilam com que objetivo lhes é proposto. Como supracitado anteriormente, estes TPC são definidos com o objetivo também de criar hábitos de estudo fora do espaço escolar, mas como Araújo (2006) menciona, o conceito de estudar é ainda muito confuso para os alunos do 1.º CEB, sendo apenas com o decorrer da escolaridade que o vão percebendo. Assim sendo, os TPC deveriam ser também discutidos com os alunos para que esses possam participar na decisão e para que assim consigam consciencializar-se do objetivo concreto daquele trabalho. Uma opção de tornar estas tarefas mais apelativas seria a sua construção conjunta, ou seja, em vez de ser o professor a delinear quais as tarefas, seria discutido em turma os conteúdos a serem

abordados reforçando os que suscitavam mais dúvidas e que careciam de mais exercícios.

A questão dos TPC não envolve apenas os alunos em causa e a professora, implica também os pais das crianças (Cooper, *et al.*, 2006; Rosário, *et al.*, 2008; Villas-Boas, 1985; 2000). Os pais consideram os TPC como uma “necessidade educacional” como alude Rosário, *et al.* (2008, p.24) mas muitas vezes “experenciam como um fardo e uma imposição”. Como menciona Cooper, *et al.* (2006, p. 3) o TPC “*is often a source of friction between home and school*”, ou seja, os pais protestam que os trabalhos atribuídos são muito longos ou muito curtos, muito difíceis ou muito fáceis, ou demasiado ambíguos (*id, ibid*, 2006) não existindo um consenso nas opiniões.

Villas-Boas (2000) mostra que a influência parental desempenha um papel muito importante no desenvolvimento cognitivo da criança como no seu aproveitamento, sendo estritamente necessário que trabalhem com eles em casa.

Desta forma, é necessário uma colaboração entre todos os intervenientes como mostrámos no desenvolvimento deste relatório, pois através do diálogo é possível discutir os pontos essenciais para definir melhores objetivos para a aprendizagem da criança. É imprescindível que o professor tenha consciência de que os pais, as famílias, quem estiver envolvido no processo, não tem formação de como ensinar, para tal devem ser devidamente informados com “instruções concretas quanto ao modo como se espera que ajudem os filhos no trabalho de casa” (Villas-Boas, 2000, p. 6) pois muitas das vezes as queixas vêm da parte dos professores pela falta de ajuda da parte dos pais na realização dos trabalhos em casa (Cooper, *et al.*, 2006).

Todos os envolvidos neste contexto têm as suas queixas, como os últimos autores referidos mostraram que os professores para além da reclamação da falta de auxílio dos pais na realização dos TPC, sentem falta de formação para a construção de bons trabalhos e também falta de tempo para prepará-los e, os alunos mostram o seu desânimo pelo tempo que os TPC ocupam, retirando-lhes tempo de lazer. O efeito que os professores desejam que se enraíze nos alunos não ocorre da forma que gostariam pois todas as crianças são diferentes, têm métodos de aprendizagem completamente distintos, sendo necessário para a qualidade de um trabalho, o cuidado na sua elaboração e implicando que os alunos estejam realmente interessados em mostrar qualidade, quando existe esta exigência da sua parte “permite o acesso à

inteligibilidade das coisas, a um verdadeiro conhecimento do mundo e a um autêntico autodomínio” (Meirieu, 2005, p. 198).

É essencial que se repense em muitas das atitudes e decisões que tomamos, apesar dos TPC fornecerem novas capacidades de trabalho, não será ao retirar o tempo de lazer das crianças que estas serão melhores, como alunos. Como Araújo (2006, p. 19) mostra a instrução apesar de obrigatória e gratuita há vários anos ainda não parece ser suficiente, “pelo que tem sido considerado normal, nestas instituições, aproveitar o tempo de descanso das crianças para “aperfeiçoar” essa instrução considerada insuficiente e mal distribuída”. Portanto, este aperfeiçoamento passa pelo trabalho realizado fora do âmbito escolar, mas as “crianças, quer tenham 6,7,8,9 ou 10 anos de idade, têm a mesma quantidade de tempo ocupado com obrigações escolares, independentemente do seu tamanho, ritmo ou contexto de vida” (*id, ibid*, p. 32). Não será desta forma que se formarão adultos confiantes e seguros das suas escolhas, são precisas tomadas de decisões mais conscientes no âmbito escolar para que as crianças tenham tempo para isso mesmo.

Como refere Villas-Boas (1985), o facto do trabalho de casa possa estender o número de horas gastas na aprendizagem, não é suficiente para torná-la útil. Quer com isto demonstrar que o tempo nesse tipo de tarefas depois de um dia a trabalhá-las não será produtivo, pois as tarefas prescritas não serão mais que repetições do que realizado na sala de aula. Perrenoud (2001) mostra que “as competências não se ensinam. Só podem ser criadas condições que estimulem a sua construção. (...) O acto de apresentar exercícios bem feitos apenas faz com que os alunos trabalhem algumas capacidades” (p. 23). O autor defende que deve existir um tempo de trabalho em casa “para que a criança possa se integrar melhor no grupo de pares na escola/na turma ou para se preparar e desempenhar o seu papel como aluno” (Perrenoud, 1995, citado em Araújo, 2006), ou seja, os alunos devem ser capazes de tomar consciência e desenvolver essas competências por desejo próprio e por incentivo por parte dos intervenientes, em substituto de trabalhos sem significado para eles.

Um aspeto muito importante que deve acompanhar a atribuição de TPC é o *feedback* (Rosário, et al., 2008), como mencionado no início deste texto. Se os alunos não percebem alguma da relevância que os TPC têm e este não se fizer acompanhar pela sua correção e sugestões, a compreensão por parte do aluno sobre este será ainda

menor, atribuindo ainda mais carga negativa aos TPC se não tiver nenhum efeito imediato em sala de aula. Se o objetivo dos TPC é dar ao aluno oportunidade de construir metodologias de estudo e melhorar os seus resultados é preciso mostra-lhe o que fez bem e o que pode melhorar. No caso específico da escola onde realizámos a prática educativa, este *feedback* era fornecido algumas vezes mas nem sempre era dado a todos os alunos. A correção podia ser realizada de maneira coletiva e as tarefas eram verificadas, se tinham sido completadas ou se havia dúvidas a colocar. Durante esta correção coletiva era muito escasso o reforço individual. O apoio particularizado era observado quando os trabalhos eram corrigidos apenas pelo professor, pois quando achasse necessário, o aluno em questão, seria chamado para lhe ser dado a explicação que fosse necessária.

A quantidade de trabalhos atribuída era a mesma para todos os alunos sem nenhuma exceção mas para Cooper, *et al.* (2006), os TPC podem incrementar diferenças entre os alunos pois alguns poderão ter melhores condições de estudo e mais apoio por parte da família podendo criar espaços para algumas diferenças entre os alunos. Meirieu (1998) mostra-nos que “todo o trabalho que é sistematicamente mandado para fazer em casa é, na realidade, um trabalho remetido para a desigualdade: desigualdade de condições de habitação (...) e de ambiente cultural” (citado em Resende, 2012, p. 162).

Para tal é fulcral que se pense em cada aluno como um ser individual, com características e necessidades próprias, precisando que sejam prescritos TPC pensando nas carências deles, citando Villas-Boas (1985), esta abordagem individual “*permits children to work at their own pace*” (p. 62). Para além de ser pensado na individualização, deve ser também alterada a tipologia dos trabalhos para que não sejam apenas meras repetições do que foi trabalhado em sala de aula, mas sim tarefas que permitam ao aluno aprender algo novo, como pesquisas com recurso a várias ferramentas, novas experiências e talvez através de visitas. Perrenoud (2001) mostra que o aluno “deve aprender para ter sucesso e compreender (...) se o desafio é desmedido, a missão torna-se impossível, o aluno abandona ou faz de conta que trabalha” (p. 58).

Creemos, que apesar de também acreditarmos que os TPC são necessários e realmente criam hábitos de estudo e metodologias, é indispensável repensar muitos

aspectos referidos ao longo do texto para que as crianças tenham a oportunidade de serem crianças antes de serem alunos. Desta forma, com certeza atingirão os objetivos a que se irão propor e serão adultos capazes. Terminamos com Meirieu (1998, p. 65), que mostra que a aprendizagem não é a acumulação de conhecimentos , mas sim de “significações através das quais o sujeito se apropria do mundo”.

## 2. Rótulo da Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

A experiência-chave que se segue decorreu do facto de existir um caso de um aluno diagnosticado com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Desta forma, sentimos a necessidade de procurar mais sobre esta problemática, de maneira a futuramente poder auxiliar estas crianças da melhor maneira. O texto será organizado de forma a vermos respondidas algumas questões, concebendo a revisão bibliográfica sobre o que é PHDA, quais as características de uma criança com este diagnóstico, como é constituído o diagnóstico, quais os tratamentos possíveis, bem como algumas estratégias a possuir em sala de aula para atingir melhores resultados comportamentais. Elucidaremos ainda sobre o caso concreto que tivemos oportunidade de observar e o que era realizado em sala de aula para a ajudar no seu desenvolvimento.

Este conceito tem sido alvo de diversos estudos, envolvendo diferentes designações para o mesmo diagnóstico como nos mostra García (2001), empregam denominações para caracterizar crianças hiperativas como: “conduta hiperactiva, síndrome hipercinética, perturbação por défice de atenção, etc.” (p. 1). Esta perturbação para Maia e Verejão (s.d.) caracteriza-se “por défice de atenção/concentração, impulsividade e/ou hiperactividade/actividade motora excessiva” (p. 5) sendo então descrito como um “distúrbio neurobiológico hereditário” (Parker, 2003, p. 13) e, Brock, Jimerson e Hansen (2009) mencionam que “*is thought to be the result of complex interactions between genetic, environmental, and neurobiological facts*” (p. 9).

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5, a “característica essencial do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento” (American Psychiatric Association, 2014, p. 61), as crianças são frequentemente descritas como “muito activas e irrequietas desde tenra idade” (Sosin & Sosin, 2006, p. 44). Lopes (1998) também refere algumas das características atribuídas a estas crianças como a agitação, irrequietude, desorganização, imaturidade, relacionamento social pobre, problemas de aprendizagem, irresponsabilidade e preguiça.

Os problemas de atenção característicos têm reflexo no rendimento académico “que pode ser muito inferior às suas capacidades intelectuais” (Maia & Verejão, s.d., p. 8) pois este défice manifesta-se “pela falta de persistência na realização de actividades que requerem a intervenção de processos cognitivos” (García, 2001, p. 13). A impulsividade verifica-se na incapacidade de controlo pessoal numa determinada situação, respondendo também de forma rápida e precipitada às questões que lhes são colocadas, tendo dificuldade em esperar pela sua vez nos jogos ou em filas (Lopes, 1998). A hiperatividade refere-se a uma atividade motora excessiva em que o desejo de mexer em tudo prevalece e também caracterizado por conversar em excesso (APA, 2014). Para além destas particularidades as crianças com hiperatividade têm alguns problemas na área das relações sociais. O seu comportamento leva a que os outros, quer sejam colegas, pais ou professores, não fiquem indiferentes, encaminhando para a rejeição social (Lopes, 1998) provocando desta forma uma baixa autoestima.

O diagnóstico pode tornar-se problemático pelos sintomas não serem específicos. Trata-se de um “diagnóstico clínico, baseado em critérios comportamentais que estão sujeitos a subjectividade na avaliação” (Cordinhã & Boavida, 2008, p. 581). Estes critérios de diagnóstico estão definidos no DSM-5 (APA, 2014) e para que se possa estabelecer o diagnóstico, a criança deve apresentar seis ou mais sintomas das categorias I (PHDA tipo desatento), categoria II (PHDA tipo hiperativo e impulsivo) ou ambos (PHDA tipo combinado). Para além disto, estes sintomas devem estar presentes por um período mínimo de seis meses, interferindo no funcionamento e no desenvolvimento da criança. Normalmente estes sintomas são visíveis antes dos 7 anos estando também presente em duas ou mais situações (contextos diferentes).

As manifestações deste transtorno devem estar presentes em mais do que um ambiente (em casa e na escola), sendo esta confirmação possível através de informações de pessoas que tenham presenciado a criança em tais ambientes (APA, 2014). Esta informação advém da comunicação de diversos meios para que seja encontrada a melhor avaliação possível. Estão envolvidos na avaliação o médico (neurologistas, pediatras e psiquiatras), o psicólogo, a escola e os pais (García, 2001; Parker, 2003).

A avaliação implica diversos procedimentos, incluindo exames neurológicos, que se apoia no eletroencefalograma e pela cartografia cerebral, bem como a análise pediátrica que avalia a persistência dos movimentos, e ainda a avaliação psicológica que através de entrevistas a adultos significativos para a criança remetem informações relevantes sobre o comportamento da criança em casa e na escola (García, 2001). Existem ainda escalas de avaliação que são utilizados por estes profissionais empregues a pais e professores para que se possa atingir a melhor avaliação possível. Estas escalas são concebidas tanto para avaliar o distúrbio em si como escalas de conteúdo mais abrangente para avaliar problemas comportamentais dirigidos aos adultos próximos das crianças. A informação dada pela própria criança é baseada em provas aplicadas para detetar défices preceptivo-cognitivos, de coordenação visual-motora e de rendimento intelectual, como por exemplo a Escala de Inteligência de Wechsler para crianças (WISC) (*id, ibid*).

Como se pode apurar os pais e os professores são uma grande fonte de informação e um meio de comunicação importante pois são estes que atentam os comportamentos da criança, fornecendo informações valiosas para a avaliação de cada uma (Parker, 2003).

Para além de uma equipa multidisciplinar para a avaliação da criança é fundamental também para o seu tratamento, este poder incluir “acompanhamento psicopedagógico, acompanhamento psicológico, apoio aos pais e medidas farmacológicas” (Maia & Verejão, s.d., p. 29). Tal como referem os mesmos autores (*id, ibid*) a abordagem das situações de PHDA “só pode ser eficaz se empreendida uma equipa multidisciplinar (...) e a criança deve ser promovida” (p. 29).

Os tratamentos podem ser farmacológicos ou não, sendo que o objetivo destes tratamentos “é o controlo dos sintomas de desatenção, hiperactividade e impulsividade, melhorando o desempenho académico e as competências sociais, permitindo dessa forma aumentar a auto-estima da criança” (Cordinhã & Boavida, 2008, p. 584). O tratamento farmacológico consiste na “administração de fármacos, especialmente estimulantes” (García, 2001, p. 60), mostrando resultados sobretudo na atenção e impulsividade. Este tratamento farmacológico acarreta algumas controvérsias pois alguns profissionais não estão convencidos da sua aplicação alargada, ficando assim alguns pais preocupados com as consequências que os

medicamentos poderão originar nos seus filhos. Sosin e Sosin (2006) defendem que as “medicações estimulantes são o tratamento mais eficaz para os principais sintomas de falta de atenção, impulsividade e actividade excessiva” (p. 85), mostrando também que esta medicação é uma necessidade para obter resultados, comparando ainda com a medicação para a asma para que se perceba a real importância dos fármacos para que as crianças cresçam da melhor maneira.

Com a terapêutica farmacológica pode-se trabalhar a terapia comportamental. Esta diz respeito “a modificações que devem ter lugar em casa, na escola e em qualquer outro local ou contexto em que a criança passe algum tempo do seu dia” (Cordinhã & Boavida, 2008, p. 584). Sosin e Sosin (2006) referem que a melhor forma de lidar com a hiperatividade é ajudar a criança a gastar as energias em excesso e como Maia e Verejão (s.d.) mostram é “fundamental tornar funcionais os canais de comunicação entre pais e professores” (p. 28). É necessário estabelecer um conjunto de regras devidamente enunciadas e recordadas com regularidade (*id, ibid*), bem como expõe García (2001), os adultos devem estabelecer formas de atuação que incluam a criação de regras para melhorar a convivência e administrar castigos curtos mas eficazes.

O professor é um dos principais intervenientes neste tratamento pois é na escola que as crianças passam a maior parte do seu tempo, para tal Parker (2003) refere que as fronteiras estabelecidas à criança na escola devem ser partilhadas pelos pais, devendo estas crianças ser elogiadas pelo professor e o sucesso do aluno deve ser comunicado aos pais para que haja esse reforço adicional em casa. O reforço positivo é fundamental para o seu progresso e é importante que o aluno sinta que é valorizado pelo professor nos seus esforços para estar quieto e, para reforçar estes comportamentos positivos, os professores podem encontrar formas de compensar os alunos (Maia & Verejão, s.d.).

Antes de apresentar algumas das estratégias a possuir em sala de aula para ajudar a criança a controlar a sua hiperatividade e falta de atenção, apresentaremos o caso que esteve presente na prática educativa e que nos fez despertar para esta problemática. Este aluno foi-nos apresentado como o elemento desestabilizador da turma, sendo preciso ter cuidado com a sua impulsividade pois tornava-se muitas vezes agressivo, tendo-lhe sido diagnosticado hiperatividade no segundo ano de escolaridade. Com o “rótulo” aplicado sentimos que estaria ali um grande desafio, e a

verdade é que ficámos assustados por termos uma criança “perigosa” dentro da sala de aula. Apesar de, em unidades curriculares anteriores, termos abordado esta questão, não nos sentíamos preparadas para atuar de forma a ajudar esta criança.

Ao iniciar a prática tentámos identificar quais os momentos mais frustrantes para este aluno, o que lhe causava ansiedade, em que atividades se mostrava menos atento e em quais estava mais implicado. Através da observação realizada, foi fácil perceber que o aluno tinha um grande gosto pelo desenho e quando já não prestava atenção à atividade proposta começava a desenhar, indo muitas das vezes as nossas planificações ao encontro desse gosto para que estivesse atento. Este aluno tinha uma grande impulsividade em momentos de conversa com a turma, interrompendo muitas vezes os outros colegas bem como o professor. As regras definidas em sala de aula estavam afixadas para que pudessem frequentemente serem lembradas e o aluno era chamado à atenção muitas vezes.

Esta criança mostrava uma muito baixa autoestima e frustração quando sentia que não era tida em linha de conta e achava não ser valorizada, mas quando lhe eram dadas algumas oportunidades esta sentia-se bem consigo mesma, melhorando assim um pouco o seu comportamento. Tentámos, ao longo do estágio, dar uma grande importância aos gostos do aluno e tentar auxiliar a criança em momentos que estivesse mais concentrada, reforçando os bons comportamentos quando este era satisfatório para a sala de aula. Tal como mostram Maia e Verejão (s.d.), as crianças com PHDA “dão o melhor de si mesmas quando trabalham numa atmosfera tranquila, recebem uma atenção individualizada e estão inseridas numa turma reduzida” (p. 15).

Assim sendo, para ajudar esta criança e todas as outras com este problema, é necessário que os docentes continuem a sua formação para auxiliar os alunos pois como mencionam Sosin e Sosin (2006) “está nas mãos do professor modificar a situação escolar de modo que o jovem possa ter sucesso” (p. 17). Os mesmos autores aludem ainda que a componente afetiva é muito importante pois se o aluno respeitar e gostar do professor é muito mais fácil que ele se mantenha atento e esforçar-se para aprender.

As estratégias em sala de aula (cf. anexo 2) vão ao encontro do objetivo de manter a atenção da criança e promover os comportamentos positivos. Estas estratégias envolvem:

- Colocação da criança à frente da sala de aula (devendo ficar junto à secretária do professor);
- Afastamento de possíveis distrações (permitindo que a criança ocupe uma mesa num canto mais isolada);
- Maior atenção à criança nos momentos de concentração;
- Reforço dos comportamentos desejáveis (ignorando as condutas inadequadas);
- Utilização de um tom de voz tranquilo mas firme;
- Contacto ocular com o aluno;
- Instruções curtas e repetidas sistematicamente e
- Integração de pequenas pausas para alguma atividade física durante a aula (Brock, *et al.*, 2009; Maia & Verejão, s.d.; Sosin & Sosin, 2006).

É necessário que estas crianças tenham todos os apoios necessários de forma a controlar os seus comportamentos, a diminuir a sua frustração e a valorizar-se pelas suas qualidades. Esta prática educativa auxiliou o nosso crescimento como docentes, percebendo que é necessário procurar todas as informações para podermos ajudar os nossos alunos da melhor forma e a descobrir mais sobre a PHDA.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Este é o produto final do culminar de um percurso académico, que nos permitiu ter diversas experiências em diferentes contextos e realidades e contactar com diversos intervenientes.

Durante todo este percurso sentimos que precisávamos alterar muitas das nossas ideias pré-concebidas mas, “mudar não significa perder o poder, significa multiplicar o poder, enriquecendo aquele que escuta e o que é escutado.” (Oliveira-Formosinho J., 2013, p. 128), isto significa que com a partilha de ideias, interesses e desejos, entre docentes e as crianças, a aprendizagem é facilitada de forma competente, ou seja, a nossa tarefa enquanto adultos que interagem com as crianças é apoiar o desenvolvimento das múltiplas linguagens e das múltiplas formas de escuta. De modo a que este conceito estivesse associado à nossa prática, víamos a criança como um ser ativo no seu desenvolvimento que nos auxiliava a conhecer melhor as suas características, o seu “processo de aprendizagem, as estratégias que as crianças utilizam e as suas personalidades e interesses individuais” (Kinney & Wharton, 2008, p. 24).

Desde início, nas duas práticas em que tivemos a oportunidade de estagiar, a nossa grande preocupação era a forma de comunicação com as crianças, devendo ser clara e com adaptabilidade para que nos pudéssemos entender mutuamente, quer num contexto, quer noutra. Com o avançar do tempo, limando algumas arestas na forma como comunicávamos, conseguimos tornar-nos mais claros e objetivos, tomando a nossa função de centralização na “provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e, de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co construção do conhecimento pela criança” (Edwards, *et al.*, 1995, p. 161).

Ao longo do relatório, principalmente através das experiências-chave, foi possível mostrar as nossas preocupações, dúvidas e reflexões sobre a prática, sendo uma delas um dos aspetos essenciais no desenvolvimento das práticas, foi o facto da colaboração com o nosso grupo de estágio como mostrámos ao longo do relatório. Sentimos que é fundamental este trabalho em equipa, revelando-se numa mais-valia pois “permite que cada adulto acostume-se a cooperar com o colega, adquira valor para a natureza social do crescimento intelectual e, portanto, torne-se mais útil para as crianças” (Edwards, *et al.*, 1995, p. 163). Obviamente nem sempre é fácil esta

colaboração pois é necessária a adaptação e acomodação constante para que possa ser desenvolvido o melhor trabalho possível. Esta entreadjuada foi constante quer no exterior das instituições, com trabalho autónomo, quer em plena ação complementando e auxiliando sempre que necessário em algum aspeto.

Outra preocupação que nos acompanhava a cada dia eram as melhores atitudes a tomar para que as aprendizagens das crianças fossem as mais significativas. Como ser um interveniente apoiante? Fomos compreendendo que é necessário ir além do conhecido, tendo em conta o que Spodek e Saracho (1998) referem:

As crianças são capazes de realizar tarefas um tanto além do seu nível de desenvolvimento (...) que está um pouco além do nível da criança em qualquer momento é chamado de ZDP. Vygotsky sugere que a brincadeira representa o funcionamento da criança na ZDP e, portanto, promove o desenvolvimento (p. 212).

Com os projetos desenvolvidos tentámos que as crianças melhorassem esse aspeto de trabalho colaborativo, dando oportunidades para diálogos, conversas e comentários mais detalhados entre as crianças (Kinney & Wharton, 2008) e connosco também para que percebessem os pontos positivos desse tipo de trabalho e o fossem aprimorando. Os projetos, desenvolvidos em pré-escolar e 1.º CEB, partiram do real contexto das crianças visando o desenvolvimento da identidade que “passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias de cada um (...) e o sentimento de pertencer a um grupo, facilitando também o desenvolvimento coletivo” (ME, 1997, p. 54). Este facto, ajuda na aceitação da diferença social e étnica de maneira a simplificar “a igualdade de oportunidades num processo educativo que respeita diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas” (*id, ibid*, p. 54). Como tal, “o trabalho de projeto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, ativando saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social” (Katz e Chard, 1989, citados em Vasconcelos, et al., 2012, p. 18), sendo o nosso desejo desta forma desenvolver competências sociais nas crianças como saber ouvir, saber falar e o respeitar o outro.

Epilogando, com o término destas práticas educativas, sentimos que crescemos e desenvolvemos novas competências enquanto futuros educadores/professores pois como referem Edwards, *et al.* (1995, p. 161), “o papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta”, bem como Kinney e Wharton (2008) mostram que “é reconhecida a necessidade de ampliar continuamente a nossa comunicação e perceção das habilidades, em particular fazendo as perguntas adequadas às crianças e escutando suas respostas, para que o desenvolvimento da sua aprendizagem se torne mais possível e eficaz” (p. 94).

Assim sendo, levamos connosco aprendizagens significativas, de como estar perante as crianças, a forma de como comunicar com elas e assim poder fazer parte do seu desenvolvimento, sabendo que as auxiliámos de forma co construtiva, trabalhando em busca de novos saberes. Levamos também muitos conselhos e reflexões realizados sobre o que não devemos fazer, pois aqui foi apenas o início de uma longa caminhada de novas aprendizagens. Como refere Arends (1995), “é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante a qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisa críticas” (p. 19).

A preferência pelo pré-escolar sempre esteve em primeiro plano, até que se instaurou a dúvida. A satisfação sentida nos dois contextos ao longo do tempo foi progredindo, são duas vertentes distintas por isso a sua comparação é dificultada. Este crescente gosto pelo pré-escolar e 1º. CEB não nos permitem afirmar em quais dos contextos preferiríamos trabalhar, mas sem sombra de dúvida que qualquer um resultaria numa gratificação pessoal.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Abbott, L. (2001). Perceptions of play - a question of priorities? Em *Experiencing Reggio Emilia: implications for pre-school provision* (pp. 8-20). Buckingham: Open University Press.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5ª ed. (M. I. Nascimento, Trad.) Porto Alegre: Artmed. Obtido em 12 de maio de 2006, de <http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeducador/2015/DSM%20V.pdf>
- Anning, A. (2009). The Co-construction of an Early Childhood Curriculum. Em A. Anning, J. Cullen, & M. Flear, *Early Childhood Education* (pp. 67-79). London: SAGE Publications.
- Araújo, M. J. (2006). *Crianças: Sentadas! Trabalhos de casa no ATL*. Porto: Legis Editora/ Livpsic.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. (G. Marinho, Ed.) Amadora: McGRAW-HILL de Portugal Lda.
- Assembleia Geral nas Nações Unidas. (20 de novembro de 1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. Obtido em 15 de maio de 2015, de [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Barros, M. L., Pereira, A. I., & Goes, A. R. (2007). *Educar com sucesso: manual para técnicos e pais*. Lisboa: EPIS - Empresários Pela Inclusão Social.
- Batista, C. R., & Bosa, C. (2002). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. São Paulo: Artmed.
- Bilton, H. (2002). *Outdoor play in the early years: management and innovation*. London: David Fulton Publishers.
- Blackwell, S., & Pound, L. (2011). Forest Schools in the early years. Em L. Miller, L. Pound, & (Org.), *Theories and approaches to learning in the early years* (pp. 133-148). London: SAGE.

- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. Em GTI, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de educação.
- Brock, S. E., Jimerson, S. R., & Hansen, R. L. (2009). *Identifying, assessing, and treating ADHD at school*. New York: Springer (Developmental Psychopathology at School).
- Bronfenbrenner, U. (1994). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos naturais e planejados* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (1977). *O Processo da Educação* (1ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Castilho, A., & Rodrigues, P. (2012). Práticas de avaliação em educação de infância: Evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. Em M. J. Cardona, & C. M. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (1ª ed., pp. 78-96). Viseu: Psicosoma.
- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. (1994). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. Obtido em 11 de março de 2015, de [http://www.sagepub.in/upm-data/43997\\_9781446207529.pdf](http://www.sagepub.in/upm-data/43997_9781446207529.pdf)
- Clark, A. (2007). Early childhood spaces - Involving young children and practitioners in the design process. Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. (*American Journal of Community Psychology*, Ed.) 46, pp. 115-123.
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children: Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, 29 (1), pp. 45-56.
- Conferência Mundial de Educação Especial. (1994). DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca. Obtido em 20 de maio de 2015, de [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/19/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf)

- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of reshearch, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, No. 1, 1-62. Stanford: American Educational Research Association and SAGE. Obtido em 3 de maio de 2016, de <http://rer.sagepub.com/content/76/1/1>
- Cordinhã, A. C., & Boavida, J. (2008). A criança hiperactiva: diagnóstico, avaliação e intervenção. *Revista Portuguesa Clínica Geral*, 24, n. 5, pp. 577-589. Obtido em 5 de maio de 2016, de <http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10548/10284>
- Costa, H. M. (2012). *A relação Família/Escola, duas realidades. Uma visão de Ecologia Humana*. Lisboa: CEPESE/NOVA de Lisboa/Instituto Segurança Social; I.P./ Instituto Jean Piaget. Obtido em 28 de abril de 2016, de <http://hdl.handle.net/10362/4445>
- Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger - Guia Prático para Educadores*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do professor.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Day, C. (1999). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. (2008). *Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em 15 de maio de 2015, de <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/0015400164.pdf>
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. (2007). *Diário da República, 1.ª série - N.º 38 - 22 de Fevereiro de 2007*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em 13 de junho de 2016, de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/40A12447-6D29-49BD-B6B4-E32CBC29A04C/1139/DL432007.pdf>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1995). *As Cem Linguagens da Criança* (1ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, M. E., & Guimarães, M. (2003). *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A.

- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, n. 2, pp. 273-291. Obtido em 1 de junho de 2015, de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Formosinho, J. O., & Lino, D. (2000). A perspectiva ecológica para o trabalho de equipa em educação de infância. *Actas III volume: Congresso Internacional "Os mundos Sociais e Culturais da Infância"* (pp. 139-144). Braga: CESC e IEC da Universidade do Minho.
- Formosinho, J. O., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *A Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, XVI, n. 1, pp. 5-20. Obtido em 10 de março de 2016, de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>
- García, I. M. (2001). *Hiperactividade: prevenção, avaliação e tratamento na infância*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Gonçalves, M. F. (1994). "Se a Professora me Visse Voando Ia me Pôr de Castigo" - A representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia. Em Z. d. Oliveira, *Educação Infantil: muitos olhares* (pp. 159-176). São Paulo: Cortez Editora.
- Hernández, A. L. (2007). *14 ideas clave: El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: GRAÓ.
- Hewit, S. (2005). *Compreender o Autismo - Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de educação.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Horn, M. d. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil*. São Paulo: Artmed.
- Jordan, R. (1997). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

- Katz, L. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-escolar.
- Katz, L., & Chard, S. (1989). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. New Jersey: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Khishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Kinney, L., & Wharton, P. (2008). *Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação infantil em Reggio Emilia*. (M. F. Lopes, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Kron, M., Serrano, A. M., & Afonso, J. L. (2014). *Crescendo Juntos - Passos para a Inclusão na Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Krüger, L. M., & Ensslin, S. R. (2013). Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os académicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. 9. Obtido em 13 de fevereiro de 2016, de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107294/320036.pdf?sequence=1>
- Lopes, J. A. (1998). *Distúrbio Hiperactivo de Défice de Atenção em contexto de sala de aula: A incerta existência de um problema de desenvolvimento da infância e adolescência*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de estudos em Educação e Psicologia.
- Maia, C., & Verejão, C. (s.d.). *Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção: Um guia para professores*. Lisboa: Novartis.
- Malaguzzi, L. (1995). História, Ideias e Filosofia Básica. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem Linguagens da Criança - A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 59-104). São Paulo: Artmed .
- Marques, R. (2011). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Obtido de [http://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2011/10/Dicionario\\_de\\_pedagogia.pdf](http://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2011/10/Dicionario_de_pedagogia.pdf)
- Meirieu, P. (1998). *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed.
- Meirieu, P. (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed.

- Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância: Traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edições ASA.
- Miller, L., & Pound, L. (2011). *Theories and Approaches to Learning in the Early Years*. London: SAGE.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: ME: Departamento da educação básica.
- Ministério da Educação. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo - Normas orientadoras*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Obtido em 26 de março de 2016, de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ\\_unidades\\_autismo.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ_unidades_autismo.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em *A Escola vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., Eggertsdóttir, R., Marinósson, G. L., Sigales, C., Wilhelm, M., Audunsdóttir, I., . . . Jonsdóttir, T. B. (2007). *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Parker, H. C. (2003). *Desordem por défice de atenção e hiperactividade: um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA editores.
- Pires, S. I. (2012). *Os trabalhos para casa no 1º Ciclo do Ensino Básico - A visão das crianças e dos pais*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Obtido em 10 de fevereiro de 2016, de <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1291/1/os%20trabalhos%20par>

a%20casa%20no%201%C2%BA%20ciclo%20do%20ensino%20b%C3%A1sico%20a%20vis%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20e%20dos%20pais.pdf

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Resende, T. d. (Setembro de 2012). Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais. *Educação em Revista*, 28, nº 3, pp. 159-184. Obtido em 3 de maio de 2016, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300008)

Rodrigues, D. (2006). Dez idéias(mal) feitas sobre a educação inclusiva. Em D. Rodrigues, *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299-317). São Paulo: Summus.

Roldão, M. d. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Rosa, S. S. (1998). *Brincar, Conhecer, Ensinar*. São Paulo: Cortez.

Rosário, P. S., Baldaque, M., Mourão, R., Nuñez, J. C., González-Pienda, J. A., Valle, A., & Joly, M. C. (2008). Trabalho de casa, auto-eficácia e rendimento em Matemática. *12, nº 1*, pp. 23-35. Obtido em 3 de Maio de 2016, de <http://hdl.handle.net/1822/11872>

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142. Obtido em 3 de março de 2016, de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015/835>

Santos, M. P., & Paulino, M. M. (2006). *Inclusão em Educação: Culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez.

Silva, I. L. (2012). Problemas e Dilemas da avaliação em educação de infância. Em M. J. Cardona, & C. M. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (1ª ed., pp. 151-170). Viseu: Psicossoma.

Sosin, D., & Sosin, M. (2006). *Compreender a desordem por défice de atenção e hiperactividade*. Porto: Porto Editora.

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

- Teixeira, M. T., & Reis, F. M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4, n. 11, pp. 162-187. Obtido em 12 de abril de 2016, de [http://www.adventista.edu.br/\\_imagens/area\\_academica/files/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o%20em%20sala%20de%20aula.pdf](http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o%20em%20sala%20de%20aula.pdf)
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Villas-Boas, M. A. (1985). *The effect of parental involvement in homework on student achievement*. Boston: Boston University (Tese para obtenção do grau de mestre em educação).
- Villas-Boas, M. A. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: Trabalhos de casa para o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. Em B. (. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- White, J. (2008). *Playing and Learning Outdoors: Making provision for high-quality experiences in the outdoor environment*. London: Routledge.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na escola*. Rio Tinto: ASA.

## **APÊNDICES**



## Secção A – Educação Pré-Escolar

### Apêndice 1 – Caracterização da sala e da instituição



Figura 1 - Sala de atividades (área da leitura)



Figura 2 - Sala de atividades (área da casinha)



Figura 3 - Sala de atividades (área dos desenhos)



Figura 4 - Sala de atividade (área dos jogos de chão)



Figura 5 - Sala de atividades (área dos jogos de mesa)



Figura 6 – Entrada da instituição



Figura 7 - Sala polivalente (área da televisão)



Figura 8 - Sala polivalente (área dos carrinhos)



Figura 9 - Sala polivalente (área da casinha)



Figura 10 - Sala polivalente (área dos jogos)



Figura 11 - Casa de banho



Figura 12 – Cozinha

## Apêndice 2 – Exemplo da planificação

### Planificação das atividades – “A carta”

16 - 04 -15

Objetivos	Atividades	Avaliação
<p>- Desenvolver o interesse em comunicar provocando o diálogo e discussão de idéias;</p> <p>- Desenvolver a curiosidade e o saber.</p>	<p><b>- Análise da carta recebida do Jardim de Infância de [REDACTED]:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão sobre a função do envelope;</li> <li>• Verificação dos elementos escritos na parte de fora do envelope – remetente e destinatário e para que servem;</li> <li>• Opinião das crianças sobre para que servem as cartas e os elementos necessários para se escrever uma carta;</li> <li>• Relembrar o conteúdo da carta recebida;</li> <li>• Re-leitura da carta;</li> <li>• Discussão sobre a forma de abordagem numa primeira carta – o que devemos dizer/escrever;</li> <li>• Produção de uma resposta à carta recebida;</li> <li>• Destino das cartas – o correio.</li> </ul>	<p>A atividade correu bem dentro do esperado, as crianças realizaram a tarefa pedida, disseram-nos o que queriam responder às crianças do Jardim de Infância de [REDACTED] e conseguiram aprender qual a função do envelope bem como dos elementos escritos no mesmo.</p> <p>Mostraram entusiasmo em enviar algo deles para as crianças e deixamos que fossem eles a escolher o que queriam fazer, mas acabaram todos por fazer um desenho.</p> <p>A carta final será levada aos correios com as crianças para que percebam qual a</p>

		função do correio e de quem nele trabalha.
<b>Dificuldades encontradas</b>	<b>Ideias suscitadas</b>	
Algumas das dificuldades encontradas durante a realização da atividade foi a forma de como comunicar com o grupo de forma perceptível e talvez a dificuldade em manter todos concentrados no trabalho.	- A carta desapareceu e as crianças deram pela sua falta então começaram a perguntar a toda agente se sabiam do seu paradeiro, se tinham sido elas a tirar a carta do sítio; até que a carta apareceu com uma palavra “Voltei” então perguntamos às crianças se sabiam o que tinha acontecido à carta e as ideias foram várias e o [REDACTED] disse que o vento tinha levado a carta para a floresta então surgiu a ideia de criar uma história sobre a carta.	
<b>Particularidades do grupo</b>		
A atividade foi realizada com um grupo pequeno, sete crianças, todas elas com os cinco anos.		

### Apêndice 3 – Atividades relacionadas com a comunicação



Figura 13 - Comunicar através de copos de iogurte



Figura 14 - Atividade de aprendizagem de LGP

#### Apêndice 4 – Implementação do projeto

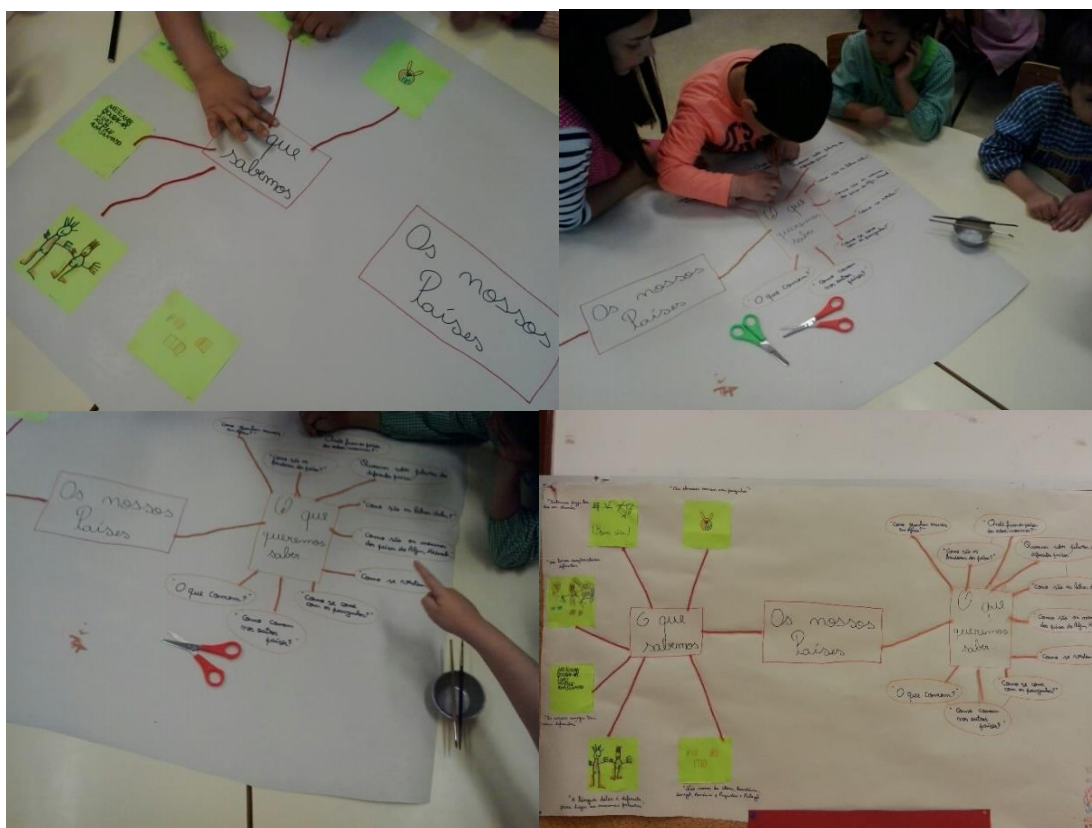


Figura 15 - Construção da teia de ideias



Figura 16 - Pesquisa no globo



Figura 17 - Identificação dos países e correspondência com as crianças



Figura 18 - Bandeiras dos países (Portugal, China, Paquistão, Mauritânia, Senegal e Roménia)



Figura 19 - Desenhos de "O cabelo de Lelé"



Figura 20 - Fatos trazidos pelas crianças



Figura 21 - Desenhos dos fatos



Figura 22 - Construção do molde para os fatos



Figura 23 - Seleção dos tecidos e confeção dos fatos



Figura 24 - Fato chinês e paquistanês



Figura 25 - Visita de um familiar e quadro das palavras descobertas



Figura 26 - Comer com pauzinhos



Figura 27 - Quadro sobre a gastronomia

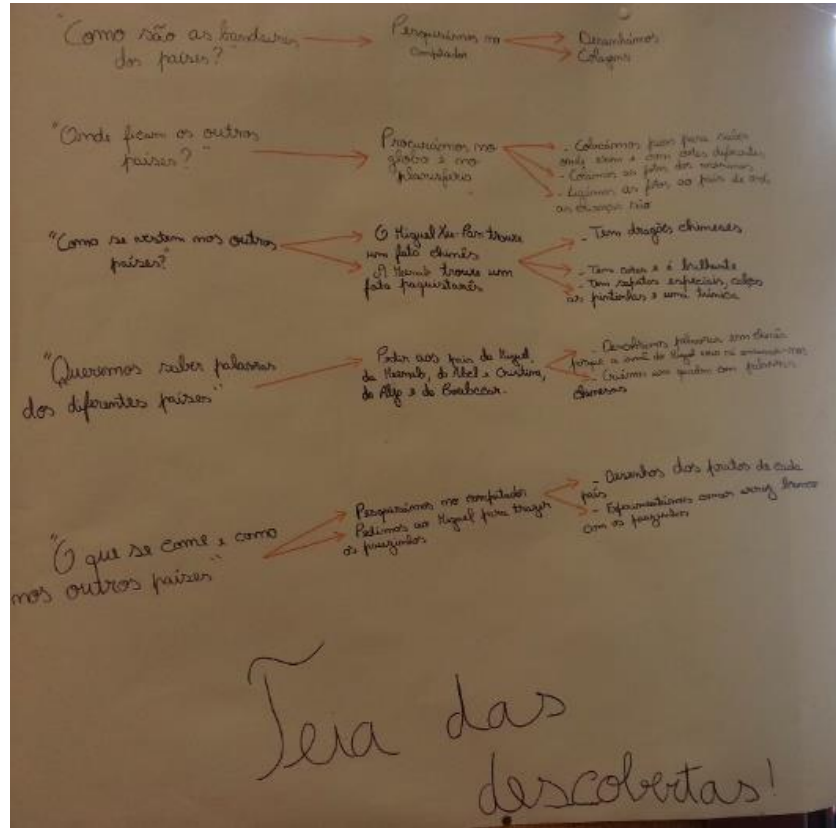


Figura 28 - Teia das descobertas



Figura 29 - Convite aos familiares



Figura 30 - Divulgação do projeto

## Apêndice 5 – Espaço da UEE



Figura 31 – Entrada da UEE



Figura 32 – Área do brincar



Figura 33 - Área do computador



Figura 34 - Área do aprender: 1/1

### Apêndice 6 – Espaço exterior



Figura 35 - Espaço exterior

### Apêndice 7 – “Quais as perspetivas das crianças acerca dos espaços do JI”

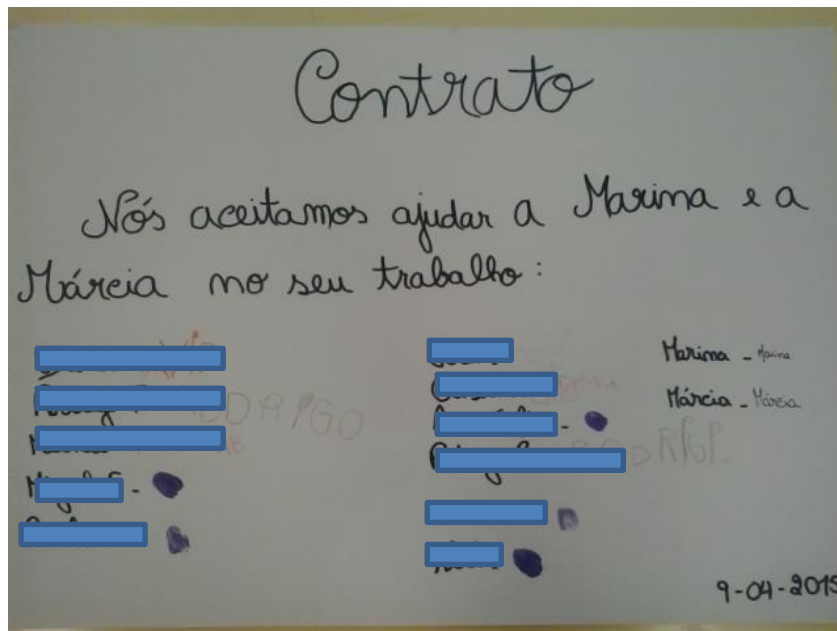


Figura 37 - Contrato realizado com as crianças que aceitaram participar na investigação



Figura 38 - Espaços que as crianças mais gostam



Figura 39 - Captura de fotografias aos espaços importantes para as crianças



Figura 40 - Livros construídos com as fotos tiradas



Figura 41 – Construção dos mapas a pares

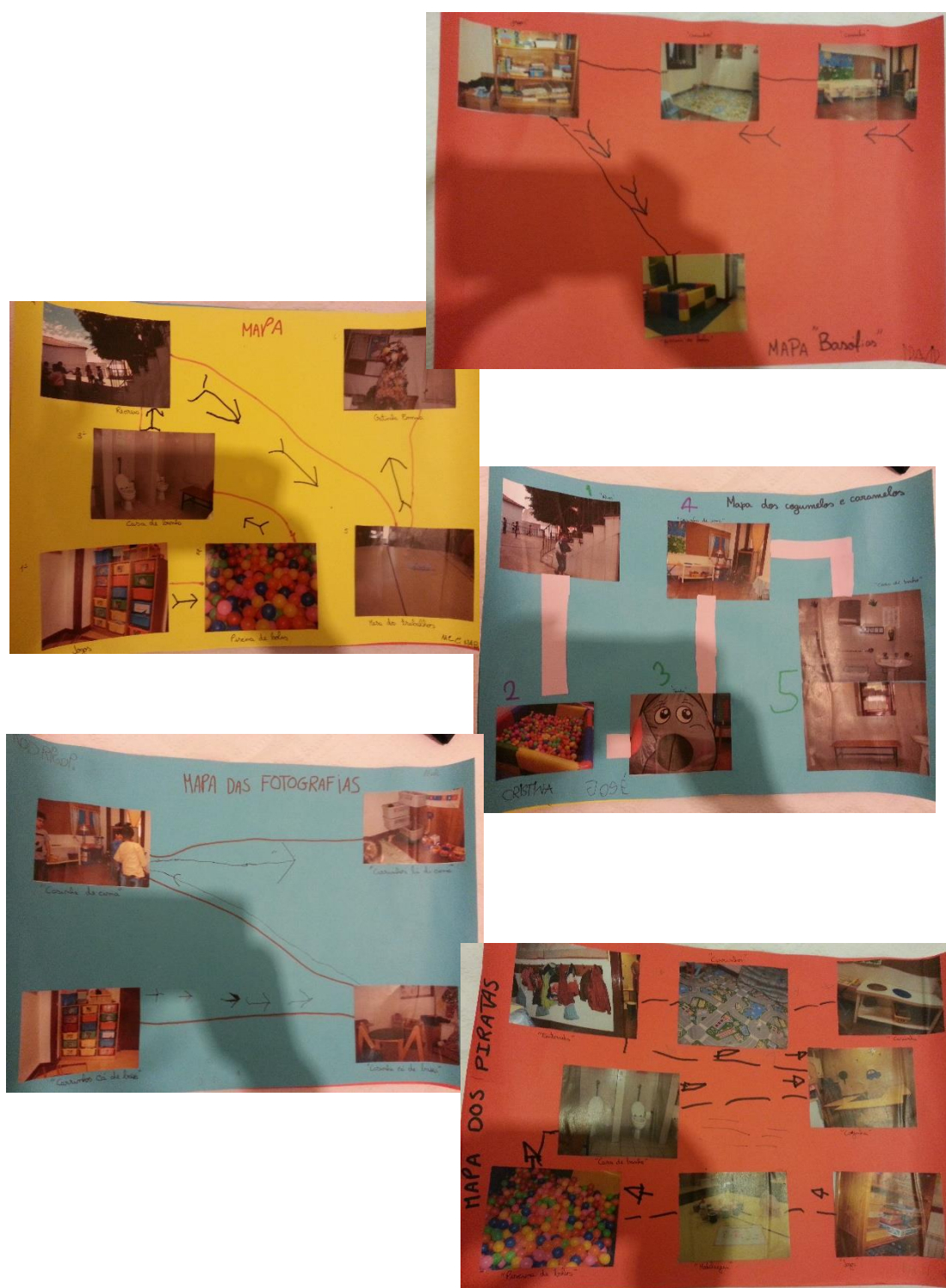


Figura 42 - Mapas construídos pelas crianças



Figura 43 - Manta mágica



Figura 44 - Avaliação

*Tabela 1 - Guião possível de entrevista*

Guião de questões para entrevista:

- Existe algum sítio que gostes mais de estar?
- Quando te queres divertir para onde vais?
- Se quiseres ficar sozinho no JI, podes ir para algum sítio?
- Onde gostas de estar com os teus amigos?
- O que é que podes dizer da cozinha, casa de banho...?
- Qual é o teu espaço favorito no interior do JI?
- Se pudesses alterar alguma coisa no JI o que mudarias?

*Tabela 2 - Excerto de uma entrevista*

**E: E olha preferes estar na rua ou cá dentro?**

**D:** cá dentro porque lá fora é muito cansativo a correr...

**D:** ...nos triciclos fazem-me dores de cabeça mas às vezes não...

**E: e há mais sítios sobre os quais queiras falar?**

**D:** gosto da sala de lá de cima...

**E: a sala da TV?**

**D:** sim, onde podemos ver TV e brincar com mais coisas diferentes daqui, desta sala.

**E: e olha qual é o sítio aqui na escola que não gostas mesmo?**

**D:** (pensativo) é... A coisa que eu não gosto mais aqui na escola é o espaço onde vemos televisão porque fico apertado.

**E: porquê?**

**D:** Há tantos meninos que eu fico apertado nos bancos e na manta.

**E: e por isso não há espaço para ti?**

**D:** pois, por isso tenho de me sentar fora da manta.

**E: no chão?**

**D:** sim.

**D:** tem tudo. E para terminar vou acrescentar uma pequena coisa. A sala da terapia estava lá um autocolante atrás da porta com um sinal que só podemos falar baixinho...

**E: e tu vais à sala da terapia?**

**D:** não, é só para quem não consegue falar.

Tabela 3 - Categorização dos dados fornecidos pelas entrevistas

	<b>A</b>	<b>M</b>	<b>D</b>	<b>J</b>	<b>T</b>
<b>Relação social</b>		Rua;	Jogos; carrinhos;	Piscina de bolas	Carrinhos da sala de atividade;
<b>Bem-estar (positivo/negativo)</b>	Piscina de bolas; cantinho dos brinquedos ; sala da CAF (não gosta);	Cozinha; casa de banho; piscina de bolas;	Piscina de bolas; andar na rua de triciclo (não gosta); cantinho da tv (não gosta);	Jogos da sala de atividade; casa de banho (não gosta); cozinha; rua; sala da unidade;	Piscina de bolas; Rua (não gosta);
<b>Curiosidade</b>			Sala da terapia		
<b>Jogo simbólico</b>	Rua				
	<b>B</b>	<b>AS</b>	<b>RP</b>	<b>C</b>	<b>R</b>
<b>Relação social</b>	Carrinhos da sala da CAF;				Recreio; Piscina de bolas;
<b>Bem-estar (positivo/negativo)</b>	Rua; piscina de bolas; manta (reunião- não gosta);	Piscina de bolas; Jogos da CAF; Recreio; Sala de atividades; Casa de banho (negativo);	Piscina de bolas; Cozinha; Casa de banho; Recreio (não gosta porque fica cansado)	Piscina de bolas; Casa de banho (não gosta de esperar); Sala de atividades; Cantinho da TV;	Sala da CAF (não gosta); Cozinha; Casa de banho (é chata); Carrinhos da sala de atividades;
<b>Curiosidade</b>					
<b>Jogo simbólico</b>		Casinha;	Recreio;	Recreio;	Recreio (de baixo do telheiro);

Tabela 4- Categorização dos dados fornecidos pelas fotografias

	<b>C</b>	<b>J</b>	<b>D</b>	<b>AS</b>	<b>M</b>
<b>Relação social</b>	Tenda	Sala de atividades; Sala da Unidade			
<b>Bem-estar (positivo/negativo)</b>	Piscina de bolas; cantinho da tv; casa de banho (não gosta)	Piscina de bolas; sala da unidade;	Cantinho da tv (não gosta); carrinhos da CAF;	Piscina de bolas; carrinhos da CAF; jogos da CAF;	Carrinhos da CAF e sala de atividades; Jogos da CAF; Recreio; Piscina de bolas;
<b>Curiosidade</b>			Tenda; jogos da CAF; carrinhos da sala de atividades	Sala da terapia	
<b>Jogo simbólico</b>	Cantinho dos carrinhos; casinha da CAF; Rua; jogos da CAF	Casinha da CAF; tenda;	Castelo; casinha da CAF; piscina de bolas;	Casinha da CAF;	Castelo; Casinha da sala de atividades;

	<b>T</b>	<b>RP</b>	<b>A</b>	<b>R</b>	<b>B</b>
<b>Relação social</b>			Mesa da sala de atividades; Casinha da sala de atividades;	Recreio; Carrinhos; Casinha da CAF;	
<b>Bem-estar (positivo/negativo)</b>	Casa de banho; Brinquedos no recreio (negativo pois estão sempre guardados); Jogos da CAF; Cantinho da tv;	Piscina de bolas;	Jogos de chão da sala de atividades; Carrinhos da CAF; Jogos da CAF; Cantinho da TV; Casa de banho (não gosta de esperar)	Piscina de bolas; Carrinhos da sala de atividades; Modelagem; Unidade de Ensino; Casinha da sala de atividades;	Carrinhos da CAF; Piscina de bolas; Jogos da CAF;
<b>Curiosidade</b>	Unidade de ensino;		Unidade de ensino;		
<b>Jogo simbólico</b>		Casinha da CAF; Carrinhos da CAF;	Casinha da CAF; Rua;		

**Secção B – Ensino do 1.º CEB****Apêndice 8 – Horário da turma***Tabela 5 -Horário da turma de 4º ano*

<b>Horas</b>	<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
9:00h/10:00h	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
10:00h/ 10:15h	Intervalo				
10:15h/ 11:15h	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
11:15h/ 11:30h	Intervalo				
11:30h/ 12:30h	Expressões	Estudo do Meio	Expressões	Apoio ao Estudo	Expressões
12:30h/ 13:45h	Almoço				
13:45h/ 14:45h	Matemática	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio	Matemática	Português
14:45h/ 15:00h	Intervalo				
15:00h/ 16:00h	Matemática	Educação para a Cidadania	Estudo do Meio	Matemática	Português
16:00h/ 16:30h	Intervalo				
16:30h/ 17:30h	AEC				

**Apêndice 9 – Número de alunos por idade e género da turma de 1.º CEB***Tabela 6 - Total de alunos*

<b>Idade</b>	<b>Género</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Total de alunos por idade</b>
8	Maculino	2	5
	Feminino	3	
9	Maculino	9	12
	Feminino	3	
			<b>Total de alunos</b>
<b>Total de alunos por género</b>	Masculino	11	18
	Feminino	6	

## Apêndice 10 – Exemplo da planificação diária

Data: 18 de janeiro de 2016

4º ano

Professoras  
estagiárias

Disciplinas	Objetivos	Operacionalização (Atividades)	Avaliação
<b>Português</b>	<p><b>Oralidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir um discurso oral com correção.</li> <li>- Escutar para aprender e construir conhecimentos.</li> </ul> <p><b>Leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler em voz alta palavras e textos.</li> <li>- Apropriar-se de novos vocábulos.</li> <li>- Monitorizar a compreensão.</li> <li>- Desenvolver o conhecimento da ortografia.</li> <li>- Redigir corretamente.</li> <li>- Escrever textos narrativos.</li> <li>- Rever textos escritos.</li> </ul> <p><b>Gramática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático.</li> <li>- Reconhecer classes de palavras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita do sumário.</li> <li>- Hora das novidades do fim de semana.</li> <li>- Observação de ilustrações de uma história.</li> <li>- Produção de uma história, em grupo, através das imagens anteriormente analisadas.</li> <li>- Leitura do conto tradicional “O velho, o rapaz e o burro” ao qual as imagens correspondem.</li> <li>- Correspondência entre o texto e um provérbio popular.</li> <li>- Diálogo com os alunos sobre a importância destes textos sob o ponto de vista cultural.</li> </ul>	<p>Observação direta</p> <p>Questionários orais</p> <p><i>Feedback</i> transmitido pela correção dos exercícios</p>
<b>Expressão Plástica</b>	<p><b><u>Descoberta e organização progressiva de volumes</u></b></p> <p><b>Construções:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ligar/colar elementos para uma construção.</li> <li>- Atar/agrafar/pregar elementos para uma construção.</li> <li>- Construir instrumentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização e preparação de diferentes tipos de materiais para produção de instrumentos.</li> <li>- Construção de instrumentos musicais.</li> <li>- Decoração dos mesmos.</li> </ul>	
<b>Matemática</b>	<p><b><u>Geometria e medida</u></b></p> <p><b>Reconhecer propriedades geométricas:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão de conteúdos estudados.</li> <li>- Utilização de uma estratégia didática de forma a chegar à definição de ângulos adjacentes.</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar dois ângulos situados no mesmo plano como «adjacentes» quando partilham um lado e nenhum dos ângulos está contido no outro.</li><li>- Identificar um ângulo como tendo maior amplitude do que outro quando for geometricamente igual à união deste com um ângulo adjacente.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Realização de exercícios para consolidação do conteúdo.</li><li>- Preenchimento da ficha de auto e heteroavaliação diária.</li></ul>	
--	---	--	--

## Apêndice 11 – Desenvolvimento do projeto

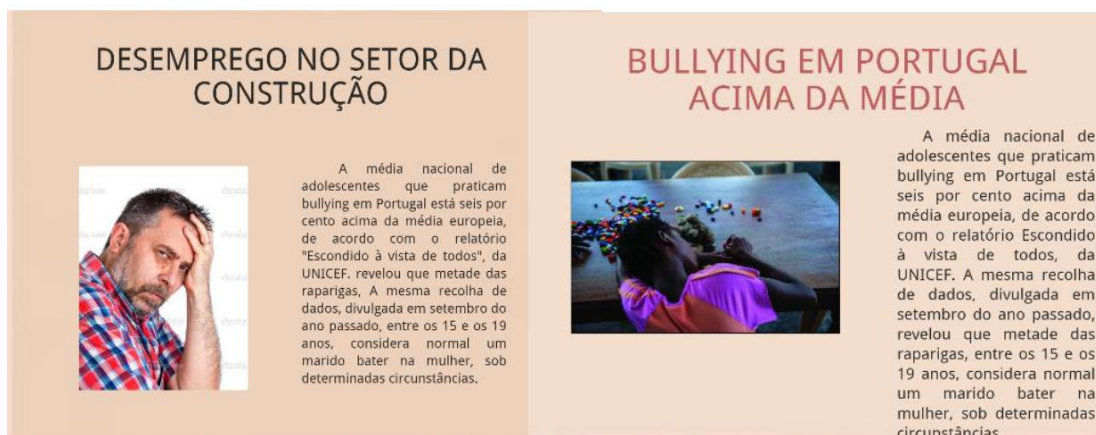


Figura 45 - Exemplo das notícias: versão alterada e versão correta

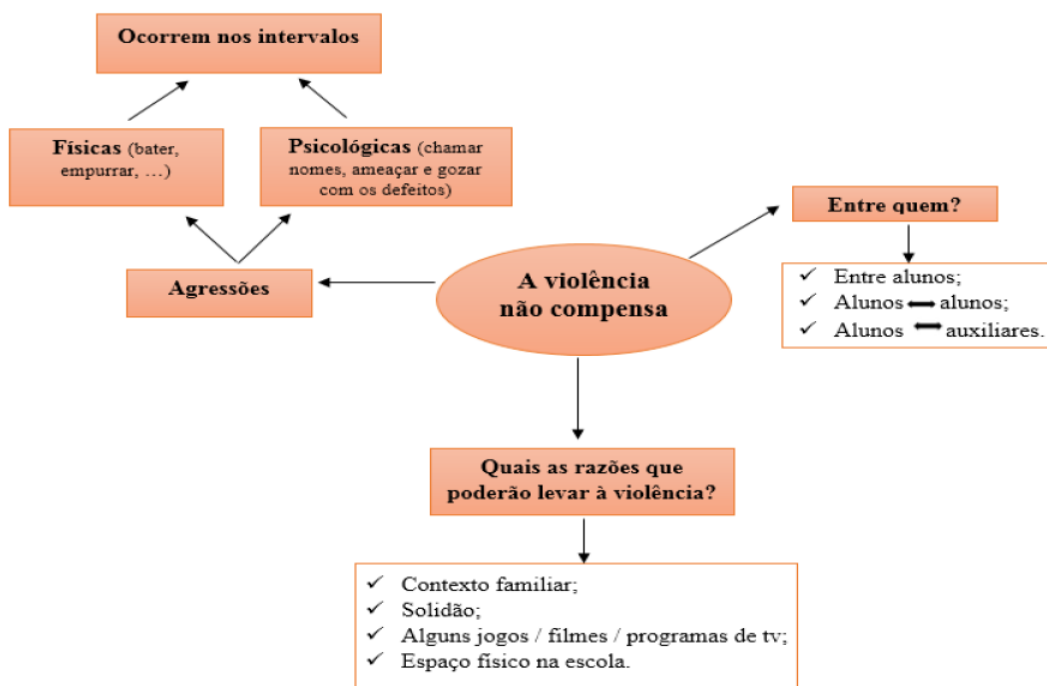


Figura 46 - Teia de conteúdos

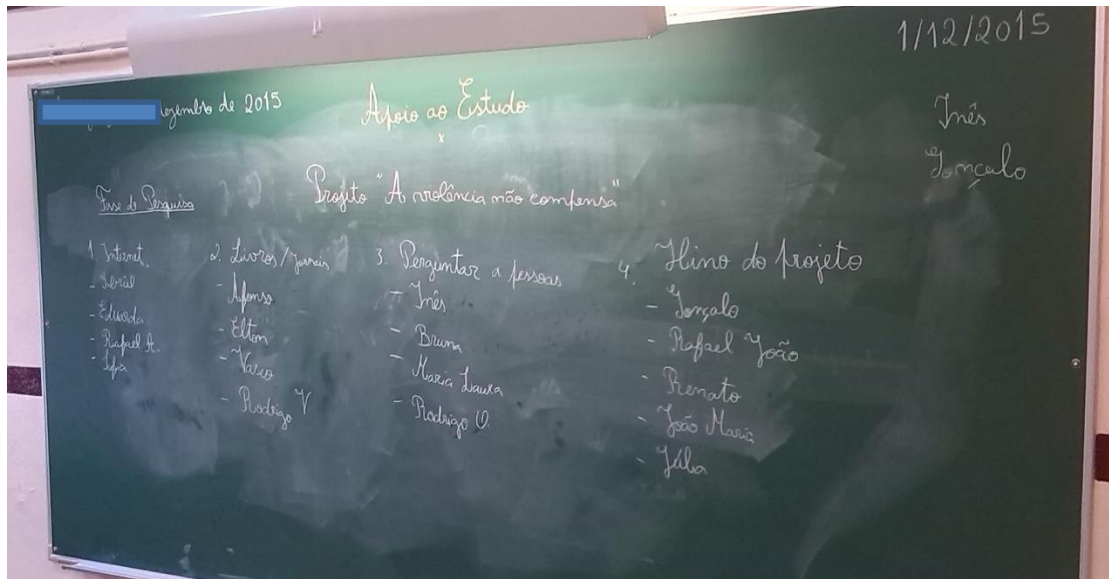


Figura 47 - Distribuição das tarefas para a fase de pesquisa

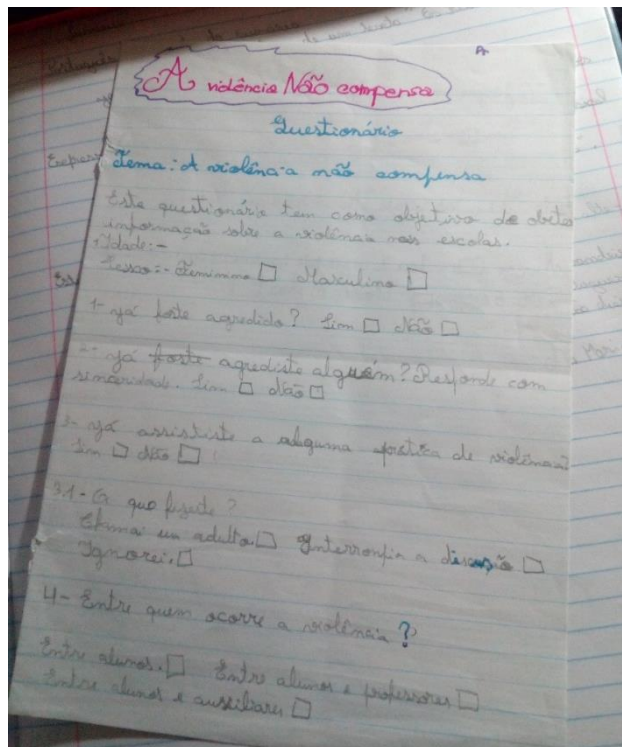


Figura 48 - Questionário realizado por um grupo

## A violência não compensa

“*Bullying* é uma palavra inglesa que significa intimidação. Infelizmente, é uma palavra que está em moda devido aos inúmeros casos de perseguição e agressões que se estão detetando nas escolas (...). O *Bullying* se refere a todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro ou outros.

30 a 35% das crianças portuguesas foram vítimas deste fenómeno nas escolas.”

<http://br.guiainfantil.com/violencia-escolar/51-violencia-escolar-ou-bullying.html>

“De acordo com Margarida Gaspar de Matos, docente da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, que em conjunto com Susana Fonseca Carvalhosa, elaborou o estudo “Violência na Escola: Vítimas, Provocadores e Outros”, considera que “não há razão para entrar em pânico”.

Manifesta-se, principalmente, na escola.

Os rapazes estão mais envolvidos em comportamentos de ‘bullying’ do que as raparigas. Os mais novos (11 anos) são mais frequentemente vítimas ou assumem comportamentos de duplo envolvimento: vítimas e provocadores.

Figura 49 - Excerto da pesquisa realizada por um grupo

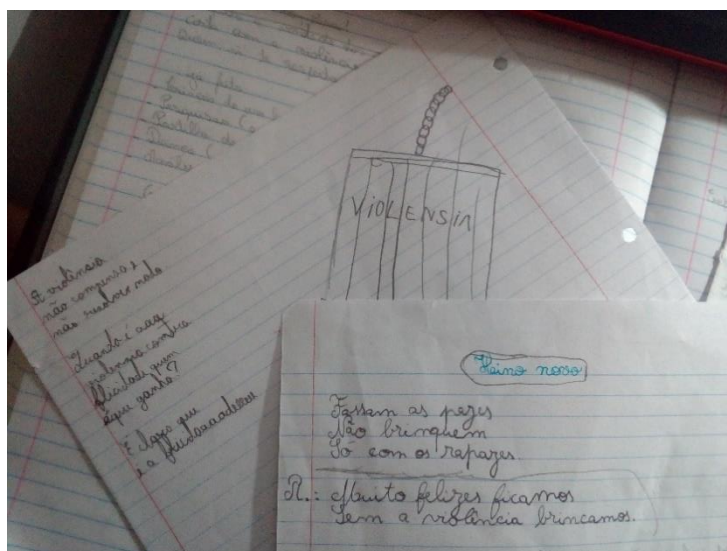


Figura 50 - Propostas de hinos para o projeto



Figura 51 - Logótipo eleito para representar o projeto

#### Broas de mel

##### Ingredientes:

- 1kg de farinha
- 1 limão raspado
- 2 colheres de chá de bicarbonato de sódio
- 250g de banha à temperatura ambiente
- 250g de manteiga à temperatura ambiente
- 4 ovos
- 5 colheres de sopa de mel de cana
- 500g de açúcar
- Canela q.b.
- Noz-moscada q.b.

##### Preparação:

- Misture os ingredientes secos, as especiarias e a raspa de limão.
- Desfaça as gorduras e incorpore-as no preparado.
- Junte os ovos e o mel e mexa bem.
- Pré-aqueça o forno a 190° C
- Faça bolinhas com a massa e disponha-as num tabuleiro untado.
- Leve ao forno durante 15 a 20 minutos.

Figura 52 - Receita das "Broas de mel" (iguarria da RAM)



Figura 53 - Verificação dos ingredientes



Figura 54 - Verificar as medidas dadas pelo copo medidor



Figura 55 - Preparação da massa das broas



Figura 56 - Produto final



Figura 57 - Partilha das broas com as restantes turmas



Figura 58 - Dança preparada para a festa de natal

## Apêndice 12 – Divulgação do projeto



Figura 59- Preparação do cartaz para divulgar o projeto



Figura 60 - Decoração e resultado final do cartaz

**Hino do Projeto**

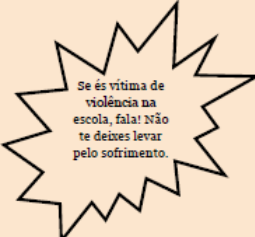
A violência não compensa,  
Não resolve nada.  
Contra a felicidade,  
Quem é que ganha?!

Nós estamos aqui  
Ouve com atenção.  
Ninguém fará por ti,  
Pede proteção.

A vida é muito bela  
Pra viveres com medo  
Tens de ter coragem  
Não é um brinquedo!

**Refrão**  
Fazemos as pazes  
Respeitamos os outros  
Felizes ficamos  
Sem guerra brincamos.

Escola Básica de Assafarge  
Trabalho de projeto:  
“A violência não compensa”  
Turma do 4º ano



A violência não compensa

## A violência não compensa





**Bullying**

¿ que é?

É uma forma de violência contínua que acontece entre colegas da mesma turma, da mesma escola ou entre pessoas que tenham alguma característica em comum (por exemplo: terem mais ou menos a mesma idade; estudarem no mesmo sítio).

Como se sente a vítima?

- sente vergonha de contar o que se está a passar.
- medo do que possa acontecer se contar:
  - sofrer retaliações, perseguições ou ainda mais agressões;
  - pensar que ninguém acreditará no que está a dizer;
  - pensar que os amigos se vão afastar, em vez dar apoio;
  - achar que ninguém vai ser capaz de ajudar a ultrapassar a situação.


Muitas vítimas também podem sentir-se:

- tristes;
- sozinhas;
- inseguras;
- ansiosas;
- com medo;
- desconfiadas;
- rejeitadas;
- humilhadas.

¿ que fazer?

Se fores vítima de bullying:

- Conta o que se está a passar a um/a amigo/a ou colega em quem confies. A simples presença de um amigo/a ou colega pode ajudar-te e proteger-te.
- Conta o que está a acontecer a algum adulto de confiança que trabalhe na escola. Conta também aos teus pais. Os adultos só poderão ajudar-te se souberem o que estás a viver.



**Testemunhas**

As testemunhas também se veem afetadas por esse ambiente de tensão, tornando-se inseguras e temerosas de que possam vir a se tornar as próximas vítimas.

Podem se dividir em:

Companheira

- Amigo íntimo e ajudante do agressor;
- Incentivadora;
- Observa as agressões e aprovam-nas, além de incentivá-las.

Exterior

- Não se quer implicar;
- Defensora.

Qualquer pessoa que tenha testemunhado a ocorrência de um crime pode denunciá-lo.

Se testemunhaste algum crime, é muito importante que o denunciés às autoridades. Se o fizeres, a probabilidade de a pessoa que o cometeu ser punida e impedida de fazer o mesmo a outras pessoas é maior.

Figura 61 - Folheto informativo a ser distribuído

**Publicação para o site do agrupamento**  
**A violência não compensa**

Data:

Os alunos do 4º ano da Escola Básica de [REDACTED] estão envolvidos num projeto intitulado “A violência não compensa”. Este projeto consiste em sensibilizar toda a comunidade para o problema da violência, em particular nas escolas. Para tal contaram com a orientação da professora [REDACTED] e das estagiárias da [REDACTED].

De entre as várias atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto, destaca-se a apresentação de uma dança na festa de natal da escola que serviu de alerta a todos os colegas para a urgência em alterar comportamentos agressivos. A música escolhida foi “Will you be there” do cantor Michael Jackson. No final foram distribuídas flores francas em sinal de paz, amizade e solidariedade.

Ainda no mês de janeiro prepararam e realizaram uma palestra com o propósito de divulgar à comunidade escolar todo o trabalho desenvolvido para a concretização do projeto.

Gostaríamos de viver no mundo livre e com respeito por todos. Junta-te a nós e ajuda a criar esse mundo.

*A violência só pode ser vencida a partir da mudança do coração humano.*

Papa Francisco

Figura 62 - Publicação para divulgação no site do agrupamento



Figura 63 – Palestra para divulgação do projeto



Figura 64 - Entoação do hino do projeto



Figura 65 - Distribuição dos folhetos



**ANEXOS**



**Anexo 1- Ficha de avaliação 1g (Portugal & Laevers, 2010); EPE***Tabela 7 - Avaliação geral do grupo<sup>9</sup>*

Crianças Nomes	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
1						X						X	PEA
2				X							X		
3					X				X				
4				X						X			
5				X				X					PEA
6				X						X			
7				X							X		
8						X						X	PEA
9						X						X	PEA
10			X							X			Individualista
11						X						X	PEA
12				X					X				
13				X					X				
14			X					X					PEA
15				X						X			
16		X								X			PEA
17			X						X				
18				X						X			
19			X					X					PEA
20													A criança não frequentou o JI durante a nossa permanência

<sup>9</sup> Os nomes das crianças foram substituídos por números.

## **Anexo 2 – Lista de recomendações dada pela professora cooperante (1.º CEB)**

### **Sugestões de atuação relativamente à aluna com PHDA**

- Articulação constante entre a família e a escola;

#### **Estruturação do meio ambiente e das tarefas**

- Aluna na mesa da frente,
- Criação de rotinas diárias;
- Ter na mesa de trabalho só o material necessário;
- Regras da escola e da sala afixadas em local visível;
- Usar sinais especiais para focalizar a atenção (Exemplo: piscar o olho);
- Dar instruções curtas e monitorizar os progressos da aluna com frequência;
- Dar à aluna a possibilidade de intercalar atividades alternativas/apelativas quando se observa que está cansada/desmotivada;
- Utilizar estratégias auto instrucionais aplicadas à aprendizagem, tais como: Stop/Olha com atenção;
- Atribuição de atividades simples de destaque na turma;
- Reforçar comportamentos e desempenhos adequados (em público em privado)
- Dar feedback imediato (reforço positivo, elogio, toque) mesmo perante a ocorrência de pequenos progressos ou mudanças;
- Comentários acerca das suas condutas desadequadas com mensagens “Eu estou triste contigo...”; “Noto que estás zangada.”;
- Promover a interação entre pares.