

## **SINALIZAR E TRABALHAR COM CRIANÇAS EM SITUAÇÕES FAMILIARES DE RISCO EM CONTEXTO PEDAGÓGICO**

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre na área da  
Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Luísa Alexandra Gaspar Terra**

**Orientadora:**

**Professora Doutora Sónia Seixas**

**2021, setembro**

“O ideal é que família e escola possam seguir um mesmo caminho, traçando metas e estipulando objetivos a fim de aproximar os dois contextos. Ambos são fundamentais para o desenvolvimento e não podem prescindir da parceria uma da outra.”

(Bonfante, 2014, p. 23)

## **Agradecimentos**

Com o culminar deste percurso de cinco anos, com todos os altos e baixos, momentos de dificuldade e de triunfo, não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que o tornaram possível. Ajudaram-me a evoluir enquanto pessoa e a crescer como profissional.

Gostaria de agradecer à professora Sónia Seixas, por toda a ajuda e disponibilidade constante na concretização deste trabalho.

A todas as professoras cooperantes que me receberam nas suas salas e a todos os alunos com quem tive oportunidade de crescer e proporcionar aprendizagens, o meu muito obrigada. Não desfazendo a minha apreciação para com os professores que me formaram e aos colegas de turma, com quem pude aprender e colaborar. Agradeço-vos também pelo crescimento que me proporcionaram ao longo destes cinco anos.

Todo o percurso realizado não seria possível sem as pessoas incríveis que me acompanharam mais proximamente. A concretização deste meu sonho só foi possível com o apoio incansável da minha família, em especial, da minha mãe, Carla, do meu pai, Sandro e do meu irmão, Ricardo. Sem vós, esta conquista não teria o mesmo sabor, nem a mesma alegria. Obrigada por me apoiarem, ouvirem, motivarem e aconselharem. E, principalmente, por toda a paciência. São os meus pilares, obrigada pela vossa força.

Agradeço também à família que escolhi, Petra e Tânia, pelo apoio e compreensão. Ao Nuno, agradeço pela motivação e apoio infindável. A viagem torna-se mais agradável com pessoas boas a nosso lado.

Também o meu companheiro de quatro patas, Chucky, tinha que ser referido, pela companhia durante a realização deste trabalho.

## **Resumo**

A temática do presente relatório teve origem nos estágios realizados durante a prática de ensino supervisionada, onde foram suscitadas dúvidas e questões que mereciam aprofundamento, nomeadamente quanto a uma situação de negligência e, por esse motivo, realizou-se o exercício investigativo que se apresenta. Os contextos de estágios englobaram as valências de Creche, Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente, 1.º e 4.º ano de escolaridade.

O estudo teve como objetivo conhecer quais as conceções dos profissionais de Educação, perceber se estes consideram existir repercussões na vida escolar das crianças envolvidas em situações familiares de risco e, ainda, se é possível atuar nestas situações. Este estudo enquadra-se numa metodologia qualitativa e foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Para tal, foram entrevistadas três educadoras de infância e três professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Foi possível concluir que, como principais resultados, os profissionais consideram que é possível verificar a existência de situações de risco potencial ou real através do comportamento das crianças e de alterações emocionais que estas possam demonstrar em contexto pedagógico. Incluindo como sinais a observar, o desempenho escolar, a forma de se relacionar com os outros e eventuais sinais de negligência, para detetar ou identificar riscos associados à criança e à família.

As repercussões apontadas pelas profissionais apontam para a dimensão psicológica, emocional e social, dependendo da celeridade de resposta e de intervenção, podem verificar-se ou não sequelas na criança. Para atuar junto de crianças em situações de risco, as docentes sugeriram a observação da criança em contexto pedagógico e a sinalização, bem como a articulação com outros profissionais, trabalhando através de redes de apoio.

**Palavras-chave:** Escola; Família; Fatores de risco; Jardim de Infância; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **Abstract**

The theme of this report originated in the internships carried out during the practice of supervised teaching, where doubts and questions were raised that deserved further investigation, namely regarding a situation of negligence and, for this reason, the investigative exercise that is presented was carried out. The internship contexts encompassed the Nursery, Kindergarten and 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, specifically, 1<sup>st</sup> and 4<sup>th</sup> year of schooling.

The study aimed to know what conceptions of Education professionals are, to understand if they consider that there are repercussions in the school life of children involved in risky family situations and, even, if it is possible to act in these situations. To this end, three kindergarten teachers and three teachers from the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education were interviewed. This study fits into a qualitative methodology and semi-structured interviews were carried out.

It was possible to conclude that, as the main results, professionals consider that it is possible to verify the existence of situations of potential or real risk through the behavior of children and emotional changes that they can demonstrate in a pedagogical context. Including as signs to observe, school performance, the way to relate to others and any signs of negligence, to detect or identify risks associated with the child and family.

The repercussions pointed out by the professionals point to the psychological, emotional and social dimension, depending on the speed of response and intervention, there may or may not be sequelae in the child. To work with children at risk, the teachers suggested observing the child in a pedagogical context and signaling, as well as articulating with other professionals, working through support networks.

**Keywords:** School; Family; Risk factors; Kindergarten; 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education.

## **Lista de Abreviaturas, Acrónimos e Siglas**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

E – Educador(a)

EAD – Educação a Distância

ELI - Equipa Locais de Intervenção

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

GAF - Gabinete de Apoio à Família

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

P – Professor(a)

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PSP – Polícia de Segurança Pública

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

UC – Unidade Curricular

US – Unidades de Sentido ou Significação

## Índice Geral

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>II</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>III</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>IV</b>
<b>Lista de Abreviaturas, Acrónimos e Siglas</b> .....	<b>V</b>
<b>Índice Geral</b> .....	<b>VI</b>
<b>Índice de Anexos</b> .....	<b>VIII</b>
<b>Índice de Tabelas</b> .....	<b>IX</b>
<b>Índice de Figuras</b> .....	<b>XI</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Parte I – Estágios</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Contextos de Estágio</b> .....	<b>3</b>
1.1. Estágio em Creche .....	3
1.2. Estágio em Jardim de Infância .....	11
1.3. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º Ano de Escolaridade .....	22
1.4. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º Ano de Escolaridade .....	30
<b>2. Percurso de Desenvolvimento Profissional - Autodiagnóstico</b> .....	<b>39</b>
<b>Parte II – Percurso Investigativo</b> .....	<b>44</b>
<b>1. Percurso do Desenvolvimento Investigativo</b> .....	<b>44</b>
<b>2. Revisão da Literatura</b> .....	<b>45</b>
2.1. Situações Familiares de Risco .....	45
2.2. Consequências e Repercussões .....	48
2.3. Fatores de Risco.....	51
2.4. Fatores Protetores e Resiliência.....	53
2.5. O Papel dos Profissionais de Educação.....	56

<b>3. Metodologia para Recolha e Análise de Dados</b> .....	<b>61</b>
3.1. Tipo de Estudo.....	61
3.2. Sujeitos da Amostra.....	61
3.3. Instrumentos de Recolha de Dados .....	62
3.4. Procedimentos Investigativos .....	62
<b>4. Recolha dos Dados Investigativos</b> .....	<b>63</b>
4.1. Análise dos Dados Recolhidos .....	63
4.1.1. Apresentação e Interpretação dos Dados das Educadoras .....	63
4.1.2. Apresentação e Interpretação dos Dados das Professoras do 1.º CEB ....	71
4.1.3. Análise Global e Comparativa dos Dados Recolhidos .....	77
<b>Considerações Finais</b> .....	<b>83</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>84</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>89</b>

## Índice de Anexos

Anexo 1 - Planificação do projeto "A jogar eu aprendo".....	89
Anexo 2 – Planificação e avaliação do “Jogo da macaca”.....	90
Anexo 3 - Planificação e avaliação do jogo “O rei manda”.....	94
Anexo 4 – Tabela de avaliação do projeto “A jogar eu aprendo”.....	97
Anexo 5 – Planificação do projeto “Aprender com histórias...”.....	98
Anexo 6 – Planificações relativas à história “O monstro das cores”.....	99
Anexo 7 – Grelhas de bem-estar e envolvimento relativas à construção dos potes da calma.....	105
Anexo 8 – Planificação da criação da área da pintura.....	106
Anexo 9 – Tabela de observação direta.....	108
Anexo 10 – Planificação da leitura da história “Livro da família”.....	109
Anexo 11 – Grelhas de bem-estar e envolvimento relativas à leitura da história “Livro da família”.....	111
Anexo 12 – Planificações do teatro de sombras chinesas.....	112
Anexo 13 – Grelhas de bem-estar e envolvimento.....	116
Anexo 14 – Avaliação do projeto “Aprender com histórias...”.....	117
Anexo 15 – Planificação do projeto “Vamos trabalhar em conjunto”.....	118
Anexo 16 – Planificação diária e tabela de avaliação da leitura do livro “As famílias não são todas iguais”.....	119
Anexo 17 – Planificação diária e tabela de avaliação da leitura da história “Lia” do livro “Lia/Lya”.....	125
Anexo 18 – Tabela de avaliação da atividade de partilha de cartazes entre turmas.....	130
Anexo 19 - Tabela de avaliação do projeto “Vamos trabalhar em conjunto”.....	131
Anexo 20 – Planificação do projeto “Potenciar a comunicação no ensino a distância”.....	133
Anexo 21 – Planificação semanal e planificações diárias relativas às atividades do ciclo do pão.....	134
Anexo 22 – Tabelas de avaliação das atividades.....	145
Anexo 23 – Tabela de avaliação do projeto “Potenciar a comunicação no ensino a distância”.....	149
Anexo 24 – Guião de entrevistas.....	150
Anexo 25 – Transcrição de entrevistas a Educadoras de Infância.....	152
Anexo 26 – Transcrição de entrevistas a Professoras do 1.º CEB.....	159

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Categorias e subcategorias emergentes do discurso das educadoras.....	63
Tabela 2 - Categorias e subcategorias emergentes do discurso das educadoras.....	66
Tabela 3 - Categorias e subcategorias emergentes do discurso das professoras do 1.º CEB. ....	71
Tabela 4 - Categorias e subcategorias emergentes do discurso das professoras do 1.º CEB. ....	73
Tabela 5 - Planificação do projeto "A jogar eu aprendo".....	89
Tabela 6 - Planificação "Jogo da macaca".....	90
Tabela 7 - Grelha de bem-estar. ....	92
Tabela 8 - Grelha de envolvimento. ....	92
Tabela 9 - Planificação do jogo "O rei manda".....	94
Tabela 10 - Grelha de bem-estar. ....	95
Tabela 11 - Grelha de envolvimento. ....	96
Tabela 12 - Tabela de avaliação do projeto. ....	97
Tabela 13 - Planificação do projeto "Aprender com histórias..." .....	98
Tabela 14 - Planificação diária relativa à história "O monstro das cores".....	99
Tabela 15 - Planificação diária relativa à história "O monstro das cores".....	100
Tabela 16 - Planificação diária relativa à história "O monstro das cores".....	103
Tabela 17 - Grelha de bem-estar. ....	105
Tabela 18 - Grelha de envolvimento. ....	105
Tabela 19 - Planificação da atividade de criação da área da pintura.....	106
Tabela 20 - Tabela de observação direta relativa à atividade de pintura com recurso a pincel e cavalete.....	108
Tabela 21 - Planificação da leitura do "Livro da família".....	109
Tabela 22 - Grelha de bem-estar. ....	111
Tabela 23 - Grelha de envolvimento. ....	111
Tabela 24 - Planificação do teatro das sombras chinesas.....	112
Tabela 25 - Planificação do teatro das sombras chinesas.....	114
Tabela 26 - Grelha de bem-estar relativa ao teatro de sombras chinesas.....	116
Tabela 27 - Grelha de envolvimento relativa ao teatro de sombras chinesas.....	116
Tabela 28 - Tabela de avaliação do projeto. ....	117
Tabela 29 - Planificação do projeto "Vamos trabalhar em conjunto".....	118

Tabela 30 - Planificação diária da leitura da história "As famílias não são todas iguais". .....	119
Tabela 31 - Tabela de avaliação. ....	123
Tabela 32 - Planificação diária relativa à leitura da história "Lia". ....	125
Tabela 33 - Tabela de avaliação da leitura da história "Lia". ....	130
Tabela 34 - Tabela de avaliação da atividade de partilha dos cartazes construídos com base no livro "Lia/Lya", conforme os parâmetros do projeto. ....	130
Tabela 35 – Tabela de avaliação do projeto: “Vamos trabalhar em conjunto”. ....	131
Tabela 36 - Planificação do projeto "Potenciar a comunicação no ensino a distância". .....	133
Tabela 37 - Planificação semanal de 25 a 28 de maio de 2020.....	134
Tabela 38 - Planificação diária de Português.....	137
Tabela 39 - Planificação diária de Português.....	139
Tabela 40 - Planificação diária de Matemática.....	141
Tabela 41 - Planificação diária de Oferta Complementar.....	143
Tabela 42 - Tabela de avaliação de Português.....	145
Tabela 43 - Tabela de avaliação de Matemática.....	146
Tabela 44 - Tabela de avaliação de Oferta Complementar.....	147
Tabela 45 - Tabela de avaliação do projeto "Potenciar a comunicação no ensino a distância". ....	149
Tabela 46 - Guião de entrevistas a realizar aos docentes. ....	150

## Índice de Figuras

Figura 1 - Crianças a explorar o tapete, correndo e saltando. ....	8
Figura 2 - Crianças a explorar o novelo de lã, desenrolando-o.....	8
Figura 4 - Crianças a explorar o tapete, desmontando as várias peças e montando os números, enquanto ajudavam a arrumá-lo.....	8
Figura 3 - Crianças a explorar o tapete, desmontando as várias peças e montando os números, enquanto ajudavam a arrumá-lo.....	8
Figura 5 - Potes da calma feito pelas crianças e exemplar feito num pote de vidro. ...	16
Figura 6 - Exposição sobre o livro "O monstro das cores". ....	16
Figura 7 - Área da pintura com recurso ao cavalete. ....	16
Figura 8 - Criança a pintar.....	16
Figura 9 - Livros construídos pelas crianças. ....	19
Figura 10 - Leitura de história construída por um dos grupos por uma das crianças. .	19
Figura 11 - Exploração da luz e da sombra.....	20
Figura 12 - Apresentação do teatro de sombras chinesas.....	20
Figura 13 - Apresentação do teatro de sombras chinesas.....	20
Figura 14 - Fotografia do cartaz elaborado com base na exploração do livro "Lia/Lya". .....	28
Figura 15 - Moinho de vento realizado por um aluno. ....	35

## **Introdução**

O presente relatório surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada (PES). Tem como objetivo documentar os contextos de estágios profissionais, através da sua descrição detalhada e, adicionalmente, cumpre o requisito de investigar um tema a fim de completar o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A descrição dos estágios é composta pelo percurso de desenvolvimento profissional e pelas intervenções pedagógicas realizadas durante os dois anos de assiduidade do curso, espelhando as dúvidas e aprendizagens associadas.

Os contextos profissionalizantes incluíram valências de Educação Pré-escolar e Escolar, particularmente, o contexto de Creche, o contexto de Jardim de Infância e o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico - 1.º e 4.º ano de escolaridade.

O estágio em Creche teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), no distrito de Lisboa, com um grupo de quinze crianças entre os vinte e um e os trinta e seis meses de idade. O contexto profissional de Jardim de Infância foi realizado numa instituição pública do distrito de Santarém e o grupo de vinte e quatro crianças incluía-se na faixa etária dos três aos seis anos de idade.

Os estágios efetivados na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico foram realizados na mesma instituição de acesso público pertencente ao distrito de Santarém. O estágio realizado no 1.º ano de escolaridade contou com vinte e quatro alunos, dos cinco aos sete anos. No caso do 4.º ano de escolaridade, respeitante ao último estágio profissionalizante, os alunos, vinte e seis no total, tinham entre os nove e os dez anos e salienta-se a particularidade de este ter sido realizado a distância, consequência da situação pandémica despoletada pelo vírus Sars-Cov 2.

Este estudo foi potenciado por uma situação de negligência experienciada num dos estágios respeitantes à frequência do curso, despertando atenção para a temática de situações de risco na família, bem como para a conexão entre os contextos educativo e familiar.

O tema selecionado para a realização do presente relatório prende-se com as dimensões escolar e familiar e intitula-se *“Sinalizar e trabalhar com crianças em situações familiares de risco em contexto pedagógico”*.

Divide-se em duas partes, uma primeira onde se descrevem as práticas de ensino supervisionadas e todos os processos inerentes, como o planeamento e a

avaliação. Na segunda metade do relatório é possível encontrar o exercício investigativo realizado no âmbito da temática escolhida, onde se inserem as pesquisas teóricas utilizadas para fundamentar o mesmo.

No sentido de responder à questão de investigação, além da pesquisa e leitura de vários autores, foram realizadas entrevistas a educadoras de infância e a professoras de 1.º Ciclo do Ensino Básico, que devido à sua experiência e conhecimentos, acrescentaram muito a este trabalho.

## **Parte I – Estágios**

### **1. Contextos de Estágio**

#### **1.1. Estágio em Creche**

##### **Caracterização da Instituição**

O estágio em Creche foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) no distrito de Lisboa. A instituição estava exclusivamente destinada a acolher os filhos dos funcionários de um complexo industrial, suportando todas as despesas de educação, transporte e alimentação das crianças. Contava com as valências de Creche e Jardim de Infância (JI) e permanecia aberta de segunda-feira a sexta-feira, incluindo feriados, fazendo face às condições de horário de trabalho dos encarregados de educação. A proximidade da Creche e do Jardim de Infância ao local de trabalho dos pais, possibilitava um acompanhamento muito próximo, facilitando o envolvimento parental.

A instituição era constituída por dois andares, o rés-do-chão dizia respeito à valência de JI e o primeiro andar à valência de Creche. O primeiro piso era composto por um total de quatro salas. Três salas de Creche onde as crianças tinham a marcha adquirida e uma outra sala destinada a crianças de colo. As instalações do primeiro piso apresentavam ainda duas casas de banho, ambas equipadas com fraldário e uma delas continha chuveiro. Existia um refeitório utilizado também como sala de acolhimento e uma outra divisão onde se situava uma pequena cozinha com frigorífico e micro-ondas. Era possível observar um pequeno espaço exterior no rés-do-chão, no entanto, não usufruímos do mesmo.

O projeto pedagógico da instituição intitulava-se “*Um tesouro de tamanho do mundo*” e pretendia educar as crianças pela e para a diversidade cultural, permitindo-lhes experienciar a convivência de características ou diferenças de vários elementos, ideias, situações, assuntos e ambientes e pretendia promover o respeito pelo outro. Contemplando a vertente multicultural do projeto, cada sala representava uma cultura e um país diferente. A decoração das salas era baseada em desenhos animados de diferentes partes do mundo, por exemplo, uma das salas representava a cultura árabe através do desenho animado Aladino. No caso da sala onde foi realizado o estágio

estava representada a França (Gália) e a cultura francesa através dos desenhos animados Asterix e Obelix.

### **Caracterização da Sala**

O estágio foi realizado na sala de dois anos, que tinha como tema a Gália e os desenhos animados, Asterix e Obelix. A sala era ampla e espaçosa, no entanto, era um pouco fria e não tinha espaço para fraldário dentro da sala, o grupo tinha uma casa de banho própria, onde existia um espaço destinado à troca de fraldas.

A sala tinha cinco espaços distintos denominados por: cantinho dos livros, cantinho dos jogos, cantinho dos carros, cantinho da casa e cantinho da mercearia. Todos os objetos que estavam na sala eram para usufruto das crianças e por isso encontravam-se ao seu nível de alcance, onde lhes podiam chegar e escolher o que preferiam utilizar, com exceção dos armários com materiais da educadora, aos quais as crianças não tinham acesso sem supervisão.

A educadora não seguia nenhum modelo pedagógico específico. A sua forma de atuação passava por perceber quais as necessidades gerais do grupo e específicas de cada criança, para poder promover um desenvolvimento global. As suas estratégias eram adaptadas consoante as respostas obtidas por parte das crianças, não tendo um fio condutor de estratégias como se verifica quando existe um modelo ou proposta pedagógica, mas ajustando a sua intervenção sempre que necessário. O projeto curricular definido pela educadora para a sala tinha como objetivos principais: a promoção de autonomia, da solidariedade e da responsabilidade.

### **Caracterização do Grupo**

O grupo da sala de dois anos era constituído por um total de quinze crianças, cinco crianças do sexo feminino e dez do sexo masculino, entre os vinte e um e os trinta e seis meses. Era bastante visível a existência de grandes diferenças entre as crianças a nível de desenvolvimento.

Considerando a componente da comunicação, as crianças eram bastante comunicativas e expressivas. A maioria tinha a fala muito desenvolvida, mas muitas diziam apenas algumas palavras para se expressar e existiam algumas crianças cuja verbalização não era ainda perceptível.

A nível motor, todas as crianças tinham a marcha adquirida, movimentando-se de forma autónoma e a maioria necessitava do uso da fralda, exceto três crianças que já controlavam os esfíncteres. Foi possível verificar que, de um modo geral, tinham prazer em ajudar os seus pares e que as crianças mais velhas protegiam as mais novas, auxiliando-as no dia a dia, sendo um grupo muito afetuoso.

Ao nível da autonomia, as crianças eram muito autónomas por serem bastante estimuladas para tal durante a higiene, ao deitar e ao levantar na hora da sesta e durante as refeições. Durante as rotinas diárias, a educadora fomentava os valores de autonomia, solidariedade entre pares e de responsabilidade. Assim, todo o grupo comia sozinho utilizando a colher, as crianças realizavam a higiene após o almoço e antes da sesta, algumas necessitavam de alguma ajuda ao lavar as mãos e a cara, no entanto, todas colocavam o bibe no seu respetivo cabide, encontravam o seu catre, descalçavam-se para se deitar e, após acordarem da sesta, calçavam-se sozinhas. Algumas crianças haviam deixado as fraldas, pelo que iam à casa de banho sem necessitarem de qualquer ajuda.

Pude observar que o grupo brincava maioritariamente de forma paralela e quando as crianças brincavam em conjunto, ainda que fosse apenas a pares, existiam conflitos. Com o avançar do estágio, os conflitos ao partilharem brincadeiras foram diminuindo.

### **Projeto Elaborado**

O projeto educativo proposto foi construído de acordo com as necessidades do grupo e com base nos projetos pedagógico e educativo já vigorantes na instituição. Foi decidido realizar um projeto que desse continuidade à exploração da vertente cultural, surgindo assim o projeto “*A jogar eu aprendo*” (planificação do projeto - anexo 1). O projeto apresentava objetivos relacionados com a realização de habilidades motoras básicas, como saltar, agarrar, lançar; aprender vocabulário novo; desenvolver noções espaciais; conhecer e explorar o próprio corpo; aprender a conviver em sociedade; experienciar momentos de atividade lúdica orientada; entre outros. Desta forma, o projeto pressupunha a utilização de jogos tradicionais com o intuito de proporcionar momentos de aprendizagem e brincadeira, onde as crianças interagissem umas com as outras de modo mais tradicional e não apenas com os objetos a que estão habituadas.

Os jogos sugeridos proporcionam uma partilha de cultura, daí a designação de jogos tradicionais. Nestes, existe uma partilha de regras e experiências transmitidas de geração em geração. Articulado os desejos e finalidades da cooperante e da instituição, foi possível aferir que esse hábito se vem perdendo cada vez mais, devido a isso, o projeto contempla uma vertente educativa e, simultaneamente, uma vertente cultural. Segundo Sousa (1997) citado por Coimbra (2007, p. 5), os jogos tradicionais “sempre estiveram associados a festas populares e à ocupação de tempos livres, tendo transitado, pela via oral, de geração em geração”, assim, os jogos tradicionais refletem uma dada cultura, pois desde há séculos que são praticados pelo mundo, constituindo, por isso, uma herança do passado.

Enaltecendo a importância do jogo e da brincadeira, Leite e Dias (2017) sugerem que o brincar permite que a criança desenvolva uma nova visão do mundo e de si própria, através das descobertas e da criatividade e assim pode expressar-se, analisar, compreender e melhorar a sua aprendizagem. Assim, através da participação e colaboração em jogos, a criança aprende a adaptar o seu comportamento para alcançar os diferentes objetivos, desenvolvendo o seu pensamento, inteligência e até o senso de honestidade. Portanto, devemos por isso, estimular o instinto inato exploratório das crianças, até porque é a sua curiosidade e a exploração que permitem que aprendam e se desenvolvam de uma forma saudável, global e autónoma.

Os objetivos do projeto pressupunham que as crianças pudessem: experienciar momentos de atividade lúdica orientada; treinar a capacidade de respeitar as regras do jogo; realizar habilidades motoras básicas; cooperar entre pares; conhecer e explorar o próprio corpo; desenvolver a linguagem; contactar com diversos elementos culturais (ligação ao tema cultural de ambos os projetos já existentes - da instituição e da sala). Face aos objetivos apresentados a sugestão de jogos foi a seguinte: “Jogo do lencinho”; “Jogo de memória com cartas”; “Jogo da macaca”; “O rei manda”.

Todas as atividades correram de forma harmoniosa e tiveram respostas muito positivas da parte das crianças, com exceção do jogo do lencinho. Esta atividade foi ótima para a exploração da motricidade, uma vez que as crianças tinham de levantar-se, correr e sentar-se, contudo, foi o primeiro contacto com a dinâmica. Deveria ter-se optado por outro jogo tradicional, evitando o excesso de instruções e regras, como se verificou neste caso concreto, visto que as crianças tinham de aprender uma nova

canção e cantá-la, enquanto prestavam atenção ao colega que continha o lenço, sem olharem para trás e ainda reagir rapidamente.

### **Atividades Destacadas**

Durante o estágio em valência de Creche, destacam-se duas atividades: “Jogo da macaca” e o jogo “O rei manda”.

Relativamente ao “Jogo da macaca” (planificação e avaliação – anexo 2), as crianças mostraram-se muito curiosas em relação ao tapete, que foi montado antes de entrarem na sala, querendo pisá-lo e perguntando para que servia. Para iniciar a atividade, as crianças iam sendo chamadas aos pares, formando grupos de dois elementos, enquanto as restantes crianças do grupo trabalhavam nas várias áreas da sala. A explicação e demonstração do jogo era realizada para cada um dos pares conforme chegava a sua vez. Algumas crianças saltavam sem respeitar a ordem das casas; outras corriam ao longo do tapete com entusiasmo; outras mostraram-se mais interessadas no novelo de lã e em desenrolá-lo ou chutá-lo como se fosse uma bola de futebol. Considerando que o projeto pressupunha a exploração do corpo, a realização de movimentos motores e o contacto com jogos tradicionais, os objetivos propostos para o “Jogo da macaca” foram alcançados. Isto porque, as crianças saltavam ora de pés juntos, ora de pés afastados, não dando importância às casas do jogo que serviam para as diferentes ações, explorando os materiais sem cumprir a regra de saltar com os pés juntos nas casas singulares e com os pés afastados nas casas duplas. Apenas cerca de três crianças entenderam que as casas singulares correspondiam à utilização de uma perna e que as casas duplas significavam abrir as pernas e colocar uma perna em cada quadrado do tapete, contudo, o baixo desenvolvimento motor dificultou o cumprimento dessas ações.

A atividade de um modo geral correu como esperado, uma vez que devido à capacidade motora e de coordenação respetiva à idade, o jogo não foi compreendido pelas crianças, mas estas tiveram oportunidade de explorar o corpo, assim como o novelo e o tapete, realizaram ações motoras básicas, experienciaram um jogo tradicional e tentaram respeitar as suas regras. A ideia principal ao realizar a dinâmica era proporcionar às crianças um momento lúdico orientado, que lhes permitisse realizar novas descobertas e habilidades motoras básicas como saltar e atirar. A atividade não foi proposta com o objetivo de que crianças tão novas conseguissem, num primeiro contacto, distinguir as casas singulares e duplas e as respetivas ações,

devido ao seu ainda baixo desenvolvimento de coordenação motora. No final do jogo e de todas as crianças que assim o quiseram, realizarem a dinâmica, mostraram-se interessadas em ajudar a arrumar o tapete, sendo um momento utilizado para pedir que desmontassem o tapete e montassem os números que se iam desmontando no centro das peças.

Perspetivando, a atividade atingiu não só a finalidade de expressão motora ou de domínio lógico-matemático através do encaixe das peças do tapete, como foi complementada com objetivos de uma atividade de motricidade, onde as crianças puderam trabalhar movimentos de torção e agarrar com as mãos.



Figura 1 - Crianças a explorar o tapete, correndo e saltando.



Figura 2 - Crianças a explorar o novelo de lã, desenrolando-o.



Figura 3 - Crianças a explorar o tapete, desmontando as várias peças e montando os números, enquanto ajudavam a arrumá-lo.



Figura 4 - Crianças a explorar o tapete, desmontando as várias peças e montando os números, enquanto ajudavam a arrumá-lo.

A segunda atividade a destacar do estágio em Creche, foi o jogo “O rei manda” (planificação e avaliação – anexo 3), onde as crianças puderam experienciar um jogo tradicional e explorar o seu corpo.

O jogo era familiar às crianças, sendo, por vezes, utilizado como estratégia coletiva para acalmar o grupo. Na faixa etária dos dois aos três anos, o conhecimento do próprio corpo é um domínio muito explorado. Por esse motivo, a planificação inicial que consistia em iniciar a atividade com as crianças de pé e em habilidades motoras como dar passos ou saltos foi adaptada. Em alternativa, a atividade foi realizada com o grupo sentado em meia-lua no tapete e as instruções dadas foram “O rei manda”: fechar os olhos; abrir a boca; mexer um pé; esticar os braços; mexer as mãos; mexer os dois pés; pôr as mãos nos joelhos; tocar nas orelhas; tocar nos olhos; tocar no nariz; esfregar a cabeça; sorrir e pôr as mãos na barriga.

Uma vez que as crianças estavam familiarizadas com o jogo, este decorreu de forma calma e muito recetiva. Demonstraram entusiasmo e alegria ao executar ‘as ordens dadas pelo rei’. Houve uma criança que não quis realizar o jogo, mantendo-se serena, a observar. O respeito pela vontade e interesses das crianças é algo muito importante, assim como o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagens, portanto a participação das crianças não foi forçada em nenhuma das atividades.

Apreciando a dinâmica de forma global, esta atividade correu melhor do que se esperava inicialmente, a aceitação por parte das crianças e o seu entusiasmo às instruções dadas foram aspetos muito positivos. Dado que as crianças já conheciam o jogo, não se verificaram novas aprendizagens, ainda assim, constituiu uma boa oportunidade para a exploração do corpo e várias partes constituintes, assim como de vocabulário e movimentos motores, portanto, foi possível alcançar os objetivos delineados. Comparando com os jogos realizados durante a globalidade do estágio, este foi o que mais se destacou pela positiva devido ao facto das crianças já o terem jogado e estarem familiarizadas com as regras.

### **Avaliação do Projeto**

De modo a avaliar o projeto, houve recurso a grelhas de bem-estar, grelhas de envolvimento, ao registo fotográfico de algumas atividades e à observação direta, bem

como à verificação dos objetivos estabelecidos para cada atividade (tabela de avaliação do projeto – anexo 4).

Inicialmente, os jogos propostos para o projeto “*A jogar eu aprendo*”, eram de maior complexidade cognitiva e motora. Anteriormente à realização dos jogos e do contacto com o grupo, foi pensado que as crianças conseguiriam realizar os jogos e ao contactar com a realidade da sala onde decorreu o período de estágio, houve necessidade de os adaptar. Contudo, os objetivos mantiveram-se inalterados, nomeadamente, os objetivos de exploração e conhecimento do corpo, domínio físico-motor, cooperação entre pares e a ligação cultural com os projetos em vigor na instituição.

O jogo do “Macaquinho do chinês” foi substituído pelo jogo “O rei manda” porque as crianças tinham dificuldade em manter-se quietas muito tempo e as regras serem demasiado complexas para a faixa etária. O jogo “Rede dos peixinhos” foi substituído pelo “Jogo da macaca”, devido a este último permitir uma exploração ampla do domínio físico-motor, assim como o conhecimento do próprio corpo, e não conter tantas regras como o anterior. A atividade do “Jogo da macaca” apresentava um nível de complexidade bastante elevado para as crianças da faixa etária dos dois anos, pelo que foi uma atividade de exploração, sem que fosse esperado que as crianças conseguissem realizar o jogo, respeitando todas as regras que o constituem.

Durante a aplicação das atividades do projeto, as maiores aprendizagens das crianças centraram-se no conhecimento do corpo, cumprindo assim um dos principais objetivos do projeto, a cada dinâmica mostravam-se mais conhecedoras do próprio corpo. No caso particular do jogo “O rei manda”, foram poucas as crianças que demonstraram dificuldades em reconhecer as diferentes partes corporais a que eram destinadas as ações. Os elementos corporais onde se mostraram menos conhecedores foram as orelhas e os joelhos.

O ponto mais importante retirado da aplicação do projeto é que a planificação deve ser flexível, porque seguir o plano ‘à risca’ pode limitar o prazer da criança em explorar as atividades e os próprios recursos. Após refletir sobre este aspeto, percebi que devemos proporcionar momentos em que sejam as crianças a escolher o que querem fazer com o material que lhes é apresentado. A melhor forma de educar e cuidar crianças pequenas é através da exploração ativa e da afetividade. Prudêncio (2016), refere que as palavras de apreço fazem com que a criança se sinta amada, e que é necessário ter em atenção as palavras duras que utilizamos porque estas são

prejudiciais ao seu desenvolvimento. Para tal, devemos permitir que as crianças se expressem e ser recetivos e compreensivos relativamente às suas especificidades, interesses e vontades.

Quanto às limitações do projeto, este poderia ter sido aprimorado através do alargamento de áreas que abrange, se houvesse oportunidade temporal para tal. Em suma, e considerando o curto período de implementação prática do projeto, penso que o resultado final foi bastante positivo, já que os objetivos foram alcançados, verificando-se a existência de aprendizagens por parte das crianças e porque durante as dinâmicas as crianças brincaram e divertiram-se.

## **1.2. Estágio em Jardim de Infância**

### **Caracterização da Instituição**

O estágio realizado em contexto de Jardim de Infância teve lugar no distrito de Santarém, numa escola de um dos agrupamentos da região. A missão do agrupamento era a formação de cidadãos aptos e produtivos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa. O agrupamento tinha como base a ideologia de que a escola deve ser um espaço onde todos tenham lugar, através de um percurso de crescimentos e aprendizagens sequenciais, fundamentado e articulado, com preocupação em responder a problemas sociais, tendo por base o papel transformador da ação educativa. Como principais valores tinham definido: empreendedorismo, espírito de equipa, exigência, qualidade, equidade, sentido de pertença, partilha e cooperação.

A instituição onde se realizou a PES em contexto de jardim de infância era composta por três valências, a valência de Creche, situada num recinto separado, e as valências de JI e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A escola era composta por dois grupos de jardim de infância e sete turmas de 1.º CEB. A nível de infraestrutura, a instituição era formada por dez salas de aula com quadros interativos, uma biblioteca, duas salas de apoio à prática letiva, uma sala polivalente, um ginásio equipado com material para a prática desportiva, um refeitório, sala de trabalho para os professores e dois recreios, um coberto e outro descoberto.

### **Caracterização da Sala**

A sala de Jardim de Infância localizava-se no piso térreo da instituição, com vista para o pátio exterior e era bastante espaçosa. Estava pintada com cores neutras,

sendo que o piso era feito de borracha, permitindo que as crianças brincassem no chão sem sentirem frio.

Dentro da sala era possível observar a área dos jogos de mesa, a área da biblioteca, a área do desenho e colagem, a área da casa, a área da garagem/tapete e a área da informática. Todas as áreas de trabalho apresentavam uma grande variedade de materiais, que estavam ao alcance de todas as crianças. Na sala existia um móvel bastante grande com tintas, colas, pincéis, materiais reciclados, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera e plasticina, que se encontrava sempre aberto, permitindo que as crianças os utilizassem sempre que quisessem. Existiam dois placares grandes onde eram expostos os trabalhos realizados pelas crianças, três mesas de grandes dimensões com cadeiras, dois quadros (um de giz e um branco), ecopontos, um lavatório e no teto estavam pendurados alguns mobiles construídos pelas crianças e a educadora.

### **Caracterização do Grupo**

O grupo era multietário, com crianças entre os três e os seis anos de idade, completando um total de vinte e quatro elementos, onze do sexo masculino e treze do sexo feminino.

Todas as crianças se movimentavam sozinhas devido a terem a marcha adquirida e eram bastante autónomas. A generalidade do grupo apresentava um curto período de concentração e demonstrava dificuldades a nível da comunicação oral, nomeadamente na articulação de alguns palavras e a pronúncia de alguns sons.

As brincadeiras do grupo eram pouco organizadas, no entanto, demonstravam muito interesse por participar em jogos de grupo, atividades de cariz motor e, principalmente, no jogo simbólico, realizado nos diferentes espaços da sala.

Devido aos diferentes níveis etários da sala, era notório que as crianças se motivavam mutuamente, assim, as crianças mais novas aprendiam com as mais velhas e vice-versa. Eram extremamente protetoras umas das outras e demonstravam um grande sentido de pertença dentro do grupo.

### **Projeto Elaborado**

Face à faixa etária e à fragilidade da comunicação oral do grupo, emergiu o projeto de intervenção “*Aprender com histórias...*” (planificação do projeto – anexo 5). Os objetivos propostos para o projeto foram: aprender a importância dos livros;

aprender a respeitar os outros e as suas diferenças, aprender a conhecer as suas emoções e ainda, conhecer a realidade através das histórias, desenvolver a linguagem oral, despertar o gosto pela leitura e aprender a conviver em sociedade.

A partir das histórias foi possível trabalhar várias áreas de conteúdo, nomeadamente a Formação Pessoal e Social, as Expressões e Comunicação e o Conhecimento do Mundo, oferecendo às crianças uma variedade de experiências.

Segundo Santos (2010), a leitura de histórias é frequente no dia a dia de um jardim de infância, o que contribui para o “desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário” e para “a criação de hábitos de leitura” (p. 14), uma vez que, “a criança apesar de ainda não ler desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que elege como modelo e lhe serve como ponto de referência” (Idem, p. 13).

Para Hohmann e Weikart (2011), “quando as crianças ouvem histórias, experimentam a relação entre escrita e leitura. Quando inventam uma história ou criam uma rima sem sentido, estão a aprender que podem criar elas próprias histórias, e relacionar palavras de uma maneira satisfatória” (p. 545). Assim como o brincar, as histórias são parte integrante da infância e permitem que as crianças imaginem, fantasiem e lidem com as suas angústias quotidianas, nas histórias as crianças podem refletir sobre situações, ações e atitudes. As histórias permitem que as crianças desenvolvam o seu pensamento lógico e o espírito crítico.

Para implementar o projeto “*Aprender com histórias...*” foram realizadas bastantes atividades que consistiam na leitura de livros, seguindo-se sempre momentos de análise do conteúdo das histórias. Alguns dos livros utilizados foram: “*Daqui ninguém passa*”, “*O monstro das cores*”, “*Quero uma mamã robot*”, “*Livro da família*” e “*O novo namorado da minha mãe*”.

Ao longo do período de intervenção em estágio, realizei algumas atividades, nomeadamente, a atividade de construção de mapa de aniversários com as crianças; jogos como “O rei manda” e “Macaquinho do chinês” e danças de roda tradicionais como “Indo eu a caminho de Viseu”; uma atividade de matemática destinada a uma das unidades curriculares, a pedido da professora da mesma; leitura de histórias sem atividade orientada, existindo apenas uma conversa com as crianças ou, por vezes, deixando-as ouvir as histórias pelo prazer e não pelo facto de necessitarem de responder a questões; a criação de uma nova área de pintura na sala; construção de livros com histórias inventadas pelas crianças; realização de uma atividade de teatro

de sombras chinesas, que foi o formato escolhido para apresentar as histórias/livros criados pelas crianças às restantes crianças do grupo e, numa segunda fase, às crianças do grupo de outra sala de jardim de infância.

Por fim, mas não menos importante, todos os dias esteve muito presente a necessidade das crianças brincarem de forma livre e devido a uma das fragilidades do grupo ser a falta de organização nas brincadeiras, houve um acompanhamento muito próximo das crianças para as ajudar a explorar o mundo do 'faz de conta' e as situações que surgiam no quotidiano, partindo do brincar e de situações de jogo.

O jogo é uma atividade a ser desenvolvida tanto em termos físicos quanto intelectuais, tendo apresentadas regras estabelecidas e que devem ser cumpridas, havendo em seu desenvolvimento ganhadores ou perdedores, e com isso se oportuniza. O trabalho com emoções e sensações individuais, tais como insatisfação/satisfação, alegria/tristeza, entre outras. (Gomes & Silva, 2019, Outubro)

Ou seja, o jogo educativo é mais importante no seu processo/desenrolar do que no resultado final. O jogo simbólico e a brincadeira permitem às crianças desenvolver a capacidade de escolha e tomada de decisões, permite-lhes construir e desconstruir, no caso dos legos, perceber o mundo real através do simbolismo do jogo, entender os papéis sociais, aprender a partilhar o espaço com outros, aprender a contactar com emoções, permite ainda aprender a preservar os materiais e os espaços.

Como refere Brazelton (2010) citado por Martins (2014, p. 6) a “criança aprende melhor quando aprende para si e não para os outros . . . O jogo é a sua maneira de aprender”, portanto é muito importante que o adulto se consiga juntar à criança durante uma brincadeira para que consiga orientá-la e ajudá-la a evoluir.

### **Atividades Destacadas**

Primeiramente, destaca-se a atividade de leitura do livro “*O monstro das cores*” (planificações da atividade – anexo 6), por ter sido uma atividade bastante rica em aprendizagens, considerando a diversidade de atividades que as crianças realizaram e as aprendizagens que retiraram das mesmas e, considerando também, a dimensão de reflexão sobre a prática profissional. Através da utilização de grelhas de bem-estar e envolvimento, de registos escritos realizados com base na observação direta e considerando também a conversa de exploração da história, foi possível verificar que

as aprendizagens do grupo se prenderam com o conhecimento e exploração das emoções, o reconhecimento dos sentimentos do outro (empatia) e o treino da capacidade de dialogar sobre algumas situações emotivas, como por exemplo, situações de conflito.

Após a leitura no tapete e conversa destinada à exploração da história, como atividade complementar, procedeu-se à construção de potes da calma, reutilizando garrafas de plástico, que tinham como finalidade serem recursos que as crianças poderiam utilizar para expressarem as suas emoções. Contudo, a atividade não cumpriu a finalidade desejada, uma vez que as crianças não recorriam aos potes construídos, servindo principalmente como uma atividade de exploração das diferentes emoções presentes no enredo da história e dos materiais utilizados.

Analisando a atividade, os potes da calma (grelhas de bem-estar e envolvimento – anexo 7), deveriam ter sido explorados com maior detalhe, pondo a possibilidade de algumas das crianças não terem entendido que estes deveriam servir para mostrarem as suas emoções aos outros. Outro aspeto muito importante que ficou presente após esta experiência, sem muito sucesso, foi a importância de experimentar os recursos antes de os apresentarmos às crianças. Ao construir os potes da calma, foi possível constatar que não era possível diferenciar os tipos de emoções utilizando apenas um pote. Numa próxima implementação desta atividade, será mais proveitoso que se construa um pote para cada emoção e com a cor correspondente.

Numa outra atividade relacionada com o livro “*O monstro das cores*”, as crianças realizaram desenhos para ilustrar a história, pelo que foi realizada uma exposição com as ilustrações das crianças, à porta da sala do grupo e colocada ao seu nível de visão, com um reconto da história ditado pelas crianças. Esta história serviu também de base para a criação de uma nova área para a sala: a área da pintura (planificação – anexo 8). Foi pedido que as crianças escolhessem uma emoção e a cor associada à mesma, consoante a história, para realizarem trabalhos de modo individual, pelo que se criou a área da pintura com recurso a um cavalete, pincéis e tintas (tabela de observação direta – anexo 9).



Figura 3 - Potes da calma feito pelas crianças e exemplar feito num pote de vidro.



Figura 4 - Exposição sobre o livro "O monstro das cores".

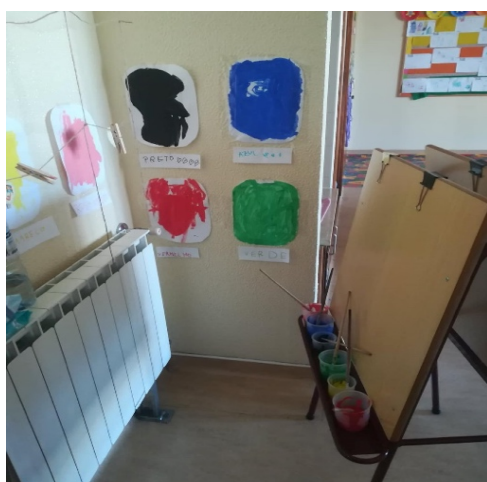


Figura 7 - Área da pintura com recurso ao cavalete.



Figura 5 - Criança a pintar.

A segunda atividade a salientar do projeto de intervenção, foi a leitura do *“Livro da família”*, devido a ser uma atividade baseada no tema da dissertação do presente mestrado. De modo a ir ao encontro do projeto com base na educação literária e a trabalhar aspetos relacionados com o tema do presente relatório de mestrado, surgiu a oportunidade de proceder à leitura e exploração do *“Livro da família”* de Todd Parr (planificação – anexo 10). Com esta atividade pretendia-se que as crianças fossem capazes de: (re)conhecer vários tipos de famílias; desenvolver a linguagem oral – discurso; respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; motivar para a leitura e reconhecer a sua pertença a diferentes grupos sociais: escola e família.

Após a leitura (grelhas de envolvimento e bem-estar – anexo 11) seguiu-se uma conversa de análise da história, no entanto, num primeiro momento não foi possível explorá-la como planeado e, apenas numa segunda tentativa houve uma exploração adequada da mesma. Durante a leitura do *“Livro da família”* houve algumas crianças que enquanto a história era lida, iam colocando questões e fazendo alguns comentários sobre a mesma. Verificou-se que, naquele momento, não existiu capacidade de explorar algumas questões colocadas pelas crianças na primeira leitura, portanto, procedeu-se a uma segunda leitura para aprofundar alguns dos conteúdos. Alarcão (1996) aponta que “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p. 175), assim, a reflexão sobre a prática pedagógica permite aferir o sucesso ou insucesso das dinâmicas, tal como permite reformular práticas e melhorá-las. A mesma autora afirma ser importante ter “a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem” (p. 175), o que, neste caso, se pode aplicar à adequação das dinâmicas consoante o grupo a que estas se dirigem, permitindo que as crianças sejam agentes ativos nos temas que se abordam. Após refletir sobre a atividade, foi sentida a necessidade de adequar as estratégias para trabalhar com o grupo, adaptando as estratégias e a própria dinâmica ao interesse e curiosidades demonstradas pelas crianças. Esta estratégia pareceu ser a mais acertada porque, no segundo contacto, existiu uma maior motivação e envolvimento por parte das crianças.

Foi então possível conversar com o grupo acerca das características comuns e distintas das famílias, onde cada criança deu a sua opinião e as que quiseram, partilharam um pouco das suas vidas familiares. Algumas delas conseguiram acrescentar características que não foram referidas pela história, nomeadamente a questão da homossexualidade, em que uma criança apontou um casal do mesmo

sexo como sendo uma família com base nas ilustrações da história, e surgiram também questões de gênero, no sentido em que houve crianças a identificar uma personagem como feminina por estar representada com cor de rosa, proporcionando-se um momento de debate e aprendizagem muito rico.

Posteriormente, foi pedido que as crianças se organizassem em três grupos distintos e procedessem à invenção de uma história por grupo. Inicialmente seria para inventarem uma família em cada grupo, porém optou-se por inventar uma história de tema livre em cada um dos grupos. Cada grupo deveria definir os elementos para a história, assim como o enredo, sempre com o auxílio dos adultos da sala, para organizar os eventos e escrever as ideias, de modo a que, mais tarde, realizassem as ilustrações. Após cada grupo ter realizado a respetiva história, cada criança desenhou uma parte do enredo e juntamente com as crianças, seguiu-se a organização das ilustrações, construindo um livro. Para escolher o título, foi pedido que as crianças dessem sugestões tendo em conta que o título deve dar pistas sobre a história. Sentadas nas mesas, as crianças deram sugestões para o nome da sua história e a decisão final baseou-se num sistema de votos, em que todos os elementos do grupo manifestaram a sua preferência e ganhou o nome com maior número de votos. Os títulos vencedores foram: *“Batatinha má”*; *“A história do tubarão”*; *“A história do mar colorido”*. Relativamente à construção da capa, foram utilizados revistas e jornais para as crianças procurarem letras e recorrendo à técnica de recorte com auxílio dos adultos ou recorrendo à técnica de rasgagem, colando-as depois na ordem certa (tendo por base os títulos escritos no quadro).

Terminada a construção dos livros, dirigimo-nos ao tapete e as crianças que demonstraram interesse, tiveram oportunidade de ler a história que inventaram, com o seu grupo, aos restantes colegas.



Figura 6 - Livros construídos pelas crianças.



Figura 7 - Leitura de história construída por um dos grupos por uma das crianças.

Como terceira atividade foi possível salientar a realização de um teatro de sombras (planificações – anexo 12) com a representação das histórias inventadas pelas crianças, isto é, apesar de ser outra atividade, deu seguimento à atividade anterior.

A atividade foi realizada no tapete com as crianças mais baixas sentadas no chão e na fila da frente, enquanto as crianças mais altas ficaram na fila de trás em cadeiras, devido ao cenário para a realização da dramatização ser próximo do chão, permitindo que todas as crianças acompanhassem o teatro de sombras chinesas.

Foi o primeiro contacto que o grupo teve com esta forma de representação de histórias, pelo que se mostraram ansiosos por participar, extremamente entusiasmados e deslumbrados com o aparecimento das sombras. Todas as crianças demonstraram satisfação durante a atividade e quiseram repeti-la (grelhas de bem-estar e envolvimento – anexo 13). Devido ao facto do primeiro contacto com o teatro de sombras ter sido um sucesso, surgiu a ideia de que seria interessante, as crianças terem a oportunidade de apresentar as histórias que inventaram, a outro grupo de jardim de infância da instituição. Permitindo assim que as crianças se sentissem valorizadas pelo seu trabalho e fomentando a interação entre as salas.

Revelou-se bastante desafiante manter os dois grupos calmos, no entanto, de um modo geral, a dinâmica foi bem conseguida. Existiram alguns momentos de

grande agitação por parte das crianças, o que se deveu a serem muitas crianças reunidas e ao facto de não se encontrarem juntas de forma frequente, em situações de aprendizagem em sala. As crianças envolveram-se completamente, demonstraram bastante interesse em participar e estiveram atentas durante as apresentações dos colegas, acompanhando as histórias.



Figura 11 - Exploração da luz e da sombra.



Figura 12 - Apresentação do teatro de sombras chinesas.



Figura 8 - Apresentação do teatro de sombras chinesas.

## Avaliação do Projeto

Terminada a implementação do projeto, a avaliação foi bastante positiva, com base na informação recolhida através de grelhas de observação direta, registo fotográfico das atividades e a grelhas de bem-estar e de envolvimento. Os objetivos delineados inicialmente foram alcançados e foi possível oferecer às crianças, através das histórias, experiências bastante significativas, que seguramente levarão com elas (tabela de avaliação do projeto – anexo 14).

Tal como o brincar, as histórias são parte da infância e permitem que as crianças fantasiem, imaginem e lidem com algumas angústias e desassossegos do quotidiano. Quando as crianças ouvem histórias, têm a oportunidade de aumentar o seu vocabulário, alimentar a imaginação, aprender a aceitar e a refletir determinadas situações, assim como desenvolver o pensamento lógico e o espírito crítico.

A leitura de histórias a crianças, tem como principal benefício o desenvolvimento do interesse pela leitura e pela escrita, pois, tal como referido por Traça (1992) “esta constitui um meio eficaz para as pôr em contacto com a literatura, para proceder a uma iniciação literária que, pelo prazer a que surge associada, pode constituir um caminho seguro para a apreciação literária” (p. 124).

Inicialmente, houve algumas dificuldades em definir o projeto e em planificar atividades que captassem o interesse das crianças e que, ao mesmo tempo, oferecessem aprendizagens relevantes. A definição do projeto teve por base a busca de uma grande variedade de livros infantis, com qualidade, que conseguissem cativar as crianças e abordar os objetivos do projeto de intervenção “*Aprender com histórias...*”. Mantendo-se presente que um bom livro pode trabalhar uma vastidão de conteúdos.

A partir da leitura das variadas histórias, foi possível realizar várias atividades, como a construção do pote da calma, o teatro de sombras chinesas, a construção da área da pintura com recurso ao cavalete e as crianças construíram os seus próprios livros, onde foram escritoras, ilustradoras e editoras. O projeto serviu também para reforçar a necessidade da leitura na Educação Pré-escolar, uma vez que a leitura diária de histórias, possibilita o desenvolvimento do espírito crítico, da criatividade, da autonomia e a autodeterminação.

A rotina de realizar atividades de manhã, retornar à sala depois do almoço e existir um momento de relaxamento no tapete, para de seguida, trabalharem livremente nas diferentes áreas da sala, era muito respeitada na sala. As crianças tinham a noção do que se esperava delas, consoante as diferentes etapas diárias,

fazendo com que estas se sentissem calmas e entusiasmadas. De manhã, por exemplo, perguntavam o que iriam fazer e, no final do estágio, perguntavam que história iriam ouvir, visto ter-se tornado um hábito, que no período da tarde, era tempo destinado à leitura de histórias. Moufarda (2014, p. 22) referindo-se a Cordeiro (2012), indica que a rotina “é algo que é repetitivo, que transmite segurança à criança e que a leva a prever o que acontece a seguir, tranquilizando-a.” Assim, as rotinas em jardim de infância revelam-se muito importantes porque permitem que as crianças encontrem segurança e estabilidade durante o tempo passado na escola e se sintam motivadas a aprender.

### **1.3. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º Ano de Escolaridade**

#### **Caracterização da Instituição**

O estágio correspondente ao 1.º ano de escolaridade, foi realizado no mesmo local que o estágio em valência de Jardim de Infância, no distrito de Santarém.

O agrupamento tinha como missão a formação de cidadãos aptos e produtivos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa, fomentando: a promoção de atividades que desenvolvessem o gosto pelas ciências, artes e literatura; a educação para a saúde e para a prevenção de comportamentos de risco; a cooperação e o trabalho de qualidade e sério; ensino de qualidade; a orientação para o percurso educativo mais adequado.

O principal objetivo do Agrupamento era a formação de cidadãos aptos e produtivos, capazes de escolher entre a progressão de estudos ou a integração na vida ativa, por terem frequentado uma escola onde aprenderam a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser, através do Saber.

As competências associadas a Relacionamento interpessoal implicam que os alunos sejam capazes de: adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (Ministério de Educação, 2017, p. 25)

A escola tem a importante função de formar cidadãos capazes de se inserir na sociedade. Devido ao amplo currículo de conhecimentos e competências que se desenvolve no tempo letivo, a escola é um local privilegiado para a transmissão de

regras culturais e sociais, permitindo que os alunos adequem os seus comportamentos e desenvolvam as suas capacidades de relacionamentos interpessoais. Assim, torna-se evidente que a função da escola passa também por inculcar competências de comunicação, reflexão, aceitação, respeito e de boa conduta, com vista à harmonia pessoal e social.

Estruturalmente, a escola era composta por uma biblioteca, uma sala polivalente, um ginásio com material desportivo, um refeitório, dez salas de aula equipadas com quadros interativos, duas salas para apoio à prática letiva, uma sala de trabalho para os professores e dois recreios, sendo que um era coberto e outro descoberto. A escola era constituída por dois grupos de Jardim de Infância e por sete turmas de 1.º CEB e tinha dois andares. Os alunos de 1.º CEB tinham aulas no primeiro andar, apenas uma das turmas tinha aulas no andar de baixo. As duas salas de JI funcionavam ambas no andar inferior.

### **Caracterização da Sala**

A sala de 1.º ano era ampla e bem iluminada devido às grandes janelas que cobriam umas das paredes por completo. As paredes encontravam-se decoradas com várias produções das crianças e com auxiliares de memória, de modo a que os conteúdos abordados estivessem sempre presentes e disponíveis para consulta dos alunos.

As mesas apresentavam-se agrupadas em grupos de duas ou três, formando retângulos e apenas duas mesas se encontravam separadas dessa arrumação, encontrando-se sozinhas. Era possível encontrar um quadro preto e um quadro branco com projetor e um computador.

A sala continha um armário grande e, ao lado, um espaço com lavatório, apropriado para lavar as mãos ou encher as garrafas de água dos alunos. Era ainda possível, observar regras de comportamento expostas na sala, que foram formuladas juntamente com as crianças e estavam elaboradas de forma positiva, excluindo a palavra “não”.

### **Caracterização do Grupo**

O grupo de crianças que integrava a sala da turma do 1.º ano, era composto por vinte e quatro crianças. Estas tinham idades compreendidas entre os cinco e os sete anos, dividindo-se em onze rapazes e treze raparigas.

Era um grupo com diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem, contudo todas as crianças se demonstravam motivadas para novas aprendizagens e ansiosas por participar nas atividades propostas diariamente. Aprendiam muito rapidamente e demonstravam entusiasmo em aprender, principalmente, em situações de jogo didático.

De um modo geral, as crianças são muito curiosas e ativas e as crianças desta turma não eram exceção. Tinham tendência para se abstrair bastante e brincar dentro da sala de aula, o que se revelava natural visto ser um 1.º ano. Algumas das crianças, por vezes, recusavam-se a realizar as atividades propostas e tinham comportamentos que destabilizavam os restantes colegas. Contudo, através do diálogo era possível chamar as crianças à razão e elas próprias percebiam que estavam a agir incorretamente.

Devido à faixa etária das crianças, que se encontravam entre os cinco e os sete anos, estava ainda muito presente a fase egocêntrica, pelo que tinham dificuldade em trabalhar com os colegas e ter em conta pontos de vista, que não fossem os seus. As crianças até aos seis anos de idade, inclusive, têm grande dificuldade em assumir a perspetiva do outro.

O pensamento assimilador da criança, com raízes no egocentrismo, não desapareceu como num passe de magia . . . Esse género de pensamento permanece e continua a ditar as suas leis. Esse domínio subsistirá até aos seis, sete anos, isto é até ao aparecimento das operações concretas. Este egocentrismo duradouro, e que continua a fazer sentir a sua influência no decurso do estágio pré-operatório é, para Jean Piaget, de carácter intelectual. (Silva, 2006, p. 13)

Portanto, alguns dos conflitos, as dificuldades em colocarem-se no lugar do outro ou as dificuldades em comunicarem entre si de forma serena, revelavam-se naturais devido ao estágio de desenvolvimento conforme sugerido por Jean Piaget. Deste modo, é importante perceber que algumas situações de conflito são geradas sem intenção e que é necessário munir as crianças com competências para as relações interpessoais, no entanto, respeitando o seu desenvolvimento e as fases de crescimento em que se encontram. Através das interações sociais as crianças conseguem aprender a regular os seus comportamentos, aprender a lidar e a colaborar com os outros, tal como a fazer compromissos e, de modo gradual, as crianças aprendem a entender a perspetiva do outro e a conviver de modo mais

harmonioso, a viver fora de um mundo onde apenas existo 'eu' para começar a viver no mundo onde existimos 'nós'.

Este estágio teve a vantagem de já ter contactado com algumas das crianças que pertenciam ao grupo do estágio anterior, na valência de Pré-escolar em contexto de Jardim de Infância. Foi muito interessante perceber a evolução no desenvolvimento das crianças com que já tinha contactado, poder conhecê-las melhor, adaptar as estratégias mais facilmente e fortalecer laços que se tinham iniciado no período de estágio anterior.

### **Projeto Elaborado**

Durante o período de estágio, foi possível perceber que o grupo não apresentava fragilidades de nível maior, com a exceção da dificuldade em trabalhar em grupo, que é natural nestas idades.

Visto ser um 1.º ano do 1.º CEB e a faixa etária se encontrar entre os cinco e os sete anos de idade, as crianças demonstravam muita dificuldade em gerir conflitos ou em confrontar ideias, na medida em que, quando uma das crianças partilhava a sua opinião e alguma das restantes não concordava, a reação era, muitas das vezes, ofender verbalmente. Assim, surgiu a motivação para elaborar o projeto de intervenção "*Vamos trabalhar em conjunto*", que visava fomentar a colaboração entre pares, onde, através das dinâmicas desenvolvidas, as crianças pudessem trabalhar colaborativamente e aprender a respeitarem-se umas às outras. (Planificação do projeto elaborado – anexo 15).

As interações entre pares enriquecem fortemente a qualidade das relações afetivas e favorecem a aquisição de repertórios sociais e académicos. Um procedimento bem-sucedido para isso envolve a aprendizagem por pares ou por tutoria . . . . Se o professor é capaz de incentivar de modo adequado a criança tutora, via reforçamento bem planeado, o procedimento ajuda a integrar alunos em salas de aula, promove ganhos de aprendizagem de conteúdos e aumenta o carácter social da prática, a responsabilidade, o engajamento e o compromisso social das crianças. (Benvenuti, Oliveira & Lyle, 2017, p. 372)

Portanto, é possível perceber que partindo da estratégia de trabalho colaborativo, a pares ou em grupos, é provável formar ou reforçar relações e interações entre os alunos, assim como partilhar conhecimentos e experiências.

Com a implementação do projeto, procurou-se diminuir o choque ou conflito entre as crianças em situações de trabalho em equipa, onde se pretende que exista discussão de ideias, com cedências e compromissos, pensando criticamente sobre o assunto que se lhes apresenta.

A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. (Delors, 1999, p. 101)

Assim, através da colaboração ou trabalho a pares na sala de aula, é possível trabalhar competências de comunicação, relacionamento pessoal, diferentes formas de perspetivar um mesmo assunto ou conteúdo e permite que as próprias crianças se sintam valorizadas pelo conhecimento que podem transmitir aos colegas, ou, no inverso, permite que a criança se sinta recompensada pela interação com os colegas e com a aquisição de novas aprendizagens. Para além de fomentar o desenvolvimento da autonomia e do sentido de responsabilidade.

### **Atividades Destacadas**

Como atividades a destacar, apresentam-se duas: a leitura do livro “*As famílias não são todas iguais*” de Tango Books (planificação diária e tabela de avaliação – anexo 16) e a leitura da história “*Lia*”, do livro “*Lia/Lya*” de Margarida Botelho (planificação diária e tabela de avaliação – anexo 17).

A primeira atividade pressupunha que os alunos fossem capazes de conhecer os vários membros da família; reconhecer vários graus de parentesco (mãe/pai, filha/filho, tia/tio, prima/primo, avó/avô) e reconhecer as diferentes estruturas familiares. Para proceder à leitura da história, solicitou-se que os alunos se sentassem no chão, formando uma meia-lua. Após a leitura da história “*As famílias não são todas iguais*”, foi pedido que identificassem os vários momentos da história e estabelecessem as relações de parentesco entre as personagens. Durante a conversa de análise da história, foram colocadas algumas questões às crianças, para que estas refletissem sobre a diversidade de dinâmicas familiares que existem, nomeadamente,

“as famílias são todas iguais?” e “será que as famílias têm todas os mesmos hábitos e horários?”. Ao explorar este tema, as crianças puderam expressar-se livremente, altura em que algumas partilharam as suas experiências familiares, positivas ou negativas, mas sem que houvesse um incentivo para que o fizessem. Durante esta exposição por parte de algumas crianças, a professora supervisora aproveitou o momento para acalmar as crianças que se revelaram angustiadas com as situações relatadas.

Para terminar a atividade, foi pedido que os alunos regressassem aos seus lugares e com um exemplar exposto no quadro, foi entregue uma folha a cada aluno com uma árvore genealógica impressa até à 3.<sup>a</sup> geração. Foi pedido que cada aluno se desenhasse a si próprio, os seus pais e avós ou as pessoas que constituíam a sua família, escrevendo o parentesco de cada pessoa. A atividade foi bem recebida pelas crianças, adoraram desenhar as próprias famílias e quiseram escrever o parentesco de cada familiar, copiando do quadro, porém, demonstraram dificuldades em entender o esquema da árvore genealógica. Foi necessário explicar várias vezes que num lado se desenharia a família materna e, do outro, a família paterna, sendo que eles próprios seriam a junção de ambas as famílias e, portanto, ficariam no último quadrado. Deveria ter-se apresentado uma árvore genealógica com apenas duas gerações e, após esse primeiro contacto, as crianças, provavelmente, conseguiriam compreender mais facilmente o esquema da árvore genealógica com as três gerações familiares.

A segunda atividade foi realizada no âmbito da unidade curricular de Educação Intercultural e pressupunha que, partindo da exploração da história “*Lia*”, as crianças fossem capazes de respeitar o outro; perceber que aspetos unem as pessoas e ainda, respeitar e ver para além da diferença.

Os alunos, como esperado, mostraram-se extasiados por ouvir uma história, pelo que se mantiveram atentos e participaram imenso, reportando alguns dos acontecimentos da história para o seu próprio quotidiano e situações familiares. Através da leitura do livro “*Lia/Lya*”, foi possível explorar vários aspetos interculturais e sociais, nomeadamente as diferenças entre as dinâmicas familiares e hábitos culturais da menina da história comparativamente aos seus hábitos e dinâmicas, tendo em conta que a história se baseava numa menina que vivia em Portugal. E, no momento de apresentação de cartazes, foi possível comparar as histórias de ambas as meninas, a Lia e a Lya, abordando as semelhanças e as diferenças entre os dois países, Portugal e Timor-Leste.

Houve necessidade de dividir a dinâmica em dois dias, o primeiro para o conto e análise da história e o segundo para a realização de um cartaz e as apresentações de cada turma. Para a leitura da história, foi solicitado que os alunos se sentassem no chão formando uma meia-lua e posteriormente, como habitual, houve um momento de exploração e conversa. Nesse momento, foi explicado que a turma de 1.º ano iria trabalhar a história da “Lia” de Portugal e os alunos da turma de 2.º ano, iriam trabalhar a história da “Lya” de Timor-Leste e que, após ambas as turmas realizarem um cartaz com os mesmos aspetos (para comparar mais facilmente), se iriam juntar e proceder às apresentações (tabela de avaliação da atividade de partilha de cartazes entre turmas – anexo 18).



Figura 9 - Fotografia do cartaz elaborado com base na exploração do livro “Lia/Lya”.

### **Avaliação do Projeto**

Foi possível constatar que o projeto foi bem-sucedido, através dos elementos de avaliação diários, recorrendo maioritariamente à observação direta e através do complemento da tabela de avaliação do projeto, foi constatado que os objetivos propostos foram quase sempre alcançados, sendo que a opção “quase sempre” se refere a casos pontuais e não ao conjunto total de elementos da turma. Como tal, numa próxima tabela de avaliação deverá ser acrescentado o termo “muitas vezes”

para que exista um maior rigor e uma maior discriminação na avaliação (tabela de avaliação do projeto - anexo 19).

No início da implementação do projeto, verificámos que as crianças escolhiam trabalhar individualmente, porque estavam habituadas a isso e porque, por vezes, se tornava mais rápido realizarem as tarefas de modo individual do que colaborando com o par ou com o grupo.

Para alterar este comportamento individualista dos alunos, tentámos chamar a atenção para o facto do trabalho colaborativo exigir uma partilha entre os elementos integrantes do grupo e chegar a um consenso. Tanto eu como a professora cooperante fomos frisando este fator e direcionando o trabalho dos grupos, pelo que ao longo da implementação do projeto era notório que as crianças tinham já interiorizado algumas noções do que significa trabalhar verdadeiramente em grupo e as próprias crianças conseguiam identificar situações não colaborativas. Nestes casos, os alunos chamavam-nos para que intervíssemos, de modo a que todos os elementos pudessem contribuir para o produto final da atividade em questão.

Para promover o trabalho em equipa, ao acompanhar os diferentes grupos, era perguntado que sugestões tinha feito cada aluno e era colocado o desafio de cada grupo conciliar as sugestões dadas por cada um para que tomassem uma decisão conjunta, tentando mediar as interações e o processo de trabalho dos diferentes grupos. Ainda que fosse necessário ir relembrando os alunos de que deveriam realizar as tarefas juntamente com os colegas, nas alturas em que pretendíamos que o fizessem, estes estavam já mais recetivos e à-vontade com o processo de comunicação com o outro e com a partilha de diferentes estratégias.

No final da implementação do projeto, as crianças interagem com menor conflitualidade, conseguiam ouvir e respeitar a opinião dos outros consideravelmente melhor do que no início do estágio, conseguiam envolver-se em situações de cooperação, tendo em conta as diferentes opiniões e também, reconhecendo que no sistema de votos, a maioria ganha, algo que no início do estágio não era bem recebido pelas crianças.

De forma a avaliar o nível de sucesso do projeto implementado com maior precisão, deveria ter-se utilizado uma grelha de registo, cruzando os indicadores referentes aos objetivos e o nome de cada aluno da turma. De modo a melhorar o projeto, sugere-se a articulação de trabalhos em conjunto com outras turmas e até a possibilidade de realizar um projeto conjunto a toda a escola, unindo a valência de

Pré-escolar e as turmas de 1.º CEB. Preferencialmente, incluindo as famílias, de modo a articular o trabalho escolar e as famílias. Contudo, esta sugestão apenas seria viável na possibilidade de estender o projeto num maior espaço de tempo, visto que a proposta seria para a duração de, pelo menos, um período.

#### **1.4. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º Ano de Escolaridade**

##### **Caracterização da Instituição**

O estágio realizado em 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente no 4.º ano de escolaridade, foi realizado no mesmo local que os estágios realizados em valência de Educação Pré-escolar e 1.º ano de escolaridade. O facto da prática profissional se realizar no mesmo local que os dois estágios anteriores, relaciona-se com a situação de estado de calamidade por que Portugal passou nos meses iniciais do ano 2020. Devido à situação pandémica impulsionada pelo Covid-19, os estágios foram reorganizados de modo a que as alunas estagiárias permanecessem nos mesmos locais de estágio do 1.º semestre, no entanto, avançando nos anos de escolaridade.

A instituição era composta por três valências, Creche, JI e 1.º CEB, sendo que a Creche se localizava ao lado da escola, mas num edifício separado. A escola era formada por dois grupos de Jardim de Infância e sete turmas de 1.º CEB. Era possível encontrar dez salas de aula nas instalações escolares, todas elas providas com quadros interativos, um refeitório, uma sala de trabalho para professores e dois recreios, um coberto e outro descoberto. Era possível encontrar também uma biblioteca, duas salas de apoio à prática letiva, um ginásio equipado com material para a prática desportiva e uma sala polivalente.

##### **Caracterização da Sala**

O ambiente educativo do estágio realizado em 4.º ano foi verdadeiramente inovador, uma vez que o estágio foi realizado a distância. A sala de aula era constituída pelo conjunto dos lares de cada um dos alunos e professoras. Assim, a dinâmica diária passou por lecionar as aulas a partir de nossas casas, comunicando através de dispositivos digitais (computadores, *tablets* ou telemóveis) e com recurso à plataforma *Microsoft Teams*. A ação em sala de aula era complementada por plataformas de acesso a recursos didáticos, nomeadamente, o *site* da escola virtual, *khan academy*, entre outros.

Por vezes, a comunicação era difícil devido aos barulhos que provinham dos diferentes locais de residência dos alunos e à dificuldade de trabalhar com ferramentas digitais, como, por exemplo, ligar e desligar a câmara ou o microfone. Tendo em conta o contexto, uma das grandes dificuldades dos alunos era o acesso aos ficheiros disponibilizados, conseguir editá-los e submetê-los novamente nos locais corretos.

### **Caracterização do Grupo**

O grupo de alunos do 4.º ano era composto por vinte e seis alunos, catorze raparigas e doze rapazes. Algumas crianças eram bastante extrovertidas e agitadas, tendo alguma dificuldade em cumprir as regras definidas, conforme foi possível perceber durante os momentos que precediam as aulas e nos encontrávamos a falar um pouco e pelo que foi possível apurar nas ligações assíncronas, porém, verificava-se uma boa união entre colegas de turma e um bom funcionamento da turma em termos cooperativos e de respeito pelo outro. Os alunos apresentavam grande facilidade em atividades relacionadas com a área de Expressão Artística e apresentavam maiores dificuldades na área da Matemática, no entanto, eram bastante ávidos para a aquisição de novos conhecimentos.

Como fragilidades, a turma apresentava um elevado número de alunos, dificultando a apreensão de conhecimentos por todos os alunos e dificultando o processo de diferenciação pedagógica, considerando também o contexto de realização do estágio a distância. Existia uma grande necessidade de participação por parte alguns alunos, contudo, em contrapartida, existiam alunos que revelavam sérias dificuldades na compreensão e aplicação de conteúdos, na exposição de dúvidas e na resolução de problemas com cálculos e conversões de unidades de medida. Assim, a turma era composta tanto por alunos autónomos e responsáveis pelos trabalhos a realizar, como por alunos com dificuldades de organização de trabalhos e em solicitar esclarecimento de dúvidas.

A integração na turma aconteceu de modo mais demorado do que o habitual, uma vez que não se verificou contacto presencial, apenas interação virtual. O primeiro contacto foi fugaz, com uma breve apresentação, seguida de uma aula experimental para interagir um pouco mais com a turma. As ligações que se foram estabelecendo com os alunos, foram fortemente impulsionadas devido a chamadas de acompanhamento individual, após o horário estipulado para as aulas. Essas

chamadas de vídeo visavam retirar dúvidas, auxiliar os alunos em matérias que demonstrassem maiores dificuldades e também auxiliar na edição e submissão de trabalhos, bem como a utilizar a plataforma *Microsoft Teams* no geral. Todavia, a presença assídua a assistir às aulas, ajudar a retirar dúvidas e, também, o tempo em que foram lecionados os conteúdos programáticos, levaram à criação de ligações humanas entre todos, professoras e alunos, algo que inicialmente era preocupante, tendo em conta o contexto pandémico e a situação de emergência nacional, que impediu o contacto mais próximo a que estávamos acostumados.

### **Projeto Elaborado**

Durante o período de estágio era perceptível que as maiores fragilidades do grupo eram respeitantes ao domínio da comunicação por meio virtual, uma vez que se interpelavam entre si e alguns dos alunos não participavam nas aulas a distância, permanecendo apenas como expectadores. Outra fragilidade do grupo estava relacionada com o domínio da leitura.

No foro da autonomia e da responsabilidade, foi possível constatar que alguns alunos não realizavam as tarefas solicitadas, nem reuniam os materiais necessários aos exercícios das aulas, materiais esses solicitados com antecedência e tendo em consideração a vigoração da quarentena nacional obrigatória. Relativamente a este aspeto, Vidal (2002) afirma que a utilização de tecnologias de informação e comunicação no ensino a distância, apesar de fornecerem alternativas educacionais que podem funcionar como facilitadoras de novas aprendizagens, sugere que, por outro lado, podem acarretar desvantagens quando comparando com o sistema de ensino tradicional, podendo causar a insuficiência de processos de socialização e até levar à desmotivação dos alunos. Posto isto, há a possibilidade de que os alunos não efetuassem as tarefas propostas, nem reunissem os materiais necessários, por falta de interesse ou motivação.

Assim surgiu o projeto “*Potenciar a comunicação no ensino a distância*” como forma de responder às necessidades identificadas no grupo e à situação de pandemia, que motivou o ensino escolar a distância (planificação do projeto – anexo 20).

Para Valente (2011, p. 14):

As teorias de aprendizagem baseadas no interacionismo afirmam que a construção de conhecimento não necessariamente acontece como fruto do autodidatismo, da ação isolada do aprendiz – ele diante do material de apoio ou de uma tela de computador. Para que essa construção ocorra é necessária a interação entre o aprendiz e outras pessoas, que o auxiliem no processo de compreender o que está sendo realizado, possibilitando, assim, novos conhecimentos.

Acrescentando ainda que:

O suporte ao processo de construção de conhecimento por intermédio das facilidades de comunicação, denominado de ‘estar junto virtual’, . . . prevê um alto grau de interação entre professor e alunos, que estão em espaços diferentes, porém interagindo via internet. (Valente, 2011, p. 25).

Portanto, é possível entender que as aulas virtuais devem procurar assegurar uma boa relação dicotômica aluno-professor, potenciando a comunicação entre estes, para a obtenção de melhores resultados de formação pessoal e acadêmica. Os conteúdos e recursos não são suficientes por si só, é necessária uma boa base de comunicação e disponibilidade para o auxílio das atividades, ainda que se verifique maior distância física do que no ensino tradicional.

Para promover o desenvolvimento das competências de comunicação foi pedido que os alunos respeitassem e esperassem quando outro colega estava a falar e foi instaurada a utilização da opção “levantar a mão” do *Microsoft Teams* para pedir a palavra e evitar que falassem todos em simultâneo. Outra estratégia utilizada, foi a utilização de grelhas com os nomes dos alunos, de forma a convidar todos os alunos a participar nas aulas. A importância da comunicação na educação é analogamente evidenciada por Kenski (2008), referindo que o estabelecimento de inter-relações “transformam e levam as pessoas a aprender não apenas conteúdos, mas valores, sensibilidades, comportamentos e práticas em múltiplos e diferenciados caminhos.” (p. 650). Portanto, o desenvolvimento de capacidades de comunicação entre pares, promovem o respeito pelo outro e a valorização da sua opinião. Para mais, é-nos sugerido por (Valente, 2011) que é importante “relacionar a efetividade do ensino com alguns aspetos das atividades de EaD, como os sentimentos de pertencimento e cooperação, e a troca real de perguntas, respostas e argumentação que acontece na comunicação mediada.” (p. 17-18), assim a Educação a distância (EAD), pode ser tão funcional e eficaz quanto a Educação tradicional se existirem estratégias para a

valorização das relações interpessoais e do sentimento de pertença dos alunos no grupo de turma, motivando os seus esforços e encorajando-os à participação.

Em sintonia com a intenção de promover autonomia e responsabilidade nos alunos no ensino a distância, Vidal e Maia (2010) apontam que o aluno ganha um papel de relevo na sua aprendizagem, sendo que a dinâmica de EAD “pelos próprios mecanismos pedagógicos adotados, favorece a formação de cidadãos mais engajados socialmente, conscientes de sua autonomia intelectual e capazes de se posicionarem criticamente diante das mais diversas situações” (p. 12). Desta forma, durante a implementação do projeto, para promover a autonomia e a responsabilidade, foram propostas atividades com limite de prazo de entrega, cujo processo de realização e gestão de horários de estudo seria da responsabilidade dos alunos, ainda que pudessem contar a ajuda das professoras (cooperante e estagiárias) para encaminhar o processo ou esclarecer dúvidas.

Como estratégia de fomentação de hábitos de leitura e melhorar as competências dos alunos nessa área, era pedido que durante as aulas síncronas, os textos e enunciados fossem lidos em voz alta pelos alunos, assim como era solicitado que apresentassem as suas produções escritas.

### **Atividades Destacadas**

Como atividades a destacar, apresentam-se as atividades relacionadas com o ciclo do pão, uma vez que não houve oportunidade de implementar uma atividade no âmbito da presente investigação, esta é a que mais se interliga com o tema, devido à realização de pão entre os alunos e respetivas famílias.

A sequência de atividades de cariz interdisciplinar, teve início com a leitura do texto “*O Ciclo do Pão*”. Após a leitura e interpretação do texto, foi solicitada a realização de uma pesquisa autónoma acerca do ciclo do pão e que os alunos a representassem como preferissem, sob forma de texto, esquema ou banda desenhada, mostrando as diversas etapas (planificação semanal e planificações diárias relativas às atividades do ciclo do pão – anexo 21).

Posteriormente, procedemos à análise de uma receita de pão caseiro e à construção de moinhos de vento, como forma de interligar as várias etapas do ciclo do pão aos setores primário, secundário e terciário das atividades económicas. De modo a relacionar as atividades com a área da Matemática, para introduzir as medidas de massa e relembrar as medidas de capacidade, recorreu-se à utilização das medidas

presentes na receita de pão analisada anteriormente. Para finalizar e de modo a valorizar as produções dos alunos, procedemos à apresentação dos moinhos de vento construídos e à apresentação dos pães e de algumas receitas partilhadas pelos vários alunos e suas famílias.

A atividade foi muitíssimo bem recebida pelas famílias, visto que praticamente todas participaram ao enviar fotografias dos pães que confeccionaram ou de receitas de pão que já conheciam. Verificámos que eram poucas as crianças que conheciam o ciclo do pão e que nenhuma conhecia a mó, utilizada no processo de moagem para triturar os cereais, transformando-os em farinha. Foi muito interessante mostrar aos alunos, através de vídeo e imagens, o processo de moagem tradicional.

A atividade teve muito sucesso junto das crianças e das suas famílias, devido ao entusiasmo demonstrado pelos alunos pela aprendizagem e compreensão do processo do ciclo do pão, desde a colheita de cereais até à confeção de pão e porque, no momento final da atividade, durante a apresentação dos moinhos de vento, das fotografias de pães e das receitas partilhadas, existiam pais a assistir juntamente com os filhos. Desse modo, gerou-se um momento de partilha e interação muito interessante, ainda que via virtual, em que cada interveniente estava no seu espaço pessoal. Surgiram receitas de pão de outros países e culturas, pelo que houve uma partilha de aspetos culturais muito rica (tabelas de avaliação das atividades – anexo 22).



Figura 10 - Moinho de vento realizado por um aluno.

## **Avaliação do Projeto**

De forma a avaliar as atividades desenvolvidas com o projeto foram utilizados alguns instrumentos, nomeadamente, grelhas de observação, uma rubrica de avaliação, sendo que os instrumentos de avaliação mais utilizados foram a observação direta e a avaliação dos trabalhos realizados pelos alunos. Para avaliar o projeto foi criada uma grelha, de modo a perceber se os objetivos delineados foram ou não alcançados (tabela de avaliação do projeto – anexo 23).

O projeto apresentava como grande objetivo a promoção da comunicação no ensino a distância. O objetivo foi conseguido, sendo notável a diferença que se observava na interação das crianças e na forma como as aulas decorriam após a implementação do projeto de intervenção.

Um outro objetivo do projeto pressupunha a capacidade de desenvolver a cooperação entre pares, ponto em que se verificou maior dificuldade, uma vez que o ensino a distância tem um carácter sobretudo individualista. Ainda assim, sempre que possível, tentámos que os alunos cooperassem e se ajudassem uns aos outros durante as sessões síncronas. Houve cautela para a valorização do erro, do esforço e das produções elaboradas pelos alunos e, sempre que oportuno, solicitava-se que apresentassem os seus trabalhos.

A educação a distância é uma modalidade da educação, isto é, uma maneira de organizar processos de ensino e aprendizagem que pode ser semelhante ao modo presencial, porém, ao final, deve promover os mesmos resultados: a formação integral dos alunos em nível intelectual, emocional e ético. (Moran, 2011, p. 111)

Desta forma, apesar dos moldes de ensino se verificarem atípicos, existiu a preocupação de proporcionar um desenvolvimento global das capacidades dos alunos e da concretização de aprendizagens efetivas. Portanto, face ao cenário pandémico e o formato que o ensino primário assumiu devido a este, o intuito da intervenção foi possibilitar o desenvolvimento e o crescimento dos alunos, ultrapassando eventuais obstáculos devidos aos novos moldes educativos.

Referindo-se às pesquisas de construção de conhecimento dirigidas por Piaget, Valente (2011, p. 20) afirma que “é o desenvolvimento dos conceitos lógico-matemáticos que tem recebido maior atenção dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que eles dependem de muita abstração, e seu

desenvolvimento deve ser auxiliado por educadores”. Considerando o auxílio proporcionado por suportes visuais como facilitadores do processo de pensamento abstrato, para promover a visualização dos conteúdos, foram utilizados recursos como vídeos de diversos sites e realizadas apresentações em suporte *PowerPoint*, *Microsoft Word* e à aplicação do quadro branco do *Microsoft Teams*. A escolha de vários formatos e aplicações deveu-se à intenção de diversificar os recursos ilustrativos dos conteúdos abordados. Este ponto foi uma das grandes apostas durante o estágio, visto que existiu a necessidade de apoiar os conteúdos com recursos visuais, para além do manual escolar. Foi constatado que as crianças aprendiam melhor quando podiam observar os fenómenos e os conceitos abordados.

Para promover a autonomia e a responsabilidade, foi proposto que os alunos realizassem tarefas em tempo assíncrono, nomeadamente pesquisas autónomas e foram estabelecidos prazos de entrega, para garantir o cumprimento das metas acordadas com os próprios alunos.

Vidal e Maia (2010) referindo-se aos modelos de ensino não presenciais assumem que “a educação é convocada a revisar-se, a instituir novas práticas e consolidar boas experiências e os professores são os principais atores mobilizados a apresentar respostas a esses processos de mudanças” (p. 21). Como tal, também a adaptação às novas circunstâncias letivas constituiu um desafio e, simultaneamente, uma finalidade.

Uma das dificuldades sentidas inicialmente, foi conseguir que os alunos realizassem as tarefas propostas para o tempo assíncrono. Para colmatar essa dificuldade, como indicado anteriormente, foram estabelecidos prazos de entrega e esta estratégia revelou-se eficaz. Verificámos que os alunos, ao longo do tempo, se foram tornando mais cuidadosos e atentos à realização das tarefas dentro dos limites acordados entre alunos e professoras. Porém, verificámos que alguns dos alunos não realizavam as tarefas por não saberem utilizar a plataforma *Microsoft Teams*, pelo que se realizaram algumas sessões de esclarecimento acerca do funcionamento da mesma, em grupo ou de cariz individual. As sessões resultaram e, posteriormente, os alunos conseguiam trabalhar os ficheiros, elaborando, editando e submetendo os seus trabalhos corretamente na plataforma, dentro dos respetivos prazos.

Ao longo das semanas, o feedback proporcionado aos alunos era realizado de modo constante e individual, valorizando os seus trabalhos, no entanto, incentivando a atingir a excelência. Foram realizadas videochamadas com os alunos após o tempo

diário estabelecido para as aulas, de modo a perceber as suas dificuldades, adequando as estratégias e diversificando as explicações conforme as necessidades de cada aluno. Assim, nesses períodos de videochamada era viável realizar um trabalho de diferenciação pedagógica, que não era possível realizar durante as aulas síncronas. As videochamadas realizadas após o horário das aulas, por norma individuais, permitiram a possibilidade de adaptar as estratégias mais adequadas a cada aluno. Desse modo, foi possível explicar os conteúdos tendo em consideração as dúvidas específicas da criança, debruçarmo-nos um pouco mais sobre algumas questões que, por vezes, não podem ser tão alongadas nas aulas coletivas e também diversificar os materiais e os exemplos utilizados nas explicações. A implementação desta estratégia revelou-se bastante positiva e uma ótima aposta, considerando o contexto mais impessoal das aulas a distância e o pouco tempo destinado para as aulas a lecionar. Foi notório que após estes encontros mais personalizados, os alunos acompanhavam e participavam nas aulas seguintes com maior entusiasmo e compreendiam melhor os conteúdos abordados.

Perspetivando, o projeto desenvolvido no 4.º ano de escolaridade foi bem-sucedido. Os objetivos delineados inicialmente foram alcançados com sucesso e houve a criação de ligações humanas com os alunos, ainda que num contexto atípico. Como pontos mais positivos, destacamos o estabelecimento de relações humanas, que apesar de ter sido difícil, foi possível estabelecer ligações com os alunos e conhecer algumas das suas peculiaridades; destaca-se também a capacidade de comunicação com o grupo, através da realização de videochamadas para retirar dúvidas e, por fim, apontam-se os recursos utilizados criados de raiz. Quanto às dificuldades sentidas inicialmente, verificaram-se dificuldades em proporcionar atividades de cariz prático. A maior dificuldade sentida durante a estágio foi perceber se os alunos estavam ou não a conseguir acompanhar os conteúdos, porque não conhecer as crianças, muitas vezes não lhes ver a face e porque devido às falhas de rede, a comunicação era interrompida. Era muito complicado ler o ambiente na 'sala de aula', porque as expressões faciais e corporais também comunicam, uma vez que o "comportamento humano não pode ser transmitido satisfatoriamente por meras palavras" (Weil & Tompakow, 2017, p. 2).

## **2. Percurso de Desenvolvimento Profissional - Autodiagnóstico**

Durante as experiências do percurso de desenvolvimento profissional procurámos dar resposta às necessidades de cada grupo e às necessidades de cada criança. Para tal, revelou-se essencial analisar os diferentes contextos, identificar as fragilidades e potencialidades, procurando elaborar os projetos como forma de colmatar as primeiras e de promover as segundas.

Entre os aspetos que são considerados merecedores de realce, destaca-se a importância das rotinas. De acordo com Eichmann, “a rotina diária impera como um meio de aprendizagem e desenvolvimento integral” (2014, p. 6), devido aos vários momentos de interação criança-criança ou educador-criança e de desenvolvimento global que esta possibilita trabalhar ao longo dos dias. Deste modo, a rotina permite que a criança saiba o que vai acontecer e se autorregule porque sabe o que é esperado dela nos vários momentos do dia, constituindo “um elemento repetitivo que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza” (p. 40). Assim, em crianças com idades até aos seis anos, as rotinas são de extrema importância e deve privilegiar-se desenvolver alguns domínios de desenvolvimento durante a realização das mesmas, nomeadamente, as áreas relativas ao desenvolvimento motor, ao conhecimento do corpo, ao desenvolvimento da consciência emocional, assim como se deve promover a autonomia nas crianças.

Outro aspeto digno de realce, refere-se à planificação das intervenções. No Pré-escolar, as planificações elaboradas foram pensadas de forma a orientar as aprendizagens das crianças, respeitando os ritmos de exploração e de aprendizagens, ou seja, as planificações apresentavam um carácter de orientação mais livre, tendo em vista o usufruto das atividades conforme o interesse das crianças.

Ao longo dos cinco anos de formação superior, aprendi que a rigidez ao seguir a planificação pode ‘limitar’ situações de exploração espontânea com enorme potencial para a construção de conhecimento. Por isso é importante conseguir flexibilizar o plano de aula conforme o seu decorrer, aproveitando situações que surjam no momento, explorando-as com as crianças. Seja ao nível das atividades, situações diárias ou dos próprios materiais. Segundo a teoria relativa à Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky (1987, p. 104) indica que:

a criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que

segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação.

Então, é importante permitir que as crianças explorem e se expressem sob o nosso olhar, para que possamos orientar as suas aprendizagens e construir ligações entre o que estas descobriram por si e as potencialidades que podem ainda ser exploradas. Ilustrando, houve uma situação em contexto de Creche, mais concretamente no final da realização do “Jogo da macaca”, em que algumas crianças quiseram auxiliar na arrumação do tapete e, apesar de não ter previsto aquele momento, solicitei que o desmontassem. Durante esse processo, alguns dos números foram-se desmontando, pelo que incitei a que as crianças montassem os algarismos nos locais correspondentes. Apesar de não ter sido um momento contemplado na planificação do jogo, constituiu uma oportunidade de exploração do material iniciada pelas crianças, todavia, revelando-se benéfica para o desenvolvimento de competências no domínio de exploração lógico-matemática, de motricidade e de trabalho colaborativo.

Ainda considerando a vertente de JI, como forma de abordar a temática relativa às famílias e aos diferentes tipos de família, existiu a preocupação de intervir de forma não invasiva, no sentido em que, partindo da leitura de histórias fossem as próprias crianças a identificar as situações com que se identificavam ou não e que partilhassem as suas opiniões. Por ser um assunto delicado, a participação das crianças não foi forçada. Esta estratégia revelou-se muito eficaz. As crianças manifestavam-se ao longo dos diálogos após a leitura das histórias e essas manifestações iam sendo cada vez mais naturais, conforme se iam sentindo mais confortáveis e habituadas à presença da estagiária na sala.

No decorrer desses diálogos os alunos foram capazes de referir assuntos bastante pertinentes. Por exemplo, no caso da leitura da história “*Livro da família*” de Todd Parr, uma das crianças, após observar as ilustrações, referiu que uma das famílias era composta por um casal homossexual. Observação essa que foi utilizada para abordar o tema da sexualidade, considerando o nível etário de Pré-escolar, e também as questões de género associadas à cor, questionando-os: “uma criança com um pai e uma mãe ou uma criança com dois pais é diferente? Acham que as crianças com dois pais ou com duas mães não têm uma família?” e “só os rapazes utilizam azul? A minha cor favorita é o azul e sou rapariga.”. Ao permitir que as crianças

explorem e pensem verdadeiramente sobre o que lhes apresentamos podemos ter contributos inesperados, que vão ao encontro dos seus interesses, que as motivem a querer aprender e a conhecer mais sobre o mundo que as rodeia.

Concentrando agora o foco no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, é importante referir que durante a exploração da temática da família e dos diferentes tipos de família através de histórias, foi constatado que as crianças agiram em conformidade com as crianças de JI, participando de modo voluntário e foi perceptível que, com o decorrer do tempo, as participações eram realizadas de modo mais natural e mais confiante.

Reforçando a importância das planificações e considerando, neste caso, as planificações no 1.º CEB, é de salientar que estas foram desenvolvidas com uma maior previsão temporal, como forma de abordar todos os conteúdos necessários e procurando prever eventuais dúvidas. Considerando a minha inexperiência, planejar as aulas de 1.º CEB com maior previsão e antecipação de cenários, auxiliou-me, conferindo-me uma maior segurança ao lecionar os conteúdos, ao adaptar estratégias e a seleccionar os exemplos e os recursos utilizados. As crianças nesta idade escolar necessitam de aprender a gerir e a comunicar as suas emoções e de trabalhar as suas capacidades sociais. Penso que ao longo deste percurso, durante o contacto diário, fui conseguindo ajudar as crianças a entender a perspetiva do outro e a não terem receio de utilizar a sua própria voz.

Algo bastante valorizado durante a realização dos estágios foi a utilização de exemplos familiares às crianças, o recurso a elementos físicos que funcionassem como facilitadores de aprendizagens e a realização de atividades práticas. Estas estratégias revelaram-se extremamente benéficas, uma vez que, com a utilização de exemplos familiares as crianças conseguiam identificar-se e rever-se nas situações apresentadas, culminando assim num melhor entendimento do assunto que se abordava, por lhes ser algo familiar e que conseguiam transportar para dentro da sala de aula. O recurso a elementos físicos ajudava à visualização, à exploração e ao manuseamento, por exemplo, na área da Matemática, ao lecionar a noção de “dezena” recorreu-se à utilização do ábaco vertical, bem como ao material cuisenaire e até a jogos com baralhos de cartas. Desta forma, as crianças conseguiram visualizar algo concreto - os materiais - quando o objeto de estudo era abstrato - os números. Comprovei que na sequência da utilização de elementos físicos, a transição entre explicar as matérias e a realização de atividades práticas era natural e facilitada, até

porque, fosse individualmente ou em pequenos grupos, as crianças mostravam-se efetivamente mais interessadas em experimentar, em realizar as tarefas e em aprender, quando se tratava de situações práticas e de jogo didático.

Uma dimensão que não poderia deixar de ser evidenciada, é a dimensão da avaliação. De modo a avaliar as atividades e as interações com as crianças, tanto em JI como no 1.º CEB, recorri frequentemente à observação direta e à utilização de grelhas com indicadores específicos às competências que se pretendiam desenvolver, assim como ao registo fotográfico ou à recolha de notas de campo e à análise dos trabalhos das crianças. No entanto, após analisar todos os instrumentos de avaliação, grande parte do processo de avaliação se centrava nas minhas capacidades de educadora/professora, na autorreflexão e no autoquestionamento: “que recursos utilizo para lhes captar o interesse? Como apresento este recurso?”; “será que fui capaz de propor atividades adequadas ao grupo?” ou “por que razão não conseguiram realizar a tarefa? Poderia ter alterado algo para que as crianças entendessem melhor? Poderia ter explicado melhor?”, entre outras.

Para Medeiros (2013, p. 8):

O desenvolvimento profissional do docente pode ser entendido como um processo que está permanentemente em evolução. O professor é obrigado a estar constantemente a formular questões, à procura de soluções de melhor entendimento, a adaptar-se aos materiais, aos meios e aos alunos diferentes, etc. Contribuindo assim, para uma formação contínua que decorre ao longo de toda a sua carreira e que é indispensável porque melhora o desempenho do professor.

O mesmo autor salienta a importância da avaliação em Educação, uma vez que “os resultados que são auferidos constituem-se como elementos de validação do próprio processo educativo” (p. 18). Assim, a reflexão sobre o aperfeiçoamento das propostas pedagógicas mediante os resultados obtidos, deve ser constante e a base do trabalho docente, de modo a apresentar atividades com intencionalidade pedagógica, com capacidade de desenvolver as capacidades pretendidas, resultando em aprendizagens significativas.

Para além da reflexão sobre o processo educativo, aponto que um professor deve olhar-se introspectivamente. Isto porque, durante o decurso pedagógico, o docente transmite aquilo que é e deve ter a capacidade de se autoavaliar criticamente.

Só desse modo, considero ser possível colocarmo-nos no lugar da criança, adaptar estratégias e orientar comportamentos e aprendizagens. Na medida em que quando solicitamos que os alunos se oiçam uns aos outros e se entreajudem, é importante ensinar através do exemplo. Durante a prática supervisionada procurei adotar esta postura, aplicando o que solicitava às crianças. Como pedia que as crianças não me interrompessem, nem interrompessem os seus colegas, evitava interrompê-las, escutando-as até que terminassem de falar. Em suma, pretendo enfatizar que se deve praticar as ações incentivadas, manifestando congruência entre o é feito e o que é dito.

## Parte II – Percurso Investigativo

### 1. Percurso do Desenvolvimento Investigativo

No decorrer da PES surgiram situações que foram despertando curiosidade quanto à forma de atuação dos profissionais, mais concretamente, relativas a uma criança cuja higiene não era priorizada pela família.

Ao conversar com as professoras cooperantes houve a perceção de que muitas vezes existem cenários não são causados de forma intencional e onde a abordagem à família deve ser realizada com bastante sensibilidade. A noção que permaneceu após as conversas com as cooperantes foi acerca da proteção e salvaguarda das crianças e dos seus direitos. Neste caso em concreto, a importância de priorizar a higiene da criança. Para além disso, ficou assente que, em casos semelhantes, é sempre necessário conversar com as respetivas famílias a fim de aferir o que se passa e de perceber a dinâmica familiar.

Neste sentido, surgiu a vontade de recolher maior informação acerca da temática de crianças em situações familiares de risco em contexto pedagógico nas valências de Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, o presente estudo *“Sinalizar e trabalhar com crianças em situações familiares de risco em contexto pedagógico”* procurou alcançar esse objetivo.

A vida familiar está intrinsecamente ligada à vida escolar, na medida em que as vivências familiares afetam também o modo como a criança se relaciona com os outros em contexto educativo e a forma como esta aprende. Crianças em situações de risco encontram-se suscetíveis a uma maior vulnerabilidade, uma vez que apresentam uma maior propensão para a existência de distúrbios psicológicos devido a experiências de vida adversas (Frey, 2017).

A pertinência deste estudo, centra-se na capacidade dos profissionais de educação serem capazes de detetar situações de risco e perceber se podem atuar neste tipo de situações e, caso possam, perceber de que forma podem fazê-lo. Visamos estudar todo o processo inerente a educadores e professores, no que concerne a situações de risco familiar, nomeadamente, perceber quais as suas conceções sobre a temática, se consideram existir repercussões na vida escolar das crianças envolvidas e, ainda, se é possível atuar junto das mesmas, e como.

Perspetivando o estudo em questão, propomo-nos responder a algumas questões, nomeadamente: i) Qual o papel do educador e professor na vida da criança

em situações familiares de risco? ii) Como identificar crianças em situações familiares de risco em ambiente pré-escolar e escolar? iii) Quais os tipos de repercussões/consequências destas situações de risco na vida das crianças no Jardim de Infância e na escola? iv) Como atuar junto de crianças em situações familiares de risco?

Tendo em conta as questões apresentadas, foram formulados os seguintes objetivos: i) Descrever as concepções de educadores e professores relativamente ao que entendem por situações familiares de risco; ii) Descrever as concepções de educadores e professores quanto às suas possibilidades de atuação junto de crianças em situações familiares de risco; iii) Conhecer a forma como educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico identificam situações familiares de risco nas crianças; iv) Conhecer as concepções de educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico quanto a eventuais repercussões decorrentes de situações familiares de risco nas crianças; v) Descrever as estratégias utilizadas pelos educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico para diminuir os riscos de crianças em situações familiares de risco.

## **2. Revisão da Literatura**

### **2.1. Situações Familiares de Risco**

O significado do termo “criança em risco” tem sofrido alterações ao longo dos tempos, devido às várias dimensões que se têm vindo a integrar progressivamente no mesmo (ex.: saúde, educação, jurídica, social, económica). O conceito de criança em risco, contrariamente ao conceito de criança em perigo, não se encontra tipificado na lei e implica uma avaliação psicológica que determina se existem perigos potenciais para a criança (Anica, 2017). Frey mostra que o termo “em risco” na avaliação psicológica “indica uma probabilidade elevada de um indivíduo vir a desenvolver síndromes comportamentais específicos ou problemas de saúde mental” (citado por Anica, 2017, p. 2), como, por exemplo, transtornos de ansiedade ou transtorno de deficit de atenção e hiperatividade.

Um dos exemplos de risco no seio familiar podem ser os maus-tratos da criança. Os maus-tratos infantis podem manifestar-se através de diferentes tipos de violência, nomeadamente através de agressão física ou psicológica, negligência (não satisfazer as necessidades básicas de alimentação, segurança, saúde, higiene, afeto,

educação, estimulação, vestuário e apoio), abuso sexual e síndrome de Munchausen por procuração (provocação de sintomas físicos patológicos que requeiram exames médicos, tratamentos desnecessários e hospitalizações regulares) (Martins, 2008). Deste modo, assume-se que um menor pode ser considerado em situação de risco aquando de atos ou negligências que ocasionem perigo para a sua vida, situações de desamparo ou abandono, situações que comprometam a integridade psíquica e corporal da criança, ou que sejam suscetíveis de perigo à saúde, educação, segurança ou moralidade da criança.

Assim, os maus-tratos na infância podem caracterizar-se como formas ativas de violência contra a integridade física e psicológica, tal como todas as formas de privação, omissão ou negligência que coloquem em risco o crescimento e desenvolvimento da criança (Almeida, André & Almeida, 2002).

Por outro lado, as lesões causadas de modo accidental, por norma atribuídas ao desenvolvimento e crescimento infantil, podem incluir-se nesta definição de maus-tratos uma vez que podem ser impedidas por comportamentos preventivos, como a vigilância do adulto responsável (Vieira et al., 2007). Falamos neste caso de quedas, arranhões, queimaduras leves ou outros eventos sem gravidade aparente que poderiam ser prevenidos.

Martins (2008) destaca que “as definições sobre a criança maltratada requerem uma atenção especial sob o ponto de vista da cultura em questão, do contexto cultural e do tempo em que se desenvolve” (p. 23). Efetivamente, cada cultura caracteriza-se por regras sociais próprias e, devido ao facto da criança, ao longo dos anos, ter vindo a alcançar um lugar de destaque, a infância tem vindo a ser progressivamente mais valorizada. Por conseguinte, a aplicação dos direitos da criança tem vindo a ser melhor executada e, simultaneamente, demanda um olhar mais cuidado na verificação da sua real aplicação em todos os contextos, incluindo na família e na escola.

Considerando o contexto familiar que se visa estudar no presente trabalho, assumimos que as situações de maus-tratos descritas, seja por ação, omissão ou negligência, quando compreendidas no seio familiar, voluntariamente ou não, representam situações familiares de risco.

Posto isto, é de salientar que as situações familiares de risco não se prendem somente com maus-tratos, portanto, existem outras variantes potenciadoras de risco para a criança pequena.

Na perspetiva de desenvolvimento urbano e desigualdade social, Freire (2017) sugere que a pobreza, a falta de recursos, poucas condições habitacionais e de saúde, podem representar riscos para as famílias, sobretudo para as crianças.

A combinação de pobreza e desigualdade afeta sobremaneira as crianças, sobretudo dos 0 aos 6 anos. Estima-se que mais de 500 milhões de crianças nunca alcançarão o seu potencial por falta de condições de saúde e nutricionais, por stress e depressão maternas, por falta de estímulo e afeto à nascença e durante os primeiros anos de vida. . . . Esses fatores amplificam-se em condições de violência doméstica ou conflito armado, em situações desfavoráveis de saúde para os pais (e.g. SIDA), e em situações de pobreza ou abandono. Sem ações dirigidas para proteger este grupo de crianças em risco, o ciclo de pobreza continuará já que elas continuarão na cauda da distribuição de rendimento e de oportunidades, tal como os pais e os avós antes deles. (Freire, 2017, p. 16)

Portanto, são múltiplas as variáveis que se podem considerar ao abordar a temática de crianças em risco. O risco pode estar subjacente a situações de desemprego dos pais, às próprias condições de vida e ao local de habitação, à falta de recursos, falha no acesso a cuidados de saúde ou até pobreza. Acrescendo ainda a carência de mecanismos por parte da família em lidar com o stress, a débil estimulação para o desenvolvimento do bebé/criança e o estabelecimento de relações afetuosas superficiais, que podem também significar risco para a criança que contacta com estas circunstâncias nos seus contextos, incluindo o familiar. Do mesmo modo, a obrigatoriedade de executar atividades ou trabalhos excessivos, que sejam inadequados à idade ou prejudiciais ao desenvolvimento e formação das crianças e jovens constitui circunstância potenciadora de risco (Amado, 2007).

Por outro lado, a vida familiar pode ser influenciar positivamente o desenvolvimento das crianças. Santos e Graminha (2005) aludem que:

Entre as variáveis apontadas como recursos que podem favorecer o desenvolvimento encontram-se: recursos materiais da casa, conteúdos ensinados à criança, atividades de lazer, participação em instituição pré-escolar, aspiração dos pais quanto à escolarização do filho, valorização do estudo, conhecimento do sistema educacional pelos pais, organização do ambiente familiar e práticas educativas. (Santos & Graminha, 2005, p. 218-219)

Logo, é possível aferir que a vida familiar afeta grandemente o rendimento escolar e o desenvolvimento da criança. Deste modo, existem fatores que influenciam

a vida escolar e o rendimento acadêmico, sendo estes: as condições socioeconômicas e educativas da família, a participação da família na vida escolar, as práticas educativas, a existência de problemas de saúde físicos ou mentais entre os membros da família, os recursos existentes no ambiente familiar e também as expectativas que a família apresenta sobre o desenvolvimento da criança. Se estes fatores se verificarem inexistentes, insuficientes ou inaplicados, provavelmente, atuarão de modo negativo no desenvolvimento da criança e na dinâmica familiar.

Para além disto, crianças com deficiência, ligeira ou severa, estão sujeitas a um maior nível de risco, uma vez que apresentam maior vulnerabilidade ao ambiente que as rodeia. Como crianças com maior propensão a serem consideradas de risco, apresentam-se também aquelas que se encontram em situação de abandono ou absentismo escolar, bem como aquelas que apresentam comportamentos delinquentes. Todavia, devido à faixa etária considerada, a delinquência não será um fator ampliado no presente relatório.

## **2.2. Consequências e Repercussões**

As consequências para as crianças em risco são difíceis de identificar pela complexidade em reconhecer que sequelas derivam de vivências familiares menos positivas.

Somos seres sociais influenciados pelas pessoas e pelo ambiente que nos rodeia. A família é a unidade central da sociedade devido a ser a primeira instituição em que o indivíduo se insere (Bonfante, 2017). Portanto, o contexto familiar afeta em larga escala o desenvolvimento global da criança e sabemos que os aspetos presentes no ambiente de maior interação, nomeadamente, no local onde vivemos, estão diretamente relacionados à existência ou ausência de problemas de saúde mental nas crianças (Matsukura, Fernandes & Cid, 2012).

Martins (2008) revela que “importa reflectirmos nas sequelas físicas e psicológicas, na dor e no sofrimento que muitas destas crianças/jovens ficarão para toda a vida... e estarmos conscientes que as verdadeiras dimensões dos maus-tratos infantis são ainda desconhecidas, o que é verdadeiramente preocupante.” (p. 23). Então, é importante perceber se são afetadas e, se sim, de que forma são afetadas estas crianças na sua vida quotidiana e na sua vida futura. Em concordância com a necessidade de aferir quais as consequências associadas a situações familiares adversas apontamos que associada à ideia de criança em risco está a ideia de

vulnerabilidade. Crianças mais vulneráveis apresentam maior predisposição para o desenvolvimento de perturbações psicológicas, assim como baixas habilidades sociais, problemas de regulação emocional, baixo autoconceito e autoestima. Portanto, torna-se necessário identificar causas e fatores que potenciam a vulnerabilidade infantil de forma a possibilitar o desenvolvimento de programas eficazes de prevenção e tratamento, uma vez que os constrangimentos pessoais podem originar problemas na escola e na comunidade, assim como dificultar a vida com a família e com a sociedade (Frey, 2017).

As situações vivenciadas diariamente impactam o ser humano e têm efeito no mesmo, pelo que as situações familiares podem influenciar, possivelmente em maior escala do que eventos desfavoráveis extrafamiliares, a criança. Cada pessoa é transformada consoante as suas experiências e as interações, positivas ou negativas, vividas no meio doméstico têm repercussões mais profundas e, portanto, mais duradouras devido aos laços vincutivos primários que se estabelecem.

Sapienza e Pedromônico (2005, p. 212), sugerem que “a exposição aos fatores de risco afeta negativamente o desenvolvimento da criança e do adolescente trazendo problemas, principalmente de comportamento”. Considerando ambos os contextos, familiar e pedagógico, é possível entender que os comportamentos aprendidos durante a fase inicial da infância serão reproduzidos nas situações com as quais a criança se depara, inclusive na escola, uma vez que a tendência humana conduz à prática dos comportamentos internalizados. A violência doméstica, a negligência, todo o tipo de estratégias de coerção utilizadas e a pouca interação familiar ou a ausência de relações positivas, são fatores que comprometem o desenvolvimento saudável da criança e que contribuem para a manifestação de problemas do foro psicológico e de comportamento, como a agressividade (Patias, Sequeira & Dias, 2012).

Almeida, André e Almeida (2002) distinguem vinte e cinco modalidades de maus-tratos que podem ser divididas em diferentes tipos de maus-tratos e que consoante as diferentes dimensões destes, é possível identificar consequências imediatas, a médio ou longo prazo. Segundo estes, as sequelas de curto prazo são as sequelas físicas ou lesões; as sequelas de médio e longo prazo são caracterizadas por sequelas psíquicas e neurológicas.

Conforme o tipo de violência ou abuso, existem diferentes tipos de consequência, cuja gravidade é influenciada pela frequência, gravidade, intensidade, apaziguamento ou realce das características do ambiente, dos cuidadores da criança

ou da criança em si (Maia & Williams, 2005). Por um lado, vítimas de abuso ou negligência podem apresentar repercussões nos domínios da linguagem, cognição, desenvolvimento social e emocional e desempenho acadêmico. Por outro, as repercussões da violência psicológica são: a forma como a criança se vê a si e ao mundo, indicando sinais de ansiedade, medo, depressão, baixa autoestima; ao nível da saúde emocional, demonstrando problemas em controlar impulsos, abuso de substâncias, instabilidade emocional; habilidades sociais, como baixa empatia pelos outros, dificuldades em estabelecer ligações de afeto, comportamentos antissociais; problemas de saúde física, nomeadamente através de falhas ou atrasos no desenvolvimento e ainda, a nível da aprendizagem onde se pode verificar baixo aproveitamento escolar.

Crianças que não se sentem seguras com os pais, segundo Ceconello, De Antoni e Koller (2003), podem demonstrar problemas de comportamento, dificuldade em estabelecer relações sociais, por exemplo, em fazer amigos e apresentar baixa autoestima e crianças com pais abusivos podem apresentar uma maior propensão para insucesso escolar, desenvolvimento de psicopatias, ter conflitos com a lei, apresentar dificuldades com os seus pares e para o abuso de substâncias.

Considerando a pesquisa realizada no âmbito de repercussões ou consequências que derivam de situações de vida mais stressantes, mais concretamente na vida doméstica, é seguro afirmar que a generalidade dos estudos aponta para evidências do foro psicológico que se manifestam nas crianças. No entanto, para além das repercussões individuais podem verificar-se consequências ao nível da família enquanto sistema. As repercussões deste tipo de eventos atingem a dinâmica familiar emocionalmente, economicamente e culturalmente podendo alterar as relações intrafamiliares relativamente a sentimentos, crenças e comportamentos de cada um dos membros da família (Vieira et al., 2007). Ou seja, pode verificar-se a alteração do equilíbrio familiar estabelecido, não obstante, esta alteração quando direcionada a lesões acidentais, pode traduzir-se em reações de medo, arrependimento e culpa por parte dessa família.

Focando a dimensão de rendimento escolar e o comportamento das crianças, é de salientar que a existência de problemas ou dificuldades escolares é comumente associada a problemas de comportamento, conforme sugerido por Sapienza e Pedromônico (2005). De forma a averiguar esta conexão, as autoras levaram a cabo uma pesquisa onde procuraram associações entre problemas de comportamento e

contextos de risco em crianças com baixo rendimento escolar. A pesquisa revelou que as crianças que apresentavam problemas de comportamento possuíam menos recursos e que, especialmente a nível familiar, apresentavam maior número de adversidades. Assim, é possível apreender que a dinâmica familiar desfavorável condiciona o modo como a criança aprende, como esta percebe os contextos em que se insere, incluindo o ambiente escolar e os conteúdos escolares, afetando como a criança se relaciona com os outros, visto que poderá apresentar comportamentos desfavoráveis, dificuldade em adaptar-se à escola, em fazer amigos, manter interações saudáveis, baixa autoestima e, possivelmente, baixo sentido de auto competência, entre outros.

### **2.3. Fatores de Risco**

Os fatores de risco remetem para a existência de fatores potenciadores de risco, ou seja, estes não indicam uma certeza, porém, colocam a possibilidade de existência de eventos negativos associados. Assim, acarretam uma carga tendencialmente pejorativa nos efeitos que produzem, uma vez que a palavra “risco” nos remete para desfechos potencialmente negativos. Consideramos então que são todos os comportamentos que comprometam o bem-estar, a saúde e o saudável desenvolvimento e crescimento do indivíduo.

Quando na ótica da área da Saúde e de avaliação psicológica existe a referência ao termo “em risco”, compreende-se a probabilidade bastante elevada de um indivíduo poder desenvolver problemas comportamentais específicos ou problemas de saúde mental, tais como transtornos de oposição desafiante, de conduta, de ansiedade ou de deficit de atenção e hiperatividade ou depressão (Frey, 2017). De acordo com esta ideia, crianças maltratadas apresentam maior grau de associação ao desenvolvimento de psicopatologias na infância (Maia & Williams, 2005) quando expostas a eventos stressantes e alto grau de tensão nos ambientes de interação.

Relativamente aos fatores de risco associados à família, mais concretamente, fatores de risco associados aos pais, habitualmente verificam-se cenários de pais que foram maltratados na infância, pais jovens, impulsivos e imaturos, com doenças psiquiátricas, com antecedentes criminais ou tendências alcoólicas e toxicod dependentes (Martins, 2008). Aos quais se acrescenta ainda a baixa escolaridade dos pais, famílias monoparentais (Almeida, André & Almeida, 2002) e

famílias com problemas conjugais (como atritos constantes, o divórcio ou a separação). Também a baixa remuneração, o desemprego e, conseqüentemente, o desassossego financeiro ou a pobreza dos pais podem potencializar maior desatenção ou insatisfação face às crianças (Vieira et al., 2007). Para mais, o acumular de situações de risco como as já referidas, pode condicionar os processos de desenvolvimento e crescimento, afetando os processos de socialização, de aquisição de competências e habilidades (Sapienza & Pedromônico, 2005), influenciando o modo como a criança se insere na sociedade e interage nos diferentes ambientes ou contextos.

Como fatores de risco associados à própria criança, podem ser identificados sinais como atrasos ou faltas frequentes à escola, os extensos períodos de tempo que a criança permanece sozinha, sem supervisão, o baixo acompanhamento médico (Almeida, André & Almeida, 2002) ou cuidados inadequados com a saúde.

Analisando o prisma social, Ceconello, De Antoni e Koller (2003) apontam que o risco de abuso físico dentro da família aumenta quando associado “ao isolamento social, à falta de uma rede de apoio social e afetivo e aos eventos de vida estressantes, como dificuldades financeiras e desemprego.” (p. 49). Desta forma, também a escassez ou a inexistência de apoios disponíveis na comunidade pode traduzir-se em fator de risco. As mesmas autoras sugerem que o risco para os abusos está também presente nos comportamentos e informações incompatíveis que se transmitem nos contextos educativo e familiar, o que valoriza a criação de redes que minimizem a exposição ao risco e salienta a necessidade de articular contextos, na medida em que a articulação escola-família só irá beneficiar o desenvolvimento humano ao transmitir valores e comportamentos congruentes.

Em suma, os fatores de risco são variáveis que podem originar desordens a nível comportamental, psíquico e emocional, comprometendo o bem-estar, a saúde ou as capacidades sociais de um indivíduo. A vulnerabilidade pode constituir um fator de risco na medida em que o indivíduo está mais suscetível a ser afetado por condições adversas. Complicações no nascimento, idade menor do que cinco anos, comportamentos considerados difíceis e deficiências físicas e mentais são características passíveis de aumentar a vulnerabilidade para o abuso físico (Maia & Williams, 2005). Em relações familiares, crianças e adolescentes são os mais vulneráveis, uma vez que as suas aprendizagens sociais mais significativas são realizadas no seio familiar. Porém, grande parte do tempo da criança é passado em instituições escolares. Daqui se extrai a necessidade de conhecer fatores de risco,

para proceder à identificação de situações prejudiciais e, posteriormente, se poder justapor fatores protetores e fomentadores de resiliência, de modo a combater situações potencialmente prejudiciais e respetivos efeitos.

#### **2.4. Fatores Protetores e Resiliência**

Podemos afirmar que os fatores de proteção são, como indica a própria palavra, fatores que protegem e que favorecem sentimentos de segurança. Esta capacidade permite que o indivíduo desenvolva mecanismos próprios para lidar com fatores que o afetem negativamente e superá-los. Então, podemos considerar que a resiliência atua como uma proteção do indivíduo.

Os fatores de proteção pressupõem a capacidade de superação de adversidades, uma vez que melhoram ou modificam a capacidade de resposta do sujeito a ambientes prejudiciais, funcionando como variáveis ou condições que atenuam os fatores de risco (Patias, Sequeira & Dias, 2012). Assim como reduzem possíveis disfunções derivadas de vulnerabilidade ou experiências de vida stressantes, através do atenuar ou mesmo da extinção do impacto dos riscos a que o indivíduo está sujeito (Sapienza & Pedromônico, 2005).

Como elementos promotores de resiliência Maia e Williams (2005), sugerem a relação positiva “com ao menos um adulto significativo” (p. 99), seja familiar ou não; fé ou crença religiosa; ambiente familiar positivo; expectativa académica alta e realista com apoio apropriado; capacidade para lidar com eventos stressantes; inteligência emocional.

Crianças em risco apresentam, por norma, maior vulnerabilidade e dificuldade no desenvolvimento da regulação emocional. Os educadores que estabelecem interações de qualidade aos níveis emocional e organizacional proporcionam capacidades de regulação emocional mais elevadas às crianças. Assim, o educador pode representar um fator protetor na vida da criança em risco, potenciando o seu desenvolvimento global, de regulação emocional e de resposta às adversidades, entre elas, a frustração (Cadima, Ferreira, Guedes, Vieira, Leal & Matos, 2016). Estas competências relacionais permitirão uma melhor adaptação da criança às situações quotidianas e ao modo como interage nos ambientes de convivência, inclusive no ambiente escolar, face às exigências dos contextos educativos, conseguindo gerir melhor as suas emoções, adaptar comportamentos, expressando-se de uma maneira mais positiva. Assim, também educadores e professores constituem fatores de

proteção e promotores de resiliência. Para mais, conforme Cadima, Ferreira, Guedes, Vieira, Leal e Matos (2016), existe uma associação positiva entre a relação de proximidade sem conflito educador-criança e a capacidade de regulação emocional da criança. Portanto, o educador ou professor pode assumir um lugar de destaque na proteção da criança, permitindo que esta contacte com modelos comportamentais mais adaptativos e estabeleça uma relação de vinculação segura com pelo menos um adulto.

Os fatores de proteção de menores, resultam de um trabalho cooperativo, mais concretamente através de programas que providenciem formação pessoal específica, apoio familiar, serviços de saúde, intervenção comunitária, sistema legal e judicial e estruturas políticas (Martins, 2008). Assim, emerge a ideia de que a atuação ou abordagem em cenário de proteção de crianças, deve envolver a cooperação entre profissionais, família e a própria comunidade, na qual se insere o contexto educativo onde a criança passa uma parte considerável do seu tempo. Primeiramente, é necessário capacitar os profissionais com ligação à infância para a identificação de possíveis situações e, depois, é necessária a criação de redes que apoiem as crianças e as famílias, promovendo técnicas para melhor compreensão do outro, de comunicação e envolvimento, estratégias de melhor entendimento do papel social e parental, em estreita ligação com os vários contextos.

Existem alguns aspetos a nível familiar que operam como fatores de proteção favorecedores do desenvolvimento de competências sociais e promotores da capacidade de adaptação às situações do quotidiano. Designadamente a fomentação de estratégias para o estabelecimento de relações de coesão, afeto, segurança, visando a inexistência de organização e discórdia na vida familiar (Dessen & Polonia, 2007). Portanto, é perceptível que a própria família pode funcionar como fator protetor, através do estabelecimento de relações vinculativas saudáveis, de sentimentos de segurança e afeto, estabelecimento de limites claros, ajuda na superação do stress e resolução de conflitos, por exemplo.

No entanto, sem uma rede de apoio que auxilie algumas famílias a restabelecer dinâmicas familiares positivas, podem desenvolver-se padrões de relacionamento disfuncionais, como violência intrafamiliar, maus-tratos às crianças, conflitos e até abuso de substâncias. As redes de apoio são importantes na medida em que permitem uma diversidade de interações entre as várias pessoas intervenientes, possibilitando a construção de diferentes modos de atuação perante as

adversidades e a sua superação (Dessen & Polonia, 2007), ou seja, podem mostrar à criança comportamentos positivos e interações de qualidade.

Dada a sua relevância na sociedade, a escola é uma das instituições sociais que pode auxiliar através de programas de educação familiar ou através de políticas de promoção da saúde, em colaboração com pedagogos, orientadores educacionais e psicólogos. A colaboração entre ambiente pedagógico e familiar torna-se necessária na medida em que ambos os contextos influenciam diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Torna-se importante assegurar esta colaboração, identificando objetivos comuns e procurando soluções conjuntas para os desafios da comunidade e da escola, deste modo, os fatores de proteção podem permitir a prevenção e não apenas funcionar como forma de intervenção.

De acordo com este pensamento de prevenção e reforçando a ideia de interação conjunta, Ferreira e Marturano (2002, citados por Sapienza & Pedromônico, 2005, p. 212) concluíram que “as dificuldades acadêmicas tendem a aumentar a vulnerabilidade para a inadaptação psicossocial e por isso enfatizam a importância de ações preventivas que envolvam a criança e seu ambiente familiar”. Assim, ainda que se verifique a atuação de profissionais em situações familiares de risco, deve requerer-se o envolvimento das famílias.

A família deve, idealmente, atuar como fator protetor e promotor de resiliência, favorecendo o desenvolvimento global saudável da criança em todas as dimensões que este compreende (emocional, social, psicológico, físico, etc.). Deste modo, a família pode funcionar como fator amortecedor face ao ambiente adverso apresentado pela comunidade ou, no reverso, a comunidade pode reduzir os riscos da família sobre a criança. Isto porque, não só a família, mas também a comunidade deve interessar-se pelo desenvolvimento seguro e pela aplicação dos direitos da criança. Se tal não for conseguido assume-se que as instituições que apresentam competências a nível da infância devem intervir, eliminando situações de risco ou perigo, porque tal como indicado por Rufino, “é na escola e nos jardins-de-infância que as crianças passam muito do seu tempo; e é nestes contextos que muitas vezes se conseguem identificar algumas situações” (2017, p. 45).

À semelhança dos autores acima referidos, Frey (2017) aponta três níveis principais na abordagem interventiva de tratamento com vista a atenuar as vulnerabilidades de crianças em situações de risco, tendo por base o modelo de Mosley-Chen (modelo de saúde pública): 1) nível comunitário; 2) nível familiar; 3) nível

individual. Assim, no nível 1, é desejável a capacidade de resposta da própria comunidade e de instituições públicas destinadas para o efeito e, no nível 2, deve privilegiar-se a interação com a família com vista a impedir ou atenuar as consequências. Grunspun (2003, citado por Sapienza & Pedromônico, 2005, p. 213) define que “a possibilidade de enfrentar fatores de risco e de aproveitar os fatores protetores torna o indivíduo resiliente”, então, aqui se insere o nível 3 referido por Frey (2017), pois não só o indivíduo deve ser equipado com fatores de proteção, pela sociedade e pela família, como deve conseguir prover-se deles, utilizando a sua capacidade de resiliência.

## **2.5. O Papel dos Profissionais de Educação**

As questões ligadas à vinculação segura são também fatores promotores de proteção da criança e propícios ao desenvolvimento de resiliência. Os profissionais de Educação têm um papel fulcral para o desenvolvimento das crianças e para o desenvolvimento de um bom ambiente escolar. Logo, também estes, professores ou educadores, atuam como fatores de proteção e promotores de resiliência.

A frequência de instituições pré-escolares é favorável para o desenvolvimento e proteção de crianças (Santos & Graminha, 2005; Gil & Diniz, 2006), o que se pode associar também à ação dos profissionais de Educação. Os educadores de Creche podem atenuar fatores de risco, prevenindo deficits no desenvolvimento, detetando precocemente problemas ou atrasos no desenvolvimento através da orientação para diagnósticos e atendimentos especializados (Pinheiro, Martinez & Pamplin, 2010). Assim, cabe ao educador estar atento às necessidades e dificuldades das crianças do grupo, para que consiga intervir e despistar eventuais problemas, encaminhando para os serviços de saúde e sociais (Gil & Diniz, 2006).

Amado (2007) sugere que os professores necessitam ter as competências emocionais e afetivas bastante evoluídas para um melhor acompanhamento de crianças em risco, pautando por uma “*peculiar sensibilidad*” (p. 123). Isto porque podem existir situações ou momentos de difícil decisão em que os dilemas sentidos pelos docentes vão “além da racionalidade técnica” (p. 123), portanto o professor deve procurar o seu sentido de responsabilidade enquanto agente ativo na proteção das crianças com que contacta.

Relativamente a dificuldades de aprendizagem, que por norma se associam a crianças em situações familiares desfavoráveis, é entendido que o professor deve

ensinar, assegurando a aprendizagem do aluno, logo, deve existir a preocupação de perceber o porquê dos conteúdos não chegarem ao aluno. Estas poderão prender-se com dificuldades na própria aprendizagem, no entanto, podem originar-se devido a falta de interesse ou motivação do aluno. Para além disso, a dinâmica entre professor-aluno pode relevar situações vividas no ambiente extraescolar, podendo perspetivar da ótica do aluno, expressões de abuso de poder por parte do professor. Ainda assim, apesar de ser importante conhecer os alunos e adaptar as práticas pedagógicas a estes, ao adaptar a prática é imperativo não rotular estes alunos. Seja através de expectativas negativas ou juízos pré-concebidos que o professor transporta para todo e qualquer aluno que não se adapte, tenha baixo rendimento escolar ou que seja mais indisciplinado (Amado, 2007).

No que concerne as condições de vida e as desigualdades sociais passíveis de acentuar ou originar situações de risco, Freire (2017) refere que segundo dados recolhidos pela União Europeia e OCDE existem dois fatores que influenciam as medidas políticas para crianças em risco. Primeiramente é a importância crescente que se vem dando a creches e infantários com cuidados de qualidade para as crianças; em segundo, apontam a preocupação crescente com os cuidados infantis e pré-escolares e com a preocupação das instituições em atender a problemas de desigualdade real ou potencial. Este segundo parâmetro advém de uma “pesquisa neurocientífica que demonstra que o relacionamento afetivo, estável, seguro e estimulante com pessoas que os rodeiam nos primeiros meses e anos de vida são críticos para todos os aspetos do desenvolvimento da criança.” (Freire, 2017, p. 20). Desta forma, entende-se a importância que os docentes podem ter na vida de crianças pequenas em situações de risco potencial ou real. A possibilidade de formar ligações seguras, desenvolvimento de autoestima, autonomia e, conseqüentemente, do sentido de auto competência podem alterar o impacto do risco nas crianças ou, possivelmente, alterar trajetórias de vida, quebrando círculos viciosos.

Em conformidade, Horta (2017) salienta a importância da ação docente face a crianças em situação de risco, afirmando que:

Antes da preocupação com o ensino e a transmissão de qualquer conhecimento e conteúdo (pré) escolar, penso que o que realmente importa na educação de infância é <apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social> (Costa, 2016, p. 143), muito em particular quando se trata de crianças em situações de risco. (Horta, 2017, p. 60)

Então, enfatiza-se a necessidade de ensinar de modo holístico, não concentrando a atenção apenas nos conteúdos, nem somente na afetividade. A educação deve ser feita por inteiro construindo os campos mentais, emocionais e físicos das crianças, auxiliando ao seu desenvolvimento global, ainda mais, em crianças que não têm modelos de referência saudáveis nos seus ambientes de convivência mais próxima. O professor pode ser o elemento de ligação significativa que transmite competências de relacionamentos sociais saudáveis (Maia & Williams, 2005), tal como competências de organização e resolução de eventuais angústias. Para que tal se verifique, é importante que a própria formação do docente seja complexa aos níveis científicos e didáticos, ressaltando a necessidade de trabalhar analogamente os aspectos de formação ético, cívico, clínico e relacional (Amado, 2007), integrando cuidado e educação na desenvoltura de objetivos e conteúdos em diferentes níveis de profundidade e complexidade (Campos, 1994), consoante intencionalidade pedagógica, situação e contexto. Deste modo, a sua interação com os alunos será mais saudável, mais direcionada e completa. Para além de que “se a escola, se os professores, não souberem adaptar-se às características da sua população estudantil, nomeadamente a que passa ou já passou por experiências negativas de vida, de modo semelhante esta população não se adaptará à escola” (Amado, 2007, p. 127). Assim, entende-se que é essencial que os alunos se sintam integrados e valorizados na instituição escolar e na sala de aula, para que se sintam motivados para participar e para aprender.

Sintetizando a revisão bibliográfica realizada, é importante frisar que a vida escolar e a vida familiar se influenciam mutuamente devido ao papel fulcral que desempenham na formação global do indivíduo e devido à partilha de funções políticas, sociais e educacionais entre os contextos. Existem funções que se esperam de ambos os sistemas (escola ou família), no entanto, torna-se difícil definir e delimitar o papel educativo de cada um e ambos podem ter efeitos benéficos ou calamitosos para o desenvolvimento humano (Bonfante, 2017). Assim, torna-se evidente a necessidade de articular a relação entre os dois contextos, uma vez que se complementam e influenciam mutuamente.

As dinâmicas familiares influenciam o desenvolvimento da criança e afetam o seu processo de aprendizagem, bem como a sua forma de interação com os

diferentes ambientes. Logo, situações familiares de risco podem ser prejudiciais ao crescimento e desenvolvimento da criança. Alguns exemplos de maus-tratos são a violência ou abuso por ação, omissão ou negligência que condicionem o desenvolvimento normal e saudável da criança.

Com base no estudo realizado por Santos e Graminha (2005) crianças com baixo rendimento escolar inserem-se num contexto familiar mais adverso/desfavorável do que as crianças com alto rendimento em contexto escolar, já desde a concepção. A tendência é que as crianças com baixos resultados tenham sido expostas a maior número de adversidades. A expectativa dos pais face a vida escolar afeta o modo como incentivam e investem no estudo das crianças e na estimulação para o sucesso académico (Santos & Graminha, 2005). De modo semelhante, a expectativa dos docentes pode influenciar a vida académica das crianças, como a adaptação, o sucesso e o comportamento na escola. Para um agradável funcionamento, é expectável que as crenças sobre o processo educativo sejam explícitas para uma melhor avaliação e que os docentes sejam autocríticos (Gil & Diniz, 2006).

Devido aos longos períodos de tempo que as crianças passam em instituições escolares, a escola pode ser o local onde se identifica a ocorrência de situações de violência contra a criança, deste modo, é importante que os profissionais estejam atentos a manifestações comportamentais dos alunos, no sentido em que podem manifestar valores e comportamentos depreciativos assimilados no contexto familiar. No entanto, a escola nem sempre consegue aperceber-se destas situações, portanto é importante a formação de redes de apoio que integrem profissionais da infância nas dimensões da educação, da saúde e dos serviços sociais, que devido à sua proximidade ao ambiente da criança e ao contacto direto de que privam com esta, “se situam em lugares-chave para a detecção das situações de risco que se geram no meio familiar” (Almeida, André & Almeida, 2002, p. 258). Apesar das instituições escolares não conseguirem resolver todos os problemas culturais e sociais que acompanham crianças de risco e respetivas famílias, devem estar cientes de estratégias de proteção que podem funcionar de forma cumulativa (Gil & Diniz, 2006). As autoras deixam a ressalva de avaliar o contexto educacional e cultural ao aplicar metodologias de proteção com sucesso noutros países, uma vez que, se as condições não se verificarem idênticas poderá significar um investimento/aplicação em vão.

Os profissionais de educação devido à ligação diária que estabelecem com as crianças e respetivas famílias têm um lugar importante na identificação de cenários

fragilizantes, mas também de cenários edificantes. Portanto, revela-se necessário conhecer fatores de risco, mas também fatores de proteção. O apoio à educação familiar pode passar por transmitir atitudes e comportamentos que devem ser erradicados (negativos), por oposição àqueles que devem ser perpetuados (positivos). Deste modo, é essencial perceber quais os sinais passíveis de identificar em situações familiares de risco, bem como de perceber as consequências que podem verificar-se em crianças que contactam ambientes adversos e ainda, perceber como minimizar os resultados negativos e promover a resiliência. A criação de redes de apoio e consciencialização pode funcionar como fator de proteção e alterar dinâmicas familiares menos saudáveis. Profissionais da área da Educação, Saúde e do foro Social, podem agir de modo articulado e precoce se reconhecerem os sinais e fatores de risco associados, juntamente com as famílias, protegendo os indivíduos envolvidos, principalmente as crianças e em maior escala, a própria comunidade. Estabelecer estratégias para práticas promotoras de saúde com vista à harmonia familiar e social é essencial para minimizar eventos stressantes, na certeza de que apenas podemos atuar de modo eficiente sobre aquilo que conhecemos. É de salientar que estas intervenções devem focar-se em aspetos positivos e não apenas nos fatores de risco, através da Psicologia Positiva (Maia & Williams, 2005). É importante utilizar estratégias para a construção de competências pessoais e sociais como a resiliência e a gestão de conflitos ou resolução de problemas, trabalhando a capacidade de lidar com as emoções, isto é, aproveitar as potencialidades de cada indivíduo, aumentando a sua autoestima e melhorando a sua perceção de si próprio. É através destas redes de apoio articuladas, bem definidas, com profissionais formados, que se torna possível transmitir informações e conhecimentos passíveis de extinguir situações prejudiciais ao crescimento.

### **3. Metodologia para Recolha e Análise de Dados**

#### **3.1. Tipo de Estudo**

A investigação conduzida para a realização do relatório enquadra-se na tipologia de estudo qualitativo. A investigação qualitativa permite analisar a realidade de modo mais naturalista, ou seja, observar o comportamento e, eventualmente, o pensamento dos entrevistados, que, todavia, pode implicar diferentes interpretações, consoante quem analisa – o entrevistador (Duarte, 2004; Fernandes, 1991).

Em investigações qualitativas é comum a realização de entrevistas como instrumento de recolha de dados. Através da colocação de perguntas abertas, por meio de entrevistas semiestruturadas, é possível compreender as motivações dos entrevistados em determinado contexto, considerando as suas práticas, comportamentos, sentimentos ou convicções (Alves & Silva, 1992), com a salvaguarda de manter a objetividade do estudo.

Neste caso, trata-se de um estudo descritivo uma vez que se pretende descrever as conceções dos profissionais de educação face a crianças em situações de risco familiar e o modo como estas se verificam no contexto pedagógico, utilizando uma entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados qualitativos. O tipo de estudo que se apresenta leva à necessidade de compreender e interpretar vivências e experiências, devido aos ambientes familiar e pedagógico que se abordam, por isso houve o cuidado de manter uma visão crítica ao interagir com os interlocutores e analisar as realidades contextuais do estudo (Minayo, 2012).

#### **3.2. Sujeitos da Amostra**

Considerando os estágios em contexto profissional, o corpo docente integrou a amostra de sujeitos, tratando-se de uma amostra por conveniência, uma vez que a generalidade dos sujeitos se inseria nos contextos de estágio. Para tal, procedeu-se à entrevista de três educadoras de JI e de três professoras do 1.º CEB. Por casualidade, todas as intervenientes eram do sexo feminino, no entanto, lecionavam em anos diferentes. As entrevistas foram realizadas a docentes de 1.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade. As docentes da valência de Pré-escolar apresentavam mais de vinte anos de experiência em educação de infância. As docentes do 1.º CEB, reuniam experiências de treze anos, vinte anos e vinte e seis anos de prática letiva.

### **3.3. Instrumentos de Recolha de Dados**

Para a realização da investigação, seleccionámos como instrumento de recolha de dados o formato de entrevistas semiestruturadas. Assim, foi possível seguir um fio condutor, com vista à eficiência da entrevista, todavia, este formato permitiu um aprofundar da temática, em alguns casos, devido à flexibilidade da estrutura das entrevistas. Para esse efeito, foi construído um guião para a realização das entrevistas (Guião de entrevistas – anexo 24).

### **3.4. Procedimentos Investigativos**

Para a recolha de dados houve a preocupação de falar com os sujeitos da amostra de maneira a perceber se estavam dispostas a participar na investigação com garantia do seu anonimato e se concordavam com a abordagem da temática da família nos diversos grupos para a realização do presente relatório, apesar de ser um assunto transversal aos níveis da Educação Pré-escolar e de 1.º CEB. No caso das docentes entrevistadas fora do contexto de prática profissional supervisionada houve também o cuidado de perceber se estavam interessadas em participar nas entrevistas de forma anónima e voluntária.

Após concordância de participação no estudo, foi combinada uma data e, em alguns casos, o guião de entrevistas foi cedido previamente às mesmas. Durante o processo de entrevista, procedeu-se à gravação áudio das mesmas, para que pudessem ser transcritas com rigor (Transcrição de entrevistas a educadoras de infância – anexo 25; Transcrição de entrevistas a professoras do 1.º CEB – anexo 26). De seguida, as entrevistas foram analisadas com base nos procedimentos de Bardin (2011), Duarte (2004) e Minayo (2012). Posteriormente, procedemos à análise das entrevistas consoante as valências, nomeadamente Educadoras de Infância e Professoras do 1.º CEB.

Por fim, apresentamos uma análise comparativa global dos dados onde consideramos as evidências de ambos os grupos de profissionais entrevistados. Durante a realização das entrevistas, a pesquisadora procurou não intervir, exceto quando as respostas não iam ao encontro das perguntas, pretendendo dessa forma, um testemunho centrado no entrevistado, nas suas convicções e experiências profissionais.

## 4. Recolha dos Dados Investigativos

### 4.1. Análise dos Dados Recolhidos

De modo a analisar os dados recolhidos através das entrevistas, foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011) para organizar a informação. Para uma análise de dados mais proficiente, recorreremos também à técnica de recorte e colagem de Minayo (2012), salientando excertos específicos do discurso dos entrevistados de modo a preservar a essência dos relatos ou, por outras palavras, como define Duarte (2004), técnica de fragmentação de entrevistas que consiste na identificação de unidades de significação e respetivas categorizações temáticas. Assim, foram elaboradas tabelas em consonância com o guião inicial das entrevistas e procedeu-se à organização das perguntas consoante “Bloco temático”, “Categoria”, “Subcategoria”, “Número de unidades de sentido/significação ou US” e, por fim, “Número de sujeitos”.

#### 4.1.1. Apresentação e Interpretação dos Dados das Educadoras

Expõem-se em seguida as tabelas 1 e 2, relativas à apresentação e interpretação dos dados recolhidos junto das educadoras de Jardim de Infância. Primeiramente apresenta-se a tabela 1, referente aos dados obtidos no bloco temático “Identificação de crianças de risco”.

Tabela 1 - Categorias e subcategorias emergentes do discurso das educadoras.

Bloco temático	Categoria	Subcategoria	Número de US	Número de sujeitos
1 - Identificação de crianças de risco	Indicadores ou sinais mais frequentes	Negligência	32	3
		Instabilidade da criança	24	2
		Conflitos intrafamiliares	16	1
		Dificuldade em estabelecer relações sociais	6	2

		Baixas condições socioeconômicas	5	1
--	--	----------------------------------	---	---

Nesta tabela, sobressai a importância que a negligência e a instabilidade da criança têm como indicadores de potenciais situações de risco em contexto educativo, relativamente às restantes subcategorias pelo elevado número de unidades de sentido, com 32 e 24 US respetivamente.

Ao analisar o bloco temático 1 - Identificação de crianças de risco, decorrente do discurso dos sujeitos, foi possível aferir unanimidade, e que todos consideraram existir fatores visíveis no meio escolar que indiciam crianças potencialmente em risco.

Dentro do bloco, na categoria “Indicadores ou sinais mais frequentes”, considerando a perspectiva de sinais passíveis de identificar nas crianças, foram identificados indicadores que podem manifestar-se na conduta das figuras parentais face às crianças. Deste modo, com 32 US, emergiu o indicador “Negligência” podendo ser verificada pela falta de afeto demonstrada pelos pais à criança (E2 – “...os familiares não manifestarem afeto em relação à criança...”); esta subcategoria estende-se também à privação social da criança (E2 – “...privam a criança de relações sociais...”); e à falta de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos (E2 – “...os pais não comparecem quando são chamados...”; “Há crianças que nós nem sequer conhecemos... nem um elemento da família.”).

Este fator pode ser também compreendido como a falta de equilíbrio entre limite e permissão (E2 – “...não impõem limites ao comportamento da criança...”) e, ainda, com alusão à importância/atenção que os pais demonstram face à formação individual e pessoal da criança (E2 - “...há pais muito exigentes, desprezam, rejeitam ou culpam a criança, não se preocupam com a educação da criança.”).

O mesmo indicador é ainda utilizado com a conotação de ausência dos progenitores (E2 - “Delegam cuidados da criança a estranhos...”; “...deixava a criança muitas vezes sozinha...”); a negligência face às necessidades de higiene (E2 – “...apresentava muita falta de higiene, . . . andava sempre cheia de piolhos... muito mal vestida, sempre com roupas pouco adequadas às épocas.”). Para finalizar, o fator negligência, nesta instância, direcionado ao papel parental como influenciador do cumprimento de horários e responsabilidades (E2 – “...falta de assiduidade e a pontualidade”; “...não estão a ter uma boa conduta, nem são um exemplo.”).

A subcategoria “Instabilidade da criança”, foi igualmente apontada pelas profissionais como um indicador frequente, nomeadamente a nível emocional e comportamental, reunindo 24 unidades de sentido. As entrevistadas mencionam que a instabilidade pode verificar-se no contexto educativo por meio de birras, choro sem justificação, isolamento ou até momentos de irrequietação e/ou instabilidade.

Deste modo, percebe-se que a instabilidade da criança no meio escolar é um indicador passível de observar em potenciais situações de risco familiar, na medida em que o comportamento da criança pode revelar o seu mal-estar interior, considerando que através das ações quotidianas exteriorizamos e espelhamos o estado de espírito (E1 – “...no comportamento, é revelador no comportamento delas.”).

Os conflitos existentes no seio familiar são outro indicador distinguido pelas educadoras em situações familiares de risco, constituindo-se por isso, a subcategoria “Conflitos intrafamiliares”, com 16 US. Neste caso, é sugerido que processos de divórcio, discussões ou pequenas altercações a que a criança assista no ambiente e nas relações familiares possam constituir risco para a mesma.

Dentro da subcategoria “Conflitos intrafamiliares” considerámos também situações de violência, que é igualmente apontada como fator indicador de risco na família (E2 – “...é a violência que a família exerce sobre a criança.”; “...usarem a criança como arma de arremesso... em processo de divórcio...”). Na mesma subcategoria considerámos também os comportamentos aditivos dos pais, apenas referido por uma das entrevistadas, relativamente ao consumo de substâncias psicotrópicas, sejam drogas ou álcool. O consumo de substâncias por parte dos pais pode significar risco para a criança, sendo também um sinal a considerar para a identificação de crianças em situações familiares menos favoráveis.

Do discurso das educadoras surgiu a subcategoria “Dificuldade em estabelecer relações sociais” com referência à dimensão comportamental e interação com os pares. Esta registou apenas 6 US, sugerindo que crianças em situações familiares de risco em contexto pedagógico apresentam maior dificuldade em estabelecer interações e ligações com quem as rodeia. As educadoras mostram que esta dificuldade é observável na relação da criança com outras crianças ou mesmo na relação com adultos.

Por fim, situando-nos ainda na categoria relativa a sinais ou indicadores mais frequentes e considerando os comportamentos dos pais face as crianças, com 5 US surgiu a subcategoria “Baixas condições económicas” do agregado familiar, sugerindo

que, por vezes, a escola pode constituir-se no local onde as necessidades de alimentação das crianças são suprimidas.

Apresenta-se a tabela 2 referente aos blocos temáticos “Consequências ou repercussões na vida escolar” e “Formas de atuação”.

Tabela 2 - Categorias e subcategorias emergentes do discurso das educadoras.

<b>Bloco temático</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Número de US</b>	<b>Número de sujeitos</b>
2 - Consequências ou repercussões na vida escolar	Domínios de repercussões ou consequências	Formação pessoal global	18	3
	Comportamentos padrão	Instabilidade emocional	22	3
		Mudanças de comportamento e rendimento escolar	13	2
		Dificuldade em estabelecer relações sociais com os pares	7	2
		Comportamento agressivo ou desafiador	3	2
3 - Formas de atuação	Formas de atuação específicas	Sinalização	13	2
		Articulação com especialistas na área da infância	10	3
		Observação atenta	9	2
		Articulação com a família	6	2

	Atuação em articulação com vários interlocutores	Entidades responsáveis	17	3
--	--	------------------------	----	---

Na segunda tabela, percebe-se que os domínios de repercussões se estendem à formação integral da criança em situação de risco e que a instabilidade emocional, bem como as mudanças de comportamento e de rendimento escolar são comportamentos comuns a estas crianças, segundo as entrevistadas. Estes indicadores de comportamentos padrão obtiveram um total de 22 e 13 US, respetivamente.

Para mais, as entrevistadas salientam a necessidade de sinalizar situações de risco potencial ou real, destacando-se das demais com 13 US, tal como assumem uma necessidade de articular com especialistas na área da infância (10 US).

Analisando o bloco 2 – “Consequências ou repercussões na vida escolar”, categoria destinada a aferir eventuais domínios de repercussões ou consequências, é possível identificar a extensão de uma única subcategoria “Formação pessoal global”, englobando domínios do foro cognitivo, social, emocional e da formação pessoal.

Através da análise das entrevistas das educadoras é possível perceber que é sugerido que uma criança em situação familiar de risco ficará afetada não apenas na escola, mas no desenvolvimento pessoal global (E2 – “Sim, em termos cognitivos, emocionais, de aprendizagens, sociais . . . . linguagem oral, pela lógica, são todos afetados, uma vez que a falta de concentração e instabilidade emocional são fatores muito importantes para o sucesso escolar.”).

No entanto, é salientada a noção de que a deteção precoce é determinante na prevenção de eventuais consequências ou repercussões, uma vez que estas são evitáveis com a intervenção de ambas as instituições - escola e família (E1 – “...se intervirmos, família e escola, todos os problemas familiares são ultrapassáveis.”). Assim, e articulando com o bloco 3 – “Formas de atuação”, abordado mais à frente, é salientada a necessidade de diagnosticar para poder agir preventivamente e, potencialmente, quebrar a perpetuação de comportamentos de risco (E2 – “...é muito importante fazer um diagnóstico e uma intervenção precoce. Criança maltratada pode ser um adulto maltratante.”).

Contemplando ainda o bloco 2, porém analisando a categoria “Comportamentos padrão”, duas das três entrevistadas consideram existir comportamentos padrão, todavia, uma das entrevistadas não assume padrões em situações tão delicadas uma vez que cada caso é um caso, do mesmo modo que as famílias e as crianças envolvidas são diferentes umas das outras.

Com base nas entrevistas realizadas apresentam-se quatro subcategorias associadas. A primeira denomina-se “Instabilidade emocional” (22 US) onde as entrevistadas sugerem que a criança em situação familiar de risco revela algumas incongruências a nível sentimental e emocional (E1 – “A instabilidade...” “; E2 – “...choram sem justificação . . . não há um equilíbrio emocional...”; E3 - “...crianças que não estão emocionalmente bem...”).

No discurso das entrevistadas, foi também associado à subcategoria “Instabilidade emocional”, o isolamento ou retração da criança. Este comportamento padrão pode estar relacionado com o facto da criança, possivelmente, não saber lidar com algumas das situações que experiencia e, portanto, se isola, se fecha sobre si própria.

Com 13 US, na subcategoria “Mudanças de comportamento e rendimento escolar”, as entrevistadas revelaram verificar que a criança muda abruptamente, podendo ficar mais agitada ou até apática. Através de conversas informais ao longo dos estágios profissionalizantes foi possível aferir que, muitas vezes, até mudanças ligeiras podem significar que existiu algum evento no dia anterior ou nessa manhã que as levou a alterar o seu comportamento. Nesta análise, é-nos sugerido que as crianças possam apresentar comportamentos diferentes dos que habitualmente praticam, perder o interesse nos trabalhos e tarefas escolares, desenvolver dificuldades de aprendizagem e de adaptação ao ambiente escolar, podendo mesmo decair o rendimento académico.

Aos comportamentos padronizados assomou a subcategoria “Dificuldade em estabelecer relações sociais com os pares”, com um total de 7 US, possivelmente porque os modelos de relacionamento com que estas crianças possam contactar não são os mais saudáveis e afetam a sua forma de interagir com as outras crianças ou, de um outro prisma, esta dificuldade poderá estar relacionada com aspetos emocionais e da possibilidade das suas ligações vinculativas não serem as mais satisfatórias levando a que a criança se feche sobre si própria.

Com apenas 3 US, como último comportamento padrão, emergiu a subcategoria “Comportamento agressivo ou desafiador”. Este comportamento pode ser associado a uma revolta ou às comumente enunciadas ‘chamadas de atenção’, em que apesar da criança não expor abertamente a situação familiar, pretende voltar a atenção para si, ainda que através de ações consideradas negativas (E1 – “...agressividade...”; E2 – “...destroem objetos, sem nenhuma razão aparente.”; “Muitas delas têm atitudes desafiadoras...”).

Ao analisar o bloco 3 - Formas de atuação, é possível aferir que a categoria “Formas de atuação específicas” se ramifica em quatro subcategorias.

Como forma de atuação específica mais proeminente, as entrevistadas referiram a importância da “Sinalização”, com 13 US, em crianças em situações familiares de risco em contexto educativo, uma vez que também na escola há a possibilidade de identificar situações abusivas ou menos saudáveis, evitando assim comprometer a integridade física e psicológica da criança.

Esta subcategoria poderia incluir-se na articulação com os vários interlocutores, quando consideramos que para existir articulação ou cooperação entre os vários profissionais existe, de alguma forma, uma sinalização da criança e de eventuais riscos associados a esta, porém, separámo-la para maior destaque.

Foi possível retirar que todas as entrevistadas salientaram a subcategoria “Articulação com especialistas na área da infância” considerando a necessidade de articular e combinar esforços tendo em vista o bem-estar da criança, sejam da área Social, de Educação ou da Saúde, obtendo um total de dez unidades de significação (E1 – “...temos que recorrer a especialistas . . . articular com outros técnicos de saúde...”; E3 – “...o GAF (Gabinete de Apoio à Família) ou os serviços de apoio de Psicologia e de ação social, EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) ou os ELIs (Equipas Locais de Intervenção)...”).

Adicionalmente, apontaram a “Observação atenta”, com um total de 9 US, como recurso para observação, diagnóstico e identificação de situações potenciadoras de risco. Nesta unidade de sentido, as entrevistadas salientaram a atenção aos pormenores, a valorização de pequenas alterações na criança ou de preocupações que ela possa expressar (E2 - “Às vezes são pequenas preocupações que as crianças têm, mas que nós temos mesmo que estar muito atentos a tudo.”).

Por fim, com 6 US, a subcategoria “Articulação com a família” aparece como uma forma de atuação específica fundamental, uma vez que é o contexto mais

significativo de pertença para a criança e o local onde, por norma, as suas relações vincutivas se estabelecem com maior firmeza.

Ao analisar a segunda categoria do terceiro bloco “Atuação em articulação com vários interlocutores” é possível identificar uma subcategoria com respeito às várias “Entidades responsáveis” e respetivas redes de apoio onde se inserem todos os intervenientes referidos pelas entrevistadas. As educadoras salientaram interlocutores como especialistas em Educação de Infância, a família, profissionais de Saúde, a direção do agrupamento de escolas e os agentes de regulação da autoridade associados à infância.

Após a análise das entrevistas é possível verificar que a subcategoria com maior número de unidades de significação, com base nas entrevistas realizadas a educadoras de infância é a subcategoria “Negligência”, com um total de 32 US mencionadas por uma das entrevistadas, porém, abordando várias dimensões pessoais e sociais. Assim, considerando os indicadores ou sinais mais frequentes indicados pelas educadoras, é possível afirmar que a negligência e as diversas formas como esta pode incidir sobre a criança e se verifica no contexto pedagógico, é o indicador que mais se destaca. Imediatamente depois, a subcategoria “Instabilidade da criança” destaca-se com 24 US, pelo que podemos considerar o comportamento instável como um sinal merecedor de atenção e observação mais atenta.

Referente a possíveis domínios de repercussões ou consequências, as entrevistadas relataram 18 US, demonstrando consenso em que as crianças expostas a riscos familiares poderão ter maiores desafios na sua formação pessoal global. Do discurso das educadoras é possível retirar que essas possíveis repercussões se podem refletir na relação da criança consigo própria, na relação com os outros e na sua relação com o mundo circundante.

Os comportamentos padrão mais identificados foram a instabilidade emocional com um total de 22 US, bem como as mudanças de comportamento e rendimento escolar com 13 US, logo, segundo os sujeitos, são estes os comportamentos passíveis de observar em contexto escolar. No entanto, as subcategorias relativas ao comportamento agressivo e desafiador obteve apenas 3 US, não se verificando como comportamento considerado frequente neste estudo. Em contrapartida, com 7 US, a dificuldade em estabelecer relações sociais com os pares pode representar um comportamento a analisar mais cuidadosamente.

Como formas de atuação específicas destaca-se a sinalização com 13 US, seguida pela observação atenta e articulação com especialistas na área da infância, com 9 e 10 US respectivamente. A articulação com a família foi priorizada pelo discurso das educadoras, porém, apenas obteve 6 unidades de sentido.

Todas as intervenientes revelaram aspetos importantes a considerar quando se trata da observação, diagnóstico e intervenção no contexto pedagógico. De modo geral, é possível retirar que as incidências passíveis de observação em contexto pedagógico podem variar de perspectiva, tal como aferido segundo as narrativas analisadas, na medida em que é possível estudar o comportamento das crianças e também dos seus responsáveis, no que concerne a identificação de situações problemáticas no seio familiar e a forma como estas se podem manifestar no contexto escolar.

#### 4.1.2. Apresentação e Interpretação dos Dados das Professoras do 1.º CEB

Seguem-se as tabelas 3 e 4 referentes à apresentação e tratamento dos dados recolhidos junto das professoras do 1.º CEB. A tabela que se segue - tabela 3 - é referente ao bloco “Identificação de crianças em risco”.

Tabela 3 - Categorias e subcategorias emergentes do discurso das professoras do 1.º CEB.

Bloco temático	Categoria	Subcategoria	Número de US	Número de sujeitos
1 - Identificação de crianças de risco	Indicadores ou sinais mais frequentes	Negligência	29	3
		Baixas condições socioeconómicas	10	1
		Comportamento da criança	9	3
		Conflitos intrafamiliares	8	1
		Ritmo das aprendizagens	7	3

Após análise da tabela é possível perceber que a negligência é o indicador que mais se destaca dos restantes indicadores obtendo um conjunto de 29 unidades de

sentido no que se refere à identificação de crianças de risco, seguindo-se as baixas condições sociais e económicas, apresentando-se também como sinal como frequente (10 US). Deste modo, dada a diferença de unidades de registo, o indicador mais significativo para as professoras entrevistadas são as formas de negligência passíveis de observar em contexto educativo.

Todas as entrevistadas concordaram quanto à existência de indicadores de situações familiares de risco passíveis de observar no contexto educativo. Duas das entrevistadas responderam apenas que consideravam existir alguns indicadores passíveis de identificar crianças no contexto pedagógico com situações familiares adversas (P1 – “Sim.”; P3 – “Sim.”), não alargando os seus discursos. No entanto, uma das docentes referiu alguns indicadores que indicou posteriormente como indicadores mais frequentes, motivo pelo qual considerámos tais fatores na categoria “Indicadores mais frequentes”.

O fator com maior número de unidades de sentido, contabilizando 29 US, foram os sinais de “Negligência” que se estendem a múltiplas dimensões da vida pessoal e social. Estas negligências do cuidador para com a criança abrangem a higiene, hábitos de sono, alimentação, falta de acompanhamento nos trabalhos de casa, realização de tarefas e métodos de estudo, bem como na organização e cumprimento de rotinas.

Foi também possível perceber através de uma das professoras entrevistadas que as “Baixas condições socioeconómicas” podem funcionar como um indicador de situações de risco associadas à família, formando assim uma outra subcategoria. Neste caso, o indicador com 10 unidades de sentido, engloba questões monetárias, sociais e culturais, uma vez que os maus-tratos ou atos de negligência podem ser praticados de forma inconsciente, por desconhecimento ou mesmo por falta de informação (P2 – “...não é só por falta de vontade das famílias, é por falta de condições...”; “...porque as famílias não sabem, são famílias destruturadas, não sabem lidar com as situações, não têm recursos, não têm conhecimentos...”).

Destacam-se fatores como o “Comportamento da criança”, salientado por todas as entrevistadas, com 9 US, e o “Ritmo de aprendizagens”, referido apenas por uma entrevistada como indicador mais frequente, com 7 US. Estes indicadores sugerem que se verificam alterações na forma como as crianças se comportam e como aprendem na escola (P1 – “Tem sido mais frequente ver os alunos mais tristes, mais isolados, alguma apatia...”; “A nível comportamental...”; P2 – “Quando a criança anda

muito triste.”; P3 – “Os indicadores mais frequentes são o comportamento e o ritmo das aprendizagens.”; P3 – “Principalmente no comportamento...”).

Ao analisar as oito unidades de sentido presentes na subcategoria “Conflitos intrafamiliares” é possível retirar que, segundo as entrevistadas, situações pontuais e sem gravidade não constituem um risco efetivo para a criança, incluindo situações de comportamentos aditivos dos pais e situações familiares distintas dos padrões tradicionais de constituição familiar (P2 – “...porque os pais bebem ou excedem-se um bocadinho na bebida...”). Ainda na subcategoria “Conflitos intrafamiliares” houve breve menção à componente de violência familiar com referência a marcas corporais ou sinais visíveis de violência e agressão física para com a criança.

Por último, com sete unidades de significação, o “Ritmo das aprendizagens” foi também um fator emergente do diálogo das entrevistadas, sugerindo que podem verificar-se alterações na forma como a criança aprende em sala de aula. As professoras sugerem que quando a criança não se encontra bem emocionalmente, as aprendizagens podem ficar comprometidas, por falta de concentração ou distração devido a situações/problemas que possa experienciar em casa.

Seguidamente apresenta-se a tabela 4 referente aos dados obtidos nos blocos temáticos “Consequências ou repercussões na vida escolar” e “Formas de atuação”.

Tabela 4 - Categorias e subcategorias emergentes do discurso das professoras do 1.º CEB.

<b>Bloco temático</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Número de US</b>	<b>Número de sujeitos</b>
2 - Consequências ou repercussões na vida escolar	Domínios de repercussões ou consequências	Dificuldades de aprendizagem	15	3
		Dificuldade em estabelecer relações sociais com os pares	10	2
		Mudanças bruscas de rendimento e comportamento	8	3

	Comportamentos padrão	Comportamento agressivo ou desafiador	11	3
		Instabilidade emocional	7	3
3 - Formas de atuação	Formas de atuação específicas	Sinalização	10	3
		Apoio generalizado (pedagógico, psicológico e social)	9	3
	Atuação em articulação com vários interlocutores	Entidades responsáveis	25	3

As “Dificuldades de aprendizagem” destacam-se como domínio de repercussões apresentados pelas professoras do 1.º CEB, com 15 US, sendo a característica mais evidenciada como consequência de situações familiares de risco. Segue-se a dificuldade de estabelecer relações sociais com os pares (10 US), bem como as mudanças bruscas de rendimento e comportamento que se verificam na escola (8 US).

No que concerne o bloco 2 - Consequências ou repercussões na vida escolar, é possível dividi-lo em duas categorias: “Domínios de repercussões ou consequências” e “Comportamentos padrão”. Na primeira categoria, verificou-se uma unanimidade de respostas positivas, considerando que situações familiares de risco têm repercussões na vida das crianças.

Na subcategoria “Dificuldades de aprendizagem”, sobressaindo das demais com 15 US, é possível perceber que a existência de eventuais dificuldades se pode associar ao acúmulo de fatores de risco. Nomeadamente, fatores como a negligência ou a falta de envolvimento na vida escolar e até falta de auxílio na organização de rotinas. Segundo os dados analisados, é possível identificar algumas áreas como alvo de negligência, mais concretamente, alimentação, sono, acompanhamento nas rotinas quotidianas e acompanhamento escolar.

Com alusão à mudança do comportamento social, no entanto, direcionada para o comportamento da criança em risco relativamente aos seus pares, do discurso das entrevistadas surgiu a subcategoria “Dificuldade em estabelecer relações sociais com os pares”. Esta reuniu um total de 10 US, por parte de duas entrevistadas. Neste contexto, as professoras destacaram a agressividade e/ou violência presente nas interações sociais, seja na relação criança-criança ou criança-adulto, na forma de falar ou de agir, ressaltando que podem fazê-lo devido aos modelos comportamentais que observam no local de habitação. Para além disso, as entrevistadas apontaram que pode verificar-se a utilização de comportamentos considerados negativos face aos outros como forma das crianças voltarem a atenção para si.

Por último, na categoria dirigida a domínios de repercussões ou consequências, do discurso das docentes extraiu-se a subcategoria “Mudanças bruscas de rendimento e comportamento”, com 8 US. Nesta, é-nos indicado que as crianças manifestam alterações no comportamento em geral, no rendimento escolar, estendendo-se ao interesse que demonstram em sala de aula e à forma como aprendem.

Na categoria respeitante aos comportamentos padrão passíveis de verificar em crianças de risco e em contexto pedagógico, foi possível distinguir a subcategoria “Comportamento agressivo ou desafiador”, por ter sido a que apresentou mais unidades de sentido, reunindo um total de 11 US. A agressividade, desobediência, conflitos interpessoais e a possibilidade de se verificar uma revolta nas crianças em situações familiares de risco, foram os comportamentos padrão observáveis em contexto pedagógico distinguidos pelas professoras.

Com sete unidades de significação, a subcategoria “Instabilidade emocional” surgiu como forma de classificar algumas alterações comportamentais para expressar emoções ou sentimentos menos positivos que, possivelmente, não se verificavam nessas crianças antes de episódios stressantes na vida familiar (P1 – “Uma revolta, quererem chamar a atenção...”; P3 – “...a revolta ou a apatia em sala de aula, são os principais.”).

Ainda considerando a unidade de contexto referente à instabilidade emocional, identifica-se a utilização recorrente de cores escuras, onde se associa a escolha e utilização de cores muito escuras e da cor preta para avaliar o estado psicológico e emocional da criança. Para mais, é sugerido que as crianças se possam isolar ou

resguardar dos outros, permanecendo mais afastadas das restantes crianças no recreio.

No terceiro e último bloco “Formas de atuação”, como “Formas de atuação específicas”, todas as entrevistadas referiram, ainda que indiretamente, a necessidade de sinalizar crianças potencialmente em risco. Deste modo, emergiu a subcategoria “Sinalização”, salientando o facto de que o trabalho de intervenção é composto por uma fase de diagnóstico e uma outra de sinalização. As entrevistadas apontaram dez unidades de sentido para esta subcategoria, na qual enfatizam a necessidade de sinalizar e remeter essa sinalização para profissionais competentes com vista a aferir a existência ou não de riscos potenciais ou reais.

A segunda subcategoria foi respeitante ao “Apoio generalizado (pedagógico, psicológico e social)” salientado pelas docentes, com 9 US, na medida em que as atuações nestas situações em contexto pedagógico devem envolver condutas específicas e, para tal, é necessária a articulação de vários profissionais, com destaque para o acompanhamento psicológico.

Com base no discurso das entrevistadas face a categoria “Atuação em articulação com vários interlocutores”, reunindo 25 unidades de significação, foram destacadas algumas “Entidades competentes”, justificando assim a denominação da subcategoria. Ao mencionar a articulação com as entidades competentes, as docentes destacaram a articulação com instituições como a família, a própria comunidade escolar, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), a Escola Segura, serviços de Psicologia, assistentes sociais, hospitais e também os tribunais.

Os organismos passíveis de representarem entidades responsáveis em situação de proteção de crianças tiveram um total de vinte e cinco unidades de sentido, enfatizando bastante a necessidade de articulação entre profissionais de várias áreas, destacando-se do discurso das entrevistadas, a família e a comunidade escolar (ex. professores, psicólogos).

Em súmula, através da análise da coluna destinada ao número de unidades de significação, na tabela 3 é possível perceber que a negligência é o indicador mais presente no discurso das entrevistadas, sendo o indicador ou sinal mais frequente de observar em crianças em situações familiares de risco em ambiente escolar, com um total de 29 unidades de sentido. O fator relativo a baixas condições económicas apresenta 10 US, seguindo-se o comportamento das crianças (9 US) como indicador

de crianças em situações familiares de risco passíveis de identificar no contexto escolar.

No que concerne a existência de consequências e os domínios passíveis de ocorrerem repercussões foram apontadas as dificuldades de aprendizagem que as crianças revelam em sala de aula (15 US) e dificuldades em relacionar-se socialmente com 10 US, enquanto as mudanças bruscas de rendimento e comportamento obtiveram apenas 8 unidades de sentido.

Como comportamento padrão as professoras de 1.º CEB destacaram comportamento agressivo ou desafiador (11 US) e instabilidade emocional das crianças em contexto escolar (7 US).

Houve também consenso entre as entrevistadas no que reconhece a necessidade de sinalização destas crianças (10 US) e a sua inclusão em redes de apoio generalizado (9 US), seja psicológico, pedagógico ou social e, de acordo com a necessidade de inserção em redes de apoio, as professoras mencionaram a atuação articulada com entidades especializadas em educação de infância, saúde e no apoio das famílias e da comunidade/sociedade (25 US).

#### **4.1.3. Análise Global e Comparativa dos Dados Recolhidos**

Comparando os dados é possível constatar que na categoria relativa a indicadores mais frequentes ambos os grupos de docentes referem a negligência como o sinal que mais se destaca pelo avolumado número de unidades de sentido. As docentes de 1.º CEB com menor referência (29 US) do que as educadoras de infância (32 US). Para além disso, do discurso das educadoras advêm referências à instabilidade da criança (24 US), abrangendo os níveis emocional e comportamental, enquanto as docentes de 1.º CEB aludem ao comportamento da criança (9 US).

As condições socioeconómicas baixas foram um fator mais salientado pelas professoras do 1.º CEB (10 US) face à narrativa das educadoras de JI (5 US). O fator relacionado com dificuldades em estabelecer relações sociais foi apenas salientado pelas docentes de Pré-escolar como um sinal de frequente observação em crianças em situações familiares de risco em contexto pedagógico (6 US).

Para uma das educadoras de Pré-escolar os conflitos intrafamiliares representam um forte indicador de eventuais riscos relacionados à família (16 US), no entanto as professoras de 1.º CEB não relevaram este fator como um dos mais notórios em sala de aula (8 US).

Considerando o bloco relativo a consequências ou repercussões na vida escolar, constatamos que na Educação Pré-escolar, as profissionais apontam a formação pessoal global como o domínio em que se verificam consequências na vida escolar (18 US). Porém, é possível verificar que as docentes do 1.º CEB consideram ser mais comum existirem dificuldades de aprendizagem (15 US), alguma dificuldade em estabelecer relações sociais (10 US) e também mudanças bruscas de rendimento e de comportamento (8 US).

Como comportamentos padrão identificamos a instabilidade emocional (22 US) como sendo o comportamento mais destacado na valência de Pré-escolar e verifica-se também que as crianças em risco familiar, segundo as entrevistadas, apresentam por norma, mudanças de comportamento e rendimento escolar (13 US). Adicionalmente, as docentes identificaram a existência de dificuldades em relacionar-se com os pares (7 US) e, eventualmente, a possibilidade de se verificar comportamento agressivo ou desafiador (3 US).

Em contrapartida, no 1.º CEB foram apontados comportamentos padrão como comportamento desafiador ou agressivo (11 US) e a instabilidade emocional não foi tão referida pelas profissionais de idade escolar (7 US) como pelas docentes de Pré-escolar (22 US) como comportamento sinalizador de situações familiares de risco.

No terceiro bloco, analisando as várias formas de atuação, no que respeita a temática de formas de atuação específicas, depreende-se que ambos os grupos de entrevistados apontam a sinalização numa primeira linha. As educadoras de Pré-escolar apontaram um maior número de unidades de sentido à necessidade de sinalização (13 US) do que as professoras do 1.º CEB (10 US). Todavia, as professoras do 1.º CEB conceberam uma orientação para apoios generalizados, a nível psicológico, emocional e social (9 US), enquanto as educadoras de infância destacaram a necessidade de articular com especialistas da área da infância (10 US), de observar atentamente (9 US), bem como indicaram privilegiar a articulação com a família (6 US).

Por fim, ao analisar a atuação de vários interlocutores, ambos os grupos de entrevistados referiram vários interlocutores passíveis de atuar em situações familiares de risco. A subcategoria que agrupa esses interlocutores foi denominada por “Entidades responsáveis” e obtiveram uma panóplia de instituições referenciadas, desde a esfera escolar (professores, psicólogos e conselho diretivo) a entidades jurídicas (polícia e tribunais) e de Saúde (médicos e hospitais). As educadoras de

infância (17 US) manifestaram menos unidades de sentido do que as professoras de 1.º CEB (25 US).

Em súpula, considerando os dados recolhidos junto das educadoras de JI e das professoras de 1.º CEB é possível perceber que as profissionais de ambas as valências se perspetivam como observadoras/vigilantes das crianças, pelo estreito contacto que mantêm com estas e pelo conhecimento que vão adquirindo sobre as mesmas, funcionando como peças muito importantes na deteção de eventuais riscos e consideram existir indicadores visíveis na sala de aula que demonstrem que as crianças possam viver situações familiares de risco.

Ligando a pesquisa realizada aos resultados do presente estudo, constatamos que esta ideia é enfatizada por Rufino (2017) que propõe a existência de grande proximidade entre criança-docente e a importância da observação dos profissionais de Educação como fator protetor ou atenuador de risco.

A negligência, a instabilidade ou inconsistência emocional e o comportamento das crianças foram os fatores mais apontados como indicadores ou sinais mais frequentes e, portanto, aqueles que consideramos mais importantes para sinalizar crianças com problemas familiares no contexto pedagógico.

Conforme a revisão da literatura realizada, Gil e Diniz (2006) referem a obrigação do educador ser observador e atento às necessidades da criança, bem como às suas dificuldades, encaminhando para outros serviços ou entidades, se necessário.

O fator negligência foi extensamente referido em ambas as valências. As entrevistadas alongaram-se bastante nas variantes deste indicador, referindo que este pode compreender deficiências na alimentação, higiene, segurança, acompanhamento e até no que respeita dar à criança a possibilidade de ter modelos de vinculação seguros. Os conflitos intrafamiliares foram referidos por apenas duas das entrevistadas no total da população analisada, portanto, concluímos que as docentes consideram que os maus-tratos a crianças englobam muito mais do que as discussões no seio familiar, o consumo de substâncias ou até a violência física. Também as baixas condições sociais e económicas, bem como as mudanças repentinas no modo de realização de aprendizagens e de relacionamentos sociais ou mesmo a dificuldade em estabelecer relações sociais foram apontadas como sendo potenciais sinais de alerta.

A ideia de falta de recursos que pode resultar em negligências não intencionais da família para com a criança é enfatizada por Freire (2017). No reverso, Santos e Graminha (2005) indicam que os recursos da habitação, a organização familiar e das práticas educativas tem efeito benéfico no desenvolvimento da criança. Logo, as condições sociais e económicas do contexto familiar podem ter grande influência sobre o sucesso académico das crianças.

Como domínios de repercussões ou consequências para as crianças, as educadoras referenciam a formação pessoal global, apontando que a criança poderá ser afetada de modo generalizado pelas situações vividas no contexto habitacional. Por outro lado, as professoras de 1.º CEB sugerem uma compartimentalização das repercussões que as crianças poderão vir a demonstrar ou não, designadamente, demonstrarem dificuldades de aprendizagem, mudanças bruscas de rendimento e de comportamento e dificuldade em estabelecerem relações sociais com os seus pares.

Maia e Williams (2005) sugerem que indivíduos em situação de risco podem demonstrar repercussões a nível de desenvolvimento social e emocional, apresentando dificuldades em estabelecer ligações afetivas, problemas em controlar impulsos e instabilidade emocional, bem como apresentar impactos no seu desempenho académico, como dificuldades de aprendizagem que podem resultar em baixo aproveitamento escolar. Em consonância, os autores Cecconello, De Antoni e Koller (2003), Sapienza e Pedromônico (2005), e ainda Patias, Sequeira e Dias (2012), corroboram com a noção de que crianças em situação de risco podem manifestar alterações a nível comportamental e de aproveitamento escolar.

Quanto à existência de eventuais comportamentos padrão é-nos sugerido que crianças do 1.º CEB apresentem comportamentos como comportamento agressivo ou desafiador e instabilidade emocional em contexto escolar. À semelhança dos comportamentos padrão referidos pelas professoras, as educadoras revelaram os mesmos comportamentos, acrescentando a estes as mudanças de comportamento e rendimento escolar e alterações a nível social. No entanto, o comportamento mais destacado foi a instabilidade emocional nas crianças até aos seis anos de idade.

Criando a ponte entre os resultados obtidos e a pesquisa efetuada sobre o tema, existe concordância com Frey (2017) que referencia a possibilidade de se verificarem baixas competências sociais, desenvolvimento de perturbações psicológicas e problemas de regulação emocional. Para mais, o autor aponta a

necessidade de diagnosticar e sinalizar causas e fatores com vista a atenuar os riscos na vida da criança.

Para atuar junto destas crianças e respetivas famílias, as profissionais de Educação sugerem que é necessário observar com atenção, articular com a família e conversar sobre potenciais dúvidas ou preocupações e articular também com profissionais da área da Saúde como psicólogos, para diagnosticar e despistar eventuais suspeitas, sempre com o conhecimento da família. Uma das entrevistadas salientou a necessidade de conversar com a criança e de perceber a sua perspetiva sobre o assunto.

Com exceção de uma das entrevistadas, as profissionais revelaram ser importante sinalizar estas situações e verificou-se existir consenso quanto à necessidade de encaminhamento para redes de apoio e respetivas entidades responsáveis. As docentes sugeriram entidades como a família, especialistas em Educação de Infância, profissionais de Saúde, a direção dos agrupamentos das escolas e os agentes de autoridade, particularmente, CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens), GAF (Gabinete de Apoio à Família), PSP (Polícia de Segurança Pública) e Escola Segura, gabinetes de apoio à Psicologia e ação de social, EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva), constituída por membros da escola, incluindo os alunos, e da família, as docentes sugerem ainda recorrer ao apoio das ELI (Equipas Locais de Intervenção), inseridas no Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, são equipas que atuam localmente e são constituídas por profissionais de Educação, Saúde e de Serviços Sociais.

No que respeita a articulação entre várias entidades, retiramos que esta estratégia constitui um fator de proteção, uma vez que pressupõe a formação de redes de apoio em ação cooperativa para benefício da criança, tal como mencionado por Martins (2008), bem como por Dessen e Polonia (2007).

Posto isto, é possível perceber que os educadores e professores são responsáveis pelo bem-estar das crianças e por isso são responsáveis pela identificação e sinalização/divulgação de cenários potenciadores de risco para as crianças aos órgãos competentes.

Enfatizamos neste ponto, a importância que o profissional de Educação pode ter na redução de riscos para as crianças, funcionando como agente protetor e promotor de resiliência. Segundo Cadima, Ferreira, Guedes, Vieira, Leal e Matos (2016), o docente pode funcionar como modelo vinculativo seguro, melhorar a

capacidade de resposta da criança às adversidades, promover o desenvolvimento global e o desenvolvimento emocional da criança, ensinando-a a regular as suas emoções.

Através do presente estudo concluímos que situações potencialmente prejudiciais são visíveis principalmente através do comportamento da criança e das alterações emocionais que esta possa demonstrar em contexto de sala de aula. Aqui se inclui o seu desempenho académico, a sua forma de se relacionar com os outros e a salvaguarda de considerar sinais de negligência que possam surgir como um fator importante na deteção e identificação de situações menos saudáveis. Não obstante, é também perceptível através da observação do comportamento dos pais e da relação que estabelecem com os seus filhos, principalmente no caso de crianças em primeira infância, altura em que o contacto com os pais ou cuidadores é mais próximo.

De modo geral, as entrevistadas consideram que, por norma, se verificam repercussões dependendo da celeridade de resposta e intervenção da escola e da família como percebemos pelas narrativas. Este estudo sugere que essas sequelas podem verificar-se sobretudo a nível psicológico, emocional e social.

Como estratégias de atuação, a população estudada identificou a necessidade de observar atentamente, conversar com a família, com a criança e, caso se confirmem as suspeitas, apontaram a sinalização como estratégia de ação com vista à diminuição dos fatores de risco na vida das crianças em situações familiares de risco. A necessidade de diversificar estratégias para compreender o que se passa com a criança e a sua vida familiar foi salientada por uma das educadoras, no entanto, pensamos ser seguro assumir, com base nas narrativas, que a generalidade das entrevistadas também o considera.

Como sugestões de melhoria ao estudo, considera-se a amostra de sujeitos da população estudada reduzida, pelo que aprimoraria com o aumento de entrevistados. Como propostas de continuação do estudo poderia considerar-se investigar medidas de promoção de Saúde e Educação para a construção de redes comunitárias de apoio para as crianças e respetivas famílias. Ponderando inquirir profissionais de Saúde e da área Social, de forma a perceber quais as medidas a tomar e como atuar precocemente junto da comunidade. E, possivelmente, estudar o impacto de situações familiares adversas consoante o género ou a idade das crianças e de que modo os fatores de proteção e a resiliência atuam sobre essas variáveis na redução do impacto do risco sobre o indivíduo.

## **Considerações Finais**

O presente relatório surgiu no seguimento do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Algo que nos é muito transmitido ao longo do curso é a importância da família e da escola no desenvolvimento do ser humano, principalmente na primeira infância. Durante as práticas de ensino supervisionadas foram surgindo questões relacionadas com problemas familiares que as crianças demonstravam e tornou-se necessário perceber junto das docentes de que forma é possível proteger as crianças, de situações que por vezes não são provocadas voluntariamente. Como concluído através deste estudo a educação das crianças passa sempre pela conexão com a família.

Após o trabalho de pesquisa realizado pode considerar-se que os docentes, incluindo educadores e professores, devido à estreita ligação que estabelecem com as crianças estão numa primeira linha de contacto, o que potencia a identificação de situações que possam constituir algum tipo de risco para as crianças. Não só podem ter um papel ativo muito importante ao detetar eventuais situações problemáticas, como podem atuar como fatores protetores em crianças com maior ou menor grau de proteção nos seus locais de interação. Os professores podem representar ligações seguras e a escola um local de refúgio para estas crianças, assim, como constatado, é muito importante que se estabeleçam relações entre escola e família, uma vez que são as duas grandes instituições com que as crianças contactam nas primeiras idades. Articular não só contactos e promover a participação das famílias no percurso escolar das crianças, como transmitir informações e comportamentos positivos semelhantes em ambos os contextos, harmonizando a sua coexistência.

Os estágios realizados foram sem dúvida uma mais-valia para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que não é possível exercer apenas na teoria, nem somente na prática. É a interligação das componentes teórica e prática que permitem a evolução e a descoberta, pois é a aplicação prática dos conhecimentos que promove a construção de experiências positivas. Também este exercício investigativo se revelou muito benéfico para a ampliação do meu conhecimento, uma vez que me permitiu aprofundar uma temática que me intrigou no decorrer do curso e recolher informações sobre a mesma.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. Em I. A. (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Almeida, H. N., André, I. M., & Almeida, A. N. (2002). Os maus tratos às crianças na família. *Acta médica portuguesa*, 257-267.
- Alves, Z. M., & Silva, M. H. (Fev./Jul. de 1992). Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, 2, 61-69.
- Amado, J. (2007). Angústia, dilemas e práticas docentes perante os alunos em risco... *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 121-142.
- Anica, A. (2017). Crianças em risco: uma perspetiva histórica do conceito. Em A. Anica, & S. F. Raposo, *Crianças em risco: Um olhar multifacetado* (pp. 6-14). Faro: Universidade do Algarve.
- Anica, A., & Raposo, S. F. (Edits.). (2017). *Crianças em risco: Um olhar multifacetado*. Faro: Universidade do Algarve.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (Reto, L. A. & Pinheiro, A. Trad.). São Paulo: Edições 70.
- Benvenuti, M. F., Oliveira, T. P., & Lyle, L. A. (2017). Afeto e comportamento social no planeamento do ensino: a importância das consequências do comportamento. *Psicologia USP*, 28(3), 368-377.
- Bonfante, M. E. (2017). *Família e escola: encontros e desencontros, desafios e possibilidades*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Porto Alegre.
- Brazelton, T. (1998). *O grande livro da criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 34(XXXIV), 235-248.
- Campos, M. M. (1994). Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. Em M. d. Desporto, *Por uma política de formação do profissional de educação infantil* (pp. 32-42). Belo Horizonte.
- Cardoso, J. C. (2019). *Indisciplina: Conceções em contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém. Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém.

- Cecconello, A. M., Antoni, C. D., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8(esp), 45-54.
- Coimbra, A. P. (2007). *O papel dos jogos tradicionais como atividade lúdica e educacional*. Dissertação de Licenciatura, Universidade do Porto. Faculdade de Desporto, Porto.
- Delors, J. (1999). Os quatro pilares da educação. *Educação: um tesouro a descobrir*, 4, 89-101.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. d. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*(24), 213-225.
- Eichmann, L. M. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. Em J. d. (Ed.), *Psicologia, Educação e Cultura* (Vol. VI, pp. 27-48). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*(18), 64-66.
- Ferreira, J. d. (maio de 2002). Disciplina na Escola e na Família. (J. F. Ferreira, Ed.) *Psicologia, Educação e Cultura*, VI(1).
- Freire, M. (2017). Perspetiva do desenvolvimento urbano: desenvolvimento, urbanização e condições de vida das crianças. Em A. Anica, & S. F. Raposo, *Crianças em risco: Um olhar multifacetado* (pp. 15-25). Faro: Universidade do Algarve.
- Frey, D. (2017). Perspetiva multidimensional: fatores de risco na saúde mental da criança e o desenvolvimento das respetivas consequências comportamentais. Em A. Anica, & S. F. Raposo, *Crianças em risco: Um olhar multifacetado* (pp. 27-35). Faro: Universidade do Algarve.
- Gil, G., & Diniz, J. A. (2006). Educadores de infância promotores de saúde e resiliência: Um estudo exploratório com crianças em situação de risco. *Análise Psicológica*, 2(XXIV), 217-234.

- Gomes, M. R., & Silva, J. V. (2019, outubro). Por uma cultura lúdica: importância do jogo e da brincadeira na educação infantil. *Comunicação apresentada no Conedu VI Congresso Nacional de Educação*. Fortaleza, Brasil.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. H. (2017). Crianças em risco: Um olhar multifacetado. Em A. Anica, & S. F. Raposo, *Perspetiva educacional: o desafio de ser educador de infância perante a criança em risco* (pp. 56-62). Faro: Algarve.
- Kenski, V. M. (2008). Educação e Comunicação: Interconexões e Convergências. *Educação & Sociedade*, 29(104), 647-665.
- Leite, S., & Dias, L. (2017). O uso de jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT*.
- Maia, J. M., & Williams, L. C. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13(2), 91-103.
- Martins, A. F. (2014). *A transição do Pré-escolar para o 1.º CEB: Uma preocupação de todos*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Martins, C. A. (maio de 2008). Maus-tratos Infantis: Prevenção, Diagnóstico e Intervenção. *Sinais Vitais*, 78(Ciência e Técnica), 23-26.
- Matsukura, T. S., Fernandes, A. D., & Cid, M. F. (maio/agosto de 2012). Fatores de risco e proteção à saúde mental infantil: o contexto familiar. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 23(2), 122-129.
- Medeiros, F. M. (2013). *A Educação Físico-Motora na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Pensar em Práticas de Intervenção Promotoras de Aprendizagens*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Minayo, M. C. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, 621-626.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Moran, J. M., & Valente, J. A. (2011). *Educação a distância*. (V. A. Arantes, Ed.) São Paulo: Summus Editorial.
- Moufarda, C. M. (2014). *A importância e o impacto das rotinas na creche e no jardim de infância*. Lisboa: Dissertação de Mestrado.
- Oliveira, J. H. (2002). (In)disciplina na sala de aulas: perspectiva de alunos e de professores. Em J. d. (Ed.), *Psicologia, Educação e Cultura* (Vol. VI, pp. 69-99). Faculdade de Psicologia e C. E., Universidade do Porto, Portugal.
- Patias, N. D., Siqueira, A. C., & Dias, A. C. (outubro/dezembro de 2012). Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 981-996.
- Pinheiro, R. C., Martinez, C. M., & Pamplin, R. C. (maio/agosto de 2010). Suporte informativo para educadores de creche: risco e proteção nos primeiros anos de vida. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 18(2), 129-138.
- Prudêncio, M. F. (2016). *Na creche também se educa - Um outro olhar na relação educador bebé*. Universidade de Évora, Instituto de Investigação e Formação Avançada.
- Raposo, N. V. (maio de 2002). A disciplina na escola: análise psico-sócio-educativa . Em J. d. (Ed.), *Psicologia, Educação e Cultura* (Vol. VI, pp. 9-26). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal.
- Rufino, S. (2017). Perspetiva assistencial: a proteção de crianças e jovens. Em A. Anica, & S. F. Raposo, *Crianças em risco: Um olhar multifacetado* (pp. 45-55). Faro: Universidade do Algarve.
- Santos, F. M. (maio de 2012). Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação*, 6(1), 383-387.
- Santos, M. M. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família - um projeto de intervenção*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Santos, P. L., & Graminha, S. S. (2005). Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento académico. *Paidéia*, 15(31), 217-226.

- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. (maio/agosto de 2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209-216.
- Silva, J. M. (2006). *Pensamento e Linguagem em Lev Vygotski e Jean Piaget*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Silva, N. C., Nunes, C. C., & Rios, M. C. (dezembro de 2008). Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. *Temas em Psicologia*, 16(2), 215-229.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória – Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Valente, J. A., Moran, J. M., & Abrantes, V. A. (2011). *Educação a distância: Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial.
- Vidal, E. (2002). *Ensino à Distância vs Ensino Tradicional*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Vidal, E. M., & Maia, J. E. (2010). *Introdução à Educação a Distância*. Fortaleza: Editora RDS.
- Vieira, L. J., Araújo, K. L., Abreu, R. N., Lira, S. V., Frota, M. A., & Ximenes, L. B. (2007). Repercussões no contexto familiar de injúrias não-intencionais em crianças. *Acta Scientiarum. Health Sciences*, 29(2), 151-158.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. Ridendo Castigat Mores.
- Weil, P., & Tompakow, R. (2017). *O Corpo Fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.
- Willrich, A., Azevedo, C. C., & Fernandes, J. (2009). Desenvolvimento motor na infância. *Revista Neurociências*, 17(1), 51-56.

## Anexos

### Anexo 1 - Planificação do projeto "A jogar eu aprendo".

Tabela 5 - Planificação do projeto "A jogar eu aprendo".

<b>O que as crianças podem aprender:</b>	<b>Estratégias:</b>	<b>Como iniciar:</b>	<b>Recursos</b>
Realizar atividades que envolvam habilidades motoras básicas; Aprender vocabulário novo; Desenvolver a noção espacial; Aprender a respeitar regras; Ser autónomas; Ser criativas e imaginativas; Aprender a conviver em sociedade; Experienciar momentos de atividade lúdica orientada; Cooperar entre pares; Conhecer e explorar o próprio corpo.	<p>No jogo do lencinho, repetir a música duas a três vezes; Exemplificar os jogos de modo a encurtar as explicações.</p> <p>No jogo de memória, após a aula de música, chamar as crianças de forma individual ou a pares durante a brincadeira da manhã para que realizem o jogo.</p> <p>Nesta faixa etária, as cartas devem estar todas viradas para cima para que as crianças indiquem quais são as cartas iguais.</p>	<p>As atividades realizar-se-ão após a canção do bom dia e feita a chamada.</p> <p>Depois de efetuado o momento de presenças, prender a atenção do grupo com a música do jogo que se irá realizar nesse dia para que a aprendam, no jogo do lencinho, por exemplo.</p>	<p><b>materiais:</b> Sala ou espaço amplo; Roupa confortável; Lenço; Cartas com imagens apelativas; Tapete; Novelo de lã; Mesa e cadeira; Cartas ilustradas com imagens do quotidiano.</p> <p><b>Recursos humanos:</b> Educadora, auxiliar de educação, crianças da sala de dois anos e estagiária.</p>

<b>Conexão entre saberes/áreas:</b> Conhecimento do mundo; Domínio cognitivo; Expressão musical; Expressão motora; Domínio lógico-matemático.	<b>Projeto: A JOGAR EU APRENDO</b>		<b>Apresentação final:</b> Portefólio de estágio.
<b>Atividades para todo o grupo:</b> Jogo do lencinho; Jogo de memória com cartas; Jogo da macaca; O rei manda.	<b>Atividades em grupo:</b> Jogo do lencinho; O rei manda.	<b>Atividades individuais ou a pares:</b> Jogo de memória com cartas; Jogo da macaca.	<b>Avaliação:</b> Grelha de bem-estar; Grelha de envolvimento; Registo fotográfico.

## Anexo 2 – Planificação e avaliação do “Jogo da macaca”.

Tabela 6 - Planificação "Jogo da macaca".

<b>O que as crianças podem aprender:</b> Realizar atividades que envolvam habilidades motoras básicas: saltar de pés juntos e separados e atirar o novelo de lã; Aprender	<b>Estratégias:</b> Dividir o grupo em pequenos grupos; Enquanto algumas crianças brincam nos vários cantinhos da sala, um grupo mais pequeno de crianças realiza o	<b>Como iniciar:</b> Depois de cantar a canção de bom dia, montar o tapete enquanto é feita a distribuição das crianças pelos cantos da sala e selecionar o primeiro grupo a	<b>Recursos materiais:</b> Sala ou espaço amplo; Roupa confortável; Tapete com números, que permita montar o jogo da macaca no chão;
---	---	---	---

<p>vocabulário novo: jogo e vão participar na</p> <p>novelo e tapete; alternando entre si atividade.</p> <p>Desenvolver a depois de jogarem</p> <p>noção espacial; duas a três vezes;</p> <p>Aprender a A estagiária deve</p> <p>respeitar regras; exemplificar o jogo</p> <p>Ser autónomas; de modo a encurtar</p> <p>Ser criativas e as explicações e</p> <p>imaginativas; perder a atenção</p> <p>Aprender a das crianças.</p> <p>conviver em</p> <p>sociedade.</p>			<p>Novelo de lã, para que represente a pedra que se atira no jogo tradicional.</p> <p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>Educadora, auxiliar de educação, crianças da sala de dois anos e estagiária.</p>
<p><b>Conexão entre saberes/áreas:</b></p> <p>Conhecimento do mundo;</p> <p>Domínio cognitivo;</p> <p>Expressão motora;</p> <p>Domínio lógico-matemático.</p>	<p><b>Tema: A JOGAR EU APRENDO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Jogo da macaca</b></li> </ul>		<p><b>Apresentação final:</b></p> <p>Portefólio de estágio.</p>
<p><b>Atividades para todo o grupo:</b></p> <p>As crianças devem formar uma fila. A primeira criança deve atirar o novelo de lã para uma das casas do tapete e saltar em pés juntos ou separados consoante as casas do jogo.</p> <p>A casa onde se encontra o novelo não deve ser pisada.</p> <p>Terminado o percurso, espera-se que a criança apanhe o novelo, o entregue à criança que se encontra na frente da fila e siga para o final da mesma.</p>			<p><b>Avaliação:</b></p> <p>Grelha de bem-estar;</p> <p>Grelha de envolvimento;</p> <p>Registo fotográfico (anexo 4).</p>

**Notas:** Devido à idade das crianças, o grupo que participa deve ser de apenas de duas crianças em simultâneo. É necessário ter atenção redobrada a crianças com menor agilidade motora quando estas saltam a casa que tem o novelo de lã porque se podem desequilibrar e cair.

Tabela 7 - Grelha de bem-estar.

Nível	Bem-estar	Descrição
1	Muito baixo	-----
2	Baixo	-----
3	Médio ou neutro	-----
4	Alto	Mostraram-se bastante satisfeitas ao realizar o jogo e relaxadas, não mostrando sinais de stress ou tensão.
5	Muito alto	As crianças mostraram-se satisfeitas durante o jogo, algumas delas quiseram até repeti-lo depois da troca de pares, pelo que no fim repetiram-no de forma muito feliz e entusiástica. Apresentavam-se espontâneas, sorridentes e cheias de energia.

Tabela 8 - Grelha de envolvimento.

Nível	Envolvimento	Descrição
1	Muito baixo	Houve crianças que não quiseram realizar a atividade.
2	Baixo	Algumas crianças distraiam-se facilmente e realizavam apenas o mínimo, parando a meio do tapete para olhar em redor.

<b>3</b>	Médio	Existiam crianças que estavam atentas à atividade, mas não de uma forma intensa, não explorando o recurso nas suas totais possibilidades.
<b>4</b>	Alto	As crianças mostraram-se desafiadas no início do jogo e motivadas a entender o que era pedido. Realizaram a exploração do tapete com os números de uma forma envolvida, contudo a sua atenção era desviada por breves momentos.
<b>5</b>	Muito alto	Poucas crianças se mostraram absolutamente envolvidas. As que estavam efetivamente concentradas, mostraram perseverança e um envolvimento contínuo na atividade.

### Anexo 3 - Planificação e avaliação do jogo “O rei manda”.

Tabela 9 - Planificação do jogo "O rei manda".

<p><b>O que as crianças podem aprender:</b> Realizar atividades que envolvam habilidades motoras básicas: saltar, dar passos, mexer os braços; Aprender vocabulário novo: joelhos, orelhas; Conhecer as partes do corpo: cabeça, olhos, nariz, orelhas, boca, joelhos, braços, mãos, pernas e pés; Serem autónomas.</p>	<p><b>Estratégias:</b> Encurtar o compasso de espera entre as instruções de modo a gerir o comportamento das crianças; Ter em atenção o tom e voz em que são dadas as instruções para gerir melhor o entusiasmo e dispersão do grupo; As instruções devem conter habilidades que o grupo consiga realizar e ser interessantes para as crianças.</p>	<p><b>Como iniciar:</b> As atividades realizar-se-á após a canção do bom dia e feita a chamada.  Iniciar o jogo com o grupo em pé, as crianças devem estar lado a lado umas com as outras.</p>	<p><b>Recursos materiais:</b> Sala ou espaço amplo; Roupa confortável.</p> <p><b>Recursos humanos:</b> Educadora, auxiliar de educação, crianças da sala de dois anos e estagiária.</p>
<p><b>Conexão entre saberes/áreas:</b> Domínio cognitivo; Expressão motora.</p>	<p><b>Tema: A JOGAR EU APRENDO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O rei manda</li> </ul>		<p><b>Apresentação final:</b> Portefólio de estágio.</p>

<p><b>Atividades para todo o grupo:</b></p> <p>Iniciar o jogo com o grupo em pé.</p> <p>As crianças devem seguir as instruções dadas pela estagiária, como por exemplo: fechar os olhos, tocar nos olhos, mexer a boca, saltar para trás, tocar no nariz, coçar a cabeça, pôr as mãos nos joelhos, etc.</p>	<p><b>Avaliação:</b></p> <p>Grelha de bem-estar;</p> <p>Grelha de envolvimento.</p>
---	---

Tabela 10 - Grelha de bem-estar.

Nível	Bem-estar	Descrição
1	Muito baixo	-----
2	Baixo	-----
3	Médio ou neutro	Uma das crianças aparentava estar bem, mas não mostrava sinais claros de alegria ou tristeza, permaneceu toda a atividade com uma postura neutra, à exceção da instrução de sorrir. Altura em que a criança sorriu, mostrando os dentes, e voltou ao seu estado de neutralidade.
4	Alto	As crianças mostraram-se obviamente satisfeitas com o jogo “o rei manda”. Apresentavam-se espontâneas, muito expressivas e comunicativas.
5	Muito alto	As crianças não demonstraram qualquer sinal de tensão ou stress, estavam muito relaxadas, animadas e abertas à dinâmica; apreciaram realmente a atividade e pareciam sentir-se muito bem.

Tabela 11 - Grelha de envolvimento.

Nível	Envolvimento	Descrição
1	Muito baixo	-----
2	Baixo	-----
3	Médio	Uma das crianças apresentou um momento de envolvimento na atividade, pelo que no restante tempo permaneceu a observar, apresentando concentração na atividade, mas não desenvolvendo as tarefas pedidas.
4	Alto	Algumas crianças estavam concentradas na atividade, mas a sua atenção era desviada por alguns estímulos exteriores à mesma, por breves momentos, realizando a ação pedida ao concentrarem-se novamente na atividade.
5	Muito alto	As crianças mostraram-se embrenhadas na atividade, estando completamente focadas nas ações a realizar e fazendo-as de forma muito rápida. Apresentavam-se muito motivadas e desafiadas, mostrando perseverança durante o decorrer do jogo.

#### Anexo 4 – Tabela de avaliação do projeto “A jogar eu aprendo”.

Tabela 12 - Tabela de avaliação do projeto.

<b>Indicadores/Avaliação</b>	<b>Sempre</b>	<b>Quase sempre</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Raramente</b>
<b>Realizar atividades que envolvam habilidades motoras básicas</b>		X			
<b>Aprender vocabulário novo</b>		X			
<b>Desenvolver a noção espacial</b>			X		
<b>Aprender a respeitar regras</b>		X			
<b>Ser autónomas</b>	X				
<b>Ser criativas e imaginativas</b>		X			
<b>Aprender a conviver em sociedade</b>	X				
<b>Experienciar momentos de atividade lúdica orientada</b>	X				
<b>Cooperar entre pares</b>		X			
<b>Conhecer e explorar o próprio corpo</b>	X				

## Anexo 5 – Planificação do projeto “Aprender com histórias...”.

Tabela 13 - Planificação do projeto "Aprender com histórias...".

<p><b>O que as crianças vão aprender:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A importância dos livros;</li> <li>• A respeitar os outros e as suas diferenças;</li> <li>• A conhecer as suas emoções.</li> </ul>	<p><b>Estratégias a serem desenvolvidas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de histórias;</li> <li>• Pintura;</li> <li>• Jogos.</li> </ul>	<p><b>Como iniciar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura da história “Daqui Ninguém Passa” de Isabel Minhós.</li> </ul>	<p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cola;</li> <li>• Canetas de filtro;</li> <li>• Cartolinas;</li> <li>• Folhas Brancas;</li> <li>• Fotografias das crianças;</li> <li>• Livros;</li> <li>• Lápis;</li> <li>• Lã</li> </ul>
---	--	---	---

### *Aprender com histórias...*

<p><b>Conexão com outros saberes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Pessoal e Social</li> <li>• Expressão e Comunicação (artes visuais, música, drama, educação física, linguagem oral e abordagem à escrita, matemática);</li> <li>• Conhecimento do Mundo.</li> </ul>	<p><b>Atividades feitas em grupo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de histórias;</li> <li>• Atividade matemática;</li> <li>• Construção de histórias;</li> <li>• Teatro de sombras chinesas;</li> <li>• Construção do pote da calma;</li> <li>• Jogos.</li> </ul>	<p><b>Atividades individuais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pintura.</li> </ul>	<p><b>Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta;</li> <li>• Grelhas de observação;</li> <li>• Registo fotográfico;</li> <li>• Grelhas de bem-estar e de envolvimento.</li> </ul>
---	---	--	--

## Anexo 6 – Planificações relativas à história “O monstro das cores”.

Tabela 14 - Planificação diária relativa à história "O monstro das cores".

9 de maio de 2019				
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Avaliação
<p><b>Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b></p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p><b>Conhecimento do Mundo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respeitar a opinião dos outros;</li> <li>Estimular o gosto e o interesse pela leitura;</li> <li>Promover o desenvolvimento da linguagem oral - discurso;</li> <li>(Re)Conhecer emoções como: a tristeza,</li> </ul>	<p>Leitura da história “O <i>Monstro das Cores</i>” de Anna Llenas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conversa em grande grupo sobre os acontecimentos da história;</li> <li>Identificação de emoções;</li> <li>Identificações de cores;</li> </ul> <p>Trabalho pelas áreas (devido às condições meteorológicas não é possível ir ao exterior).</p> <p>Relaxamento no tapete.</p> <p>A assistente operacional irá realizar uma atividade com o grupo no âmbito da sua formação.</p>	<p><b>Humanos:</b> Adultos Crianças.</p> <p><b>Materiais:</b> Livro “O <i>Monstro das Cores</i>” de Anna Llenas;</p>	<p>Registos fotográficos;</p> <p>Registos escritos;</p> <p>Tabela de bem-estar e envolvimento.</p>

	calma, alegria, raiva, medo, amor.			
--	--	--	--	--

Tabela 15 - Planificação diária relativa à história "O monstro das cores".

10 de maio de 2019				
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Avaliação
<p><b>Área de Expressão e Comunicação</b></p> <p>o</p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da linguagem oral – discurso e relatar acontecimentos;</li> <li>Estimular o gosto pela leitura;</li> <li>(Re)conhecer as emoções:</li> </ul>	<p>Reconto da história “O Monstro das Cores” de Anna Llenas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conversa em grande grupo sobre os acontecimentos da história;</li> <li>Identificar cores e emoções;</li> <li>Construção do pote da calma para cada uma das faixas</li> </ul>	<p><b>Humanos:</b></p> <p>Adultos; Crianças.</p> <p><b>Materiais:</b></p> <p>Livro “O Monstro das Cores” de Anna Llenas; Garrafas de plástico; Água; Aparas de lápis; Purpurina</p>	<p>Registos fotográficos;</p> <p>Registos escritos;</p> <p>Tabela de bem-estar e envolvimento.</p>

<p><b>Conhecimen to do Mundo</b></p>	<p>alegria, tristeza, calma, medo.</p>	<p>etárias (3, 4 e 5 anos). As crianças serão organizadas por idades, e cada grupo uirá construir o seu pote da calma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa com as crianças para que entendam que o pote representa emoções e sentimentos , e que poderão recorrer a ele quando tiverem maior dificuldade em se expressarem.</li> </ul> <p>Trabalho pelas áreas.</p>	<p>s; Corante alimentar.</p>	
--	--	---	----------------------------------	--

		Momento de relaxamento no tapete.		
		Trabalho pelas áreas.		
<p><u>Nota:</u> No dia 10 de maio foi realizada uma greve de funcionários pelo que, por essa razão, não foi possível executar a planificação.</p>				

Tabela 16 - Planificação diária relativa à história "O monstro das cores".

13 de maio de 2019				
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Avaliação
<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Conhecimento do Mundo</p> <p>Área de Expressão e Comunicação</p>	<p>- Saber ouvir o outro e esperar pela sua vez para falar;</p> <p>- Expressar opiniões;</p> <p>- Identificar unidades temporais: ontem, hoje e amanhã;</p> <p>- Reconhecer emoções como: a tristeza, o medo, a raiva, a calma, a alegria e o amor.</p> <p>- Promover o desenvolvimento da linguagem oral – formação de frases completas e reconto;</p> <p>- Estimular o gosto e o interesse pela</p>	<p>Construção do pote da calma (planificação de <u>dia 10 de maio de 2019</u>).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>As crianças serão distribuídas pelas mesas de modo a formar grupos consoante as idades. Em cada grupo deverá estar um adulto a auxiliar a construção.</li> </ul> <p>Brincadeira livre no exterior.</p>	<p><b>Humanos:</b> Adultos; Crianças.</p> <p><b>Materiais:</b> Livro; Garrafas de plástico; Água; Aparas de lápis; Purpurinas; Corante alimentar.</p>	<p>Registos fotográficos;</p> <p>Registos escritos;</p> <p>Tabela de bem-estar e envolvimento.</p>

	leitura.	Trabalho pelas áreas.		
--	----------	--------------------------	--	--

**Anexo 7 – Grelhas de bem-estar e envolvimento relativas à construção dos potes da calma.**

Tabela 17 - Grelha de bem-estar.

Nível	Envolvimento	Descrição
1	Muito baixo	-----
2	Baixo	-----
3	Médio	-----
4	Alto	-----
5	Muito alto	As crianças mostraram-se alegres, motivadas e bastante interessadas.

Tabela 18 - Grelha de envolvimento.

Nível	Envolvimento	Descrição
1	Muito baixo	-----
2	Baixo	-----
3	Médio	-----
4	Alto	-----
5	Muito alto	As crianças demonstraram grande vontade em participar na atividade proposta. Ouvem com atenção as instruções dadas e executam-nas sem qualquer problema.

## Anexo 8 – Planificação da criação da área da pintura.

Tabela 19 - Planificação da atividade de criação da área da pintura.

Terça-feira, 21 de maio – Área da pintura				
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Avaliação
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Domínio da Expressão Artística</p> <p>Domínio da Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da linguagem oral – recontar;</li> <li>Manifestar preferências e opiniões;</li> <li>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.</li> <li>Identificar o número de emoções e cores na</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relembrar a história “O <i>monstro das cores</i>”;</li> <li>Pedir a participação de algumas crianças para ajudar a terminar o mural alusivo à história;</li> <li>Criação da área da pintura:</li> <li>Pedir que as crianças escolham uma emoção e respetiva cor realizando uma pintura com recurso ao</li> </ul>	<p><b>Humanos:</b> Adultos; Crianças.</p> <p><b>Materiais:</b> Tintas – vermelha, verde, rosa, preta, azul e amarelo; Pincéis; Cavalete; Proteção para a roupa (aventais); Folhas brancas.</p>	<p>Registos fotográficos;</p> <p>Registos escritos;</p> <p>Tabela de bem-estar e envolvimento;</p>

	<p>história contagem.</p>	<p>– cavalete;</p> <p>- Pedir que as crianças mais velhas escrevam o nome da cor para decoração a área da pintura, copiando do quadro;</p> <p>- Os adultos devem elaborar uma corda para secar os trabalhos realizados naquela área;</p> <p>- Decoração da área com as crianças: colar as pinturas e o nome das cores na parede.</p>		
--	-------------------------------	--	--	--

## Anexo 9 – Tabela de observação direta.

Tabela 20 - Tabela de observação direta relativa à atividade de pintura com recurso a pincel e cavalete.

<b>Nome</b>	<b>Utiliza movimento de pinça</b>	<b>Reconhece as cores</b>	<b>Associa as cores às emoções da história</b>
<b>MAR.</b>	SIM	SIM	SIM
<b>LAI.</b>	SIM	SIM	SIM
<b>M.F.</b>	SIM	SIM	SIM
<b>VER.</b>	SIM	SIM	SIM
<b>DIE.</b>	SIM	SIM	SIM
<b>ART.</b>	SIM	SIM	NÃO
<b>GAB.</b>	SIM	SIM	SIM
<b>DAN.</b>	NÃO	SIM	NÃO
<b>AU.</b>	SIM	SIM	SIM
<b>LAU.</b>	SIM	SIM	SIM
<b>SOF.M.</b>	SIM	SIM	SIM
<b>S.S.</b>	SIM	SIM	SIM
<b>VAS.</b>	SIM	SIM	SIM
<b>SOFH.M.</b>	SIM	SIM	SIM
<b>M.C.</b>	SIM	SIM	SIM
<b>GUS.</b>	SIM	SIM	SIM
<b>ANT.</b>	SIM	SIM	NÃO
<b>IN.</b>	SIM	SIM	SIM
<b>AG.</b>	NÃO	NÃO	NÃO
<b>S.F.</b>	NÃO	SIM	SIM
<b>AL.</b>	SIM	SIM	SIM
<b>LOU.</b>	SIM	SIM	SIM
<b>M.V.</b>	SIM	SIM	SIM

EL.	SIM	SIM	SIM
-----	-----	-----	-----

### Anexo 10 – Planificação da leitura da história “Livro da família”.

Tabela 21 - Planificação da leitura do "Livro da família".

Quarta-feira, 22 de maio - “Livro da família”				
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Avaliação
<p>Conhecimento do mundo</p> <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Formação Pessoal e Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Re)conhecer vários tipos de famílias;</li> <li>• Promover o desenvolvimento da linguagem oral - discurso;</li> <li>• Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;</li> <li>• Motivar para a leitura.</li> <li>• Reconhecer a sua pertença a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura da história “<i>Livro da família</i>” no tapete;</li> <li>- Conversa em grande grupo sobre as características comuns a todas as famílias e as diferenças de algumas famílias;</li> <li>- Invenção de uma família com um grupo de crianças;</li> <li>- Em conjunto</li> </ul>	<p><b>Humanos:</b> Adultos; Crianças.</p> <p><b>Materiais:</b> “<i>Livro da família</i>” de Todd Parr; Lápis de cor; Folhas brancas.</p>	<p>Registos fotográficos;</p> <p>Registos escritos;</p> <p>Tabela de bem-estar e envolvimento.</p>

	<p>diferentes grupos sociais: escola e família;</p>	<p>com as crianças, construir um livro sobre a família inventada;</p> <p>- Um grupo de crianças realiza a atividade da família, algumas crianças que terminam a atividade de pintura no cavalete e as restantes trabalham pelas áreas da sala.</p>		
--	---	--	--	--

**Anexo 11 – Grelhas de bem-estar e envolvimento relativas à leitura da história “Livro da família”.**

Tabela 22 - Grelha de bem-estar.

<b>Nível</b>	<b>Envolvimento</b>	<b>Descrição</b>
1	Muito baixo	-----
2	Baixo	-----
3	Médio	-----
4	Alto	-----
5	Muito alto	Todas as crianças demonstram estar tranquilas, alegres e bem-dispostas.

Tabela 23 - Grelha de envolvimento.

<b>Nível</b>	<b>Envolvimento</b>	<b>Descrição</b>
1	Muito baixo	-----
2	Baixo	Algumas das crianças falam entre si e não demonstram qualquer interesse pela atividade que está a ser realizada.
3	Médio	-----
4	Alto	As restantes crianças estão atentas à história e colocam questões.
5	Muito alto	-----

## Anexo 12 – Planificações do teatro de sombras chinesas.

Tabela 24 - Planificação do teatro das sombras chinesas.

Terça-feira, 28 de maio – Teatro de sombras				
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Avaliação
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>- Linguagem Oral</p> <p>- Artes visuais</p> <p>- Jogo dramático/Teatro</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da linguagem oral – discurso e reconto;</li> <li>Representar histórias utilizando diferentes materiais;</li> <li>Envolver-se em situações de jogo dramático – caracterização de papéis;</li> <li>Comentar os espetáculos que assiste.</li> </ul>	<p><u>Manhã:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conversa em grande grupo acerca das histórias criadas pelas crianças;</li> <li>Exploração do material para a realização do teatro de sombras com as crianças;</li> <li>Realização de um teatro de sombras em grande grupo no tapete: com as luzes da sala apagadas, as</li> </ul>	<p><b>Humanos:</b></p> <p>Adultos; Crianças.</p> <p><b>Materiais:</b></p> <p>Livros realizados pelas crianças;</p> <p>Mesa;</p> <p>Fio de pesca;</p> <p>Lençol branco;</p> <p>Lanterna;</p> <p>Personagens das histórias em cartolina;</p>	<p>Registos fotográficos;</p> <p>Registos escritos;</p> <p>Tabela de bem-estar e envolvimento.</p>

		<p>crianças devem contar a história que inventaram atrás do lençol branco com uma luz por trás para que se consiga o efeito de sombra.</p> <p>- As crianças devem representar dois tipos de papéis: ator e espectador. Se as crianças revelarem dificuldades na representação, os estagiários devem narrar a história de modo a auxiliar.</p>	<p>Pausa de espetada.</p>	
--	--	---	---------------------------	--

Tabela 25 - Planificação do teatro das sombras chinesas.

Quarta-feira, 29 de maio – Teatro de Sombras				
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Avaliação
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>- Linguagem Oral</p> <p>- Artes visuais</p> <p>- Jogo Dramático/Teatro</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da linguagem oral – discurso e reconto;</li> <li>Representar histórias utilizando diferentes materiais;</li> <li>Envolver-se em situações de jogo dramático – caracterização de papéis;</li> <li>Comentar os espetáculos a que assiste.</li> </ul>	<p><u>Manhã:</u></p> <p>- Conversa em grande grupo acerca das histórias apresentadas pelas crianças no teatro de sombras;</p> <p>- Continuação da realização do teatro de sombras: as crianças que não apresentaram no dia anterior devem fazê-lo.</p> <p>- Terminar as apresentações com a formação de um comboio em que todos passam em</p>	<p><b>Humanos:</b></p> <p>Adultos; Crianças.</p> <p><b>Materiais:</b></p> <p>Livros realizados pelas crianças;</p> <p>Mesa;</p> <p>Fio de pesca;</p> <p>Lençol branco;</p> <p>Lanterna;</p> <p>Personagens das histórias em cartolina;</p> <p>Paus de espetada.</p>	<p>Registos fotográficos ;</p> <p>Registos escritos.</p>

		ambos os lados do lençol.  <u>Tarde:</u> - Trabalho pelas áreas da sala.		
--	--	---	--	--

### Anexo 13 – Grelhas de bem-estar e envolvimento.

Tabela 26 - Grelha de bem-estar relativa ao teatro de sombras chinesas.

Nível	Bem-estar	Descrição
1	Muito baixo	-----
2	Baixo	-----
3	Médio ou neutro	-----
4	Alto	-----
5	Muito alto	O grupo apresentava-se descontraído e sorridente durante a dramatização das histórias.

Tabela 27 - Grelha de envolvimento relativa ao teatro de sombras chinesas.

Nível	Envolvimento	Descrição
1	Muito baixo	-----
2	Baixo	-----
3	Médio	-----
4	Alto	-----
5	Muito alto	As crianças estavam completamente embrenhadas na atividade, prestando muita atenção às histórias e às personagens que apareciam na forma de sombras.

## Anexo 14 – Avaliação do projeto “Aprender com histórias...”.

Tabela 28 - Tabela de avaliação do projeto.

Indicadores	Sim	Não	Observações
<b>As crianças aprenderam a importância dos livros.</b>	x		A maioria das crianças aprendeu que os livros são importantes e que abordam os mais diversos assuntos.
<b>As crianças aprenderam respeitar os outros e as suas diferenças.</b>	x		Foi possível verificar que as atitudes de respeito eram mais comuns ao longo do estágio.
<b>As crianças aprenderam a conhecer as suas emoções.</b>	x		A comunicação emocional das crianças foi evoluindo ao longo da implementação do projeto.

## Anexo 15 – Planificação do projeto “Vamos trabalhar em conjunto”.

Tabela 29 - Planificação do projeto "Vamos trabalhar em conjunto".

<p><b>O que as crianças vão aprender:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar em conjunto;</li> <li>• Respeitar o outro;</li> <li>• Conviver em sociedade;</li> <li>• Pensar crítica e autonomamente, com competência de trabalho colaborativo e com capacidades de comunicação.</li> </ul>	<p><b>Estratégias a serem desenvolvidas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção de tarefas/atividades escolares através de trabalho colaborativo;</li> <li>• Jogos de cooperação;</li> <li>• Sensibilizar as crianças para comunicarem umas com as outras.</li> </ul>	<p><b>Como iniciar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partir de situações e recursos didáticos, que permitam a interação entre pares, grupos e até outras turmas.</li> </ul>
--	--	---

### *Vamos trabalhar em conjunto*

<p><b>Conexão com outros saberes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão artística e plástica;</li> <li>• Expressão motora;</li> <li>• Português;</li> <li>• Matemática;</li> <li>• Estudo do meio.</li> </ul>	<p><b>Atividades feitas em grupos ou pares:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorando o mundo das Artes;</li> <li>• Os amigos do dez;</li> <li>• Corrida de três pés;</li> <li>• Resolução e formulação de problemas;</li> <li>• Construção de boneco de neve;</li> <li>• Resolução de operações matemáticas a pares, com recurso a papéis coloridos.</li> </ul>	<p><b>Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grelha de registo com indicadores que permitam perceber se cada criança:</li> <li>• Trabalha em conjunto;</li> <li>• Respeita o outro;</li> <li>• Convive em sociedade;</li> <li>• Pensa crítica e autonomamente, com competência de trabalho colaborativo e com capacidades de comunicação.</li> </ul>
--	--	---

**Anexo 16 – Planificação diária e tabela de avaliação da leitura do livro “As famílias não são todas iguais”.**

Tabela 30 - Planificação diária da leitura da história "As famílias não são todas iguais".

Quarta-feira, 4 de dezembro de 2019					
Áreas de Conteúdo/ Domínio	Objetivos	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Áreas de Competências do Perfil dos Alunos	Avaliação
<b>Português - Leitura-escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a letra “L”, na forma maiúscula, em escrita de imprensa e manuscrita;</li> <li>Escrever a letra “L”, na forma minúscula, em escrita de imprensa e manuscrita;</li> <li>Dividir palavras silabicamente com as letras “L”, “P” e “T”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abordagem ao “L” maiúsculo.</li> <li>Em grande grupo, realizar divisão silábica em palavras que contenham as letras “P”, “T” e “L”, como, por exemplo: Paulo, Pepe, lata, pato, tapete, lua, papoila, tulipa.</li> <li>Realização de exercícios no manual (páginas 46 e 47).</li> <li>Realização de ficha de</li> </ul>	<p><b>Humanos:</b> Adultos; Crianças.</p> <p><b>Materiais:</b> Manual Plim e caderno de fichas.</p>	<p>A – Linguagens e textos</p> <p>B – Informação e comunicação</p> <p>C - Raciocínio e resolução de problemas</p> <p>D – Pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>E – Relacionamento interpessoal</p> <p>F – Desenvolvimento pessoal e autonomia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica a letra “L”, na forma maiúscula, em escrita de imprensa e manuscrita;</li> <li>Escreve a letra “L”, na forma maiúscula, em escrita de imprensa e manuscrita;</li> <li>Divide palavras silabicamente com as letras “L”, “P” e “T”.</li> </ul>

<p><b>Matemática</b> <b>- Números</b> <b>e</b> <b>operações</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compor e decompor o número dez;</li> <li>• Reconhecer e utilizar diferentes representações para o mesmo número e relacioná-las;</li> <li>• Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões.</li> <li>• Conhecer os vários</li> </ul>	<p>trabalho n. 10 (página 18): ler, copiar palavras e pintar o número de sílabas em cada palavra.</p> <p>- Ao iniciar a aula, estagiária deve realizar alguns exercícios para explorar o material cuisenaire, juntamente com as crianças.</p> <p>- Realização de uma ficha de trabalho com recurso ao material cuisenaire.</p> <p>- Leitura da história “As</p>	<p>Ficha de trabalho elaborada pela estagiária; Lápis de cor; Material cuisenaire.</p> <p>Livro “As famílias não</p>	<p>H – Sensibilidade estética e artística</p>	<p>- Compõe e decompõe o número dez;</p> <p>- Reconhece e utilizar diferentes representações para o mesmo número e relacioná-las;</p> <p>- Exprime, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões.</p> <p>- Conhece os vários</p>
---	--	---	--	---	---

<p><b>Estudo do meio</b></p> <p><b>- À descoberta dos outros e das instituições</b></p>	<p>membros da família;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer vários graus de parentesco: mãe/pai, filha/filho, irmão/irmã, prima/primo, tio/tia e avó/avô;</li> <li>• Reconhecer diferentes estruturas familiares.</li> </ul>	<p>famílias não são todas iguais” e exploração em grande grupo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir que as crianças identifiquem os vários momentos da história e que estabeleçam as diferentes relações de parentesco entre as personagens;</li> <li>- Questionar as crianças acerca das diferentes estruturas familiares “as famílias são todas iguais?”, “será que todas têm os mesmos hábitos e horários?”;</li> <li>- Exploração do tema em grande grupo,</li> </ul>	<p>são todas iguais”;</p> <p>Árvore genealógica.</p>		<p>membros da família;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhece vários graus de parentesco: mãe/pai, filha/filho, irmão/irmã, prima/primo, tio/tia e avó/avô;</li> <li>- Reconhece diferentes estruturas familiares.</li> </ul>
---	---	--	--	--	---

		<p>deixando que as crianças se expressem.</p> <p>- Após a leitura e exploração da história em grande grupo, cada criança deverá construir a sua própria árvore genealógica.</p> <p>Devem utilizar fotografias ou desenhar os membros da sua família e escrever o parentesco de cada um.</p>			
--	--	---	--	--	--

Tabela 31 - Tabela de avaliação.

Aluno/a	Conhece os vários membros da família		Reconhece vários graus de parentesco: mãe/pai, filha/filho, irmão/irmã, prima/primo, tio/tia e avó/avô		Reconhece diferentes estruturas familiares		Observações
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	
AmR	x		x		x		Apresenta dificuldades associar o parentesco “tia/tio” e “prima/primo”.
BeC	x		x		x		
BerC	x		x		x		
BS	x		x		x		
BCa	x		x		x		
DS	x		x		x		
DB	x		x		x		
EB	x		x		x		
EBo	x		x		x		
FF	x		x		x		
GG	x		x		x		
GF	x		x		x		
GL	x		x		x		
JR	x		x		x		
JM	x		x		x		
LS	x		x		x		

LA	x		x		x		
MF	x		x		x		
MB	x		x		x		
MG	x		x		x		Apresenta dificuldades em associar o parentesco “tia/tio” e “prima/primo”.
RF	x		x		x		
RC	x		x		x		
SP	x		x		x		
VV	x		x		x		

**Anexo 17 – Planificação diária e tabela de avaliação da leitura da história “Lia” do livro “Lia/Lya”.**

Tabela 32 - Planificação diária relativa à leitura da história "Lia".

Terça-feira, 14 de janeiro de 2020					
Áreas de Conteúdo/ Domínio	Objetivos	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Áreas de Competências do Perfil dos Alunos	Avaliação
<b>Matemática - Números e operações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer e utilizar diferentes representações para o mesmo número e relacioná-las (13, 14 e 15);</li> <li>Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões.</li> </ul>	<p>- Em grande grupo e fazendo referência à dezena, a estagiária deve proceder à introdução dos números 13, 14 e 15.</p> <p>Realização de exercícios no manual (páginas 86 e 87) e no caderno de fichas (fichas 16 e 17).</p>	<p><b>Humanos:</b> Adultos; Crianças.</p> <p><b>Materiais:</b> Manual de matemática, páginas 86 e 87; Caderno de fichas de matemática, páginas 33 e 35.</p>	<p>A – Linguagens e textos</p> <p>B – Informação e comunicação</p> <p>D – Pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>E – Relacionamento interpessoal</p> <p>F – Desenvolvimento pessoal e autonomia</p>	<p>- Reconhece e utiliza diferentes representações para o mesmo número e relaciona-as (13, 14 e 15);</p> <p>Expressa, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explica raciocínios, procedimentos e conclusões.</p>
<b>Português - Leitura-escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a letra “V”, na forma maiúscula e</li> </ul>	<p>- A estagiária deve iniciar a aula, dizendo às crianças que</p>	<p>Ficha de português elaborada pela</p>	<p>J – Consciência e domínio do corpo</p>	<p>- Identifica a letra “V”, na forma maiúscula e</p>



<p><b>Educação física</b> <b>- Perícia e manipulação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Treinar o equilíbrio em situações de aceleração;</li> <li>• Desenvolver a velocidade e a agilidade;</li> <li>• Desenvolver a coordenação espacial (não</li> </ul>	<p>unidade curricular de educação intercultural.</p> <p>Deve pedir que as crianças se sentem no chão, em forma de meia lua e proceder à leitura da história. No final da leitura, deverá explorar a história juntamente com as crianças.</p> <p>Guião para exploração da história.</p> <p>- Jogo de movimento: “Rabo da raposa”.</p> <p>- Iniciar a aula com exercícios de aquecimento. De seguida, proceder à</p>	<p>Roupa e calçado confortável;</p> <p>Espaço amplo – 24 lenços.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consegue equilibrar-se em situações de aceleração;</li> <li>- Não esbarra com os colegas;</li> <li>- Cumpre as regras do jogo.</li> </ul>
--	--	--	--	--

	<p>esbarrar com os colegas);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprir as regras do jogo.</li> </ul>	<p>explicação do jogo: as crianças, com um lenço preso na parte de trás das calças, tentam tirar o lenço dos colegas e terão que impedir os colegas de roubarem o seu.</p> <p>Quando ficarem sem lenço, devem tentar tirar um lenço a outro colega para repor o seu. Assim, o jogador sem rabo continuará em jogo e o objetivo é retirar o lenço aos colegas.</p> <p>Se tiverem o seu lenço e tirarem o de outro colega, devem continuar com</p>			
--	---	--	--	--	--

		<p>o seu lenço colocado na parte de trás das calças e o lenço que retiraram ao colega fica na mão, enquanto tentam reunir o maior número de lenços.</p> <p>Ganha o jogo o aluno que conseguir obter um maior número de lenços.</p> <p>Se as crianças estiverem cansadas do jogo e não cooperarem na sua realização após algum tempo a realizar a mesma atividade, iniciar um novo jogo, nomeadamente o "jogo dos grupos".</p>			
--	--	---	--	--	--

Tabela 33 - Tabela de avaliação da leitura da história "Lia".

<b>Indicadores a observar durante a leitura e o diálogo após a leitura. As crianças:</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Demonstraram respeito pelo outro.	X	
Perceberam que aspetos unem as pessoas.	X	
Respeitaram e conseguiram ver para além das diferenças.	X	

**Anexo 18 – Tabela de avaliação da atividade de partilha de cartazes entre turmas.**

Tabela 34 - Tabela de avaliação da atividade de partilha dos cartazes construídos com base no livro "Lia/Lya", conforme os parâmetros do projeto.

<b>Avaliação/Indicadores</b>	<b>Sim/ Sempre</b>	<b>Quase sempre</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Não/ Raramente</b>
<b>-Compreenderam os objetivos da atividade/tarefa</b>	X			
<b>-Houve interesse</b>	X			
<b>-Houve motivação</b>	X			
<b>-Houve trabalho em equipa</b>	X			

<b>-Cada elemento do grupo deu a sua opinião</b>	X			
<b>-Houve autonomia</b>	X			
<b>-Houve respeito entre os grupos</b>	X			
<b>-Houve integração entre todos</b>	X			
<b>-Houve cooperação e entreatajuda</b>	X			
<b>-Conseguiram realizar a tarefa com sucesso</b>	X			

**Anexo 19 - Tabela de avaliação do projeto “Vamos trabalhar em conjunto”.**

Tabela 35 – Tabela de avaliação do projeto: “Vamos trabalhar em conjunto”.

<b>Avaliação/Indicadores</b>	<b>Sempre</b>	<b>Quase sempre</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Raramente</b>
<b>-Compreenderam os objetivos das atividades/tarefas</b>	X			
<b>-Houve interesse</b>		X		
<b>-Houve motivação</b>		X		
<b>-Houve trabalho em equipa</b>		X		
<b>-Cada elemento do grupo deu a sua opinião</b>	X			
<b>-Houve autonomia</b>	X			
<b>-Houve respeito entre o grupo</b>		X		
<b>-Houve integração entre todos</b>	X			

<b>-Houve cooperação e entreaajuda</b>	X			
<b>-Conseguiram realizar a tarefa com sucesso</b>		X		

**Anexo 20 – Planificação do projeto “Potenciar a comunicação no ensino a distância”.**

Tabela 36 - Planificação do projeto "Potenciar a comunicação no ensino a distância".

<b>Projeto: <i>Potenciar a comunicação no ensino a distância</i></b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Avaliação</b>
⇒ <b>Dar oportunidade a todos;</b>	⇒ Promoção da leitura;	⇒ Observação direta;
⇒ <b>Valorizar os trabalhos realizados;</b>	⇒ Chamar todos os alunos para que participem;	⇒ Grelhas de observação;
⇒ <b>Promover autonomia e responsabilidade;</b>	⇒ Apresentação dos trabalhos e dar feedback;	⇒ Rubrica de avaliação;
⇒ <b>Facilitar a visualização através de recursos;</b>	⇒ Questionamento dos alunos;	⇒ Trabalhos realizados pelos alunos.
⇒ <b>Promover a colaboração entre pares.</b>	⇒ Promoção de atividades autónomas;	
	⇒ Utilização de recursos diversificados.	

**Anexo 21 – Planificação semanal e planificações diárias relativas às atividades do ciclo do pão.**

Tabela 37 - Planificação semanal de 25 a 28 de maio de 2020.

Horas /Dias da Semana	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira
9h30m/10h	Matemática/Ninho Relembrar noções de área, volume e litro.	1º ciclo – EM Atividades económicas principais: agricultura e silvicultura.	Matemática/Ninho Correção dos exercícios realizados no manual em tempo assíncrono.	1º Ciclo - Português Apresentação dos textos realizados pelos alunos “No futuro, quero ser...”.
Recursos	Escola Virtual; Tabelas de conversão do metro, metro <sup>2</sup> , metro <sup>3</sup> e o litro.	Manual página 148 e 149; Livro de fichas, ficha 39, página 44; Escola Mágica.	PowerPoint; Manual “Alfa”, página 134; Livro de fichas, ficha 28, página 57.	Textos realizados pelos alunos; Realização da ficha 51 do livro de fichas.
Trabalho autónomo	Realização de conversões.	Realização da ficha 39 do livro de fichas (p.44).	Resolução dos exercícios da ficha 28 do livro de fichas, página 57.	Livro de fichas, ficha 51, página 75.
10h30m às 11h	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11h/12h	1º ciclo - Português Leitura do texto “O ciclo do pão” e realização dos	1º ciclo – Português Análise de uma receita de pão.	1º ciclo – Português Relembrar frases simples e compostas;	Matemática/Ninho Resolução de problemas, responder a

	exercícios da página 141.		expansão e redução de frases. Início da estruturação do texto “No futuro, quero ser...”.	questões e realizar estimativas.
Recursos	Manual, página 140 e 141.	Receita de pão caseiro; Materiais para construção de um moinho de vento; Youtube.	PowerPoint; Manual “Pasta Mágica”, página 192.	PowerPoint; Questionário no <i>Microsoft Teams</i> .
Trabalho autónomo	Pesquisar acerca do ciclo do pão: desenho ou esquema com as diferentes etapas do ciclo do pão. Solicitar que tirem fotografia e coloquem no <i>Microsoft Teams</i> .	Construção de um moinho de vento.	Realização de um texto “No futuro, quero ser...” para relacionar com as atividades económicas.	Realização de um questionário - estimativa da massa de alguns objetos/elementos.
12h30m às 14h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14h/14h30m	1º ciclo - EM Introdução das atividades económicas –	Matemática/Ninho Introdução da medida da	1º ciclo Expressões – P. Música	1º ciclo - EM Oferta Complementar Apresentação

	apresentação do tema pelos alunos, no paddlet.	massa: quilograma. Realização de conversões em litros e gramas do PowerPoint. Iniciar exercícios do manual “Alfa”, página 134.	dos moinhos construídos em PowerPoint.  Exercícios simples de expressão motora (Educação Física).
Recursos	Escola virtual; Paddlet; Livro de fichas “Pasta Mágica”, ficha 38, página 43.	- PowerPoint; - Manual “Alfa”, página 134.	- PowerPoint. - Roupa desportiva; - 1 balão; - 2 bolas ou peluches pequenos.
Trabalho autónomo	Realização da ficha 38, página 43.	Conclusão dos exercícios do manual “Alfa”, página 134.	-

Tabela 38 - Planificação diária de Português.

<b>Disciplina/ Tempo</b>	<b>Domínios</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Instrumentos de avaliação</b>
<b>Português 11h – 12h</b>	Oralidade  Leitura e escrita  Educação literária	Produzir um discurso oral com correção  Ler em voz alta palavras e textos  Compreender o essencial dos textos escutados e lidos	- Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.  - Decodificar palavras com fluência crescente.  - Recontar histórias lidas.	- Usa a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados;  - Decodifica palavras com fluência crescente;  - Reconta histórias lidas.	Observação direta; Grelha de registo.
<b>Recursos</b>					
- Manual “Pasta Mágica”: páginas 140 e 141.					
<b>Descrição</b>					
Iniciar a aula atribuindo uma personagem a cada um dos alunos para proceder à leitura do texto “O ciclo do pão” (p.140) pelos alunos em voz alta. Após a leitura, solicitar que os alunos façam o reconto da história.  Realização dos exercícios relativos ao texto na página 141, em grande grupo, oralmente e de forma escrita.					
<b>Trabalho Assíncrono</b>					

**Pesquisar acerca do ciclo do pão: desenho ou esquema com as diferentes etapas do ciclo do pão. Solicitar que tirem fotografia e coloquem no *Microsoft Teams*.**

Tabela 39 - Planificação diária de Português.

<b>Disciplina/ Tempo</b>	<b>Domínios</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Instrumentos de avaliação</b>
<b>Português 11h – 12h</b>	Oralidade	<p>Produzir um discurso oral com correção</p> <p>Ler em voz alta palavras e textos</p> <p>Ler textos diversos</p>	<p>- Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.</p> <p>- Decodificar palavras com fluência crescente.</p> <p>- Saber ler uma receita.</p>	<p>- Usa a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados;</p> <p>- Decodifica palavras com fluência crescente;</p> <p>- Sabe ler uma receita.</p>	Observação direta; Grelha de registo.
<b>Recursos</b>					
<p>- Receita de pão caseiro;</p> <p>- Youtube;</p> <p>- Materiais para construção de moinho de vento: cola, tesoura de pontas redondas, papel de lustro ou papel branco, 1 piões, esponja ou cartolina; marcadores, 1 rolo de papel higiénico, um pouco de cortiça.</p>					
<b>Descrição</b>					
<p>Iniciar a aula com a visualização de um vídeo, de forma a mostrar o processo de moagem tradicional dos cereais: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YqiGTPrFDeY">https://www.youtube.com/watch?v=YqiGTPrFDeY</a></p> <p>Proceder à análise de uma receita de pão caseiro, de forma a articular o texto da aula anterior “O ciclo do pão”, com os conteúdos das atividades económicas nacionais.</p>					

Dividir a receita pelos vários alunos e solicitar que estes leiam a receita em voz alta e que identifiquem as características de uma receita.

Perguntar qual a finalidade e estrutura das receitas, ao que os alunos devem responder que são textos que informam como fazer um determinado prato e quais os ingredientes necessários.

Perguntar qual é o tipo de texto, ao que os alunos devem indicar ser do tipo instrutivo ou diretivo e indicar que os verbos estão no modo imperativo porque estão a ser dadas indicações e ordens.

Perguntar aos alunos qual o processo de transformação do pão ao que devem indicar que os cereais são colhidos pelo setor primário, são transformados em farinha e depois em pão no setor secundário e vendidos no setor do comércio e serviços, o setor terciário.

Perguntar também em que setor de atividades económicas se insere a sua produção, ao que devem responder que pertence ao setor secundário.

Relembrar os alunos da pesquisa acerca das várias fases do ciclo do pão, para entregar até 5.ª feira.

Visualização de um vídeo do *Youtube*, para preparação da tarefa correspondente ao tempo autónomo, com a explicação de como elaborar um moinho de vento:  
<https://www.youtube.com/watch?v=Ho1UETWPsDs>

#### **Trabalho Assíncrono**

Propor que os alunos construam um moinho de vento e o decorem a gosto. Solicitar que tirem uma fotografia e coloquem numa tarefa do *Microsoft Teams* e a estagiária deve elaborar um PowerPoint para a apresentação dos trabalhos na quinta-feira.

Sugerir que os alunos que assim o queiram, façam pão em conjunto com as suas famílias e tirem uma fotografia para partilhar com os colegas.

Tabela 40 - Planificação diária de Matemática.

<b>Disciplina/ Tempo</b>	<b>Domínios</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Instrumentos de avaliação</b>
<b>Matemática 14h – 14h30</b>	Geometria e medida (4.º ano)  Geometria e medida (3.º ano)	Medida: - Volume  Medida: - Massa	- Conhecer unidades de volume do sistema métrico; - Realizar conversões.  - Conhecer unidades de massa do sistema métrico; - Realizar conversões.	- Conhece unidades de volume do sistema métrico; - Conhece unidades de massa do sistema métrico; - Realiza conversões.	Observação direta; Grelha de registo.
<b>Recursos</b>					
- PowerPoint realizado pela estagiária “Introdução da massa” – anexo 21; - Manual “Alfa”, página 134.					
<b>Descrição</b>					
<p><b>Introdução da unidade de medida da massa: quilograma.</b></p> <p>A estagiária irá utilizar como recurso, um PowerPoint para diferenciar objetos com unidades de medida em litros e em gramas.</p> <p>Pedir que os alunos expliquem por que razão estão expostos aqueles objetos e não outros. Explicar que, por norma, a medida de capacidade de objetos líquidos é o litro e que a massa dos elementos sólidos se mede em gramas.</p> <p>Esclarecer que, normalmente, associamos a noção de peso à massa, mas que estas são grandezas diferentes, para que seja mais perceptível para os alunos de compreenderem esta ideia, proceder à visualização de um vídeo para diferenciar peso de massa: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=BKzIUgEglik">https://www.youtube.com/watch?v=BKzIUgEglik</a> (colocar no minuto 11:05).</p>					

**Realização de conversões presentes no PowerPoint e utilizar medidas da receita utilizada em Português para realizar algumas conversões.**

**Iniciar os exercícios da página 134 do manual de Matemática “Alfa”, em grande grupo de forma oral e escrita.**

**Trabalho Assíncrono**

**Conclusão dos exercícios do manual “Alfa”, página 134.**

Tabela 41 - Planificação diária de Oferta Complementar.

<b>Disciplina/ Tempo</b>	<b>Domínios</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Instrumentos de avaliação</b>
<b>Oferta complementar 14h – 15h</b>	Oralidade	Produzir um discurso oral com correção	- Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.	- Usa a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados; - Realiza ações motoras básicas:	Observação direta; Grelha de registo.
	Expressão e Educação Físico-motora	Bloco 4 - Jogos	- Realizar ações motoras básicas: correr, saltar e cabecear; - Experimentar posições de equilíbrio: caminhar mantendo o balão no nariz.	corre, salta e cabeceia; - Experimentar posições de equilíbrio: caminhar mantendo o balão no nariz.	
<b>Recursos</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moinhos construídos pelos alunos em PowerPoint.</li> <li>- Roupa desportiva;</li> <li>- 1 balão;</li> <li>- 2 bolas ou peluches pequenos.</li> </ul>					

**Descrição**

**Apresentação dos moinhos construídos no âmbito das disciplinas de Português e Estudo do Meio, para interligar os conteúdos de análise textual e de atividades económicas. Cada aluno deve apresentar o moinho que construiu e especificar os materiais que utilizou, caso sejam diferentes dos sugeridos – Apresentação PowerPoint.**

**Exercícios simples de expressão motora (Educação Física): correr em círculos, saltar abrindo e fechando as pernas e os braços (tesouras), saltar ao pé coxinho no mesmo sítio e alternar o apoio; levantar os joelhos; levantar os pés ao rabo; tocar com as mãos no chão e levantar.**

**Cabecear um balão sem que este toque no chão e caminhar mantendo o balão no nariz.**

**Exercícios de manipulação: Lançar uma bola ou peluche de mão para a outra e agarrar; lançar a bola ao ar, dar uma volta e agarrar.**

**Tendo uma bola em cada mão, alternar a bola que se manda ao ar e não deixar cair a outra.**

**Trabalho Assíncrono**

**Aproveitar o tempo de trabalho assíncrono para terminar a aula de Educação Física.**

## Anexo 22 – Tabelas de avaliação das atividades.

Tabela 42 - Tabela de avaliação de Português.

Aluno	Usa a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados		Decodifica palavras com fluência crescente		Reconta histórias lidas		Observações
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	
A.F.	X		X		X		
B.F.	X		X		X		
B.A.	X		X		X		
C.M.	X			X	X		
D.M.	X		X		X		
D.A.	X		X		X		
E.M.	X		X		X		
E.E.	X		X		X		
F.S.	X		X		X		
F.M.		X	X		X		
G.H.	X			X	X		
G.D.	X		X		X		
I.P.	X		X		X		
J.V.	X		X		X		
J.G.	X		X		X		
L.L.	X		X		X		
L.P.	X		X		X		
M.C.	X		X		X		
M.S.	X		X		X		
M.B.	X		X		X		
M.O.	X		X		X		

S.M.	X		X		X		
S.C.	X		X		X		
T.C.	X		X		X		
V.C.	X			X	X		
Y.R.	X		X		X		

Tabela 43 - Tabela de avaliação de Matemática.

Aluno	Conhece unidades de área do sistema métrico		Conhece unidades de volume do sistema métrico		Realiza conversões		Observações
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	
A.F.	X		X		X		
B.F.	X		X		X		
B.A.	X		X		X		
C.M.							Ninho
D.M.	X		X			X	Precisa de acompanhamento
D.A.	X		X		X		
E.M.	X		X		X		
E.E.	X		X		X		
F.S.	X		X		X		
F.M.	X		X				
G.H.	X		X			X	
G.D.	X		X		X		
I.P.	X		X		X		
J.V.	X		X		X		
J.G.	X		X		X		

L.L.							Ninho
L.P.	X		X			X	
M.C.	X		X		X		
M.S.	X		X		X		
M.B.	X		X		X		
M.O.	X		X		X		
S.M.							Ninho
S.C.	X		X		X		
T.C.	X		X		X		
V.C.							Ninho
Y.R.	X		X		X		

Tabela 44 - Tabela de avaliação de Oferta Complementar.

Aluno	Usa a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados		Realiza ações motoras básicas: corre, salta e cabeceia		Experimenta posições de equilíbrio: caminhar mantendo o balão no nariz		Observações
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	
A.F.	X		X		X		
B.F.	X		X		X		
B.A.	X		X		X		
C.M.	X		X		X		
D.M.	X		X		X		
D.A.	X		X		X		
E.M.	X		X		X		
E.E.	X		X		X		

F.S.	X		X		X		
F.M.	X		X		X		
G.H.	X		X		X		
G.D.	X		X		X		
I.P.	X		X		X		
J.V.	X		X		X		
J.G.	X		X		X		
L.L.	X		X		X		
L.P.	X		X		X		
M.C.	X		X		X		
M.S.	X		X		X		
M.B.	X		X		X		
M.O.	X		X		X		
S.M.	X		X		X		
S.C.	X		X		X		
T.C.	X		X		X		
V.C.	X		X		X		
Y.R.	-		-		-		

**Anexo 23 – Tabela de avaliação do projeto “Potenciar a comunicação no ensino a distância”.**

Tabela 45 - Tabela de avaliação do projeto "Potenciar a comunicação no ensino a distância".

<b>Indicadores/Avaliação</b>	<b>Sempre</b>	<b>Quase sempre</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Raramente</b>
<i>Todos os alunos tiveram oportunidade de participar</i>	X				
<i>Os trabalhos realizados pelos alunos foram valorizados</i>	X				
<i>Houve contacto de modo a dar e receber feedback</i>	X				
<i>Os trabalhos realizados pelos alunos foram partilhados com a restante turma</i>		X			
<i>Verificou-se a promoção de autonomia e responsabilidade</i>		X			
<i>Os recursos utilizados promoveram a visualização das tarefas e dos conteúdos</i>	X				
<i>Existiu a promoção de trabalho entre pares</i>			X		

## Anexo 24 – Guião de entrevistas.

Tabela 46 - Guião de entrevistas a realizar aos docentes.

Bloco	Objetivos	Questões	Observações
<b>Identificação do profissional de educação</b>	Conhecer a profissão do sujeito e os seus anos de experiência profissional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a sua profissão:</li> <li>Educador(a) de Infância ou Professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico?</li> <li>- Há quanto tempo exerce?</li> </ul>	
<b>Identificação de crianças de risco</b>	Perceber como são identificadas as crianças em situação de risco.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na sua opinião, considera existir alguns indicadores que permitam identificar crianças em situações de risco familiar?</li> <li>- Ao longo da sua prática, que sinais ou indicadores têm sido mais frequentes?</li> </ul>	

<p><b>Consequências ou repercussões na vida escolar</b></p>	<p>Perceber se existem repercussões ou consequências na vida escolar das crianças em situações familiares de risco.</p> <p>Caracterizar o comportamento de crianças em situações de risco familiar.</p>	<p>- Na sua opinião considera existirem repercussões na vida escolar de crianças em situações familiares de risco? Se sim, quais? Em que domínios?</p> <p>- Na sua opinião existem comportamentos padrão em crianças em situações familiares de risco? Se sim, quais são?</p>	
<p><b>Formas de atuação</b></p>	<p>Perceber de que forma se pode atuar junto de crianças em situações familiares de risco.</p>	<p>- Considera que as crianças em situação de risco familiar exigem formas de atuação específicas? Se sim, quais?</p> <p>- Concebe a sua atuação com diferentes interlocutores para além das crianças em causa?</p>	

## **Anexo 25 – Transcrição de entrevistas a Educadoras de Infância.**

### **Entrevista Educadora 1:**

#### Bloco 1 – Identificação do profissional de educação

- Qual a sua profissão: educador(a) de infância ou professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

E1: - “Educadora de infância.”

- Há quanto tempo exerce?

E1: - “Vinte e oito anos.”

#### Bloco 2 – Identificação de crianças de risco

- Na sua opinião, considera existir alguns indicadores que permitam identificar crianças em situações de risco familiar?

E1: - “Existe. Na minha opinião existem indicadores, existem ... o comportamento das crianças, no comportamento, é revelador no comportamento delas.”

- Ao longo da sua prática, que sinais ou indicadores têm sido mais frequentes?

E1: - “As frequentes birras, as chamadas de atenção, o não conseguirem estar quietas, a instabilidade verificada nalgumas crianças.”

#### Bloco 3 – Consequências ou repercussões na vida escolar

- Na sua opinião considera existirem repercussões na vida escolar de crianças em situações familiares de risco? Se sim, quais? Em que domínios?

E1: - “Poderá existir, poderá não existir. Se não forem feitos os despistes necessários poderá sentir-se, verificar-se mais tarde algum, ficar algumas sequelas, mas se intervirmos, família e escola, todos os problemas familiares são ultrapassáveis.”

- Na sua opinião existem comportamentos padrão em crianças em situações familiares de risco? Se sim, quais são?

E1: - “Já referi. A instabilidade, o não estar quieto, constantes birras, chamadas de atenção, agressividade...”

#### Bloco 4 – Formas de atuação

- Considera que as crianças em situação de risco familiar exigem formas de atuação específicas? Se sim, quais?

E1: - “São, são necessárias para essas crianças que se note algumas instabilidades, temos que dar mais atenção, aplicar, diversificar mais as estratégias, de modo a conseguirmos chegar ao problema em si, que é essa instabilidade verificada na criança.”

- Concebe a sua atuação com diferentes interlocutores para além das crianças em causa?

E1: - “Sim, temos que recorrer a especialistas, pedir ... articular com outros técnicos de saúde, de modo a podermos ajudar a criança e a família.”

## **Entrevista Educadora 2:**

### Bloco 1 – Identificação do profissional de educação

- Qual a sua profissão: educador(a) de infância ou professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

E2: - “Sou educadora de infância.”

- Há quanto tempo exerce?

E2: - “Exerço há mais de vinte anos.”

### Bloco 2 – Identificação de crianças de risco

- Na sua opinião, considera existir alguns indicadores que permitam identificar crianças em situações de risco familiar?

E2: - “Sim, existem indicadores de risco familiar. Muitos deles não mani... os indicadores que eu posso falar são... os familiares não manifestarem afeto em relação à criança, parece não se preocuparem com ela, privam a criança de relações sociais, por exemplo. Delegam cuidados da criança a estranhos, os pais não comparecem quando são chamados, por exemplo, às vezes temos necessidade de falar com os pais e eles nunca aparecem na escola. Há crianças que nós nem sequer conhecemos... nem um elemento da família. Também um dos indicadores de que eu posso falar é... usarem a criança como arma de arremesso, ou seja, ... quando estão em processo de divórcio... usam a criança e a criança andam tipo bola de pingue-pongue de um lado para o outro, ouve um dos progenitores a dizer mal, o outro a dizer mal, quer dizer, aqui muitas vezes os progenitores não estão... não estão preocupados com a criança, mas com a sua própria raiva ou o ódio que sentem pelo ex-companheiro. Um dos indicadores também pode ser recursarem comentar o problema

da criança, quando há criança que têm problemas, há pais que não aceitam. Há outros pais que, por outro lado, também não impõem limites ao comportamento da criança e depois isso irá prejudicá-la de certa forma. Mas também há o reverso da medalha, há pais muito exigentes, desprezam, rejeitam ou culpam a criança, não se preocupam com a educação da criança. Ou seja... há uns que são exigentes demais, outros... que estão completamente ausentes, portanto, de uma maneira ou de outra, acabam por ser negligentes. E também já tenho apanhado muitas crianças em que os pais estão muito ausentes, muitas das vezes o que conhecemos são os empregados ou a empregada. Ou a avó, às vezes são entregues aos cuidados da avó, os pais são mesmo muito ausentes, pouco... pouco contacto têm com os filhos. Existem muitos, muitos, muitos, muitos, muitos (*riso*) indicadores... eu só estou a falar dos que me estou a lembrar... assim mais. Há também... estou-me a lembrar de uma criança que, que... que eu tinha que... a família era muito negligente em relação à sua higiene, que andava sempre muito desleixada, com roupas inadequadas, acabava por cheirar mal. Sabia muito... sabia perfeitamente que havia muita violência familiar. Tanto da parte dos irmãos mais velhos como da própria mãe, o pai não vivia com a criança em si, portanto, isto também acaba por ser um indicador, que é a violência que a família exerce sobre a criança. Também há os pais, também já tenho apanhado pais que apresentam comportamentos... aditivos, ou seja, usam, usam drogas e álcool.”

- Ao longo da sua prática, que sinais ou indicadores têm sido mais frequentes?

E2: - “Sem dúvida que são a violência familiar, usarem a criança como arma de arremesso... em processo de divórcio, ... terem uma imagem, por exemplo, negativa, são muito exigentes com a criança, têm uma imagem muito negativa do seu filho, mas não aceitam de maneira nenhuma e acabam por se tornar... violentos com essa própria criança. Uma negligência que também é um indicador muito importante, quanto a mim, que se calhar se fala pouco dele, que é a falta de assiduidade e a pontualidade. Muitas vezes os pais, no meu caso, no jardim de infância, ... são negligentes, quer dizer, ora vão à escola ora não vão e muitos deles, às vezes, por exemplo, na realidade que eu trabalho agora, talvez a... vão à escola, sei lá, porque o almoço é gratuito, ... porque não têm como pagar o almoço ou dar alimentação aos filhos e usam um bocadinho a escola como isso, para terem direito ao pequeno-almoço, almoço e lanche. Mas muitas vezes acabam depois por não levar a criança à escola, que chegam tarde, isto também é uma forma de negligência, não estão a ser... não estão a ter uma boa conduta, nem são um exemplo para, para os próprios filhos.”

### Bloco 3 – Consequências ou repercussões na vida escolar

- Na sua opinião considera existirem repercussões na vida escolar de crianças em situações familiares de risco? Se sim, quais? Em que domínios?

E2: - “Sim, em termos cognitivos, emocionais, de aprendizagens, sociais. Todos os domínios desde a educação física passando pela educação artística, pela linguagem oral, pela lógica, são todos afetados, uma vez que a falta de concentração e instabilidade emocional são fatores muito importantes para o sucesso escolar. Uma das áreas, que é a formação pessoal e social ficará abalada, é muito importante fazer um diagnóstico e uma intervenção precoce. Criança maltratada pode ser um adulto maltratante.”

- Na sua opinião existem comportamentos padrão em crianças em situações familiares de risco? Se sim, quais são?

E2: - “Os mais frequentes, sem dúvida, são as mudanças bruscas de rendimento. As crianças ... as crianças não se preocupam... nem têm brio nos trabalhos que fazem, nos trabalhos que são propostos, portanto... baixo rendimento escolar, dificuldade muitas vezes de adaptação à escola, manifestam dificuldades de aprendizagem, por vezes são crianças ansiosas, destroem objetos, sem nenhuma razão aparente. Muitas delas têm atitudes desafiadoras, choram sem justificação, por exemplo, ou então também há aquelas crianças que se mostram muito passivas e retraídas, isolam-se muito e também há o outro lado, que são muito inquietos, quer dizer, quando não há um equilíbrio emocional nós conseguimos perceber que... que haverá algum... que haverá algo por trás. E também já apanhei uma criança... em que ela queria ir comigo para casa, ou seja, não queria ir com a mãe... chorava quando eu saía. Ela via-me a sair e... e chorava. Vim a saber em conversa com a mãe, entretanto, falei com um psicólogo porque não achei esta situação nada normal e ela também tinha algumas dificuldades em relacionar-se com os colegas. Portanto, em conversa com a mãe, juntamente com o psicólogo, percebemos que esta mãe era uma mãe extremamente agressiva e deixava a criança muitas vezes sozinha. Conseguimos perceber perfeitamente que havia algo que não estava certo no seio familiar da criança. A mãe era uma pessoa muito virada para si própria, não... não dava a devida atenção à criança, inclusive saía muitas vezes de casa e deixava a criança sozinha, estamos a falar de uma criança de quatro anos, portanto, nós conseguimos perceber através dos comportamentos ou alterações significativas do comportamento. Quando nós

começamos a verificar que há alterações, alguma coisa não está bem. Por isso nós, educadores, professores temos que ter... temos que ter sempre isto em atenção, portanto temos que estar sempre mais ou menos em alerta, porque temos a obrigação realmente de intervir ou de pelo menos procurar ajuda para a criança e nunca fingir que não estamos a perceber que a criança está a precisar de ajuda. Senão estamos a ser negligentes também.”

#### Bloco 4 – Formas de atuação

- Considera que as crianças em situação de risco familiar exigem formas de atuação específicas? Se sim, quais?

E2: - “Sim, nós educadores e professores temos o dever de atuar. Primeiro, chamar os familiares, é sempre a primeira atitude a tomar, tentar conversar com o pai, com a mãe, não ser direto, mas tentar perceber... tentar perceber como é que ele vê os seus progenitores, neste caso, ou perceber o que se está a passar porque andamos a sentir que a criança não está igual, há alterações. Depois, se realmente... se ainda ... se ainda houver dúvidas... se existir dúvidas da nossa parte... temos o dever de ... de chamar, portanto, os elementos do GAF, que é o Gabinete de Apoio à Família e fazer uma ficha de sinalização, obviamente. Eu, por exemplo, o ano passado... há dois anos tive uma criança sinalizada na CPCJ, aliás tive duas crianças sinalizadas pela CPCJ, não foram sinalizadas por mim, mas eram crianças que realmente, uma delas sobretudo, apresentava muita falta de higiene, muita... muito cuidado... a criança andava sempre cheia de piolhos... muito mal vestida, sempre com roupas pouco adequadas às épocas. Era... era autónoma na sua higiene, na sua... estamos a falar de uma criança de cinco anos, era autónoma na sua higiene, até na sua alimentação, passava a vida a comer massa que era o que os irmãos mais velhos sabiam fazer. Esta mãe passava muito tempo em bares, vim a saber que era prostituta, não tinha tempo para os filhos, tinha cinco filhos. Reuni muitas vezes com as assistentes sociais... que estavam sempre em cima do caso e que se houvesse queixas graves da minha parte que justificassem, a criança, que andava a ser tão vigiada poderia ser retirada da família. Sempre tentei conversar com a mãe, a mãe sempre me ouviu também, sempre ouviu as minhas... as coisas que eu tinha para lhe dizer, as minhas dúvidas e ela colaborava comigo porque tinha muito medo que lhe retirassem o filho. E a criança era feliz com os irmãos, passava mais tempo com os irmãos, mas sei que realmente estar a ir viver para uma instituição não seria se calhar a solução. Mas, de

qualquer forma, nós temos sempre o dever de... de denunciar. Tive o ano passado também uma menina que, por exemplo, foi, foi... não conseguia ter o controlo dos esfíncteres, estamos a falar de uma criança de cinco anos, sempre muito ansiosa, não conseguia controlar nem o chichi, nem o cocó, portanto, ela representava, para mim, uma criança com alguns problemas emocionais, muito instável. Fiz a indicação, preenchi a sinalização dela para o apoio, para ter apoio de uma psicóloga. Procurei sempre primeiro, claro, os pais. Os pais aceitaram a minha ajuda, porque... para mim era estranho porque é que ela não conseguia controlar os esfíncteres, porque é que ela andava sempre instável... Às vezes são pequenas preocupações que as crianças têm, mas que nós temos mesmo que estar muito atentos a tudo.”

- “Mas considera que existem formas de atuação específicas nesses casos?”

E2: - “Sim, claro, procurar apoios, porque eles existem e cada vez mais os docentes estão atentos, nos dias de hoje cada vez existem mais problemáticas, existem mais divórcios, as famílias, muitas vezes têm um horário... um horário alargadíssimo de horas de serviço, muitos deles também estão desempregados, também é um fator, quanto a mim, onde se deve atuar e acho que, acho que na minha conduta enquanto educadora, eu procuro sempre ajudar as minhas crianças, procuro sempre primeiro falar com as famílias, que é sempre o primeiro passo.”

- Concebe a sua atuação com diferentes interlocutores para além das crianças em causa?

E2: - “Primeiro, é falar com a família, segundo, com o Gabinete de Apoio à Família, terceiro, procurar ajuda a nível psicológico. Porque existem ... existem muitas entidades em que nós... a que nós podemos nos dirigirmos, mesmo à direção do agrupamento, temos o SPO, que é o Serviço de Psicologia e Orientação. Por exemplo, também agora estou a lembrar-me da Escola Segura, de pais que sistematicamente chegam atrasados para vir buscar os filhos à escola, é considerado abandono. É uma... é uma negligência, ou seja, nós temos o dever de chamar a Polícia Segura e ver o que se vai passar com esta família para não chegarem a horas para vir buscar o seu filho ou, por exemplo, aqueles pais que às vezes vão buscar os seus filhos alcoolizados, devemos... claro que nesse caso, deve-se chamar a PSP, a Polícia de Segurança Pública ou então a Polícia da Escola Segura. E em última instância, mas isto depois é tudo um processo, existe uma ficha de sinalização à CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens), que acho que é o último recurso e tanto que com uma sinalização à CPCJ, as coisas podem tomar proporções muitas vezes

irreversíveis, porque é a criança ter que abandonar a família. E, para isso, depois existem os tribunais, que será a última instância, mas pronto, o nosso dever realmente é estar atentos às crianças e se tivermos que procurar estas entidades não devemos hesitar, mas procurar sempre em primeiro lugar, a família. A família é a base tudo.”

### **Entrevista Educadora 3:**

#### Bloco 1 – Identificação do profissional de educação

- Qual a sua profissão: educador(a) de infância ou professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

E3: - “Sou educadora de infância.”

- Há quanto tempo exerce?

E3: - “Há cerca de vinte e cinco anos.”

#### Bloco 2 – Identificação de crianças de risco

- Na sua opinião, considera existir alguns indicadores que permitam identificar crianças em situações de risco familiar?

E3: - “Sim.”

- Ao longo da sua prática, que sinais ou indicadores têm sido mais frequentes?

E3: - “A nível emocional (*pausa*)... que se (*pausa*)... crianças que têm algumas dificuldades em (*pausa*)... estar com os outros, nas interações sociais e até mesmo na própria relação com o adulto.”

#### Bloco 3 – Consequências ou repercussões na vida escolar

- Na sua opinião considera existirem repercussões na vida escolar de crianças em situações familiares de risco? Se sim, quais? Em que domínios?

E3: - “Sim, principalmente a nível de (*pausa*)... concentração, atenção, crianças que não estão emocionalmente bem dificilmente conseguem-se concentrar nas aprendizagens ou no ... ou nas atividades.”

- Na sua opinião existem comportamentos padrão em crianças em situações familiares de risco? Se sim, quais são?

E3: - “Não sei se existem situações padrão, porque cada situação será uma situação e mani... podem-se manifestar de forma diferentes. Mas... sim, acho que... acho que acima de tudo são as competências sociais que normalmente são mais afetadas,

portanto, quando há situações de risco poderá haver ali sinais, como disse anteriormente, nas relações interpessoais que poderão dar indicadores de que a criança não está bem.”

#### Bloco 4 – Formas de atuação

- Considera que as crianças em situação de risco familiar exigem formas de atuação específicas? Se sim, quais?

E3: - “Sim, sim, trabalhar... penso que será necessário sempre trabalhar mais essas áreas que atrás referi.”

- Concebe a sua atuação com diferentes interlocutores para além das crianças em causa?

E3: - “Sim.”

- “Que interlocutores é que considera nessas situações?”

E3: - “Portanto, a família, o GAF (Gabinete de Apoio à Família) ou os serviços de apoio de Psicologia e de ação social, EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) ou os ELIs (Equipas Locais de Intervenção), penso que neste... que serão estes assim numa primeira linha os diferentes intervenientes com... com quem trabalhar com crianças em risco devido a problemas familiares.”

### **Anexo 26 – Transcrição de entrevistas a Professoras do 1.º CEB.**

#### **Entrevista Professora 1:**

##### Bloco 1 – Identificação do profissional de educação

- Qual a sua profissão: educador(a) de infância ou professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

P1: - “Professora do 1.º Ciclo.”

- Há quanto tempo exerce?

P1: - “Vinte e seis anos.”

##### Bloco 2 – Identificação de crianças de risco

- Na sua opinião, considera existir alguns indicadores que permitam identificar crianças em situações de risco familiar?

P1: - “Sim.”

- Ao longo da sua prática, que sinais ou indicadores têm sido mais frequentes?

P1: - “Tem sido mais frequente ver os alunos mais tristes, mais isolados, alguma apatia, também a falta de assiduidade e muitas vezes falta de higiene dos próprios alunos, são alguns sinais que nos indicam que alguma coisa não está a correr bem.”

### Bloco 3 – Consequências ou repercussões na vida escolar

- Na sua opinião considera existirem repercussões na vida escolar de crianças em situações familiares de risco? Se sim, quais? Em que domínios?

P1: - “Sim, sim. Existem sempre repercussões. A nível comportamental, a nível pedagógico, académico, os meninos deixam de ter o aproveitamento que tinham e socialmente, com os colegas, muitas vezes tornam-se mais agressivos ou, por vezes, há quem se torne mais apático também.”

- Na sua opinião existem comportamentos padrão em crianças em situações familiares de risco? Se sim, quais são?

P1: - “Eu julgo que sim. Julgo que a tal agressividade, a tal... alguma insegurança, a tristeza deles, às vezes até a desobediência para uma chamada de atenção.”

- “Uma revolta de certeza forma, não é?”

P1: - “Uma revolta, quererem chamar a atenção... na minha ótica podem ser comportamentos padrão.”

### Bloco 4 – Formas de atuação

- Considera que as crianças em situação de risco familiar exigem formas de atuação específicas? Se sim, quais?

P1: - “Sim, claramente que sim. Se tivermos essa... essa desconfiança, temos que alertar logo as entidades competentes para se tornar o... a situação pública, digamos assim. Não pública, porque isto são situações que têm que ser sempre muito bem... (silêncio)”

- “Geridas?”

P1: - “Geridas, mas não deixar só no, no contexto da escola.”

- “Também de forma a proteger a criança, a tentar parar com a situação digamos assim?”

P1: - “Exatamente. Sim, sim.”

- Concebe a sua atuação com diferentes interlocutores para além das crianças em causa?

P1: - “Sim, sim, acabei de responder. Nessas situações entramos logo em contacto com, com as entidades, neste caso, pode ser com a escola segura, pode ser com a CPCJ, depois de até falarmos com a própria família.”

### **Entrevista Professora 2:**

#### Bloco 1 – Identificação do profissional de educação

- Qual a sua profissão: educador(a) de infância ou professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

P2: - “Professora do 1.º Ciclo.”

- Há quanto tempo exerce?

P2: - “Há vinte anos.”

#### Bloco 2 – Identificação de crianças de risco

- Na sua opinião, considera existir alguns indicadores que permitam identificar crianças em situações de risco familiar?

P2: - “Sim... Quando a criança anda muito triste. Quando a criança tem sinais exteriores de negligência, pouco cuidada, a roupa desadequada à estação do ano. Por exemplo, olheiras sempre, pode querer dizer que não dorme; também se houver alguns vestígios de algumas nódoas negras ou marcas corporais. Às vezes há temas que nós abordamos na aula que eles têm necessidade de falar e às vezes há coisas que nós percebemos através disso. Pronto, basicamente é isto. A falta de alimentos nos lanchinhos, penso que será mais isto. Também o facto, se calhar, de não fazerem sempre os trabalhos de casa, não haver alguém que se preocupe. Isto são tudo sinais.”

- Ao longo da sua prática, que sinais ou indicadores têm sido mais frequentes?

- “Se calhar são estes que já referiu.”

P2: - “Sim, eu graças a deus não tenho tido assim, pelo menos que me tenha apercebido, alunos de risco. Pronto, há uma ou outra situação que nós percebemos que não é ideal, mas acontece ou porque os pais bebem ou excedem-se um bocadinho na bebida e têm atitudes que os miúdos reparam e que não gostam, têm

discussões... Mas pronto, nada que eu possa identificar como aquela criança que esteja em risco.”

### Bloco 3 – Consequências ou repercussões na vida escolar

- Na sua opinião considera existirem repercussões na vida escolar de crianças em situações familiares de risco? Se sim, quais? Em que domínios?

P2: - “Sim. Primeiro, uma criança de risco que, por exemplo, não se alimenta bem ou que não dorme bem, não consegue estar concentrada, não consegue aprender com tanta facilidade, até porque depois, se calhar, além de não ter energia porque não se alimentou, porque não descansou, também está sempre a pensar no que se passa em casa, nos seus problemas, portanto as aprendizagens... depois também o facto... se são de risco, se são negligenciadas não há o acompanhamento que poderiam ou que deveria ter também nas aprendizagens, nas execuções das tarefas, nas rotinas, acho que é também importante a nível de tudo e mesmo as rotinas do trabalhinho de casa, organização do método de estudo. Portanto, quando a criança não está bem, não aprende bem e quando não tem o acompanhamento correto também não aprende bem ou é um miúdo muito resiliente e que quer muito e consegue ultrapassar estes problemas ou então é difícil superar e conseguir açambarcar tudo, todo o conhecimento e todo o trabalho que se faz na escola.”

- Na sua opinião existem comportamentos padrão em crianças em situações familiares de risco? Se sim, quais são?

P2: - “Possivelmente. É como lhe digo, graças a deus nunca tive assim grandes problemas que tivesse percebido que tivesse crianças em risco, mas nós sabemos que se a criança quando desenha as cores que utiliza são sempre muito escuras ou pretas, por exemplo, é sinal de que algo não está bem, não é? Sabemos que se a criança anda sempre com muito sono, com fome, também são sinais. Se a criança constantemente não faz os trabalhos e não estuda, também poderá ser um sinal que está em risco, não é? É negligenciada. Talvez esse tipo de comportamentos, o isolar-se no recreio, o ser agressivo com os outros e estar sempre a bater, por exemplo, é o que ela vê em casa, é o que ela faz. A forma às vezes rude, agressiva, com que falam constantemente com os colegas e algumas respostas, até às vezes com os professores, que é o que elas conhecem em casa. É a agressão, é a violência. Estes podem ser comportamentos padrões.”

#### Bloco 4 – Formas de atuação

- Considera que as crianças em situação de risco familiar exigem formas de atuação específicas? Se sim, quais?

P2: - “Sim, sim. Precisam de ser mais apoiadas, não é? Tanto a nível do estudo, como a nível social, até mesmo a nível de Psicologia, possivelmente, para desmistificar alguns comportamentos, adequar alguns comportamentos. A nível social, se for por carências alimentares, quer dizer, há todo um apoio que estas crianças têm que ter para que não haja ali um desequilíbrio emocional, um desequilíbrio comportamental, não é?”

- Concebe a sua atuação com diferentes interlocutores para além das crianças em causa?

P2: - “hmm ... (*silêncio*)”

- “As famílias ou as entidades de proteção...?”

P2: - “Sim. O que me está a perguntar é se eu acho que há outras pessoas com quem eu posso intervir neste tipo de situações?”

- “Sim, é no sentido de perceber como é que nós, nós falando já quando exercer, podemos ajudar estas crianças e se, por exemplo, devemos contactar com a família ou se alertamos entidades de proteção... para auxiliar.”

P2: - “Sim. Primeiro... Na maior parte das vezes, o primeiro contacto é com a família. Tentar perceber o que é que se passa, o porquê daqueles comportamentos. Se não houver resposta ou até às vezes um pedido de ajuda, pode-se contactar a CPCJ. Além da CPCJ, os serviços de Psicologia, que as escolas têm ou protocolos com as câmaras que há, a nível da Psicologia. Mais... basicamente, assim os primeiros focos são estes: família, Psicologia, CPCJ. E depois consoante os casos poderá haver outros intervenientes ou não. Por acaso, na nossa escola este ano, tivemos o caso de uma menina que era maltratada, nós ao princípio não nos apercebemos e depois ela foi retirada à família. Foi para o hospital e do hospital já não foi para a família, pronto. Foi um caso. Portanto, o hospital também pode ser uma outra saída, se for uma questão de maus tratos físicos, eles são encaminhados para o hospital e depois a nível da assistência social, eles já não saem até se averiguar se eles ainda podem ou não ir para a família, portanto, as assistentes sociais, também é outro... é outro organismo que nós podemos contactar. Médicos de família, por exemplo. Também

são, porque os conhecem, conhecem a família e têm o seu historial médico. Também é outra situação que poderá ser uma ajuda.”

- “Mas nós enquanto... A professora pode tentar contactar com o médico de família? Se estiver desconfiada de alguma coisa? Há hipótese de falar com o médico de família?”

P2: - “Através de uma carta... esta parte tem que haver colaboração da família, não é? Porque às vezes as crianças são negligenciadas, então correm riscos e às vezes não é só por falta de vontade das famílias, é por falta de condições e estas famílias precisam de ser trabalhadas. Às vezes, basta ali uma ajuda a nível familiar e ... quando... o médico é através da família, sim, mas para um encaminhamento, para terapias ou para outros despistes, mas quando há colaboração da família. Porque a criança em risco não é só aquela que é negligenciada de forma voluntária, às vezes é involuntária, porque as famílias não sabem, são famílias destruídas, não sabem lidar com as situações, não têm recursos, não têm conhecimentos e às vezes veem-se assim em estados... e não sabem pedir ajuda, pronto... e às vezes, basta trabalhar a família para que estas situações se resolvam e muitas vezes, a família é trabalhada a nível de CPCJ, a nível de médico de família, que encaminha para terapeutas, portanto, tem que ser a partir da família. É difícil nós contactarmos diretamente, escola, há sempre um elo de ligação que tem que ser a família.”

### **Entrevista Professora 3:**

#### Bloco 1 – Identificação do profissional de educação

- Qual a sua profissão: educador(a) de infância ou professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

P3: - “Sou professora do 1.º Ciclo.”

- Há quanto tempo exerce?

P3: - “Exerço a minha profissão há treze anos.”

#### Bloco 2 – Identificação de crianças de risco

- Na sua opinião, considera existir alguns indicadores que permitam identificar crianças em situações de risco familiar?

P3: - “Sim.”

- Ao longo da sua prática, que sinais ou indicadores têm sido mais frequentes?

P3: - “Os indicadores mais frequentes são o comportamento e o ritmo das aprendizagens.”

#### Bloco 3 – Consequências ou repercussões na vida escolar

- Na sua opinião considera existirem repercussões na vida escolar de crianças em situações familiares de risco? Se sim, quais? Em que domínios?

P3: - “Sim. Principalmente no comportamento e nas aprendizagens.”

- Na sua opinião existem comportamentos padrão em crianças em situações familiares de risco? Se sim, quais são?

P3: - “Sim. Penso que existem esses comportamentos padrão, nomeadamente a revolta ou a apatia em sala de aula, são os principais.”

#### Bloco 4 – Formas de atuação

- Considera que as crianças em situação de risco familiar exigem formas de atuação específicas? Se sim, quais?

P3: - “Sim. Por exemplo, a atuação de uma pessoa externa, uma psicóloga que o ajude.”

- Concebe a sua atuação com diferentes interlocutores para além das crianças em causa?

P3: - “Sim. Normalmente são os psicólogos da escola... os pais e outros professores que intervêm na sala de aula.”