



**Sara Daniela Carvalho
dos Santos**

**O DESAFIO DA ATENÇÃO À DIVERSIDADE
NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CEB**



**Sara Daniela Carvalho
dos Santos**

**O DESAFIO DA ATENÇÃO À DIVERSIDADE
NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CEB**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

A ti, Zeza da minha infância. Fui uma criança mais feliz por tua causa!

o júri

presidente

Prof. Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Pacheco Figueiredo
Professora Adjunta, Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de
Educação

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada, Universidade de Aveiro

agradecimentos

Pelo início, pelo meio e pelo fim, há gente - e boa gente - a quem devo os meus sinceros agradecimentos:

à minha professora e orientadora de estágio, a Doutora Maria Gabriela Correia de Casto Portugal, por toda a paciência, por toda a honestidade e por me ter ensinado a olhar o outro através da sua individualidade. Fez-me evoluir. Obrigada!

ao professor e à educadora dos contextos de estágio por me deixarem ser livre, sempre.

a todas as crianças que fizeram e fazem parte do meu percurso estudantil, profissional e pessoal: obrigada por serem genuínos e altruístas. O mundo é vosso!

aos meus pais, aos meus padrinhos, ao André, ao João e à Marta. Tenho orgulho em dizer que somos família.

à Juliana e à Rita por terem acreditado sempre em mim, por não me terem deixado desistir e por se orgulharem tanto de mim.

a Aveiro e às suas gentes, aos que a cidade me trouxe, aos colegas e amigos de curso: obrigada!

palavras-chave

Diversidade, inclusão, qualidade na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico

resumo

Ter uma abordagem pedagógica inclusiva, pensada de forma a ir ao encontro das particularidades e necessidades de todos e de cada um, foi o desafio escolhido para trabalhar e refletir durante o nosso estágio.

Num primeiro momento, trabalhamos junto de um grupo de crianças, incluído numa sala heterogénea da educação pré-escolar e, num segundo momento, junto de uma turma do 3.º ano de escolaridade. Em ambos os contextos, foram desenvolvidas várias atividades, pensadas para o grupo em geral e atendendo à individualidade de cada criança. Na base da nossa atuação, esteve a dinâmica de avaliação proposta no Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2018), que apoia a observação do contexto, grupo e crianças em particular (atendendo aos seus níveis de bem-estar emocional e de implicação), e a análise e tomadas de decisão consequentes.

Desse modo, procurámos criar propostas pedagógicas atentas às particularidades e evolução de cada criança e/ou aluno.

Neste processo de atenção e compreensão dos comportamentos das crianças, não esquecemos a importância do contexto familiar das crianças, as suas vivências, as suas relações com os seus pares e com os adultos presentes, os seus interesses, aquilo que mais as motiva e desperta interesse, e como se sentem.

Como grande aprendizagem que retirámos do nosso estágio, podemos assumir que na base de uma resposta de qualidade, inclusiva e respeitadora da diversidade, é preciso sempre ter um espírito aberto, de aceitação e valorização do outro, nomeadamente daquele que é mais diferente de nós. Não é um processo fácil. O processo educativo envolve constantes dinâmicas de tentativa-erro, pois qualquer abordagem escolhida não pode ser vista numa perspetiva aplicativa, que funciona bem e sempre para todas as crianças. Analisar, refletir e avaliar cada proposta pedagógica, antes, durante e no fim do processo é algo indispensável a uma prática pedagógica que se deseja atenta a todas e a cada criança.

A diversidade não pode ser vista como um obstáculo na ação do educador/professor. A diversidade num grupo de crianças é a vida a acontecer e só uma atitude de humildade, de questionamento em torno das próprias práticas e de abertura a outras possibilidades de ação poderá assegurar práticas educativas de qualidade.

keywords

Diversity, inclusion, quality in pre-school education and 1st cycle of basic education

abstract

Having an inclusive pedagogical approach, designed to meet the particularities and needs of each and every one, was the challenge chosen to work and reflect on during our internship.

Initially, we worked with a group of children, included in a heterogeneous pre-school classroom and, secondly, with a 3rd year class. In both contexts, several activities were developed, designed for the group in general and taking into account the individuality of each child. The basis of our action was the evaluation dynamics proposed in the Children's Monitoring System (Portugal and Laevers, 2018), which supports the observation of the context, group and children in particular (taking into account their levels of emotional well-being and implication), and the consequent analysis and decision-making.

In this way, we sought to create pedagogical proposals attentive to the particularities and evolution of each child and/or student.

In this process of attention and understanding of children's behaviors, we do not forget the importance of the children's family context, their experiences, their relationships with their peers and with the adults present, their interests, what most motivates and arouses their interest, and how they feel.

As a great learning that we learned from our internship, we can assume that based on a quality response, inclusive and respectful of diversity, it is necessary to always have an open spirit, accepting and valuing others, particularly those who are most different from us. It is not an easy process. The educational process involves constant trial-error dynamics, as any chosen approach cannot be seen from an application perspective, which always works well for all children. Analyzing, reflecting and evaluating each pedagogical proposal, before, during and at the end of the process, is essential to a pedagogical practice that is attentive to each and every child.

Diversity cannot be seen as an obstacle in the educator/teacher's actions. Diversity in a group of children is life happening and only an attitude of humility, of questioning one's own practices and of openness to other possibilities of action can ensure quality educational practices.

Índice

Introdução.....	4
Capítulo I - Enquadramento teórico.....	6
1. Diversidade versus homogeneidade em educação.....	6
2. Práticas pedagógicas inclusivas e educação para os valores	9
Capítulo II - Práticas educativas sustentadas num ciclo de observação, reflexão e avaliação, planeamento e intervenção	14
Capítulo III – A prática pedagógica na Educação Pré-Escolar	22
3.1. Caracterização global do contexto e do jardim-de-infância	22
3.2. O espaço da sala de educação pré-escolar	23
3.3. Organização, espaço para iniciativa/autonomia e estilo do adulto.....	28
3.4. Caracterização do grupo	30
3.5. Análise em torno de crianças que suscitam preocupação	33
3.6. Atividades e estratégias desenvolvidas.....	36
3.7. Reflexão sobre as atividades e estratégias desenvolvidas.....	45
Capítulo IV – A prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	4847
4.1. Caracterização do Centro Escolar	4847
4.2. Caracterização geral das famílias	4847
4.3. A sala e dinâmica da turma (3.º ano de escolaridade).....	4948
4.4. Caracterização da turma	5150
4.5. Atividades e estratégias desenvolvidas.....	5453
4.6. Análise, reflexão e avaliação das atividades e estratégias desenvolvidas	5857
Capítulo V – Considerações finais em torno do trabalho desenvolvido	6160
Referências bibliográficas	6463
Anexos.....	6665

Índice de Fotografias

Fotografias

- Fotografia 1 – Área da casinha
- Fotografia 2 – Espaço para momentos de grande grupo
- Fotografia 3 – Espaço da leitura
- Fotografia 4 – Espaço da expressão plástica
- Fotografia 5 – Espaço da expressão plástica
- Fotografia 6 – Espaço e dois baloiços
- Fotografia 7 – Espaço com terra e pneus
- Fotografia 8 – Campo de jogos
- Fotografias 9 e 10 – Elaboração do “nosso livro”
- Fotografia 11 – Atividade “Os meninos de todas as cores”
- Fotografia 12 – Atividade “Friso da memória”
- Fotografias 13, 14 e 15 – Elaboração do mapa-mundo
- Fotografia 16 – Atividade “O balão e a cor”
- Fotografia 17 – Atividade “A menina feia”
- Fotografia 18 – Atividade “Aprender a jogar em equipa”

Índice de Quadros

Quadros

- Quadro 1 – Indicadores de Bem-estar Emocional (Sistema de Acompanhamento das Crianças, Portugal & Laevers, 2018)
- Quadro 2 – Níveis de Bem-estar Emocional (Sistema de Acompanhamento das Crianças, Portugal & Laevers, 2018)
- Quadro 3 – Indicadores de implicação – SAC, 2018
- Quadro 4 – Níveis de implicação – SAC, 2018
- Quadro 5 – Tabela de observação e caracterização do grupo – Pré-escolar
- Quadro 6 – Tabela de observação do grupo – 1º CEB
- Quadro 7 - Grelha de observação na área de Formação Pessoal e Social
- Quadro 8 – Grelha de observação na área de Expressão e Comunicação

Introdução

O presente relatório resulta do trabalho desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Orientação Educacional (SOE), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, da Universidade de Aveiro.

Este tem como foco principal abordar questões relacionadas com o desafio constante que é colocado aos educadores e professores, em conseguir proporcionar às suas crianças atividades pedagógicas que respeitem a diversidade e individualidade de cada uma, contrariando abordagens homogêneas no sistema escolar e pré-escolar. O trabalho foi sustentado com recurso ao SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças) (Portugal & Laevers, 2018) no que à avaliação e acompanhamento das crianças em contexto de pré-escolar e 1º CEB diz respeito. Seguindo a linha de pensamento dos autores, à criança deverá ser-lhe dado as bases para que se sinta segura e confiante no contexto onde se encontra, sendo indispensável “atender-se ao vivido ou experiência interna das crianças”, protagonizando-se uma atitude experiencial. (Portugal & Leavers, 2018, p.12). Assim sendo, permitimo-nos pensar que no trabalho pedagógico com as crianças estamos sempre a procurar conhecer e intervir melhor junto de cada e de todas as crianças, por tentativa-erro, ensaiando as melhores estratégias e abordagens promotoras de bem-estar e de aprendizagem.

Este relatório está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo explora-se o enquadramento teórico, no qual existe uma apresentação da temática e no qual se abordam temas ligados a práticas pedagógicas inclusivas e os seus desafios. No segundo capítulo, é possível encontrar uma breve explicação sobre o SAC, qual a importância da sua constante utilização e a relevância em ter práticas educativas sustentadas pela observação, reflexão e avaliação, planeamento e intervenção. No terceiro capítulo, podemos encontrar a utilização do SAC em contexto de educação pré-escolar, caracterizando o contexto e sendo feita, ainda, uma análise detalhada do grupo, refletindo e avaliando as atividades e estratégias desenvolvidas. No quarto capítulo, podemos encontrar a mesma estratégia descrita anteriormente mas estando esta direcionada ao contexto do 1.º CEB. Por último, o quinto capítulo apresenta considerações e conclusões finais e reflete sobre o impacto do trabalho na nossa prática profissional.

Importa, ainda, realçar que a redação do presente relatório de estágio se iniciou em 2019. Tendo abraçado um novo projeto profissional, fora do país, logo após a

conclusão do estágio curricular, esta situação propiciou um atraso significativo na elaboração do relatório. Apesar deste distanciamento entre a realização do estágio e do respetivo relatório, sentimos que a análise que agora fazemos não deixa de beneficiar com a experiência adquirida em quatro anos de trabalho num contexto de educação de infância fora de Portugal. A comparação de práticas, ideias ou formas de pensar a educação que encontrámos, e fomos desenvolvendo nos últimos anos, enriqueceu a nossa visão sobre o estágio, de uma maneira que não tínhamos em 2019.

Capítulo I - Enquadramento teórico

1. Diversidade versus homogeneidade em educação

Todos somos diferentes, seja do ponto de vista das experiências de cada um, seja do ponto de vista das expectativas de cada um. A forma como cada um vive uma determinada situação é única e irrepitível. Diferenças culturais, religiosas, biológicas, psicológicas, desenvolvimentais, etc. estão presentes em todas as escolas, grupos e turmas.

“O termo diversidade diz respeito à variedade e convivência de ideias, características ou elementos diferentes entre si, em determinado assunto, situação ou ambiente.” (Furtado, 2014, p. 7). Mas falar de diversidade em contextos educativos remete para uma junção de aspetos complexos que se influenciam entre si e que tornam que cada um seja diferente e irrepitível. Podemos falar de diversidade cultural, étnica, linguística, religiosa, socioeconómica, familiar, individual, entre outros. Perante esta diversidade, a escola confronta-se com o desafio de responder bem a todas as crianças, independentemente das suas características. Mas, estará a escola preparada para aceitar, integrar e atender a essa diversidade que se apresenta de forma inelutável, a vários níveis?

Da escola espera-se que consiga formar cidadãos que assegurem o desenvolvimento sustentável da humanidade, o que envolve o desenvolvimento de competências, capacidades, atitudes e valores consonantes com este desígnio. Contudo, a escola é uma instituição universal, hegemónica e unitária que não está preparada, ainda, para abraçar toda a diversidade que nela encontramos e “(...) se a educação não é intercultural não poderá ser considerada uma educação de qualidade.” (Soeiro, 2006, p.116).

Tendo a escola, tradicionalmente, um papel hegemónico e homogeneizador, coloca-se o desafio de os agentes educativos, educadores, professores, auxiliares respeitarem e responderem ao desafio da diversidade.

A diversidade é um conceito que se encontra em constante mutação. “O próprio conceito de educação é produto social e como tal não deve ser encarado como algo estático mas em constante mudança e desenvolvimento, sujeito às mesmas transformações por que passam os grupos que o produzem.” (Martins, 2008, p.70).

Seguindo a linha de pensamento de Manuel Miguéns (2008):

A universalização do acesso à educação e os movimentos migratórios, para apontar apenas dois dos factores determinantes das referidas diversidades, trouxeram para o interior da escola, particularmente da escola pública, uma grande multiplicidade de

culturas, de estilos de aprendizagem, de modos de ver e de estar, desenquadramentos sociais, de valores de referência, de ambições e de estruturas familiares, que colocam à escola e aos professores novas questões, novos problemas, sérios desafios que não são fáceis de superar. (p.9).

“Podemos identificar diferentes culturas conforme as escolas, e estas às vezes facilitam ou dificultam a consecução do objetivo de educar, a participação das famílias ou o desenvolvimento profissional de seus professores.” (Paniagua & Palacios, 2007, p.236). “A sociedade e o Estado passaram a exigir a esta escola de massas o desempenho de novas tarefas na socialização das crianças, dos adolescentes e dos jovens, na produção do seu desenvolvimento individual e na realização da sua instrução.” Tendencialmente, a escola trabalha de forma unitária, não se envolvendo com a comunidade que a alberga, não havendo um trabalho conjunto entre os vários profissionais de educação, de psicologia ou de serviço social. “Quanto à atitude em face dos avanços e das mudanças, há escolas muito conservadoras em sua prática educativa, que vêm desenvolvendo as mesmas fórmulas há anos e que olham com receio para qualquer tentativa inovadora.” (Paniagua & Palacios, 2007, p.237). Assistimos, com taxas preocupantes, ao abandono escolar, marginalidade infantojuvenil, exclusão social. A escola deverá tentar combater estas tendências, olhando para todos como “um espaço de aprendizagens, competências, conhecimento mútuo, diálogo, respeito, aceitação, trabalho conjunto, tendo em vista um futuro melhor.” (Silva, 2008, p.43).

A escola é uma instituição e, como tal, rege-se por normas igualitárias e que nem sempre são normas equitativas, como se esperaria que fossem. Quando somos confrontados com o sistema educativo, percebemos que na maior parte das vezes as respostas que são dadas às crianças e aos jovens, são respostas iguais para todos perante formas de aprender distintas, por exemplo. De outra forma, se as respostas forem pensadas consoante as especificidades de cada contexto, ou de cada criança, poderemos ter respostas mais justas e objetivas que vão ao encontro das necessidades de cada situação. Pode até haver a necessidade de apelidar estas normas igualitárias de normas discriminatórias, perante o leque de alunos que a escola alberga na sua instituição, sem que as suas necessidades sejam bem respondidas. Este padrão relaciona-se com o que Silva (2008) tem vindo a defender que na escola, “ (...) em geral, a discriminação parece atingir sobretudo os alunos portadores de culturas diferentes, de traços físicos marcantes, com ênfase para a cor da pele, e de um estatuto socioeconómico baixo.” Achamos importante, ainda, acrescentar que existem outros fatores que podem ser alvos de fácil discriminação entre grupos, entre crianças e até

entre adultos e crianças. Um exemplo será a orientação sexual, o género que não corresponde ao sexo, atrasos cognitivos e a deficiência. Contudo, estas práticas pouco inclusivas são ainda vistas como práticas igualitárias. Enquanto existir um currículo unitário, existirá sempre discriminação. Ferreira e Martins (2007) referem que “a educação inclusiva não diz respeito somente às pessoas com deficiências, mas a todos os estudantes que enfrentam barreiras para ter acesso ao currículo e à educação formal e informal.”

Educar abraçando a diversidade de cada um, implica que a escola conheça os seus alunos, a sua família, a sua cultura, os seus interesses e de que forma esse conhecimento possa enriquecer “o sucesso escolar a todos os alunos, fornecendo-lhes, igualmente, as ferramentas e a preparação necessárias” (Silva, 2008, p.44) para que se sintam integrados e aceites em todas as sociedades. Porque as crianças chegam a uma escola e contactam com diferentes crianças e adultos, com atitudes e uma carga cultural diferente da sua, a escola deve ter um papel que fomenta a igualdade de oportunidades criadas para cada aluno “(independentemente do género/sexo, classe social, (...) ou cultura que pertençam) (...)”. (Silva, 2008, p.29). Havendo esta interação conjunta entre todos os participantes da escola, existindo “um verdadeiro diálogo de culturas, não serão só os alunos pertencentes a culturas minoritárias, os únicos a serem beneficiados. Também os outros alunos terão oportunidades de enriquecimento dos seus horizontes culturais pela aquisição de novos conhecimentos (...)” (Estrela, 1992, pp.39-40).

Concordando com Borges e Silva (2000), no IV Congresso Português de Sociologia, “A intensificação das relações sociais à escala mundial, resultado do processo de globalização, leva a que uma unidade da Humanidade no próximo milénio, só possa ser concebida/pensada com base na diversidade cultural.”. Assim, torna-se emergente e urgente que a cultura da escola mude, tentando albergar todos os seus constituintes, não podendo ter um olhar quase “fechado”, alicerçando-se, somente, nas suas bases e conhecimentos mais antigos e nos quais se sentem confortáveis. As pessoas mudam e, com elas, o pensamento, as opiniões, as perspetivas e objetivos. Todos devemos estar preparados para estas alterações constantes.

“Por vezes há uma outra diversidade, menos evidente, mais escondida, mas igualmente importante que é a diversidade das origens sociais, a diversidade do comportamento das famílias, a diversidade da capacidade dos alunos.” (Pedreira, 2008, p.24). Assim sendo, cremos que é importante reforçar a ideia de que deve existir uma constante alteração nas respostas que são dadas às crianças; deve existir uma constante formação dos professores de forma a conseguirem proporcionar com um intuito objetivo e

claro as respostas que procuram dar aos seus alunos; deve existir um processo que permita à escola avaliar os seus procedimentos e atitudes face a um determinado problema, dúvida ou solução tomada. Contudo, esta forma de pensar é dificultada pela escassez de recursos humanos e materiais. Torna-se, por exemplo, difícil para um educador ou professor dar a cada criança um currículo individualizado e pensado única e exclusivamente para o seu crescimento pessoal e social, tendo a seu cargo turmas de 25 crianças e, no caso da educação pré-escolar, ainda turmas heterogéneas no que à questão da idade diz respeito.

Importa salientar, que a diversidade está na individualidade de cada ser e, por isso, a escola deveria criar condições para que todas as crianças consigam crescer em consonância com práticas fundamentadas pela equidade de respostas. Seguindo a linha de pensamento de Jorge Pedreira (2008), que afirma que cada instituição deve “compreender que não são aceitáveis as soluções de facilidade que levam à exclusão precoce de alguns (...)”.

2. Práticas pedagógicas inclusivas e educação para os valores

A “sociedade e o Estado passaram a exigir que esta escola para todos fosse também uma escola para cada um, isto é, fosse uma escola inclusiva.” (Cunha, 2008, p.8) Mas o que é a inclusão e qual a sua abrangência nas escolas?

Concordando com Windyz B. Ferreira e Regina Coeli B. Martins (2007):

Inclusão significa combate a qualquer tipo de exclusão e discriminação, bem como promoção da participação, tanto na escola como na família e na comunidade. No contexto da educação, a inclusão engloba os seguintes direitos:

- acesso à educação por meio da matrícula em qualquer escola (da rede pública ou privada);
- acesso ao currículo por meio de estratégias de ensino que possibilitem igualdade na participação de atividades em sala de aula e na vida social escolar e comunitária;
- acesso aos conteúdos trabalhados na escola, assim como àqueles existentes na comunidade, por meio do processo de ensino e aprendizagem.

O decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho publicado no Diário da República, diz-nos que a escola deve olhar atentamente e de forma reflexiva e avaliativa, o aluno na sua individualidade para que as respostas às suas necessidades educativas sejam

consequência de uma abordagem inclusiva. Torna-se, então, fulcral e de extrema importância que haja “a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno.” (decreto-lei nº54 de 6 julho de 2018)

Assim sendo, inclusão é abraçar todos os seres com a sua individualidade, tentando dar resposta às suas necessidades, tendo sempre em mente as suas bagagens pessoais. A escola e os seus professores e funcionários devem ter uma atitude de respeito por todos e qualquer um, não fazendo distinções, não marginalizando, nem secundarizando qualquer ser. Todos devem ser vistos como pessoas de direitos, essencialmente o direito à educação de uma forma equitativa e que consiga olhar os alunos como uma parte de um todo. Para que isto aconteça, os professores devem ter uma atitude reflexiva sobre as suas práticas e os seus métodos, autoavaliando-se constantemente, de modo que percebam em que situações e quando devem adotar procedimentos diferentes e que se adequem àquele momento em questão. (Ferreira & Martins, 2007, pp. 21-32).

“Uma educação inclusiva é aquela em que o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação que necessita para progredir.” (Portugal & Laevers, 2018, p.15). Assim sendo, como deve ser um educador, nos dias de hoje? Um educador deve inserir-se e adotar “(...) uma cultura de autoavaliação, de reflexão e de questionamento permanentes, tendo como ponto de referência os principais destinatários dos programas, as crianças, adotando uma atitude experiencial (...)” (Portugal, 2009, p.12). O professor deve ser capaz de conhecer “ (...) cada estudante individualmente: seus interesses e *hobbies*, suas características de aprendizagem (...)” (Ferreira & Martins, 2007, p. 32). Seguindo estas linhas de pensamento, o educador ponderado, sensível, empático, reflexivo e ciente das suas práticas, poderá melhor providenciar um ambiente rico e estimulante, apoiando o desenvolvimento da autonomia das crianças. Compreender o contexto e as crianças (as suas formas de ser, estar e atuar) respeitando o seu património cultural, as suas diferenças, torna-se uma tarefa chave para o educador/professor. Este adulto de referência, afetivamente significativo, estará em condições de promover experiências mais significativas, confiando nas suas crianças e no seu trabalho. É preciso ainda pensar em respostas educativas suficientemente abertas e flexíveis que considerem como normal trabalhar em vários níveis da sala de aula, que dêem mais ou menos atenção a cada criança em função de suas necessidades (...)”. (Paniagua & Palacios, 2007, p.127).

O decreto-lei 54/2018 expõe ainda a liberdade de se adaptar o currículo, de forma a torná-lo mais inclusivo, mas que seja também ele capaz de responder ao que é pedido pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. É importante referir que apesar de o Perfil dos Alunos ser um documento geral e pensado para todos os alunos, não está ele limitado a “qualquer tentativa uniformizadora mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia.” (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p.5). Do mesmo documento, conseguimos ficar com a ideia de que mesmo que as propostas de aprendizagem sejam adaptadas a cada criança e que sejam revistas para que consigamos torná-las mais objetivas nas respostas dadas a cada um, o Perfil dos Alunos “ (...) respeita o carácter inclusivo e multifacetado das escolas (...)”. (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p.8).

Posto isto, será mais fácil existir aprendizagem se o conteúdo fizer parte dos interesses das crianças, for ao encontro do seu contexto, da sua cultura. Pensamos que, muitas vezes, não existe aprendizagem profunda por esta não ter sentido para a criança; conhecimentos teóricos e abstratos são aprendidos superficialmente, de forma decorada, mas a sua articulação com a prática torna-se muito difícil por não existir uma relação de proximidade entre ambas. Há uma necessidade constante de, primeiramente, o professor/educador conhecer os seus alunos, os seus interesses e gostos, a sua dinâmica familiar, a sua bagagem cultural, e, se for o caso, a sua língua. Seguidamente, será de maior importância avaliar as práticas. Avaliar o espaço e as suas ofertas, avaliar as suas dinâmicas métodos e pedagogias, percebendo o que pode alterar e modificar para que as suas práticas consigam responder à individualidade de cada criança.

Em particular, em Portugal, sobretudo depois da revolução de Abril, a sociedade conheceu modificações económicas, tecnológicas, científicas, sociais, comportamentais, de saúde, de educação. Alterações e modificações que nos trouxeram liberdade de opções. O currículo alterou-se, dando enfoque a novas atitudes e valores. Mas trabalhar as atitudes e valores não passa por uma transmissão dos mesmos, passa por uma consciencialização das nossas atitudes perante nós, os outros e a Terra. Importa, ainda, salientar que os valores de cada um variam consoante as suas vivências e opções e o professor deve ter a audácia de permitir que as suas crianças consigam perceber que valores é que devem reger as suas vidas, respeitando sempre o outro. Ou seja, se o professor conseguir fomentar uma atitude de pensamento crítico nas suas crianças, estas

conseguirão avaliar cada momento a que estão sujeitas e perceber que valores devem fazer parte da sua formação pessoal.

Ser professor, nos dias de hoje, é ter a capacidade de se renovar. Como mostra Alarcão (2005) ser professor é “Criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e a auto-confiança nas capacidades individuais para aprender (...)”. Para isso, o professor terá de ter uma postura reflexiva em que tem a capacidade de se olhar como se fosse outro e de perceber quais são as práticas que funcionam melhor para aquela criança em questão, para as suas dificuldades e para as suas necessidades.

Retomando à antiguidade, em que aprender era um privilégio das classes elitistas e sustentada pela classe clerical, a escola era vista como uma instituição que se regia por normas inerentes à igreja. Contudo, depois da II Guerra Mundial, a escola expandiu-se aumentando “ (...) o número de anos de escolarização obrigatória e o número de alunos que acolhe, (...) o número de escolas e o número de professores”. (Cunha, 2008, p.7) Com o passar do tempo, fomos observando o crescimento da escola, massificando-se. Mas onde está o papel do professor nos dias de hoje, nesta escola de massas? Que capacidades e virtudes lhes devem ser associadas?

A “ (...) profissão “professor” resultou de uma evolução política, estratégica e científica/pedagógica, (...) pelo que poderemos dizer que esta começou a delinear-se a partir do momento em que o Estado substitui a Igreja como entidade que tutela o Ensino” (Cunha, 2008, p.18). A sociedade evolui e com ela espera-se que a escola e os professores também o façam. Cunha (2008) defende que um professor deve “reajustar-se a estas transformações e, por outro, ser um elemento dinamizador de novas transformações.” E, qual deve ser a postura de um professor com um olhar centrado em práticas inclusivas? A função do professor, atualmente, deve “(...) ser entendida como trabalho para o bem social, com a abertura da sociedade (ouvir o social), e educativo (ouvir os alunos).” (Cunha, 2008, p.64). Assim, o professor deve conseguir perceber que a partir do momento em que uma criança começa a frequentar um contexto escolar, começa a deparar-se, ainda que de forma por vezes inconsciente, com outras formas de pensar diferentes da sua, com opiniões também diferentes da sua e este impacto, por vezes, pode suscitar na criança incompreensão e até algum conflito. Assim sendo, torna-se de maior importância fomentar nas crianças uma política de pensamento aberto, livre de estigmas, para que elas possam crescer em liberdade de pensamento e de livre-arbítrio e perceber de que forma podem começar a criar conhecimento, deixando de ser um agente passivo na sua aprendizagem e crescimento e passarem a ser, também, um agente ativo, avaliando as questões e dilemas que lhe vão aparecendo em cada situação

da sua vida escolar e pessoal, para depois tomar uma atitude ou posição. Torna-se parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem fomentar com as crianças uma posição reflexiva em torno de qualquer situação que lhes surja.

Capítulo II - Práticas educativas sustentadas num ciclo de observação, reflexão e avaliação, planeamento e intervenção

No respeito pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) e com apoio no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2018), durante os momentos de prática pedagógica supervisionada, mais especificamente os momentos inseridos em contexto de estágio, tivemos a oportunidade de formar uma opinião sobre práticas educativas sustentadas pela observação, reflexão, planeamento e intervenção.

Assim sendo, percebemos que para que as intervenções do educador/professor possam ser significativas e pensadas na individualidade de cada criança, o adulto deve, numa primeira fase, ter consciência da importância de começar por **observar**, descobrir e conhecer o contexto em que se insere. Assim sendo, devem ser observadas as crianças e o seu comportamento em diferentes situações, a sua linguagem verbal e corporal, a sua disposição diária, o seu interesse por determinados assuntos, etc. O adulto deve procurar saber que tipo de relações é que as crianças mantêm dentro e fora da escola e qual o possível impacto das mesmas no crescimento da criança. A sala de aula ou sala de atividades e os espaços exteriores também devem ser considerados neste processo de observação, de forma a perceber que estímulos estes podem oferecer a cada criança e se a disposição do espaço físico, por exemplo, influencia o bem-estar, a aprendizagem e evolução das suas capacidades cognitivas, motoras, pessoais e sociais das crianças.

Numa segunda fase, importa que o educador/professor consiga **refletir** sobre tudo aquilo que retirou da observação inicialmente feita. A reflexão torna-se extremamente importante, no sentido em que proporciona ao adulto a capacidade de melhor planear todas as estratégias a implementar numa intervenção futura. Esta vertente reflexiva alberga, também, uma vertente avaliativa das questões acima mencionadas. Ou seja, a par deste momento de reflexão, o adulto deve também avaliar todas as vertentes já mencionadas e pode ainda fazê-lo em conjunto com a sua turma, assim, a **avaliação** tornar-se-á mais rica e as crianças sentem que fazem parte do processo de avaliação, de ensino e de aprendizagem.

O **planeamento** de uma atividade ou de uma estratégia a implementar deve ser marcado por escolher quais as estratégias a serem utilizadas e verificar se estas vão ao encontro das necessidades do grupo e das necessidades individuais de cada criança, prevendo que tipo de conteúdo é ou não mais adequado para qualquer situação em

questão. Contudo, é importante ter a consciência que este planejamento previamente efetuado deve estar sujeito a constantes modificações que possam surgir quando as atividades estão a ser implementadas. As crianças também podem e devem contribuir para as mudanças que surgem naturalmente. Queremos com isto explicar que este planejamento é feito para que o adulto possa preparar e orientar a sua intervenção de forma objetiva, mas é necessário ter em conta que muitas vezes aquilo que foi preparado pode não ser o mais adequado, tornando-se fundamental que o adulto tenha a capacidade de improvisar constantemente, capacidade que se adquire, também, com a experiência obtida com o passar do tempo.

A **intervenção** deve ter em conta os aspetos mencionados e ser pensada, de forma direcionada e pensada naquela e para aquela criança em questão, sempre com abertura para mudanças e alterações.

É importante, ainda, salientar que este é um processo cíclico e que está em constante rotação, sendo sempre um processo de tentativa-erro com o principal objetivo que é o da inclusão de todos os intervenientes neste sistema de ensino-aprendizagem.

Todavia, como poderá ser feita a observação? Ou seja, o que devemos especificamente observar e com que objetivo? De forma a poder responder a estas e outras questões, durante a intervenção, sustentei a minha prática com base na proposta que é feita pelo Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).

Seguindo a linha de pensamento de Portugal e Laevers (2018), o SAC é uma ferramenta que é utilizada para melhor acompanhar as crianças, tentando ter em atenção aspetos como o seu bem-estar, o seu envolvimento, as suas experiências pessoais e de que forma estes e outros fatores podem ser importantes na atitude e intervenção do adulto, almejando uma educação mais inclusiva. Neste processo de acompanhamento, atende-se ao bem-estar emocional, clima relacional, interesses e níveis de implicação/envolvimento das crianças nas diversas atividades, bem como às características e práticas do contexto em que a criança se insere.

A base de todo este processo, pressupõe uma “atitude experiencial” que os autores definem como uma “ligação à sua própria corrente de experiências, e à das crianças, onde sensações, emoções, ideias ganham forma e sentido.” (Portugal & Laevers, 2018, p.13). Ou seja, torna-se de maior importância perceber e entender as necessidades das crianças, como se sentem, quais os seus interesses, para tentar perceber de que forma pode o adulto responder bem a cada criança. Assim, surgem duas dimensões que nos guiarão durante toda a prática pedagógica: a **implicação** e o **bem-estar emocional**. Quando percebemos que os níveis de implicação e de bem-estar de

uma criança se encontram altos ou muito altos, podemos afirmar que a mesma está a desenvolver-se proveitosamente. Contudo, deve existir a noção que se os níveis destes fatores se encontrarem baixos ou muito baixos, devem ser feitas alterações imediatas e significativas, de modo a conseguir que as crianças se impliquem e se sintam melhor do que anteriormente. (Portugal & Laevers, 2018)

Contudo, como podem ser definidas estas duas dimensões? Que indicadores podem surgir para conseguirmos avaliar estas dimensões? Que escala é utilizada?

No que ao bem-estar emocional diz respeito, os autores defendem que este é “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer (...)” (Portugal & Laevers, 2018, p.18). Concordando com esta definição, podemos afirmar que o bem-estar emocional se revela quando nos sentimos relaxados e tranquilos, quando vemos que as nossas necessidades e aquilo que procuramos são respondidos de forma positiva, conseguindo, ainda, retirar partido do mundo que nos envolve.

O seguinte quadro, baseado no SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças), escrito por Gabriela Portugal e Ferre Laevers em 2018, pretende expor os indicadores de bem-estar emocional (BEE):

Abertura e recetividade	A criança sente-se confiante e aceita o contexto em que se insere não rejeitando as relações com o outro, nem aquilo que lhe é proposto.
Flexibilidade	A criança consegue moldar-se às situações que vão surgindo, tentando resolver os desafios que delas possam advir.
Autoconfiança e autoestima	A criança mostra-se segura de si e das suas capacidades, conseguindo perceber que nem sempre consegue fazer tudo o que lhe é proposto, não mostrando frustração pelo insucesso.
Assertividade	A criança sente-se capaz de reivindicar a sua opinião, procurando a validação dos restantes colegas.
Vitalidade	A criança apresenta muita vivacidade e alegria, tendo sempre muita energia e vontade para realizar algo.
Tranquilidade	A criança mostra-se serena e tranquila em relação ao contexto, aos colegas, ao adulto e

	às atividades.
Alegria	A criança apresenta-se feliz e denota-se um aproveitamento daquilo que está a fazer.
Ligação consigo próprio	A criança consegue lidar com os seus sentimentos (mais ou menos positivos), expressando-os e aceitando-os. Consegue estabelecer uma forte ligação consigo e com os outros.

Quadro 1 – Indicadores de BEE (Sistema de Acompanhamento das Crianças, Portugal e Laevers, 2018)

Os indicadores acima descritos devem ser entendidos de forma flexível reconhecendo que cada criança é um ser individual cheio de especificidades próprias. Os níveis de bem-estar emocional, quadro também ele guiado à luz do SAC, podem ser avaliados numa escala de 1 a 5, sendo 1 o nível muito baixo e 5 o nível muito alto:

1. Muito baixo	A criança está visivelmente triste, aborrecida, frustrada ou angustiada. Pode apresentar sinais de desconforto emocional como medo ou raiva e pode ter reações agressivas perante si ou os outros. A criança não apresenta sinais de vitalidade, alegria, confiança, segurança ou tranquilidade.
2. Baixo	A criança continua a apresentar desconforto a vários níveis, embora não exista uma perceção do mesmo tão afincada como no nível anterior, até porque vão existindo alterações de BEE.
3. Médio	A criança consegue retirar aproveitamento da atividade ou do contexto, apresentando, por vezes, sinais de desconforto. Pode, ainda, ter uma posição mais indefinida em que não se percebe se a criança está ou não desconfortável.
4. Alto	A criança consegue interagir com o contexto, com os colegas e com os adultos de forma bastante positiva. Normalmente, está bem, apresentando sinais claros de satisfação, alegria, vivacidade e aceitação, podendo, por

	vezes, sentir algum desconforto em alguma situação particular.
5. Muito Alto	A criança apresenta sistematicamente sinais de conforto e bem-estar. Está feliz, confiante de si própria e com a autoestima em alta, conseguindo estabelecer facilmente relações com os outros e com o mundo. É uma criança capaz de aceitar as dificuldades e ultrapassá-las sem frustração.

Quadro 2 – Níveis de BEE (Sistema de Acompanhamento das Crianças, Portugal e Laevers, 2018)

Adotando a linha de pensamento de Leavers (1994b) e descrito em Avaliação em Educação Pré-escolar (SAC) (2018) a implicação é o envolvimento numa ação, existindo abertura para os estímulos, deixando-se levar pela sensação satisfatória que essa ação nos pode trazer. Mesmo que haja outros estímulos, conseguimos abstrair-nos dos mesmos pois os níveis de concentração são extremamente elevados. É afirmado ainda que “o desenvolvimento acontece” (Portugal & Laevers, 2018, p.24).

Compreender o nível de implicação ou de envolvimento de uma criança permite ao adulto perceber em que medida a oferta que está a proporcionar é efetivamente própria para aquela criança e lhe proporciona estímulo ou desafio, ou não. De salientar que a avaliação da implicação oferece uma leitura da qualidade do contexto e suas ofertas. Não avalia uma capacidade ou qualidade da criança. Assim, olhando o envolvimento elevado, baixo ou médio de uma criança, o adulto consegue perceber se aquele contexto, aquela atividade ou estímulo, é facilitador da aprendizagem e desenvolvimento. É importante salientar que é mais suscetível que se verifique elevada implicação se a criança conhecer níveis de bem-estar elevados. Também a abertura da escola para as iniciativas do educador/professor influenciarão a qualidade da oferta e, por conseguinte, os níveis de implicação da criança. Assim sendo, a implicação é uma dimensão que não depende só do profissionalismo e dedicação do educador/professor, mas sim de um conjunto de vários fatores (Portugal & Laevers, 2018). O quadro seguinte apresenta os indicadores de implicação:

Concentração	A criança foca apenas a sua atenção naquilo que está a fazer e dificilmente se distrai com aquilo que a rodeia.
---------------------	---

Energia	A criança impõe energia no que está a fazer, podendo ser perceptível pela intensidade com que o faz, pelo tom de voz, pelas expressões faciais, etc.
Complexidade e criatividade	A criança consegue utilizar as suas capacidades de forma assertiva, de modo a projetar o seu interesse e superação numa atividade de cariz desafiadora e impulsionadora das suas habilidades, colocando uma parte de si ou um toque pessoal no projeto que está a desenvolver.
Expressão facial e postura	A criança demonstra uma postura e uma expressão corporal favoráveis, mostrando-se interessada e entusiasmada e dando a entender que está a gostar do que está a fazer, por exemplo, com um olhar focado na atividade.
Persistência	A criança consegue manter-se concentrada e focada na atividade durante um elevado período de tempo, não se distraindo com facilidade.
Precisão	A criança está empenhada no seu trabalho e demonstra cuidado e perfeccionismo no que está a fazer.
Tempo de reação	A criança prontamente e rapidamente se propõe a fazer algo, mostrando entusiasmo no que lhe é proposto.
Expressão verbal	A criança mostra entusiasmo e empenho na atividade, tecendo comentários positivos sobre a mesma.
Satisfação	A criança mostra-se prazerosa da atividade, mostrando orgulho naquilo que desenvolveu.

Quadro 3 – Indicadores de implicação – SAC, 2018

Bem como a avaliação do BEE, a avaliação da implicação é pautada por 5 níveis distintos e que variam numa escala de 1 a 5, sendo que 1 é um nível muito baixo e 5 um nível muito alto e deve ter em conta que uma atividade pode ser perfeitamente capaz de responder bem às necessidades de uma criança em questão, mas não conseguir fazer o

mesmo com outra criança, sendo bastante importante encontrar um ponto de equilíbrio. Assim sendo, no quadro que se segue e de acordo com o SAC, apresentarei os 5 níveis de implicação:

1. Muito baixo	A criança não demonstra qualquer tipo de interesse na atividade, estando bem dispersa e alheada do estímulo.
2. Baixo	A criança está, a maior parte das vezes, distraída do que está à sua volta e não se interessa facilmente. Contudo, esporadicamente, realiza uma atividade, mas verifica-se desinteresse e interrupções contínuas.
3. Médio	A criança já demonstra estar a desenvolver algumas atividades, contudo, fá-lo de forma pouco expressiva e entusiasta e a sua atenção pode ser facilmente direcionada para outro estímulo.
4. Alto	A criança mantém o seu envolvimento de forma continuada, mostrando sentir-se implicada, feliz, segura e estimulada, podendo, por vezes, necessitar de algum apoio ou encorajamento por parte de outro.
5. Muito alto	A criança está totalmente envolvida na atividade, mostrando entusiasmo e plena intenção das suas capacidade. Retira, da atividade, total prazer e pode sentir-se frustrada ou aborrecida se esta for interrompida.

Quadro 4 – Níveis de implicação – SAC, 2018

A linha de trabalho proposta pelo SAC, propõe, numa primeira fase a caracterização do contexto. Sugere-se uma caracterização da comunidade e quais os seus recursos, das expectativas das famílias e atenção aos destaques ou finalidades definidos no Projeto Curricular da Escola (PCE). Neste seguimento, e com base numa observação de cerca de 3 semanas é feita uma caracterização inicial do grupo de crianças, considerando níveis de implicação e de bem-estar das crianças e outros aspetos que se considerem ser importantes não esquecer no trabalho com as crianças.

Feita a caracterização geral do contexto e do grupo, importa proceder a uma análise reflexiva, mais profunda, sobre o grupo e o contexto. O educador/professor reflete sobre quais os aspetos que lhe agradam e o que o preocupa olhando o grupo de crianças e, do mesmo modo, analisa o contexto, caracterizando o que agrada e o que preocupa ao educador/professor nas vertentes da oferta educativa, espaço para a iniciativa, organização, clima de grupo e estilo do adulto. É também realçada a importância da escuta das opiniões das crianças sobre o contexto, apontando os aspetos positivos e negativos do mesmo e quais os seus interesses e desejos.

As crianças que suscitam mais preocupação, requerem uma análise mais individualizada e pormenorizada. Qual a impressão geral que o adulto tem acerca da criança? Que dados familiares nos podem ajudar a perceber melhor a criança? Que tipo de relações mantém dentro e fora do contexto, em que tipo de atividades a criança se implica mais e porquê? Procura-se ainda uma maior proximidade com a criança procurando saber o que gosta mais e o que gosta menos, quais os seus desejos e interesses.

Todo este processo deve apoiar a definição de objetivos e de iniciativas que potenciem melhores níveis de bem-estar e de implicação. Olhando para os pontos: oferta educativa, clima de grupo, espaço para a iniciativa, organização, estilo do adulto e outros aspetos, o educador/professor poderá traçar alguns objetivos ou metas a alcançar. A avaliação da implementação das iniciativas será o passo seguinte.

De realçar que estas análises devem ser renovadas de forma continuada e sempre que necessário, apoiando um trabalho pedagógico sustentado pela reflexão e avaliação constantes, com o intuito de melhorar a resposta que é dada a todos e a cada criança, única e irrepitível.

Capítulo III – A prática pedagógica na Educação Pré-Escolar

3.1. Caracterização global do contexto e do jardim-de-infância

O Agrupamento de Escolas em que se insere o jardim-de-infância (JI) onde realizámos a nossa prática pedagógica é composto por vários estabelecimentos de ensino. De forma a completar e enriquecer o currículo de todas as crianças, o agrupamento, em parceria com o município, dispõe, para a educação pré-escolar e 1.º Ciclo, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Quanto aos restantes níveis de escolaridade, estes podem usufruir de projetos ligados à saúde, ambiente e política, a atividades relacionadas com o desporto e vários clubes que abrangem as artes, a matemática e até a Língua Gestual Portuguesa.

O corpo docente deste agrupamento é constituído por 175 docentes das várias áreas. O valor apresentando é um valor estimado e no que ao corpo não docente diz respeito, este é constituído por 62 indivíduos.

Tal como refere o Projeto Educativo, o agrupamento oferece a alunos surdos a possibilidade de estarem ao abrigo de uma educação especializada, que procura dar resposta a todas as suas necessidades, usufruindo da intervenção de uma equipa composta por docentes e técnicos especializados como terapeutas da fala, formadores e intérpretes de Língua Gestual Portuguesa. A criança surda beneficia deste tipo de intervenção desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Este agrupamento tem a capacidade de intervir precocemente na infância, pois alberga profissionais que integram a Equipa Local de Intervenção Precoce na Infância.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas visa melhorar o sucesso escolar dos alunos, fomentando a participação ativa dos encarregados de educação e das famílias no contexto escolar. Uma das grandes preocupações do agrupamento passa por reduzir a taxa de abandono escolar e as infrações disciplinares registadas.

O centro escolar em que se insere o JI onde estagiámos é composto por três salas distintas, albergando uma turma de educação pré-escolar que acolhe vinte e cinco crianças, outra turma de 1.º e 4.º anos com vinte crianças e outra turma de 2.º e 3.º anos com dezassete crianças. O Centro dispõe, ainda, de uma sala destinada ao ATL, um espaço exterior, uma biblioteca, salas com quadros interativos e computadores, salas de apoio escolar e uma cantina onde são servidos almoços não confeccionados no centro, mas distribuídos por uma empresa externa. O corpo docente é composto por duas professoras e uma educadora e o pessoal não docente é formado por uma equipa organizada por quatro auxiliares de ação educativa.

3.2. O espaço da sala de educação pré-escolar

“Olhando os espaços, materiais e atividades em oferta, há que analisar o seu possível efeito na criança, ao nível da sua implicação e bem-estar, e daí retirar elações para enriquecer o meio educativo a fim de o tornar sempre atraente (...)” (Portugal & Laevers, 2018, p. 102). A sala de educação pré-escolar não é muito grande, mas está bem organizada e é muito acolhedora, dividida em espaços específicos. Ali, podemos encontrar o cantinho da casinha (fotografia 1), muito preenchido por objetos de cozinha, como alimentos, tachos, panelas, garfos, facas, panos, contendo também um fogão, máquina de lavar e armários. No espaço da casinha existe também o quarto composto por uma cama, um armário, várias peças de vestuário, bonecos e peluches; existe o espaço dos jogos que contém puzzles, legos e jogos de construção, sendo que este mesmo espaço é utilizado nos momentos de grande grupo pois existe uma carpete e três sofás (fotografia 2); há uma pequena biblioteca que alberga um banco e vários peluches e almofadas, e uma estante na qual encontramos os livros expostos que são lidos e explorados semanalmente na biblioteca do centro (fotografia 3); existe o cantinho da pintura, que possui um cavalete, tintas e pincéis, no qual as crianças podem explorar livremente (fotografias 4 e 5). Neste espaço há, ainda, vários materiais considerados lixo e que se reutilizam para outras finalidades, como plásticos, cartões, entre outros; existe o cantinho da expressão plástica que beneficia de imensos materiais de desgaste como folhas, marcadores, lápis, borrachas, plasticinas, entre outros; por fim, a sala contém um espaço chamado de garagem que detém vários carros de brincar. Na sala, podemos observar expostos os trabalhos realizados pelas crianças e o mapa de presenças.

A sala, ventilada quer de forma artificial quer de forma natural, com regularização da entrada da luz, tem acesso privilegiado ao espaço exterior. Este espaço, com dimensões consideráveis, alberga uma pequena área com um pavimento de borracha que contém um escorrega e duas estruturas de baloiço (fotografia 6). Na parte de baixo do espaço exterior existe um cantinho de terra (fotografia 7) e um campo de futebol e de basquetebol (fotografia 8). As crianças dispõem de pequenas motas e triciclos, pás, baldes e formas, bolas, raquetes, uma pequena estrutura de boxe, pneus de diferentes tamanhos, arcos, pequenas estruturas feitas de baldes e cordas, entre outros. Este espaço é dividido pelas crianças de educação pré-escolar e do 1º CEB. Todos os materiais acima referidos só são utilizados pelas crianças de educação pré-escolar e são sempre arrumados num armário ao final do dia.

Ao refletir sobre o este espaço exterior e concordando com Portugal e Laevers achamos que o mesmo “[...] necessita de mais investimento ao nível de materiais, desafios motores, esconderijos” (2018 p. 103)



Fotografia 1 - Casinha



Fotografia 2 – Espaço para momentos de grande grupo



Fotografia 3 – Espaço da Leitura



Fotografia 4 – Espaço da Expressão Plástica



Fotografia 5 – Espaço da Expressão Plástica



Fotografia 6 – Escorrega e dois baloiços



Fotografia 7 – Espaço com terra e pneus



Fotografia 8 – Campo de jogos

3.3. Organização, espaço para iniciativa/autonomia e estilo do adulto

As crianças necessitavam de rotinas e por isso a sala estava “[...] organizada segundo uma rotina explícita e bem estruturada, suficientemente flexível para ser alterada consoante as necessidades das crianças” (Portugal & Laevers, 2018 p. 105). Assim sendo, as rotinas diárias começavam por volta das 09h00, na qual assistíamos ao acolhimento das crianças na sala. Estas iam chegando e sentavam-se confortavelmente nos sofás e no tapete. Neste momento, existia sempre um espaço destinado à canção dos “bons dias”, no qual a educadora recebia as crianças de forma calorosa. Achámos que sentiam que pertencem àquela sala e àquele grupo. Este é o momento em que as crianças partilhavam sentimentos, opiniões, ideias e vivências e, ainda, preenchiam o mapa de presenças. Por volta das 09h30, e se não houvesse nenhuma atividade específica planeada, as crianças distribuíam-se livremente pelos cantinhos da sala, explorando-os até sensivelmente às 10h15. A esta hora as crianças começavam a preparar-se para o lanche indo à casa de banho, satisfazendo as suas necessidades fisiológicas, se assim o pretendessem, lavando as mãos e dirigiam-se para a cantina. Nesse local, sentavam-se nas cadeiras à volta da mesa. Algumas das crianças colocavam as palhinhas nos leites e distribuíam pelos restantes colegas.

Por volta das 11h15 as crianças brincavam umas com as outras no espaço exterior até às 12h15, horário destinado à higiene para o almoço (para as crianças que almoçavam no centro). As crianças que almoçavam fora do centro aguardavam na sala até às 12h30 que era a hora da saída. Às 14h00 era o momento de acolhimento na sala da parte da tarde. Entre as 14h15 e as 15h00 (não havendo nenhuma atividade planificada) as crianças brincavam. Entre as 15h00 e as 15h30 era o momento de avaliação do dia ou da planificação das atividades, permitindo às crianças opinarem sobre o dia, o que mais gostaram e o que menos gostaram, projetando o dia seguinte se assim fosse necessário.

No que ao **espaço para iniciativa/autonomia** diz respeito, assistimos constantemente a momentos de brincadeira livre e espontânea, na qual as crianças tinham autonomia para escolher os cantinhos que vão explorar, respeitando as regras previamente acordadas em grande grupo relativamente ao número de crianças que cada cantinho pode albergar. Às crianças eram-lhes atribuídas tarefas e responsabilidades. Ajudavam a preencher o mapa de presenças, requisitavam livros na biblioteca do Centro, arrumavam os cantinhos por onde passavam, atendiam o telefone, se assim lhes fosse solicitado, os mais velhos e mais autónomos iam à casa de banho sozinhos e ajudavam

na distribuição dos leites, na hora do lanche, e muitas vezes ajudavam a educadora na organização de alguns momentos específicos do decorrer do dia.

Em relação à educadora (**estilo do adulto**), podemos afirmar que, apesar dos longos anos de serviço, esta não apresentava sinais de monotonia, nem cansaço o que se refletia nos seus níveis de sensibilidade, estimulação e promoção de autonomia.

Em primeiro lugar e no que diz respeito aos níveis de sensibilidade, o adulto tentava compreender as emoções e sentimentos das crianças, criando uma relação empática com as mesmas, na medida em que estas se sentiam seguras, ouvidas, respeitadas e acarinhadas. Um exemplo disso era quando, de manhã, a educadora perguntava a cada criança se se sentia bem, se tinha alguma novidade e tentava sempre explorar ao máximo tudo o que era dito. Outro fator exemplificativo desta componente era que sempre que as crianças faziam/construíam algo novo, a educadora tinha o gosto de ver e comentar com bastantes reforços positivos.

Em segundo lugar, a estimulação. Neste nível, o adulto apresentava atividades que estimulavam a criança e as suas necessidades e gostos. Ia variando a sua “prestação”, tendo sempre presente e respeitando as necessidades de cada criança. Procurava explorar, descobrir e expressar-se, ouvindo com atenção o que têm a dizer e relacionando-o com outras atividades e áreas. Deste modo, ainda que de forma implícita, o adulto era transversal a todas as áreas curriculares. Foi exemplo disso um jogo que consiste em ter vários arcos – em que cada um representa um conjunto –, no chão e com as características que ia dizendo (meninos de cabelo preto, meninos de calças azuis), as crianças tinham que identificar se apresentavam ou não essa característica e colocarem-se no arco correto. Este é um dos exemplos onde era abordada a área da formação pessoal e social e da matemática.

Em terceiro lugar, a promoção da autonomia era um dos aspetos mais visíveis e essenciais no estilo do adulto deste contexto, na medida em que, ainda que atento às necessidades de cada um, deixava que a criança fosse o mais autónoma possível, não só nas suas escolhas, como também no que às suas necessidades diz respeito, permitindo e incentivando que resolvam os seus problemas. Foi exemplo da promoção da autonomia quando, no dia da alimentação, as crianças fizeram doce de maçã e, a educadora deu uma faca e uma maçã a cada um para que pudessem fazer parte da preparação da receita de forma ativa.

3.4. Caracterização do grupo

O grupo era composto por vinte e cinco crianças, sendo que dezasseis dessas crianças eram raparigas e nove eram rapazes. Quase todas as crianças eram residentes no concelho, tendo idades compreendidas entre os três e os seis anos. Era um grupo que continha crianças com idades e níveis cognitivos diferentes, com famílias muito diversificadas estruturalmente e com culturas, formas de pensar e de estar muito díspares. Onze destas crianças eram de etnia cigana, uma era brasileira, e outra das crianças era portuguesa, mas viveu em Inglaterra até ao ano anterior. Esta última criança, já sabia ler e escrever, mostrando níveis cognitivos muito avançados para o que seria de esperar na sua idade.

Segundo Portugal e Laevers (2018, p. 152), “Observar, registar, refletir, planear e agir, são etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos de avaliação sucessivos e interativos. Neste processo, foi feita uma avaliação de grupo (implicação e bem-estar), do contexto educativo (oferta educativa, espaço para iniciativa, organização, clima de grupo e estilo do adulto) e, [...], torna-se importante uma avaliação sobre os efeitos ou resultados da ação educativa [...]”. De forma a avaliar este contexto específico, utilizámos, como recurso essencial, a ficha de avaliação individual final, que se encontra disponibilizada no SAC. Assim sendo, e como sugestão da própria ficha, assinalámos o bem-estar e a implicação de cada criança, colorindo os seus nomes consoante os seus níveis. As crianças que demonstravam níveis baixos ou muito baixos, colorimos a vermelho, as crianças que demonstravam níveis médios ou tendencialmente baixos, assinalámos a laranja e as crianças que demonstravam níveis altos, assinalámos a verde. Este processo permitiu-nos ter uma visualização mais rápida dos níveis do grupo. Conseguimos perceber que treze das vinte e cinco crianças apresentavam níveis altos a muito altos (4/5), nove das crianças apresentavam níveis médios (3/4) e três das crianças estavam nos níveis mais baixos apresentando níveis entre o muito baixo e médio (1/3). A seguinte tabela baseia-se na proposta do SAC e foi utilizada neste grupo no âmbito da fase 1 intitulada de “observação e caracterização do grupo”:

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
*Nomes													
1. LE				x						x			Bastante participativa
2. LR					x					x			Não entra em conflitos, está sempre tudo bem
3. ME					x						x		Gosta de ser a primeira em tudo
4. CL			x							x			Bastante curiosa
5. AR			x						x				Brinca só com os meninos de etnia cigana
6. CO			x						x				Pais separados recentemente. Bastante fechada emocionalmente
7. AP		x								x			Chora facilmente quando contrariado
8. AL				x					x				Adora trabalhos manuais
9. AM				x						x			
10. SA				x					x				
11. MF				x						x			
12. SO			x						x				Pais em fase de divórcio
13. MA			x						x				Muito apegada à SO
14. LA				x						x			
15. SI				x						x			Apaixonada pelo exterior
16. DA				x						x			Expressa-se facilmente
17. JO		x								x			Muito inconstante e frustrado emocionalmente mais muito implicado nas atividades
18. MAR			x						x				Desconcentra-se facilmente
19. LAA		x						x					Tem dificuldade em perceber as regras, pois não está habituado.
20. JA			x						x				Pouco interesse no geral
21. TI				x							x		Adora cantar
22. DO				x							x		Adora brincar e decidir pelos outros.
23. MAR				x						x			Faz bastantes perguntas
24. BE	x						x						Falta bastante e quando está presente não se interessa nas atividades /jogo livre.
25. LA		x							x				Mais novo do grupo e chora se não estiver ao lado do irmão

Tabela 1 – Tabela de observação e caracterização do grupo – Pré-escolar

A grande maioria das crianças da sala apresentava dificuldades a nível linguístico, não só pelo facto de muitas delas serem de etnia cigana e utilizarem como língua materna o caló – língua própria da comunidade cigana –, mas, também, algumas das crianças só sentiam confiança para se expressarem entre pares, conseguindo, na generalidade, serem abertas e assertivas entre elas. Contudo, quando uma atividade nova era proposta mostravam-se mais recetivas e apreensivas, tendo curiosidade mas não se sentindo completamente à vontade para a explorarem e se exprimirem. A nível linguístico, existiam ainda alguns problemas no que à articulação das palavras diz respeito.

A relação entre as crianças era maioritariamente boa, no entanto, algumas crianças tinham dificuldade em se relacionarem e estarem sentadas junto das crianças de etnia cigana e vice-versa, mesmo que isso fosse proposto pelo adulto. Em particular, duas crianças tinham muita dificuldade em se relacionarem com o resto do grupo, até na hora do brincar. Não apresentavam vitalidade ou alegria, nem estavam tranquilas com a presença das outras crianças/adultos que faziam parte do grupo. Gostavam de se afastar e de estar mais sozinhas. Assim sendo, estes fatores fizeram-nos perceber que o facto de não se sentirem bem e plenas no seu contexto escolar fez, também, com que os seus níveis de implicação estivessem muito baixos, pois a linha que separa o bem-estar emocional da implicação é muito ténue. Por outro lado, se os estímulos e as atividades propostas não forem ao encontro das necessidades, gostos e preferências das crianças, estas perdem o interesse facilmente, sentindo-se mais em baixo, apresentando níveis de frustração, de aborrecimento e cansaço mais facilmente, podendo levar a comportamentos menos positivos e até a conflitos emocionais e sociais.

Neste grupo, existiam muitas crianças com problemas familiares complexos, sendo que daremos maior destaque a três casos, nos quais pensámos que a dinâmica familiar afetava o bem-estar das mesmas.

Ainda no que diz respeito à caracterização deste grupo de crianças, algumas delas tiveram um período de adaptação difícil. Era um grupo com crianças ainda muito pequenas, crianças que viviam em famílias problemáticas e vulneráveis, crianças que mudaram recentemente de país e crianças muito instáveis emocionalmente.

3.5. Análise em torno de crianças que suscitam preocupação

Após a análise e reflexão sobre o grupo, de uma forma mais abrangente e generalizada, percebemos a importância de olhar cada criança de uma maneira mais individualizada e atenta às suas necessidades, níveis de bem-estar e implicação das mesmas. Cabe ao educador colocar-se numa posição empática em relação ao seu grupo e a cada criança nele inserida. Desta forma, é preciso procurar saber por que razão há crianças que depois de uma análise na tabela anterior - tabela de observação e caracterização do grupo – estão “coloridas” a amarelo e a vermelho, cores que para o educador significam sinais de maior preocupação e conseqüente observação, análise e reflexão.

Uma das crianças revelava ser insegura e inconstante, necessitando de muita atenção. Procurava ser sempre ouvida e que os seus desejos prevalecessem sempre aos dos restantes, chorando com bastante facilidade se assim não fosse. O segundo caso tinha a ver com dois irmãos, cujo pai trabalhava no estrangeiro e as crianças viviam ora com a avó e a mãe, ora com a mãe numa casa que apoiava mães solteiras. Tinham, ainda, um irmão que necessitava de tratamentos médicos complexos o que fazia com que a mãe passasse muito tempo em hospitais, não podendo fornecer a estas crianças o devido apoio. Assim sendo, estas crianças apresentavam grande instabilidade emocional e psicológica. O terceiro e último caso mais preocupante, tratava-se de uma criança de etnia cigana que vivia em más condições, com o pai – que saiu da prisão recentemente –, a madrasta e 8 irmãos, em que dois eram surdos. Esta criança estava, constantemente, desatenta, aborrecendo as outras crianças, não se implicando nas atividades. A nosso ver, esta criança carecia de muita atenção, carinho e disponibilidade. Esta criança não se relacionava com as crianças da sua própria etnia e cultura, nem com nenhuma das outras.

No grupo, existiam, ainda, algumas crianças com pais separados que, provavelmente devido à instabilidade e mudança que viviam em casa, apresentavam níveis de bem-estar emocional baixos. Estas estavam sempre mais apáticas, distantes dos estímulos e preferiam brincar sozinhas. Apesar de, por vezes, realizarem com sucesso atividades e brincadeiras, quando confrontadas com algum insucesso, no seu ponto de vista, tendiam a sentir-se desconfortáveis facilmente, demonstrando algumas carências a nível emocional como a falta de segurança e de confiança em si e nos outros.

Algumas das crianças mais velhas tinham muito potencial para evoluir e desenvolver as suas capacidades cognitivas. Isso parecia ser melhor conseguido em momentos de pequeno grupo, em que se tornava mais possível adequar melhor as atividades aos

interesses e necessidades de cada um. Ao dividir o grupo em grupos mais pequenos, o adulto tem a possibilidade de conseguir estar mais presente, de forma a auxiliar e acompanhar o desenvolvimento emocional, social e cognitivo de cada criança.

Ainda com o intuito de conhecer mais aprofundadamente cada criança, para depois conseguirmos avaliar e adaptar as nossas práticas em função das suas necessidades, elaborámos um instrumento de observação e acompanhamento das crianças que completasse a informação obtida durante o preenchimento da tabela de caracterização da turma, proposta pelo SAC. Assim sendo, as seguintes grelhas de observação foram preenchidas com valores quantitativos numa escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a “ainda não desenvolveu” e 5 corresponde a “desenvolveu totalmente”. Estas grelhas foram apoiadas pelos critérios expostos no SAC (Portugal & Laevers, 2018), em conjunto com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016). Devido ao curto período de tempo que tínhamos para realizar a nossa prática, achámos por bem utilizar estas grelhas somente com as crianças que nos suscitaram maior preocupação.

Continuando com a análise das crianças às quais importa olhar um pouco mais atentamente, colocamos as grelhas relativas ao acompanhamento das mesmas e o seu respetivo preenchimento:

<u>Indicadores</u>	Tem consciência das suas características, capacidades e talentos	Compreende os seus sentimentos / Necessidades e consegue expressá-los adequadamente	Evidencia a autoconfiança e sentido de valor pessoal	Reconhece e valoriza a sua pertença e identidade social e cultural	Sabe cuidar de si e demonstra sentido de responsabilidade	Evidencia empenho e resistência perante distrações e obstáculos	Faz escolhas e toma decisões	Respeita os outros, suas opiniões, comportamentos e culturas
<u>Nomes</u>								
AR	1	2	2	2	1	2	2	2
CO	2	3	3	2	2	2	3	2
AP	1	1	1	1	1	1	2	1
SO	3	3	2	3	3	2	2	1
MA	2	2	2	3	1	2	1	2
JO	2	1	1	1	2	4	3	3
MAR	3	3	3	3	3	3	3	3
LAA	1	1	1	1	1	1	1	1
JA	3	3	2	2	3	2	3	3
BE	1	1	1	1	1	2	3	1
LA	2	2	2	2	2	4	2	1

Grelha 1 - Grelha de observação na área de Formação Pessoal e Social

Indicadores	Gosta de explorar e manipular diferentes materiais	Desenvolve capacidades expressivas e criativas	Gosta de participar em atividades de linguagem	Compreende o sentido das palavras e de várias situações de comunicação	A criança comunica com confiança e objetividade
Nomes					
AR	4	4	2	3	2
CO	4	3	3	3	2
AP	3	3	3	2	2
SO	4	3	2	2	2
MA	4	3	3	2	2
JO	3	3	2	2	1
MAR	3	2	2	2	3
LA	3	1	1	1	1
JA	4	3	3	2	2
BE	2	2	1	1	1
LA	4	3	1	1	1

Grelha 2 - Grelha de observação na área de Expressão e Comunicação

Após o preenchimento destas duas grelhas, verificamos que estas crianças que nos suscitaram maior preocupação, apresentam níveis baixos na maioria dos indicadores por nós escolhidos. Assim, a nível da formação pessoal notámos que este grupo tem algumas dificuldades em reconhecerem-se como parte integrante de um todo, não demonstrando autoconfiança para conseguirem exprimir-se e deixarem claro aquilo que necessitam e querem. Por conseguinte, foi notório, também, que os níveis de comunicação deste pequeno grupo eram maioritariamente baixos. Por termos crianças que se exprimem em *caló*, crianças que têm outras línguas maternas que não o português, tornou-se mais difícil comunicar e chegar até eles. Ao termos plena noção destes fatores, propusemo-nos, durante a prática, trabalhar também a confiança neles próprios e a comunicação para que se sintam mais aceites e valorizados no contexto escolar, com a intenção de aumentar os seus níveis de BEE gerais.

3.6. Atividades e estratégias desenvolvidas

Dado o tempo limitado para a realização das nossas intervenções, dificilmente conseguiríamos perceber efeitos a médio e longo prazo. Decidimos, então, optar, numa primeira fase, por tentar alargar o conhecimento das crianças em relação ao mundo, às suas gentes – todas elas diferentes – às suas culturas distintas e tentar fazer com que as crianças deste grupo conseguissem ter uma pequena perceção de todas ou algumas dessas diferenças, não nos esquecendo do desafio que é uma escola inclusiva e diversificada, tentando ainda abraçar a individualidade de cada um. Foi sempre importante tentar escolher estratégias que conseguissem chegar aos interesses e gostos de cada criança e adaptar a estratégia caso não estivesse a resultar como tinha sido anteriormente previsto. Importa ainda referir que as planificações tiveram em conta as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar” (Ministério da Educação, 2016).

- **Atividade “O menino de cor”**

Durante as primeiras semanas destinadas às observações do contexto, percebemos que as crianças deste grupo se interessavam bastante por livros e pela leitura e exploração dos mesmos. Assim sendo, optámos por introduzir a primeira atividade com a leitura de um livro pertencente ao Plano Nacional de Leitura e que se intitula de “O menino de cor”. O principal objetivo da leitura do livro passava por introduzir o tema da “Diversidade Cultural” e como este contém uma mensagem rápida, pertinente e concisa, achámos ter sido uma boa opção para o início da prática. Visto ser um grupo com uma grande presença de crianças de etnia cigana, em que algumas das quais só falavam *caló* e que não brincavam com outras crianças que não fossem da mesma etnia e vice-versa, quisemos evidenciar que somos todos únicos mas que podemos socializar com outras crianças que não se assemelham tanto a nós ou aos nossos gostos e costumes.

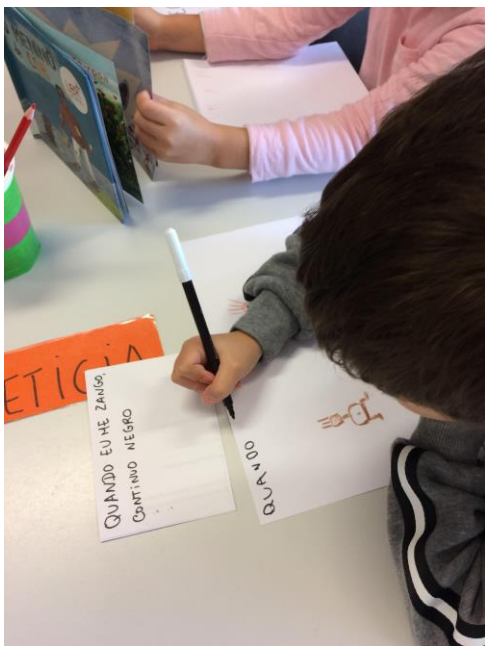
Foi nossa intenção, ainda, proporcionar ao grupo um momento harmonioso e que direciona para o tema em questão.

A leitura do livro foi uma atividade que suscitou muito interesse nas crianças, devido à mensagem rápida e de fácil compreensão do texto. As crianças mantiveram-se sempre muito atentas pois a leitura não foi prolongada durante demasiado tempo. No final, obtivemos respostas engraçadas às nossas perguntas, em que nos disseram que ambos os meninos eram de cor, pois de outra maneira seriam invisíveis, ou que o menino branco era de cor pois andava sempre a mudar de cor. Uma das crianças disse que achava que o tom de pele dela era diferente de uma das crianças (esta de etnia cigana) e que isso era “devido ao sítio onde ela vivia, pois tinha mais sol”.

A segunda parte desta atividade remetia para a elaboração do livro “O menino de cor”, feito todo ele pelas crianças. Percebemos, desde o início, que as crianças gostavam muito do que envolvesse trabalhos manuais e do que fosse sinónimo de alguma responsabilidade. Por isto, a escolha desta atividade direcionava-se para abordar questões ligadas à Expressão e Comunicação, mais concretamente no domínio da Educação Artística, remetendo a atenção das crianças para questões ligadas ao que foi abordado durante a leitura do livro. Gostaríamos que, com esta atividade, as crianças conseguissem sentir a temática do livro, mais concretamente, as conceções raciais.

Esta atividade correu melhor do que tínhamos imaginado, pois as crianças implicaram-se bastante, contudo deveríamos ter explorado esta atividade noutra local que não a sala pois conseguiríamos estar mais atentos a estas crianças, sem as constantes interrupções normais de uma sala da educação pré-escolar. Ficámos surpreendidas com a capacidade de algumas crianças para o desenho e o pormenor do mesmo, estando atentas aos desenhos nas guardas, conseguindo escrever a maior parte do texto. Ao sabermos que uma das crianças sabia escrever, adaptámos estratégias para que esta criança ajudasse outras na elaboração das partes textuais.

A terceira parte desta atividade remetia para a leitura do livro elaborado pelas crianças. O principal objetivo passava por criar um momento de partilha, em grande grupo, no qual as crianças se sentissem escutadas e valorizadas e sentissem que o seu trabalho foi gostado e apreciado pelos colegas. Escolhemos esta atividade para que as crianças conseguissem expressar aquilo que fizeram, lembrando-se do que ouviram anteriormente. Gostaríamos que ao recontarem o livro que se apropriassem de valores como pertença, igualdade, equidade, mesmo que não associem o valor à nomenclatura do mesmo. Contudo, o reconto da história não correu como esperado. O grupo esteve o dia todo fechado, sem ir ao espaço exterior e achámos que influenciou o comportamento agitado das crianças. Não queriam estar sentadas em grande grupo, nem ouvir os colegas. Daí termos terminado a atividade e termos direcionado as crianças para brincarem no espaço exterior. Não faria sentido, naquele momento, continuar a atividade e obrigar as crianças a ficarem sentadas e sossegadas. O livro elaborado pelas crianças ficou guardado na biblioteca da sala para que as crianças pudessem consultá-lo sempre que desejassem.



Fotografias 9 e 10 – Elaboração do “nosso livro”

- **Atividade “Meninos de todas as cores”**

Seguindo a mesma linha de pensamento da atividade anterior, em que quisemos explorar o tema da “Diversidade Cultural” em paralelismo com a diversidade presente neste contexto da educação pré-escolar, pensámos em explorar o livro de Luísa Ducla Soares pertencente ao Plano Nacional de Leitura e intitulado de “Meninos de todas as cores”. Este livro pareceu-nos bastante pertinente para trabalhar a abertura a várias culturas do mundo.

De forma a variarmos um pouco da última atividade e atendendo aos desejos e interesses das crianças, pensámos em explorar este texto a partir da visualização de um *slide share*, com auxílio a um computador portátil. Pelo facto de a maior parte das crianças nunca ter visto um computador antes, houve um número expressivo de interessados na atividade. A leitura do *slide share* correu muito bem, pois sentimos as crianças implicadas e atentas, não só à história mas também por ser uma atividade que decorria através de um computador. As crianças iam respondendo e adivinhando palavras do texto. Colocámos as crianças sentadas, atrás os mais altos e à frente os mais baixos. O computador estava em cima de uma cadeira para que todos conseguissem ver e isso resultou muito bem. Contudo, quando quisemos explorar o texto com questões as crianças começaram a ficar inquietas e só algumas das crianças nos conseguiam acompanhar. Assim sendo, propusemos continuar a atividade apenas com as crianças que quiseram continuar a atividade.

A segunda parte da atividade passava por, com recurso a um *Powerpoint*, mostrar várias imagens de crianças, de culturas diferentes, mostrar onde vivem, o que costumam comer, fazer, que música costumam ouvir, entre outros. Depois, em pequenos grupos, fornecemos às crianças, fotografias legendadas nas línguas correspondentes com frases representativas de: “olá!”, “Chamo-me x”, “tenho y anos”, “a minha comida preferida é”; As crianças foram reagindo às outras línguas com alegria e curiosidade. Colocavam questões como: “Porque falam assim?”, “Toda a gente na terra deles fala assim?”. Ao darmos a entender que vivemos num enorme espaço a que chamamos mundo, onde nele existem vários países, várias culturas e várias línguas, criou-se o mote para a atividade relacionada com o “mapa-mundo”.

Uma das crianças reparou na cor da pele das crianças que iam aparecendo no PowerPoint, dizendo que todos tinham cores diferentes uns dos outros, então decidimos colocar as mãos de todos ao lado umas das outras para que percebessem que nós também temos cores e tons de pele bastante distintos.

Esta atividade surpreendeu-nos positivamente, pois foi uma atividade que correu muito bem, que fluiu e na qual as crianças e os adultos se divertiram bastante. O facto de termos saído da sala e ido para a biblioteca, onde nos sentámos todos no chão, aconchegadamente, ajudou a que os níveis de implicação das 8 crianças que quiseram participar, rondassem os níveis 4 e 5. Sentimos, acima de tudo, que estavam bem, felizes e que alguma da mensagem que quisemos explorar e transmitida foi assimilada. As crianças foram sempre capazes de colocar questões pertinentes. Disseram também que se achavam parecidos com algumas crianças que foram aparecendo no *PowerPoint* (cor da pele, cor do cabelo, a roupa, entre outros) e identificarem-se com alguns dos aspetos fez com que percebêssemos que as crianças sentiram empatia por aquilo que estavam a viver e conseguiram ainda ter noção de que somos todos diferentes mesmo que haja pontos em comum e que está tudo bem na diferença.



Fotografia 11 – Atividade “os meninos de todas as cores”

- **Atividade “Friso da memória”**

Com o objetivo de consciencializar os momentos referentes às rotinas e às atividades efetuadas, achámos de maior importância deixar esse registo exposto na sala, principalmente porque foi construído conjuntamente com as crianças e porque percebemos que quando as respetivas famílias as iam buscar ao final do dia, as crianças ficavam muito felizes e orgulhosas em mostrar os trabalhos que foram fazendo durante o dia. Ao vermos que estes momentos de partilha entre o contexto escolar e o contexto familiar era importante para elas, criámos esta espécie de memórias. Foi também uma forma de ouvir o feedback das crianças em relação às atividades anteriores. Assim sendo, formámos equipas e a cada equipa fornecemos fotografias e um friso cronológico, no qual as crianças colocaram fotografias, por ordem cronológica, dos momentos passados nos sítios certos. Depois de debaterem em equipa, o capitão de cada equipa estava responsável por explicar aos restantes as escolhas feitas.

Mais uma vez, saímos da sala e explorámos a atividade na biblioteca. As crianças ficaram entusiasmadas com o facto de existirem equipas e respetivos capitães. Conseguiram colocar as imagens nos sítios corretos e falar sobre as atividades. No final, os vencedores receberam um balão como prémio. Esta atividade proporcionou o trabalho

em equipa e aceitação das ideias dos seus pares, visto terem de trabalhar uns com os outros para descobrir as fotografias e colocá-las no sítio certo.



Fotografia 12 – Atividade “Friso da memória”

- **Atividade “O planeta Terra”**

Na intervenção anterior, percebemos que introduzir a temática de forma rápida e concisa, resultava neste grupo de crianças. Assim, a atividade foi exposta de forma clara em grande grupo de forma a tentar abranger o maior número de crianças. Com o intuito de sensibilizar as crianças para a temática, e querendo que as crianças ficassem com alguma perceção da dimensão do planeta Terra, dos seus continentes e oceanos, optámos por fazê-lo através de um vídeo. Assim sendo, começámos a atividade com o nosso país, localizando-o no mapa e no globo. De modo a explorar os continentes e oceanos, esperando que as crianças os consigam identificar, recorremos ao auxílio de um globo. Um dos objetivos passava por alargar o vocabulário das crianças com novos vocábulos (nomes dos continentes e oceanos, hemisfério sul e norte, Antártida, Antártica e linha do equador, entre outros). Esta atividade acabou por não funcionar da forma esperada pois percebemos que os conceitos eram bastante abstratos e visto não perceberem do que se tratava, acabaram por perder o interesse. Depois, as crianças estavam sentadas há muito tempo, estando irrequietas, cansadas e dispersas. Talvez tivesse resultado melhor depois do lanche, altura em que já tinha ocorrido um momento de brincar livre.

Contudo, foi interessante observar que mesmo com todos os fatores referidos anteriormente, algumas das crianças foram estando atentas e colocando questões como: “onde fica a nossa terra?”, “Cabemos todos no globo?”

Este grupo necessitava fortemente de utilizar o espaço exterior, e de utilizar as mãos. Como já foi referido anteriormente, gostavam bastante de atividades plásticas. Assim, propusemos fazer um grande mapa-mundo para expor na entrada do centro escolar. Pedimos às crianças que dessem ideias sobre como preencher e colorir o mapa. Todas as técnicas e materiais utilizados foram propostos pelas crianças. Como esta atividade lhes proporcionava momentos de extremo interesse, decidimos prolongá-la por mais tempo e em pequenos grupos.



Fotografias 13, 14 e 15 – Elaboração do mapa-mundo

- **Atividade “A cor e o balão”**

Pela atividade de memória ter corrido bastante bem, decidimos voltar a trazer outra atividade dentro do mesmo género, procurando aumentar os níveis de implicação na atividade. Introduzimos uma caça ao tesouro para que as crianças se divertissem e pudessem relembrar a sucessão de acontecimentos. Era esperado, com esta proposta, que as crianças se divertissem, trabalhassem em equipa, respeitassem o colega e conseguissem relembrar e interiorizar o explorado anteriormente. Assim sendo, a atividade passava por dividir o grupo em duas equipas, em que uma equipa fica responsável por encontrar as fotografias relativas ao dia de segunda-feira e a outra equipa fica com as fotografias relativas ao dia de terça-feira. Como referido anteriormente, era primordial explorar a atividade fora da sala com as crianças que tiverem interesse na mesma. Assim, cada equipa foi orientada por uma das estagiárias. As fotografias foram, previamente, escondidas em locais estratégicos e dentro de balões de cores diferentes. Após termos fornecido, a cada criança, papéis com cores representativas das cores do balão, o objetivo passava por encontrar os balões e colocar cronologicamente, as fotografias no respetivo mapa. A primeira equipa a terminar corretamente a atividade ganha um pequeno prémio. De forma a termos feedback por parte das crianças, no fim da atividade, existiu um confronto de ideias, no qual as crianças explicaram qual a atividade que gostaram mais de fazer, a que menos gostaram e porquê. Este pequeno exercício de memória foi bastante elucidativo para planear atividades futuras.

A atividade correu como tínhamos idealizado. As crianças divertiram-se e conseguiram relembrar os acontecimentos passados. Durante a atividade, foi interessante observar como as crianças estavam implicadas e como se lembravam do que tinha acontecido anteriormente. Importa ainda referir que houve uma grande entreajuda entre as crianças pois algumas não se lembravam bem dos acontecimentos e foram sempre ajudados por aqueles cuja memória não lhes falhou. E isso sempre foi o objetivo principal da atividade. Percebemos que aliar o jogo/brincadeira a uma atividade dirigida com um objetivo específico – que seria situarmo-nos nos espaço e no tempo – foi extremamente importante para que os níveis de implicação do grupo fossem elevados.



Fotografia 16 – Atividade “O balão e a cor”

3.7. Reflexão sobre as atividades e estratégias desenvolvidas

As atividades e as estratégias propostas foram pensadas e elaboradas após a observação e caracterização do grupo. Numa primeira fase, foi importante observar o grupo de modo a percebermos os seus gostos e interesses, os seus níveis de bem-estar e implicação para podermos pensar e adaptar as atividades/estratégias de modo a tentar sempre ir ao encontro das necessidades e diferenças de cada um.

Assim sendo, começamos por explicar que a ideia era abranger o maior número de crianças numa consciencialização do mundo ao nosso redor, de transmitir a aceitação do outro, das suas ideias, dos seus costumes para que mais tarde fosse mais fácil cada criança ter a noção de que somos seres únicos e com necessidades distintas. Para nós, o objetivo principal foi sempre que as crianças conseguissem ter noção de que todos somos seres importantes e valiosos, únicos e diferentes e que partilhamos o mesmo espaço que é o planeta Terra.

Este grupo de crianças mostrava-se, de forma geral, muito dividido. Havia algumas crianças, que só conseguiam demonstrar alguns momentos de bem-estar e de implicação quando estavam perto de outras crianças da mesma etnia – até porque a maior parte viviam no mesmo sítio - sentindo-se talvez mais seguras e capazes de saírem da sua zona de conforto na ‘companhia’ dos seus pares mais próximos, desenvolvendo atividades que não tinham ainda experimentado. Com isto, queremos dizer que, por vezes, sentimos que o facto de só se sentirem bem entre os pares mais próximos, impedia certas crianças de experimentarem algo novo, pois só o fariam se as suas figuras de referência mostrassem interesse também na mesma atividade. Ao percebermos isto, com a leitura do livro “O menino de cor”, quisemos mostrar às crianças que somos todos diferentes e que está tudo bem se brincarmos uns com os outros. Foi interessante perceber que naquele momento, a intenção inicial resultou, pois no final da nossa prática, quando propúnhamos uma atividade já conseguíamos observar que algumas das crianças se dispunham a fazê-la mesmo se o seu par de referência não quisesse.

Outro aspeto que nos chamou a atenção tem a ver com a constatação que, de forma geral, as crianças do grupo gostavam muito de colocarem as mãos em tudo, de sentirem texturas, de terem ideias relacionadas com as práticas manuais, de inventarem e reinventarem técnicas novas. Assim sendo, propusemos duas atividades manuais, com as quais sentimos que de facto o interesse pelas mesmas era geral, percebendo-se o seu interesse e envolvimento. A primeira atividade proposta foi a elaboração de um livro que

ficou guardado na biblioteca do centro escolar, para ser consultado sempre que as crianças quisessem. Aproveitámos, também, o facto de uma das crianças já saber ler e escrever para que pudesse escrever algum do texto do livro e ainda ajudasse os seus colegas nessa tarefa. A segunda atividade proposta neste âmbito foi a elaboração de um mapa-mundo com as crianças. Visto que a sala estava muito bem equipada a nível de materiais recicláveis, decidimos conjuntamente com as crianças aproveitar esses materiais para podermos preencher e dar cor ao nosso mapa. A ideia inicial seria pintar o mapa, mas as crianças propuseram preencher o mapa com os materiais. Ao aproveitarmos a ideia delas, fez com que se sentissem ainda mais parte integrante do projeto e estivessem verdadeiramente interessados nele. Este facto fez-nos prolongar por mais tempo a atividade e deixar de parte outras, para que as crianças disfrutassem ainda mais deste momento.

No final de cada semana de atividades, achámos por bem propor às crianças um exercício de memória e que nos ajudasse a trabalhar a parte mais social e de entreajuda das mesmas. Assim sendo, propusemos, com base em jogos, a elaboração de “frisos cronológicos” com o auxílio a fotografias. Esta atividade foi bastante enriquecedora pois conseguimos perceber que a maior parte das crianças ainda se lembrava daquilo que tinha feito nos dias anteriores e ajudava bastante os outros a conseguir chegar à resposta. Com estas atividades, conseguimos fazer com que as crianças se implicassem na atividade e se ajudassem mutuamente, brincando umas com as outras e, sobretudo, com crianças com mais dificuldades de socialização.

O Sistema de Acompanhamento das Crianças e as grelhas de acompanhamento das crianças, ajudaram-nos a melhor conhecer o grupo e a tomar decisões relativamente à escolha das atividades e estratégias, procurando as melhores respostas a todas as crianças.

Conhecer e compreender bem o grupo e cada criança, adaptar as estratégias e atividades a propor, sabendo que educar envolve processos constantes de tentativa-erro, pois o que pode funcionar com a criança X pode não funcionar com a criança Y, faz parte do nosso rol de aprendizagens.

Observar com calma e de forma mais aprofundada o contexto, pensar o que é preciso alterar e modificar, e conseguir respostas mais adequadas a cada criança, respeitando a sua individualidade foi um desafio que nem sempre conseguimos superar. Nem sempre os níveis de bem-estar e de implicação das crianças, nomeadamente daquelas que mais nos preocupavam, melhoraram significativamente. Sentimos ao longo de toda a prática pedagógica, que o tempo para desenvolver e aprofundar e melhorar a

nossa ação é muito escasso. Nem sempre conseguimos acertar na melhor escolha das atividades mas, não havia tempo para, em momentos ou dias posteriores, ensaiar outra forma de agir. Ainda assim, muitas vezes no 'aqui e agora' tentámos readaptar as propostas no sentido de melhor irem ao encontro das crianças.

Capítulo IV – A prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.1. Caracterização do Centro Escolar

O Centro Escolar onde se situava a turma de 1.º CEB junto da qual realizámos o nosso estágio, pertence ao mesmo agrupamento anteriormente referido. É uma escola na qual se encontravam crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos de idade, salvo algumas exceções. Neste centro, existiam duas salas destinadas à educação pré-escolar, uma cantina, uma biblioteca, uma sala dos professores, uma sala de reuniões, uma sala de atendimento aos pais e/ou encarregados de educação, uma sala destinada para o ATL, salas de apoio pedagógico e oito salas de aula. Esta escola tinha oito turmas de 1º CEB, sendo que para cada ano de escolaridade existiam duas turmas distintas. Este contexto possuía, ainda, um grande espaço exterior, com um campo de futebol e basquetebol e uma entrada de dimensões alargadas, onde as crianças também podiam estar, em momentos de recreio.

4.2. Caracterização geral das famílias

Analisando as fichas biográficas de cada criança da turma, verificámos que três das vinte e seis crianças tinham um dos pais em situação de desemprego, sendo que o caso mais preocupante seria de um aluno que tinha mais três irmãos, vivendo com o pai. Os pais estavam separados e a mãe estava ausente. Contudo, e de forma geral, o desemprego de um dos pais é uma situação pouco comum nesta turma.

A nível familiar existiam duas crianças que suscitavam maior preocupação. No caso de uma das crianças, a mãe já faleceu. Esta criança precisava de constante aprovação, afeto e reconhecimento. Outra das crianças, aquela em que a mãe estava ausente, era uma criança um pouco fechada com os adultos e que apresentava algumas dificuldades de aprendizagem. Salvo estes dois casos, as crianças da turma, na sua generalidade, pareciam apresentar estabilidade familiar.

Quanto às atividades que faziam em tempos livres, nove crianças não praticam qualquer atividade para além das atividades extracurriculares fornecidas pela escola. As atividades que os restantes praticavam eram desportos coletivos, dança, natação, música, BTT e ginástica rítmica.

No que às expectativas das famílias diz respeito, de uma forma geral, a maioria dos pais referiu que desejava que as suas crianças, no tempo de escola, adquirissem

conhecimentos, superassem as suas dificuldades, que aprendessem, tivessem regras e bons hábitos de estudo, sendo importante fomentar o seu sentido de responsabilidade e valores ético-morais.

Por fim, as famílias evidenciaram o que gostariam que fosse diferente na escola. Assim sendo, algumas famílias mudariam o número de alunos por turma, achando o atual muito elevado; mudariam o tempo de atividades letivas para um número de horas inferior; gostariam que houvesse um espaço exterior mais cuidado e um espaço interior maior para funcionar como recreio em dias de chuva e que houvesse mais contacto com o espaço exterior da comunidade e mais atividades culturais; gostariam que houvesse reformulações no edifício e um maior acompanhamento individual das crianças.

4.3. A sala e dinâmica da turma (3.º ano de escolaridade)

A sala em que esta turma diariamente se encontrava para as suas atividades letivas era bastante envidraçada o que acabava por fazer com que aquecesse imenso, havendo a necessidade de colocar os *blackouts* sempre para baixo, não se podendo usufruir da luz natural de que se poderia tirar grande partido. De forma a não aquecer ainda mais a sala, as luzes desta estavam constantemente desligadas. A nosso ver, o facto de a sala ser bastante quente, deixava as crianças com pouca energia e sonolentas, principalmente na hora a seguir ao almoço.

Sentimos que o espaço era agradável, contudo pouco espaçoso. Existiam 15 mesas, dispostas em três filas o que tornava a sala pouco movimentável. O quadro tinha dimensões pequenas, sendo necessário apagar constantemente a informação e as crianças, como eram pequenas, por vezes tinham alguma dificuldade em escrever no mesmo. Existia um quadro interativo e ligação à internet e havia a possibilidade de existir, na sala, 24 computadores portáteis.

No fundo da sala, existiam armários de arrumação e uma pia o que nos deu logo a ideia de ser muito prático aquando da realização de trabalhos manuais, pois facilitava a lavagem das crianças e do próprio espaço. De referir, também, que as paredes da sala eram revestidas com um tipo de material que proporcionava uma fácil exposição dos trabalhos efetuados pelas crianças. Este fator era importante pois sentimos que as crianças ficavam orgulhosas de expor os seus trabalhos.

Durante os tempos livres, a escola dispunha de um *hall* de entrada que servia para acolher as crianças de manhã, brincar quando estivesse a chover e, ao final do dia,

para esperarem pelas famílias. Este espaço era bastante reduzido o que proporcionava conflitos entre as crianças e os deixava aborrecidos. Já o espaço exterior era bastante grande, e existia um campo de jogos com balizas e cestos para a prática das diferentes modalidades – contudo, esta turma só poderia usufruir deste espaço às quartas-feiras. O espaço exterior disponibilizava, também, alguns brinquedos.

Durante o tempo de aulas, as crianças podem participar em atividades de enriquecimento curricular como o inglês, a educação física, a música, entre outros.

Se “promover a iniciativa e autonomia das crianças é algo que vai bem ao encontro da forma como estas melhor aprendem e se desenvolvem” (Portugal & Laevers, 2018, p.120), depois de analisarmos esta dimensão, pensámos que a turma tinha pouco espaço para a iniciativa e autonomia. Não existiam grandes “responsabilidades” atribuídas aos alunos, sendo que estes não tinham autonomia para decidir, por exemplo, de entre um leque de atividades, o que gostariam de realizar naquele momento. Ainda assim, existiam momentos de descontração com conversas fluídas, momentos em as crianças davam a sua opinião, questionavam e desenvolviam o seu poder de argumentação. Isto sucedia num contexto em que as crianças se sentiam confiantes, seguras e confortáveis com os pares e os adultos.

Como já referido anteriormente no que à organização diz respeito, a sala era pouco movimentável. Assim sendo, numa tentativa de a tornar mais ampla e de oferecer às crianças e aos adultos uma sensação de um espaço menos fechado, decidimos alterar a disposição das mesas para que fosse aumentado o campo de visão de todas as crianças e para que os professores conseguissem movimentar-se mais rapidamente dentro da mesma com o objetivo de chegarem mais rápido ao pé dos alunos. Foi decidido, ainda, que deveríamos alterar os pares da sala em função das necessidades das crianças, de forma a colocar as crianças com mais dificuldade de aprendizagem junto de outras que não tinham tantas dificuldades para que em conjunto de ajudassem mutuamente numa tentativa de fomentar a entreajuda.

A rotina diária da turma estava estruturada de acordo com o programa, de forma a cumprir as horas estipuladas para cada área curricular. As crianças iniciavam o tempo de aula das 9h até às 10h30. Nessa altura lanchavam e brincavam livremente até às 11h, retomando as atividades letivas das 11h às 12h30, almoçando das 12h30 até às 14h. Das 14h às 15h30 tinham aulas, indo ao intervalo até às 16h e tendo mais uma hora de apoio. A escola tem de cumprir os tempos e horas determinados pelo programa em questão, contudo sentimos que as crianças passavam demasiado tempo dentro da escola, com

poucos momentos lúdicos, dinâmicos e de brincadeira. Notámos que o tempo de aula a seguir ao almoço era extremamente cansativo para as crianças. Sentimos que estas faziam um grande esforço para estarem atentas e conseguirem desenvolver as atividades propostas.

O professor da turma transmitia confiança, serenidade, respeito e aceitação. As crianças sentiam-se bem, felizes e compreendidas. Sentimos que o “ (...) adulto compreende os sentimentos das crianças e assegura a satisfação das suas necessidades de respeito, atenção, afeto, segurança, clareza e reconhecimento (...)” (Portugal & Laevers, 2018, p.106). As crianças sentiam-se respeitadas e valorizadas, num espaço que lhes oferecia segurança e aceitação e foi notório que nos momentos de colocar questões ou de expor dúvidas, não se sentiam acanhadas ou envergonhadas, permitindo-lhes usufruir desse momento.

4.4. Caracterização da turma

A turma junto da qual realizámos o nosso estágio era uma turma do 3.º ano de escolaridade, composta por vinte e seis crianças, nove do sexo masculino e dezassete do sexo feminino e com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, sendo que dois dos alunos eram repetentes. A maioria das crianças residia com os seus pais biológicos, à exceção de duas crianças que viviam com os pais/mães e os padrastos/madrastas.

A seguinte tabela, ajudar-nos-á a perceber os níveis de bem-estar e de implicação das crianças da turma.

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
*Nomes													
1. AM				x					x				Desinteressa-se muito facilmente
2. AG				x					x				
3. ASM				x						x			A mãe faleceu. Muito participativo
4. BF				x					x				
5. CR				x						x			Asma (Pieira) gosta de estar sempre no centro da ação
6. CM				x						x			Muito atenta
7. CP				x					x				
8. CS				x					x				
9. FO				x					x				
10. HF				x						x			Muito participativa
11. HO				x					x				Bastante sossegado
12. JC			x						x				Alérgico a noz
13. LP				x						x			Asma e Epilepsia
14. LM			x					x					Vive muito no mundo dele e por vezes interessa-se
15. MN				x						x			Asma e estrabismo.
16. MIC			x						x				Asma e alergia ao amendoim
17. MP				x					x				
18. MG			x						x				Comportamento intermitente. Nem sempre respeita o adulto ou os pares.
19. MA			x						x				
20. MC			x					x					Aluna repetente. Apresenta algumas dificuldades de aprendizagem
21. MS				x					x				
22. COM				x					x				
23. SA				x							x		Bastante interessado e atento
24. TS			x						x				Mãe ausente. Repetiu o 2º ano.
25. JCI				x						x			Bastante participativo
26. BN				x						x			

Tabela 2 – Tabela de observação e caracterização do grupo – 1.º CEB

Este grupo de crianças apresentava uma postura tranquila, alegre, vivaça e genuína. As crianças sentiam-se bem no espaço sala de aula e na sua maioria eram bastante participativas, sentindo-se à-vontade e em segurança para se expressarem. De forma geral, o nível de BEE deste grupo correspondia a um nível quatro, evidenciando felicidade e boas relações com os outros e com o espaço escolar.

Contudo, existiam aspetos menos positivos. Apesar das crianças se sentirem, na sua maioria, confiantes para expressarem a sua opinião e/ou parecer, quando estavam errados ou quando diziam algo que não ia ao encontro das expectativas ou formas de pensar dos colegas, estes tinham tendência a rirem-se dos outros, com um tom de gozo e desaprovação perante a situação. Este aspeto tornou-se um desafio para nós, pois gostaríamos de mudar esta atitude, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes de aceitação das diferenças, de solidariedade e atenção ao outro.

Outro dos aspetos que nos preocuparam e que gostaríamos de dar enfoque são os níveis de implicação gerais da turma. Segundo a nossa análise da caracterização da turma, identificámos quinze crianças com o nível 3 de implicação, nível médio, em que as crianças se implicam no que estão a fazer, contudo não estão totalmente focadas, concentradas e interessadas. Ao preencher o quadro, sentimos a necessidade de assinalar duas crianças com o nível 2 de implicação, nível baixo, em que a atividade não lhes é suficientemente interessante e nota-se que estão ausentes mentalmente, distraíndo-se com facilidade, não retirando prazer do que estão a fazer. Apenas assinalámos uma criança com o nível de implicação máximo, o nível 5, em que se denota total implicação na atividade, gostando do que está a fazer, sentindo-se motivada e retirando prazer. As restantes crianças, oito no total, apresentavam um nível de implicação alto, nível 4, implicando-se bastante na atividade, sendo esta muito significativa para a criança. Posto isto, gostaríamos de contribuir para um aumento dos níveis de implicação de várias crianças da turma, tentando atender às suas particularidades.

Numa primeira fase de observação, percebemos que as crianças tinham bastante dificuldade em trabalhar em pequenos grupos, não respeitando a opinião do outro, não conseguindo tomar decisões de forma democrática, rapidamente perdendo o interesse na atividade quando não é a sua ideia que vai avante. Este facto preocupou-nos, pois vivemos em sociedade e deveremos ser capazes de contar uns com os outros, retirando partido daquilo que os outros são capazes de nos oferecer. Assim sendo, este foi o principal aspeto a que nos propusemos trabalhar neste grupo.

Sentimos necessidade de reforçar as relações de entreajuda entre as crianças, de criar um clima mais inclusivo, respeitando mais as opiniões dos outros, concordando com Portugal e Laevers, que nos dizem que na maior parte das vezes o que “ (...) acontece numa sala tem a ver com a qualidade da relação que se estabelece entre o adulto e as crianças, e entre crianças.” (2018, p.130).

Em relação às crianças que nos suscitaram mais preocupações, sentimos que deveríamos mudar alguns aspetos de forma a fazer com que se sentissem mais incluídos e que os níveis de bem-estar e implicação aumentassem significativamente. Visto estas crianças terem alguma dificuldade em se exprimirem - por medo ou vergonha - achámos que um dos aspetos a trabalhar seria o clima de grupo para que se sentissem mais aceites e valorizados dentro do contexto de sala de aula e entre os seus pares. Ao acharmos ainda que a disposição das mesas da sala não era a mais propícia para abranger o maior número de crianças e facilitar a aprendizagem de todos, achámos por bem modificar a disposição das mesas para que o ângulo de visão de todos aumentasse e ajudasse, ainda, na entreajuda de colega para colega. Ainda dentro deste segmento, quisemos colocar crianças com um nível de BEE e de implicação mais alto e mais estável ao lado de crianças que eram mais retraídas/fechadas, com o intuito de que isso as pudesse ajudar e motivar a se exprimirem de forma mais confiante. Por conseguinte, achámos por bem especificar que as atividades e as estratégias propostas foram sempre idealizadas com o intuito de aumentar os níveis de BBE e de implicação de todos e de cada um, focalizando-nos na diversidade e na individualidade de cada um.

4.5. Atividades e estratégias desenvolvidas

Passamos a descrever as atividades em que procurámos, de forma mais explícita, ir ao encontro do que nos propusemos fazer nesta prática pedagógica supervisionada, nomeadamente, melhorar os níveis de implicação gerais da turma; trabalhar a aceitação da diferença e atitudes de inclusão, assegurando uma convivência social mais positiva.

Na organização das atividades, para além dos objetivos referidos, procurámos ter sempre em consideração o conhecimento dos gostos de cada um, dos seus interesses e da sua individualidade:

- **Atividade “A menina feia”**

Esta primeira atividade foi pensada com o objetivo de sensibilizar os alunos para a relação com o outro que, necessariamente, é diferente de nós. Aproveitando o poema “A menina feia” de Luísa Ducla Soares, projetámos o poema no quadro interativo para

que todos tivessem acesso ao mesmo. Depois de leram silenciosamente o poema, solicitámos que uma das crianças lesse o poema em voz alta, para depois passarmos à análise do mesmo, em grande grupo, e para que houvesse um confronto de ideias e de opiniões, para que em conjunto refletíssemos sobre a aceitação dos outros.

Na segunda parte da atividade, foi disponibilizado, a cada criança, uma folha com a questão (Anexo 1): “Imagina que a menina feia era tua colega de turma. Brincavas com ela ou não? Num texto cuidado justifica a tua resposta.” As respostas foram muitas e diferentes. Umas mais imaginativas e outras mais concisas e objetivas. Ficámos contentes por verificar que a maioria das crianças brincaria com a menina feia, caso ela fosse sua colega de turma. Empatia é a palavra escolhida para descrever os textos apresentados por vinte e uma das crianças da turma. As outras cinco, responderam que não brincava com a menina feia, justamente por ela ser feia ou até por terem medo que ela lhes fizesse mal, pois tinha cara de bruxa.

Uma das estratégias que poderia ter sido dinamizada após este primeiro exercício poderia ter sido a de pedir aos alunos que redigissem outro pequeno texto, imaginando que eles eram a menina feia e como se sentiam por ninguém brincar com eles, por ninguém querer conhecê-los e tudo devido ao aspeto deles. O objetivo passaria por que eles sentissem empatia pelo outro ao serem colocados naquela situação e na “pele” do outro.



Fotografia 17 – Atividade “A menina feia”

- **Atividade “Inclusão”**

Visto, na atividade anterior, não termos conseguido chegar a todas as crianças, de forma a trabalhar a empatia pelo próximo e a aceitação da diferença, decidimos retomar o assunto com uma atividade sobre inclusão (inspirado no trabalho de Tânia Sardinha¹). Para a atividade, foi necessário levar três vendas, dois pares de tampões e três cordas.

Depois, pedimos voluntários e fornecemos os materiais acima descritos. Então, três crianças vendaram os olhos, duas taparam os ouvidos e três prenderam a mão dominante. Depois, explicámos que iríamos fazer uma aula normal e com auxílio de um *Powerpoint*. Mas, seríamos um pouco diferentes com eles, utilizando a voz num volume pouco audível, a boca pouco articulada e teríamos um estilo pouco compreensível para com as crianças. Depois, foi pedido às crianças que fizessem um pequeno trabalho e, por fim, pedimos que retirassem as vendas, os tampões e as cordas e que, em silêncio, respondessem a perguntas sobre a atividade, de forma escrita e individual, sendo colocada música calma. Às crianças, foi fornecida uma folha (anexo 2) de opinião em que era pedido que explicassem como se sentiram durante a atividade, se durante a atividade estavam sujeitos a alguma dificuldade/limitação, se a professora estava a falar num tom de voz audível, se sentiram que faziam parte da aula, o que poderiam fazer para ajudar os colegas em situação mais limitadora das suas capacidades, o que acharam da postura da professora o que é que esta poderia ter feito de forma a ajudar todos os alunos presentes naquela sala.

Algumas das crianças disseram que não gostaram da atividade, pois não conseguiam ouvir a professora e que quando pediam à professora para falar mais alto esta ignorava os seus pedidos. Disseram, também, que não perceberam porque é que quando pediram à professora se podiam ajudar os colegas que necessitavam de mais acompanhamento, esta ignorou, mais uma vez, os seus pedidos. As crianças não gostaram da postura da professora e deixaram claro que se esta tivesse outro tipo de atitude, mais atenta a todos e abraçando as diferenças, que provavelmente todas as crianças e incluindo as crianças com limitações não teriam tanta dificuldade em acompanhar a aula. Na nossa opinião, o objetivo desta atividade foi alcançado por vários fatores: conseguimos criar um momento de empatia entre todos; as opiniões das crianças foram ouvidas e valorizadas; houve momentos de partilha e entreajuda entre as crianças. Estes fatores ajudaram consideravelmente as aulas e as atividades seguintes.

- **Atividade “Somos todos diferentes”**

Esta terceira atividade está dividida em três partes. Entregámos uma folha (anexo 3) a cada criança, que continha uma pergunta: “Como sou?”. Primeiro, a criança deveria responder a esta pergunta, de forma individual e sem partilhar a informação com os colegas. Entretanto, no quadro, escrevemos questões orientadoras para que as crianças conseguissem responder à primeira pergunta. Depois, dentro de um saco, a professora colocou os nomes de cada criança da turma. À vez, cada criança tirou um nome no saco

¹ <http://ensinarevt.com/conteudos/textura/index.html>

e escondeu para que nenhum colega conseguisse ver. Depois, na mesma folha, responderam à questão “Como és”, na qual descreveram o seu colega que lhes saiu em sorte. Na segunda fase desta primeira parte da atividade, foi proposto às crianças que lessem, em voz alta, ou não, o que cada criança escreveu e comparar com o que outra criança escreveu sobre si. Assim, as crianças começaram a perceber que a opinião que nós temos de nós próprios pode não ser a mesma que os outros têm sobre nós e assim perceber que somos todos iguais na diferença.

Durante a segunda parte da atividade, cada criança teve acesso a uma folha em branco e lápis de cor. Depois, a professora pediu para que cada criança desenhasse um animal que fosse de porte elevado, tivesse olhos pequenos, rabo comprido, orelhas salientes, pés enormes e fosse coberto de pelo. Quando todos terminaram o desenho, começámos por afixá-los, na parede, todos ao lado uns dos outros para que percebessem que todos têm as mesmas características, mas que são diferentes entre si. Como as crianças gostam muito de ouvir música, optámos por durante as atividades, colocar música que fosse ao encontro dos seus gostos.

Na terceira parte da atividade, apresentámos uma “caixa do correio”. A cada criança, foi entregue um envelope e uma folha em branco. De um saco, cada criança retirou o nome de outra e não o mostrou a ninguém. De seguida, foi pedido, que em casa e de forma anónima, escrevessem uma carta ao seu colega, evidenciando apenas os seus pontos positivos, elogiassem, fossem gentis para com o colega que lhe saiu no sorteio. No envelope, deviam escrever só o nome do destinatário e, no dia acordado, as crianças deviam trazer a sua carta e colocá-la no correio, para depois serem distribuídas ao final do dia.

O feedback por parte das crianças em relação a esta atividade foi bastante positivo. Primeiro por ouvirem sempre elogios de parte dos colegas, algo que não era comum. Depois por perceberem que temos opiniões diferentes, perceções distintas sobre os outros e sobre nós próprios e sobre o mundo. Ficámos com a sensação que esta atividade proporcionou a uma maior coesão de grupo, tornando a atividade seguinte mais fácil de realizar e mais prazerosa.

- **Atividade “Aprender a jogar em equipa”**

Depois de termos trabalhado, durante as atividades anteriores, a importância de olhar a diversidade como um fator positivo e de levar para o seio da sala a importância de termos um olhar mais respeitador e de aceitação, propusemos uma gincana em que utilizámos o campo de jogos da escola, o que deixou as crianças muito felizes. Fora da

sala de aula, num ambiente mais relaxado, a atividade fluiu muito bem. Foi notória a entreatajuda de todos de forma a chegarem ao objetivo comum que era ganhar.



Fotografia 18 – Atividade “Aprender a jogar em equipa”

4.6. Análise, reflexão e avaliação das atividades e estratégias desenvolvidas

Da nossa turma de 3.º ano faziam parte 26 crianças com realidades socioeconómicas e familiares muito diferentes. O desafio de atendermos à diversidade e individualidade de cada criança em conciliação com o programa, o perfil do aluno e o tempo disponível que tínhamos, impôs-se desde o primeiro minuto.

Porque foi impactante constatar que crianças tão pequenas já tinham um olhar tão julgador em relação ao outro, às suas opiniões, às suas formas de estar e de pensar, quisemos trabalhar com as crianças desta turma a aceitação e o respeito pelo outro. Tornou-se extremamente importante trabalhar a aceitação das diferenças, atitude sem a qual não é possível falar em inclusão.

Posto isto, passamos ao balanço final relativo à forma e efeitos que julgamos ter tido com as atividades propostas.

A primeira atividade, intitulada “A menina feia” tinha o propósito de colocar as crianças num espaço de reflexão sobre o outro e as diferenças. O balanço foi positivo, mas, 5 crianças responderam que não brincariam com a menina feia pois tinham medo dela, que ela era feia. O resto da turma mostrou-se bastante recetivo em brincar com a menina feia, dizendo que a beleza exterior nada teria que ver com a interior e que a aceitariam sempre. Foi a nossa primeira atividade e, se fosse hoje, provavelmente, teríamos mostrado às crianças a imagem da menina feia antes de lermos o texto e pediríamos que fomentassem uma opinião com base no aspeto da menina feia e se brincariam com ela ou não e só depois passaríamos à fase seguinte. Sentimos que algo mais deveria ter sido explorado, considerando que 5 crianças apresentavam uma atitude de discriminação. Mas, dado o tempo e a necessidade de assegurar outras intervenções pedagógicas não avançámos nesse sentido.

A segunda atividade proposta, “A inclusão” foi pensada, mais uma vez, com o intuito de levar as crianças a colocarem-se no lugar do outro. Sentimos a turma bastante atenta e concentrada, pois ao levamos uma dinâmica diferente da típica aula fez com que as crianças se interessassem um pouco mais. Foi bastante curioso, ao logo de toda a experiência, perceber que as crianças que não estavam privadas de um dos seus sentidos, mostraram preocupação pelo facto de as outras crianças – privadas de um dos seus sentidos – não estarem a conseguir acompanhar a aula como os outros. Ao mostrarmos algum desinteresse nesta preocupação de todas as crianças, as próprias começaram instintivamente a ajudar os colegas e o objetivo principal desta atividade foi conseguido: a entreaajuda. No final, todos juntos quisemos tirar algumas conclusões sobre a experiência e foi unânime da parte das crianças que de facto não somos todos iguais, que temos níveis de desenvolvimento diferentes, capacidades ou incapacidades diferentes, mas que, no fundo, precisamos sempre uns dos outros e que ajudar o outro nos distingue enquanto seres humanos.

Esta atividade deu o mote para a terceira atividade pois seria importante, também, trabalhar a autoestima e autoconfiança das crianças, para que estas não se sintam inibidas e inseguras em sociedade, para que se deem a conhecer aos colegas e para que sejam mais compreensivos uns com os outros e consigo próprios. Assim sendo, a terceira atividade foi proposta no âmbito da aula de português e visto ser importante fomentar a escrita em texto de opinião, optámos seguir por esta via. É importante deixar claro que foi pedido às crianças que quando dessem opinião sobre eles mesmos ou sobre os colegas, que fossem sempre gentis e só procurassem encontrar pontos positivos de forma a elogiarem-se ou elogiarem os colegas. Como quisemos que as cartas fossem guardadas por cada criança e fossem privadas, não temos nenhum registo fotográfico, nem lemos o que cada criança escreveu sobre o outro ou sobre si mesmo. Aqui não importava o texto bem pensado e redigido, se tinha ou não erros ortográficos, aqui interessava fomentar a gentileza, a amabilidade e o respeito pelo outro. Ao terem uma semana para redigirem a carta ao colega, as crianças implicaram-se imenso, pois fizeram desenhos, decoraram o envelope da carta e todos os dias perguntavam quando podiam ir buscar a sua carta. Outro fator importante de realçar, foi que não houve uma criança que não tivesse tido acesso à sua carta, pois mesmo aquelas que normalmente se implicam menos nas atividades, neste caso, conseguiram interessar-se pela mesma e escrever a sua carta para o seu colega de turma que lhe saiu em sorte. Sentimos que o ambiente da sala melhorou na sua generalidade, que as crianças estavam mais abertas

aos sentimentos e opiniões dos outros, que criticavam ou gozavam menos os colegas. Sentia-se um clima mais harmonioso.

A última atividade foi pensada de forma a mobilizar o trabalho de equipa. Visto já termos conseguido harmonizar um pouco mais o clima de grupo e de termos conseguido, ainda, criar entre as crianças um clima de conforto e de compreensão, quisemos não só proporcionar-lhes um dia divertido e fora da sala de aula, como, também, quisemos que trabalhassem em equipa e que juntos pudessem disfrutar daquele dia. Todos os jogos propostos implicavam a ajuda de todos para se ganhar. Os desafios foram vividos com tanto entusiasmo e prazer que as crianças deixaram de ver aquilo como um jogo competitivo mas mais como um momento de partilha e de alegria entre todos. Sentimos ter sido especial. Foi bom terminar o último dia de aulas neste ambiente.

Considerando as nossas preocupações iniciais em relação às crianças que nos suscitaram maiores dúvidas e medos, pensamos que a nossa prática teve algum impacto positivo. Houve melhoria nos níveis de BEE destas mesmas crianças, ainda que o espaço de tempo fosse curto e ficássemos sem saber se realmente houve efeitos a médio e longo prazo. Notámos que ao longo da prática, e devido ao facto de termos mudado a disposição da sala e dos lugares das crianças, houve uma maior predisposição da parte das mesmas em participarem, de forma mais recorrente e também mais consistente, as suas opiniões e as suas dúvidas. Sentimos que houve menos receio em se exporem e saírem da sua zona de conforto.

Capítulo V – Considerações finais em torno do trabalho desenvolvido

Olhar a diversidade presente nos nossos grupos de crianças foi um desafio. Mas, desafio maior foi atender à individualidade de cada criança. Criança essa que está inserida num contexto familiar com as suas próprias especificidades e que está inserida num contexto escolar que deve cumprir um programa, que é igual para todos. Cabe ao educador/professor a difícil – mas compensadora – tarefa de abraçar cada criança com um olhar de respeito pela sua individualidade, costumes familiares, gostos e interesses. Observar para procurar compreender, avaliar as práticas e adaptá-las em função da realidade das crianças é um desafio incessante.

Falámos muito em desafio ao longo de toda a prática e ao longo da redação deste relatório final de estágio, contudo achamos que não existe outra palavra que melhor defina este percurso. Ao iniciarmos a prática em contexto de educação pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico, sentimos que não estávamos, de todo, preparadas para o que daí haveria de vir. A falta de experiência levou a opções e decisões pautadas pelo nervosismo, pela dúvida e pela pressão imposta – por nós próprias – de querermos fazer bem. O fazer bem implicava conseguir dar resposta a todas e cada uma das crianças de cada um dos contextos de forma a crescermos e evoluirmos todos juntos.

No contexto de educação pré-escolar era notório que as atividades propostas pelos adultos nem sempre interessavam a todas as crianças. Posto isto, era de maior importância oferecer a cada criança atividades que fossem ao encontro dos seus interesses. Para isso, foi preciso perceber o porquê de nem todas as crianças quererem participar e sentimos que isso se devia ao facto de haver grandes disparidades culturais na mesma sala e de existir uma só atividade para todas as crianças. Havia crianças ciganas, crianças que tinham nascido e vivido noutros países, crianças que passavam por grande instabilidade familiar, entre outros. Foi primordial começar por mostrar às crianças que, apesar das diferenças, todos fazemos parte de um grupo e que todos somos importantes. Daí termos optado pela leitura de livros multiculturais, por termos tentado localizar as crianças no espaço e no mundo para que elas conseguissem entender que não estão sozinhas e que se sintam representadas pelo mundo fora em questões de cor de pele, em questões culturais, em questões de gostos e interesses. O termos iniciado a nossa prática focalizados na aceitação e inclusão de toda as crianças, permitiu-nos fazer com que o número de crianças interessadas em participar nas atividades propostas pelos adultos aumentasse, algo que antes não se verificava. Outro dos fatores que fez com que conseguíssemos aumentar o número de participantes em

cada atividade foi o facto de atribuirmos responsabilidades às crianças. Com isto queremos afirmar que ao lhes pedirmos constantemente a opinião e eles sentirem que as suas opiniões/ideias eram valorizadas e consideradas na organização das atividades, deu-lhes segurança para aceitarem o desafio do desconhecido e saírem da sua zona de conforto. Aprendemos que valorizar a criança, os seus gostos e a sua forma de ser, permite-nos abranger o maior número de participantes, caminhando de forma cada vez mais inclusiva. Outro dos fatores que nos facilitou este caminho foi a utilização do Sistema de Acompanhamento das Crianças, pois permitiu-nos olhar o contexto, percebê-lo e adaptá-lo em função das necessidades de cada um.

No que ao 1.º CEB diz respeito, aceitando as limitações inerentes a uma organização escolar, como cumprir o programa e respeitar o tempo de aula, procurámos criar um ambiente de respeito entre as crianças, de aceitação do outro e das suas ideias/opiniões. Terminámos a nossa prática pedagógica com o sentido de dever cumprido, considerando o que nos propusemos fazer. Claro que, enquanto profissionais da educação, sabemos que, no futuro, vamos continuar a ter um longo caminho a percorrer no sentido de atendermos à diversidade e contribuirmos para uma escola e para um mundo mais inclusivo. A inclusão de cada um numa escola que deve ser para todos vai-se construindo todos os dias.

A nossa prática pedagógica permitiu-nos perceber que é e será sempre primordial adaptarmos as nossas práticas e as nossas atividades às crianças, e não o contrário. Percebemos, que nem sempre conseguimos desenvolver e realizar aquilo que idealizámos, mas o importante é o esforço nesse sentido. Ainda que possamos não alcançar o ideal, seguramente, ficamos mais perto dele.

Como percebemos com as leituras realizadas, o professor deve ter a capacidade de olhar as crianças, tentar conhecê-las, tentar descobrir quais os seus gostos, a sua personalidade, a sua estrutura e apoio emocional, estabelecendo uma relação de proximidade, respeito e aceitação pelo aluno. Deve, ainda, fomentar uma relação de aceitação de aluno-aluno, criando um ambiente mais seguro para as crianças que não se sintam tão confortáveis com o ambiente escolar. Criar relações estáveis e seguras, nas quais as crianças se sintam ouvidas e apoiadas, é fundamental numa prática pedagógica que se deseja inclusiva.

Como lemos em Cunha (2008, p.64), o professor deve conseguir perceber que a partir do momento em que uma criança começa a frequentar um contexto escolar, começa a deparar-se, ainda que de forma por vezes inconsciente, com outras formas de pensar diferentes da sua, com opiniões também diferentes da sua e este impacto, por

vezes, pode suscitar na criança incompreensão e até algum conflito. Nessa linha de pensamento, Cunha (2008), refere ser da maior importância fomentar nas crianças uma política de pensamento aberto, livre de estigmas, para que elas possam crescer em liberdade de pensamento e de livre-arbítrio e perceber de que forma podem começar a criar conhecimento, deixando de ser um agente passivo na sua aprendizagem e crescimento e passarem a ser, também, um agente ativo, avaliando as questões e dilemas que lhes vão aparecendo em cada situação da sua vida escolar e pessoal, para depois tomar uma atitude ou posição. Torna-se parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem fomentar nas crianças uma posição reflexiva em torno de qualquer situação que lhes surja.

Foi o que procurámos fazer. Tratou-se (trata-se) de uma tarefa difícil, que requer muito tempo e trabalho, mas que vale a pena. Ser educador/professor é um desafio, sim, mas é isso que torna a profissão mais motivadora. Animadas deste espírito, assim continuaremos a tentar ser educadora e professora.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma Escola reflexiva* (4ª edição). Cortez Editora
- Borges, M. L., Silva, S. S. (2000). *Educação intercultural no Pré-escolar: dos factos às representações*. IV Congresso Português de Sociologia
- Cunha, A. (2008) *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor
- Diário da República. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de Julho
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (3ª edição). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, W. B & Martins, R. C. B. (2007). *De docente para docente: Práticas de ensino e diversidade para a educação básica*. São Paulo: Summus Editorial.
- Furtado, A. (2014). *Manual de Curso de Lidar com a Diversidade Cultural e Promover Igualdade e Valorizar a Diferença*. Disponível em: https://www.cidadesgloais.org/ficheiros/file/diversidade_cultural.pdf
- Martins, A. S. (2008). *A Escola e a Escolarização em Portugal – Representações dos imigrantes da Europa de Leste*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.)
- Miguéns, M. I. (2008) *A escola face à diversidade: percepções, práticas e perspectivas. (Actas de um Seminário realizado em 29 de Maio de 2008)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2015). *Programas e Metas Curriculares, Português, Ensino Básico*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/1>
- Ministério da Educação. (2021). *Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motora, Ensino Básico – 4.ª Edição*. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes_Artisticas_e_Fisico-Motoras/eb_eafm_programa_1c.pdf
- Paniagua, G. & Palacios, J. (2007). *Educação Infantil: Resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre: ARTMED Editora S.A

Pedreira, J. (2008) *A escola face à diversidade: percepções, práticas e perspectivas. (Actas de um Seminário realizado em 29 de Maio de 2008)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* Centro de Investigação Educação e Ciências do Comportamento. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>

Projeto Educativo do Agrupamento Escolar do 1.º Semestre

Projeto Educativo do Agrupamento Escolar do 2.º Semestre.

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

Soeiro, A. (2006). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural*. Porto: Areal Editores.

Anexos

Anexo 1

Texto de opinião

Imagina que a menina feia era tua colega de turma. Brincavas com ela ou não? Num texto cuidado, justifica a tua resposta.

Nome: _____

Data: __/__/__

Anexo 2

Registo de opinião

1. Quando realizámos esta atividade, estavas sujeito a alguma dificuldade? Se sim, diz qual.

2. Achaste que a professora estava a falar num tom de voz audível?

3. Sentiste que fazias parte da aula?

4. Percebeste a atividade proposta?

5. O que achas que a professora poderia fazer para te incluir na atividade?

Nome: _____

Data: ___/___/___

Como sou	Como és

Anexo 3

Folha de registo

Nome: _____

Data ___/___/___

