

Refletindo sobre a Prática Pedagógica e investigando sobre as concepções de Bullying dos alunos de uma turma de 4.º ano de escolaridade

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Marlene Patrícia Duarte dos Santos Jorge

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Professor Doutor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, abril de 2020

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhotes, Leonor e Miguel, luzes que iluminam a minha vida, que me tornam uma pessoa melhor, que mesmo em dias tristes, têm sempre uma palavra de amor e carinho.

Ao meu marido, Nelson, que sempre me apoiou, independentemente das minhas decisões, que sempre acreditou em mim, que nunca me deixou desistir, o meu ombro amigo, meu companheiro de vida.

À minha família, mãe, irmãs, sobrinhos, cunhados, com quem sei que posso sempre contar.

Às educadoras, Luísa Dinis e Fátima Santos, que mais do que as suas salas, abriram os seus corações para me receber, a quem devo muitas aprendizagens.

Às professoras, Filomena Rodrigues e Isabel Oliveira, pela disponibilidade, confiança e carinho com que me acolheram, e pelas experiências partilhadas, fundamentais para o meu percurso.

Aos professores orientadores pela disponibilidade. Ao professor Miguel Oliveira, pelo desafio constante, pelas críticas, que por vezes me fizeram duvidar, mas que me permitiram crescer profissionalmente. À professora Marina Rodrigues, pela motivação e orientação, mostrando-me um rumo a seguir, para alcançar esta etapa da minha vida.

Por último, a todas as crianças com quem tive o prazer de brincar, aprender, trabalhar, durante o meu percurso académico, por todos os ensinamentos e aprendizagens que me proporcionaram.

O presente relatório refere-se à Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estando dividido em duas partes.

A primeira parte concerne à dimensão reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada, nos contextos de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 4.º ano de escolaridade), onde foram refletidas e analisadas vivências e aprendizagens realizadas nos diferentes contextos. Nesta parte destaco a importância que a observação e planificação tiveram na minha formação, passando pela importância da abordagem de projeto, e os contornos que esta assume. Faço referência ainda ao desafio que foi avaliar e a importância que teve a prática reflexiva.

Na segunda parte, que se refere à componente investigativa, realizada em contexto da Prática de Ensino Supervisionada, com uma turma de 4.º ano, teve como finalidade conhecer as conceções dos alunos acerca do *bullying*. Optei por um estudo de natureza qualitativa e interpretativa, dado que se analisaram as conceções dos alunos acerca do *bullying* no início da investigação, e após a realização de uma sequência de aprendizagem construída com o objetivo de permitir a discussão e o alargamento da visão dos alunos sobre o tema. Face aos resultados obtidos, é possível dizer que de um modo geral houve mudança na conceção dos alunos acerca da temática. Mudança essa, intrinsecamente ligada às propostas desenvolvidas durante o processo de ensino/aprendizagem.

Palavras chave

Alunos, *bullying*, conceções, educação de infância, investigação reflexão, 1.º CEB.

ABSTRACT

This report refers to the Supervised Teaching Practice of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, being divided into two parts.

The first part concerns the reflective dimension of Supervised Teaching Practice, in the contexts of Day Care, Kindergarten and 1st Cycle of Basic Education (1st and 4th year of schooling), where experiences and learning carried out in different contexts were reflected and analyzed. In this part I highlight the importance that observation and planning had in my training, passing through the importance of the design approach, and the contours that it assumes. I also refer to the challenge that was to evaluate and the importance that the reflective practice had.

In the second part, which refers to the investigative component, carried out in the context of Supervised Teaching Practice, with a class of 4th year, the purpose was to learn about students' conceptions about bullying. I opted for a study of a qualitative and interpretative nature, given that the students' conceptions about bullying were analyzed at the beginning of the investigation, and after the realization of a learning sequence built with the objective of allowing the discussion and broadening of the students' vision About the subject. In view of the results obtained, it is possible to say that, in general, there was a change in the students' conception of the theme. This change, intrinsically linked to the proposals developed during the teaching / learning process.

Keywords

Students, bullying, conceptions, childhood education, research, reflection, 1st CEB.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral.....	v
Índice de Figuras.....	viii
Índice de Quadros.....	xi
Índice de Tabelas.....	xii
Introdução:.....	1
PARTE I: DIMENSÃO REFLEXIVA.....	2
Capítulo I: Prática Pedagógica em contexto de Educação de Infância.....	2
1. Refletindo sobre a Prática Pedagógica em contexto Creche.....	2
2. Experiências educativas em contexto de Jardim de Infância.....	12
Capítulo II: Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	38
1. Refletindo sobre a Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	38
PARTE II: DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	48
Capítulo III: Introdução.....	48
1. Pergunta de partida e objetivos de investigação.....	48
Capítulo IV: Fundamentação Teórica.....	50
1. O fenómeno de bullying - características e definição.....	50
2. Bullying em Portugal.....	54
3. Bullying no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	56
4. Diferenças de género nos comportamentos de bullying.....	57
Capítulo V: Metodologia.....	58
1. Opções metodológicas.....	58

2.	Caraterização dos participantes	59
3.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	60
4.	Fases da investigação	61
5.	Descrição do estudo	62
6.	Técnicas de análise de dados.....	65
Capítulo VI: Apresentação e discussão de resultados		66
1.	Apresentação dos resultados do questionário inicial.....	66
2.	Apresentação dos resultados das propostas ensino-aprendizagem.....	70
3.	Apresentação dos resultados do questionário final	83
Capítulo VII: Conclusões		87
1.	Conclusões finais.....	87
2.	Limitações do estudo.....	90
3.	Recomendações	90
CONCLUSÃO DO RELATÓRIO		91
BIBLIOGRAFIA		93
ANEXOS		1
	ANEXO I – Reflexão 1 de PP, 1.º semestre, 1.º ano	2
	ANEXO II – Reflexão 4 de PP, 1.º semestre, 1.º ano.....	4
	ANEXO III – Reflexão 5 de PP, 1.º semestre, 1.º ano	6
	ANEXO IV – Reflexão 6 de PP, 1.º semestre, 1.º ano	9
	ANEXO V – Reflexão 12 de PP, 1.º semestre, 1.º ano	12
	ANEXO VI – Reflexão 9 de PP, 1.º semestre, 1.º ano	16
	ANEXO VII – Reflexão 9 de PP, 2.º semestre, 1.º ano.....	21
	ANEXO VIII – Reflexão 10 de PP, 2.º semestre, 1.º ano	24
	ANEXO IX – Reflexão 11 de PP, 2.º semestre, 1.º ano	27
	ANEXO X – Reflexão 12 de PP, 2.º semestre, 1.º ano	29
	ANEXO XI – Reflexão 13 de PP, 2.º semestre, 1.º ano	32

ANEXO XII – Transcrição da entrevista ao encarregado de educação da menina C.	34
ANEXO XIII – Reflexão 4 de PP em 1.º CEB, 1.º semestre, 2.º ano	37
ANEXO XIV – Reflexão 2 de PP em 1.º CEB, 1.º semestre, 2.º ano	39
ANEXO XV – Reflexão 2 de PP em 1.º CEB, 1.º semestre, 2.º ano.....	42
ANEXO XVI – Reflexão 5 de PP em 1.º CEB, 1.º semestre, 2.º ano	43
ANEXO XVII – Reflexão 4 de PP em 1.º CEB, 1.º semestre, 2.º ano	46
ANEXO XVIII – Reflexão 6 de PP em 1.º CEB, 1.º semestre, 2.º ano.....	49
ANEXO XIX – Reflexão 7 de PP em 1.º CEB, 1.º semestre, 2.º ano	51
ANEXO XX – Reflexão 11 de PP em 1.º CEB, 1.º semestre, 2.º ano.....	53
ANEXO XXI – Reflexão 7 de PP em 1.º CEB, 1.º semestre, 2.º ano	56
ANEXO XXII – Questionário	59
ANEXO XXIII – Cartões com palavras associadas a comportamentos.....	68
ANEXO XXIV – Imagens de comportamentos de bullying	70
ANEXO XXV – Histórias de bullying.....	71
ANEXO XXVI – Transcrições das propostas ensino-aprendizagem.....	72

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Crianças a apanhar folhas – 17 outubro 2017.....	5
Figura 2 – Crianças a apanhar folhas – 17 outubro 2017.....	5
Figura 3 – Crianças a saltar sobre as folhas dentro da caixa – 17 de outubro 2017.....	5
Figura 4 – Criança A. e ML. a explorar saco de gel – 06 dezembro 2017.....	8
Figura 5 – Criança MF. a explorar saco de gel – 06 dezembro 2017.....	8
Figura 6 – Criança a explorar espuma – 09 janeiro 2018.....	8
Figura 7 – Criança L. e A. a explorar fantoche Nuvem – 08 janeiro 2018.....	9
Figura 8 – Criança R. a explorar fantoche Nuvem – 08 janeiro 2018.....	9
Figura 9 – Crianças a assistirem à dramatização da “Lenda de S. Martinho” – 13 novembro 2017.....	9
Figura 10 – Criança C. a explorar fantoche do Rei Baltazar – 03 janeiro 2018.....	9
Figura 11 – Documentação exposta em sala – Sentir o Outono.....	11
Figura 12 – Documentação exposta em sala – O Nosso Magusto.....	11
Figura 13 – Registo das ideias das crianças, questões formuladas e locais onde pesquisar – 18/04/2018.....	18
Figura 14 – Teia de atividades sugeridas pelas crianças, e desenvolvidas no projeto...	21
Figura 15 – A construir a área dos dinossauros – 23/04/2018.....	23
Figura 16 – A tomarem decisões sobre a área dos dinossauros - 09/05/2018.....	23
Figura 17 – Capa do livro de dinossauros –14/05/2018.....	24
Figura 18 – Páginas do livro de dinossauros –14/05/2018.....	24

Figura 19 – S. a cortar garrafa de plástico – 15/05/2018.....	26
Figuras 20 a 22 – A moldar pasta para realizar o cone do vulcão – 15/05/2015.....	26
Fotos 23 e 24 – A juntar os reagentes para a simulação da erupção – 16/05/2015.....	26
Figura 25 – A observar a simulação da erupção – 16/05/2015.....	27
Figura 26 – A realizar o registo da experiência – 16/05/2015.....	27
Figura 27 – O registo da experiência – 16/05/2015.....	27
Figura 28 – Composição eleita para realizar a caracterização do dinossauro.....	28
Figura 29 – M., SV. e V. a pintarem o Arelhossauro – 21/05/2018.....	29
Figura 30 – SV. e V. a pintarem o Arelhossauro – 21/05/2018.....	29
Figura 31 – Convite para a exposição.....	30
Figura 32 – A. a falar com a mãe acerca do projeto.....	30
Figura 33 – TM. a falar com a mãe acerca do projeto.....	30
Figura 34 a 36 – M. e AA. a apresentarem exposição a professores de Erasmus.....	31
Figura 37 – <i>Printscreen</i> da página de facebook com comentário do professor Xesús Fortes Gómez.....	32
Figura 38 – Grelha de auto-avaliação.....	35
Figura 39 – Criança a ordenar as palavras para construir uma frase.....	45
Figura 40 – Resposta 15, de um aluno, ao questionário inicial.....	69
Figura 41 – Resposta 15, de um aluno, ao questionário inicial.....	69
Figura 42 – “Chuva de ideias” acerca das conceções sobre bullying.....	71
Figura 43 – Texto da aluna MT.....	73

Figura 44 – Trabalho realizado pelos alunos JT., T. e G.....	74
Figura 45 – Trabalho realizado pelas alunas SH., JU., M. e AL.....	74
Figura 46 – Trabalho realizado pelos alunos F. e M. e pelas alunas L. e A.....	74
Figura 47 – Trabalho realizado pelos alunos RF., RO., S., JE. e pela aluna D.	74
Figura 48 – Trabalho realizado pelos alunos ST. e AF. e pela aluna MG.....	74
Figura 49 – Cartaz elaborado pelos alunos H., G. e JT.....	78
Figura 50 – Cartaz elaborado pelos alunos F. e M. e pelas alunas L. e A.....	78
Figura 51 – Cartaz elaborado pelas alunas SH., JU., M., Al.....	78
Figura 52 – Cartaz elaborado pelos alunos RF., RO., S., JE. e pela aluna D.....	78
Figura 53 – Cartaz elaborado pelos alunos ST., AF. e a aluna MG.....	78
Figura 54 – <i>Printscreen</i> da história elaborada pela aluna M.....	82
Figura 55 – <i>Printscreen</i> da história elaborada pelo aluno A.....	82
Figura 56 – <i>Printscreen</i> da história elaborado pelo aluno J.....	82
Figura 57 – Resposta de um aluno X à questão 15 do questionário final.....	86
Figura 58 – Resposta de um aluno Y à questão 15 do questionário final.....	86
Figura 59 – Resposta de uma aluna à questão 15 do questionário final.....	86

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Registo do que as crianças pensam saber sobre os dinossauros.....	18
Quadro 2 – Registo de onde as crianças pensam que podem procurar informação sobre o tema.....	19
Quadro 3 – Registo do que as crianças pretendem saber.....	19
Quadro 4 – Registo das informações retidas pelas crianças na visita ao Dinoparque....	20
Quadro 5 – Calendarização das atividades a realizar ao longo do projeto.....	21
Quadro 6 – Tipos de Bullying, programa Stop Bullying.....	54
Quadro 7 – Fases da investigação.....	62
Quadro 8 – Descrição das propostas ensino-aprendizagem.....	63

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Respostas à questão 4 do questionário inicial (Já sofreste algum tipo de agressão ou maltrato?).....	67
Tabela 2 – Respostas à questão 5 do questionário (Se já passaste por alguma situação destas, indica quantas vezes isso aconteceu?)	67
Tabela 3 – Respostas à questão 15 do questionário.....	69
Tabela 4 – Respostas à questão 4 do questionário final (Já sofreste algum tipo de agressão ou maltrato?).....	84
Tabela 5 – Respostas à questão 5 do questionário final (Se já passaste por alguma situação destas, indica quantas vezes isso aconteceu?).....	85
Tabela 6 – Respostas à questão 15 do questionário final	86

INTRODUÇÃO:

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, referindo-se à Prática de Ensino Supervisionada em ambos os contextos, assim como ao ensaio investigativo em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, o relatório distingue-se em duas partes. A primeira parte refere-se à componente reflexiva no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada que realizei em Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. No que se refere à reflexão realizada em Creche, esta evidencia aspetos vivenciados com crianças de dois anos, onde o grau de autonomia era pouco, necessitando as crianças de auxílio na realização das tarefas, valorizando a importância das rotinas diárias como elemento facilitador e securizante. No que respeita ao Jardim de Infância, esta etapa foi concretizada com crianças dos 3 aos 5 anos de idade, tendo privilegiado a metodologia de projeto na minha reflexão, primeiramente enquadrando este tipo de metodologia e depois refletindo sobre as dinâmicas desenvolvidas com as crianças, terminando com uma reflexão sobre a avaliação em contexto de Educação Pré-escolar. No que concerne à minha prática em 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta foi realizada em contextos distintos, primeiramente com uma turma de 1.º ano, e seguidamente com uma turma de 4.º ano de escolaridade, tendo optado por selecionar os referentes que me foram significativos, para analisar e fundamentar o trabalho desenvolvido em ambos os contextos.

No que diz respeito à segunda parte do trabalho, esta aborda o ensaio investigativo realizado com uma turma de 4.º ano de escolaridade. Nesta parte dou a conhecer a problemática e objetivos de investigação, tentando compreender as conceções destes alunos sobre o *bullying*. Desta forma apresento a fundamentação teórica, assim como a metodologia utilizada, descrevendo todas as fases da investigação. Posteriormente surge a apresentação e análise dos dados e resultados. Termina esta parte com as conclusões acerca do estudo, limitações metodológicas do mesmo e possíveis investigações futuras dentro da mesma problemática.

Por último, o relatório termina com uma conclusão final, onde evidencio os contributos das vivências nos diferentes contextos, que se revelaram fundamentais nas aprendizagens por mim realizadas, tanto a nível profissional como pessoal.

PARTE I: DIMENSÃO REFLEXIVA

CAPÍTULO I: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1. REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO CRECHE

a creche é o contexto que se organiza para, de forma intencional, apoiar o desenvolvimento das crianças levando-as a ir mais longe possível neste processo. (Didonet, 2001, citado por Dias, Correia & Marcelino, 2013, p. 15)

Iniciei a minha Prática Pedagógica (PP) com alguns receios e ansiedades, mas concomitantemente com grande vontade de aprender e de crescer profissionalmente pelo facto de ir trabalhar com crianças em idade de Creche. O meu principal receio prendia-se essencialmente com o meu relacionamento com as crianças e com a minha adaptação ao grupo, como referido na minha primeira reflexão:

(...) julgo que o meu maior receio será não me conseguir adaptar ao grupo e sentir-me à margem dele, o que de forma alguma pode acontecer (Reflexão 1, 1.º semestre – Anexo I, p.2).

Sabia da importância que a relação do educador com o grupo tem, para o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e como estagiária queria estabelecer uma relação de qualidade.

A qualidade da relação que o educador é capaz de estabelecer com a criança influencia a qualidade do desenvolvimento da criança (Dias, Correia & Marcelino, 2013, p.15).

1.1. *A importância das Rotinas*

A naturalidade com que as coisas acontecem e a capacidade das crianças e da equipa educativa em acolherem pessoas novas, é surpreendente. Conhecer e participar nas rotinas de sala foi importante para a minha integração e para a segurança do grupo. Desde cedo que me fui apercebendo das rotinas e de como estas eram importantes e conferiam segurança às crianças, como menciono na reflexão1 do primeiro semestre.

Destes dias saliento a importância das rotinas e da segurança que estas transmitem às crianças, estas são organizadoras e fazem com que a criança saiba com o que pode contar, o que nas crianças se torna fundamental (Anexo I, p.2).

Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitem que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra (Post & Hohmann, 2003, p. 15).

Tal como é referido por Couto et al (2017), a rotina diária assume um papel de grande importância, quer ao nível do bem-estar da criança, quer ao nível do seu desenvolvimento e aprendizagem. A previsibilidade faz com que *“as crianças se sintam mais seguras, confiantes, predispostas a envolverem-se nos desafios diários e a concretizar aprendizagens em cada um desses momentos”* (ibidem, p. 35).

As rotinas, sob a perspectiva de Post & Hohmann (2003), devem criar um horário previsível, no entanto, flexível. E foi isso que constatei durante a minha prática. Apesar de haver uma rotina subjacente, e um horário previsível, que dava segurança e conforto à criança, na medida em que sabia com o que podia contar, este era flexível, dado que ia ao encontro das necessidades e individualidade de cada criança.

Neste sentido consideramos que *“uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas...as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias do seu crescimento”* (Evans & Ilfield, 1982b, in Post & Hohmann, 2003).

1.2. Observar e Planificar em Creche

As duas primeiras semanas de PP estavam destinadas à observação, com o intuito de recolher informação para que pudesse caracterizar a instituição, a sala e o grupo de crianças. A observação realizada foi participante dado que me encontrava em sala, e interagiu com as crianças, participando na rotina do grupo. A observação foi um ponto importante que me permitiu adquirir muitas informações acerca do grupo e das particularidades de cada criança. Dias, Correia & Marcelino (2013) afirmam que *“para que a criança se sinta feliz e se desenvolva de forma integral em contexto de creche,*

solicita-se ao educador que reconheça cada criança como um ser único, rico, com potencial para construir o seu conhecimento a partir das suas acções” (p. 15).

Como já referi, a observação permitiu-me conhecer o grupo, os seus interesses, dinâmicas e rotinas, que me ajudaram a poder planificar de forma consciente e indo ao encontro das necessidades de cada criança, tendo em conta a sua individualidade e singularidade.

É determinante que o educador na sua PP realize uma observação atenta e cuidada, que permita conhecer melhor quem são as crianças e o que estas fazem, de modo a lhe poderem proporcionar apoio individualizado (Post & Hohmann, 2003).

A observação permite recolher informação sobre o desenvolvimento infantil da criança assim como das suas aprendizagens em contexto, mas também permite *“planificar de forma mais adequada a função educativa da creche. É uma fonte de informação extremamente rica, uma vez que, permite ao observador/educador conhecer a relação entre a sua acção educativa e o comportamento das crianças em relação a ela”* (Cró & Pinho, 2011, p.10).

Chegada a semana em que tinha que planificar, senti alguma dificuldade em gerir o grupo, assim como colocar a planificação em prática, no entanto ao longo da PP julgo que fui evoluindo. Pude verificar como a planificação é importante, e que esta tem que ter subjacente sempre a individualidade e interesse da criança, como evidencia a minha reflexão 4, do primeiro semestre.

Ainda no que concerne à planificação, esta tem que ser planificada de acordo com as necessidades e interesses do grupo, tendo sempre em conta que a criança é um ser ativo promotor da sua aprendizagem. Só desta forma, conhecendo as necessidades e interesses do grupo, assim como a sua dinâmica, é que é possível delinear planificações que vão ao encontro do que o grupo necessita (Anexo II, p.4).

Ainda acerca da planificação, ao longo da PP fui verificando que nem sempre é exequível o que é planificado. Por vezes surgem situações inesperadas, outras vezes porque nem todas as crianças se encontram motivadas para a experiência. Como refere Ostetto (s/d, citado por Jesus & Germano, 2013, p.35)

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiência múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planeamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

Tentando ir ao encontro das necessidades do grupo e tendo sempre em consideração o interesse das crianças, o dia-a-dia ia-se delineando e a minha intervenção também. Numa saída ao parque pude constatar o interesse das crianças nas folhas que se encontravam no chão. De forma espontânea e movidas pela curiosidade, as crianças pegavam nelas e brincavam. Fazia todo o sentido explorar este recurso característico da estação e que suscitava tanto interesse às crianças. Assim sendo, na semana seguinte propôs apanharmos folhas para caixas.



Figura 1 – Crianças a apanhar folhas – 17 outubro 2017



Figura 2 – Crianças a apanhar folhas – 17 outubro 2017



Figura 3 – Crianças a saltar sobre as folhas dentro da caixa – 17 de outubro 2017

Na planificação dessa semana constatei que é importante o educador antecipar determinadas situações para que as propostas consigam decorrer como planificado, tal como referi aquando da minha reflexão 5, do primeiro semestre.

Era suposto as crianças apanharem as folhas do jardim, no entanto, por ter chovido, o piso e as folhas estavam molhados, pelo que não foi possível. Por suspeitar que tal pudesse acontecer, tinha recolhido folhas previamente e sem que as crianças vissem, fui colocá-las no chão da rua, numa zona que se encontrava seca (AnexoIII, p.6).

Inicialmente, quando planificava, pressupunha uma avaliação que me limitava, uma vez que fazia questões com respostas do tipo fechadas (sim/não), no entanto fui verificando que mais importante do que saber se a criança evidencia determinado comportamento, era saber o “como” esta o fazia, o que me dava mais informação acerca desta, do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem. Passei então a integrar nas propostas de avaliação questões abertas, que me possibilitavam obter maior informação acerca da criança.

Durante a minha prática, foram surgindo situações que tentei aproveitar de forma a promover experiências pedagógicas que fossem ao encontro do interesse das crianças. Foi o caso de uma experiência que embora não estivesse planeada, achei que poderia ser interessante explorá-la.

No dia 24/10 uma das crianças trouxe uma mochila para a creche, da qual não se conseguia separar e que suscitou interesse por parte dos colegas. Desta forma e apesar de não estar planeado, decidi reunir o grupo para cantar a “saquinha das surpresas” e mostrar o que estava dentro da mochila (Reflexão 6, 1.º semestre - Anexo IV, p.9).

A proposta de tais experiências levantava questões, e inquietações, tais como refiro na minha reflexão 6, do primeiro semestre.

Optei por promover esta atividade por me parecer adequada e atendendo às motivações das crianças naquele momento. Agora questiono-me se todas as crianças estariam motivadas? Inicialmente, algumas poderiam não estar, mas quando as questionei se queriam saber o que estava dentro da “saquinha” julgo que promovi a curiosidade e todas pareciam curiosas face ao desconhecido (Anexo IV, p.9).

Estas questões fazem parte do dia-a-dia do Educador e devem ser um motor de aprendizagens e de evolução do trabalho deste com as crianças. Tal como defendem Marques, *et al* (2007), “*em Educação de Infância, a reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativa para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança*” (p. 130)

Aquando da minha PP em contexto de creche prática, pude verificar que por vezes planificava para o grupo, no entanto após reflexão com o professor supervisor, constatei que a planificação não tem que ser necessariamente para todo o grupo, podendo ser apenas para determinadas crianças.

Refletindo sobre as suas práticas, o educador pode tomar consciência se os objetivos para os quais se propôs estão efetivamente a ser alcançados e caso estejam, se estão a ser conseguidos da melhor forma, se não haveriam outras formas de os alcançar. Durante todo o percurso, fui-me debatendo com este tipo de questões, e embora não tivesse colega com quem refletir, a educadora cooperante e o educador supervisor, constantemente me auxiliavam nessa performance. Esta talvez tenha sido uma das minhas grandes dificuldades, dado que esta reflexão constante com que me debatia causava incertezas na minha prática, semeava a dúvida, trazendo insegurança às minhas

decisões. No entanto, ao longo da minha PP, julgo que fui perspectivando a reflexão, acima de tudo como uma aliada ao exercício de uma boa prática. Através da reflexão foi-me possível pensar e repensar novas formas de ultrapassar determinados obstáculos, encontrando novas soluções para determinado problema, de forma a ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, promovendo assim o seu desenvolvimento assim como aprendizagens significativas.

Assim a reflexão passou a fazer parte integrante da minha prática, não se cingindo apenas às propostas educativas, mas a toda a dinâmica diária em creche.

1.3. Intervindo com o grupo

Ao longo do tempo, fui conhecendo as crianças e as suas preferências e fui sempre tentando que as experiências propostas fossem ao encontro dos seus interesses. Julgo que fui crescendo e aprendendo novas formas de atuar com as crianças, tentando promover experiências que conduzissem à aprendizagem e ao desenvolvimento destas. Atendendo à idade das crianças e encontrando-se subjacente a forma de estas percecionarem o mundo e o que as rodeia, tornava-se pertinente promover experiências que apelassem às suas capacidades sensitivas. Dias e Correia (2012) referem que

Na primeira infância, o desenvolvimento/aprendizagem ocorre, fundamentalmente, através de interações com adultos significativos, da construção de laços de vinculação, de jogos sociais, das ações com os objetos, da resolução de problemas diários, da exploração sensorio motora do espaço e de materiais, da repetição, do envolvimento da criança em contextos significativos (p.4).

Dessa forma, fomos propondo experiências nessa direção, como é o caso por exemplo, da experiência de sacos de gel e da de sacos de espuma.

Os sacos permitiram às crianças explorarem-nos, mexendo, amachucando e separando os diferentes elementos que continham, num apelo às capacidades sensoriais e manipulativas (Reflexão 12, 1.º semestre – Anexo V, p.12).



Figura 4 – Criança A. e ML. a explorar saco de gel – 06 dezembro 2017

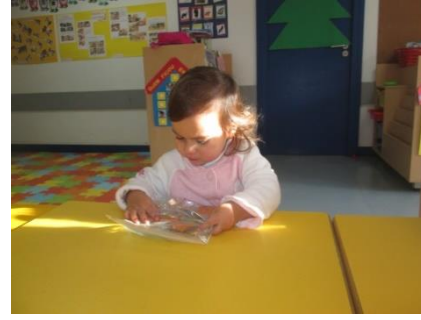


Figura 5 – Criança MF. a explorar saco de gel – 06 dezembro 2017



Figura 6 – Criança a explorar espuma – 09 janeiro 2018

Durante o meu percurso e com o intuito de proporcionar experiências interessantes do ponto de vista do desenvolvimento e da aprendizagem, fui tentando evoluir, tendo sempre como objetivo que as crianças tirassem o maior partido destas. Exemplo disso foram as formas de contar as histórias. Tentei ao longo do meu percurso utilizar formas diferentes de as contar, fazendo uso de sombras, como foi o caso da “Lenda de São Martinho”, ou o recurso a fantoches, na história “Reis Magos” e na história “A história de uma nuvem”. O uso destes elementos permitiu que as crianças focassem a sua atenção na história, o que muito contribuiu para que conseguisse captar a atenção do grupo.



Figura 7 – Criança L e A a explorar fantoche Nuvem – 08 janeiro 2018



Figura 8 – Criança R. a explorar fantoche Nuvem – 08 janeiro 2018



Figura 9 – Crianças a assistirem à dramatização da “Lenda de S. Martinho” – 13 novembro 2017



Figura 10 – Criança C. a explorar fantoche do Rei Baltazar – 03 janeiro 2018

Na minha prática tentava proporcionar experiências diversificadas, mas, contudo, simples, que potenciasses o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Post e Hohmann (2003, p. 284) referem que na planificação “*em torno de novos materiais ou ações é preciso ter duas coisas em mente: Primeiro, manter a simplicidade da ideia geral. Deve-se apresentar a experiência às crianças através de uma frase simples ou de uma ação simples. Segundo, centrar-se em fazer em vez de realizar*”. No entanto sabia também que com crianças destas idades era importante a repetição de experiências. A repetição permite à criança experimentar de diferentes formas uma mesma situação, permite-lhe ensaiar e esgotar as potencialidades de se relacionar com determinado material e/ou situações. Dias & Correia (2012) referem que “*a observação, a repetição, a imitação e a experimentação permitem à criança situar-se perante si própria e perante os outros*” (p. 4).

À medida que ia planificando, fui verificando que existiam experiências que poderiam ser destinadas ao grande grupo, mas outras que se destinavam a pequenos grupos,

possibilitando o conhecimento individualizado de cada criança. Aprendi também que devemos respeitar cada criança e as suas preferências, e se hoje a criança não manifesta interesse em participar em determinada experiência, deve ser-lhe dada essa possibilidade. Segundo Post e Hohmann (2003) “*os educadores procuram respeitar e não alterar as preferências que as crianças manifestam por certos companheiros, comidas ou actividades*” (p.74). Queiroz, Maciel & Branco referem que,

A partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomadas de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações (2006, p.170).

Ao longo da PP dei ainda conta que as situações de rotina, tais como a higiene ou a alimentação, podem traduzir-se em verdadeiros momentos de interação e de aprendizagem. A interação, segundo Oliveira-Formosinho & Araújo (2013), trata-se de uma das dimensões principais, no que concerne ao quotidiano pedagógico na valência de creche, dado que disponibiliza bases consistentes para a exploração, comunicação e significação.

1.4. *A Importância da Documentação Pedagógica*

Inicialmente, não tinha grande noção da importância da documentação pedagógica. À medida que fui atuando e em reflexão com o professor supervisor, fui dando conta da sua importância e como esta podia assumir-se como o espelho do que era desenvolvido em sala com o grupo. Recorrendo a fotografias, registo de observações, vídeos, trabalhos produzidos pelo grupo, fui expondo a documentação. Este tipo de documentação não serviu apenas para dar a conhecer o trabalho que é realizado, mas também se constitui como um verdadeiro aliado à reflexão, promovendo-a. Além disso, através desta, pude dar conta de um encadeamento de práticas que fui desenvolvendo e que as experiências propostas são escolhidas, tendo em conta o grupo e as crianças em causa.

A documentação produzida e exposta, tornou-se também um aliado na divulgação do trabalho realizado com as crianças quando os pais vinham buscar os filhos, promovendo assim o diálogo com os pais e a partilha de experiências acerca dos educandos, como referido na minha reflexão da 9.^a semana, do primeiro semestre.

“Quando os pais as foram buscar, enfatizei o exposto, para que as crianças pudessem comunicar com os pais a experiência retratada, de forma a envolver a família na dinâmica da sala” (Anexo VI, p.16).



Figura 11 – Documentação exposta em sala – Sentir o Outono.



Figura 12 – Documentação exposta em sala – O Nosso Magusto.

Documentar em contextos de Educação de Infância “*serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunicá-lo*” (Gandini & Goldhaber, citado por Parente, 2012, p. 15). Ao documentar, partilha-se com os outros as observações que foram realizadas, permitindo a compreensão das ações e ideias das crianças, que possibilitarão planejar que materiais, mudanças no que respeita ao espaço, e que interações podem promover os processos de descoberta e de aprendizagem das crianças (Parente, 2012).

A partilha de informações com os pais é sempre importante, e ambos, pais e educador, devem assumir-se como co-educadores no processo de educação da criança. Cada criança tem características próprias e insere-se numa família com dinâmicas e características também próprias, assim o educador deve trabalhar em conjunto com os

pais, de forma a potenciar o bom desenvolvimento e aprendizagens na criança, numa perspetiva de parceria.

Em suma, a experiência em creche permitiu-me crescer a nível profissional e adquirir competências essenciais para a prática educacional. Permitiu-me desenvolver competências relacionais com crianças pequenas, permitiu-me ainda desenvolver competências de observação, planificação, reflexão e de avaliação. Constituiu-me melhor profissional e permitiu-me aprender que no dia-a-dia torna-se essencial escutar a criança aquando do trabalho com esta, para que possamos delinear um trabalho que possa ir ao encontro aos seus interesses. O desenvolvimento desta PP permitiu-me verificar a importância da gestão e organização do tempo, as relações que se desenvolvem, quer ao nível da criança-adulto, quer ao nível dos pares, com os materiais, formas de proporcionar experiências gratificantes, de bem-estar e alegria. Esta experiência com o grupo de creche foi bastante gratificante, dadas as particularidades de cada criança, e todas as interações inerentes, assim como com a equipa educativa, que me permitiu realizar a prática, errar, mas também refletir e repensar novas formas de atuar, progredindo e evoluindo, tornando-me uma profissional melhor. Entre sorrisos, gargalhadas, birras e choros, o caminho foi-se construindo, numa relação de cumplicidade e parceria, onde ambos crescemos, as crianças e eu!

2. EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Na minha PP em Jardim de Infância o que mais me influenciou e permitiu crescer foi a abordagem de projeto. A entrega das crianças com quem tive o prazer de trabalhar foi tal, que me abriu as portas a uma experiência de crescimento profissional e pessoal extraordinária. Desta forma, seguidamente irei debruçar-me sobre o projeto que desenvolvi com as crianças desta faixa etária, assim como sobre a avaliação em Jardim de Infância.

2.1. *Abordagem de projeto*

2.1.1. *O que é um projeto*

O presente trabalho visa dar a conhecer o que é a abordagem de projeto, assim como a forma de o concretizar, identificando as várias fases para o seu desenvolvimento.

O trabalho por projeto pode ser considerado o estudo de um determinado tema ou tópico em profundidade, desenvolvido por uma ou mais crianças (Katz & Chard, 1997). É *“uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados”* (Leite, Malpique e Santos, citado por Vasconcelos, *et al*, 2012, p. 10).

Segundo Katz (1999, in Edwards, Gandini & Forman, 1999), o trabalho por projeto propõe auxiliar as crianças a obter um sentido mais aprofundado acerca de eventos e fenómenos do seu quotidiano.

2.1.2. *O que é a abordagem de projeto?*

A Abordagem de Projeto tem subjacente que este possa ser *“incorporado no currículo para a primeira infância de diversas formas, dependendo das preferências, compromissos e condicionantes dos professores e das escolas”* (Katz & Chard, 1997, p.4). Esta abordagem pressupõe que o papel do educador/professor seja de estímulo às crianças na interação com o ambiente, objetos e pessoas, com significado pessoal para estas. Privilegia a participação ativa das crianças, sendo o tópico a estudar obtido através do ambiente próximo e familiar às crianças.

(...) a pedagogia de projecto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problema. Uma filosofia de projecto apresenta subjacente, portanto, um, profundo respeito pela criança. Pressupõem uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem (Vasconcelos, *et al*, 1998, p. 133).

Ao educador/professor cabe orientar e estimular a criança para que a última encontre recursos para o desenvolvimento dos seus projetos.

2.1.3. *Quais são os objetivos da abordagem de projeto?*

Interessa portanto, perceber as intenções da abordagem de projeto neste contextos. Neste sentido, “*um objetivo global desta abordagem é cultivar a vida da mente da criança mais nova. No sentido mais lato, o termo mente engloba não só os conhecimentos e capacidades, mas também a sensibilidade emocional, moral e estética*” (Katz & Chard, 1997, p. 6).

Segundo Katz & Chard (1997) a educação das crianças mais novas deve orientar para o desenvolvimento das suas mentes em crescimento, com o intuito que compreendam as suas experiências. Incitando-as a questionar, a resolver obstáculos, aumentando os seus conhecimentos acerca de fenómenos que as rodeiam e lhes são significativos. Tal como defendem Vasconcelos, *et al* (2012), afirmando que “*as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender*” (p. 11).

2.1.4. *Desenvolvimento da Abordagem de Projeto*

A abordagem de projeto implica diferentes passos, independentemente do período pelo qual se possa estender (Vasconcelos, *et al*, 1998). Assim sendo estas organizam-se em: – definição da problemática; – planificação; – execução; e – avaliação, estando subjacente que tais fases se encontram interligadas. Sob a perspetiva de Popper (1992, citado por Vasconcelos, *et al*, 1998) a relação entre as diferentes fases é dinâmica, uma fase de execução pode originar novos problemas que se tornem relevantes serem pesquisados.

Fase I – Definição do problema:

O problema assume-se como “*interrogações, incógnitas, dificuldades a resolver*” (Vasconcelos, *et al*, 1998, p. 139). Na mesma obra fica explícito que “*todo o problema*

implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e para isso é preciso experiência” (Munari, 1982, citado por Vasconcelos, *et al*, 1998, p. 139).

Inicialmente a criança pergunta, coloca questões. Segundo Vasconcelos, *et al*, (1998) o projeto pode surgir de diferentes formas: através de uma história, um novo objeto em sala, uma situação-problema. As crianças partilham com o grupo o que sabem sobre o tópico a investigar. A partilha pode surgir sob a forma, esquema, desenho ou com o auxílio do educador, sob a forma escrita. O educador pode auxiliar as crianças a criar uma “rede” de ideias acerca do conhecimento que já possuem ou do que desejam saber. Katz & Chard (1997) definem uma rede como “*o levantamento de ideias e conceitos-chave que um tópico engloba, e de alguns subtemas principais com ele relacionados*” (p. 181).

Fase 2 – Planificação e Lançamento do trabalho

Nesta fase faz-se com que uma previsão do possível(eis) rumo(s) que o projeto pode tomar, segundo o objetivo que se pretende. Define-se por onde se começa, quais as tarefas, a quem cabe determinada tarefa, quem pode auxiliar nesse processo?, pais, professores, comunidade (Vasconcelos, *et al*, 2012).

Sob a perspetiva da pedagogia de Reggio Emilia, o tipo de planificação utilizado deverá ser uma planificação não-linear, onde haverá lugar a formulação de hipótese amplas do tipo “do que pode ser”, sendo os objetivos inferidos à medida que os projetos se desenvolvem (*ibidem*).

Fase 3 – Execução

Nesta fase as crianças realizam a pesquisa de informação recorrendo a experiências diretas, tais como: – uma entrevista; –pesquisa documental; – uma visita de estudo. Tendo já preparado anteriormente o que pretendem saber, que perguntas deverão fazer. Para tal devem estar munidos de máquina fotográfica, papel e lápis, para que possam realizar os seus registos, e gravador portátil, assim como outros que achem pertinentes (Vasconcelos, *et al*, 1998).

Já em sala, a informação deve ser registada, selecionada e organizada, com “*as crianças aprofundam a informação adquirida, reposicionam-se em novas questões, voltam a planear a sua actividade*” (*Ibidem*, p.142).

Segundo Katz & Chad (1997) nesta fase é importante auxiliar a criança a pensar de diferentes formas sobre as experiências diretas. Nesta fase as crianças aprendem a supervisionar o seu trabalho e a avaliá-lo. Aprendem ainda a colocar novas questões e a identificar incertezas, arriscando tentativas de resposta.

Durante esta fase as crianças desenham, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação, contam, medem, calculam, prevêm, desenham diagramas, fazem gráficos, anotam observações. Lêem (ou pedem à educadora, aos pais, etc..., que leiam) para adquirir informações, escrevem e cantam canções relacionadas com o que andam a pesquisar, dramatizam, pintam, etc., utilizando a maior variedade possível de linguagens gráficas. (Vasconcelos, et al, 1998, p. 143).

Fase 4: Avaliação/ Divulgação

Esta última fase, a divulgação, irá exigir à criança que esta sintetize toda a informação anteriormente adquirida, de forma a apresentá-la a outros. Para isso a criança deverá ter em conta o público-alvo, de modo a adequar a informação, revelando-se um processo cognitivo elaborado e sofisticado (Vasconcelos, et al, 1998).

A forma de divulgação pode assumir diversas formas, desde a construção de uma maquete, à sintetização em álbuns, passando pela exposição em painéis, livros, realização de uma dramatização entre muitas outras formas (*ibidem*).

O projeto deve ser ainda avaliado. As crianças comparam o que aprenderam com as questões colocadas no início, analisam o contributo dado por cada elemento de grupo, assim como a qualidade das tarefas concretizadas, e o nível de entre-ajuda (*ibidem*). Podendo dar origem a novas hipóteses de trabalho, podendo surgir novos projetos e ideias a serem exploradas (Vasconcelos, et al, 2012).

Segundo Vasconcelos, et al (2012) as fases descritas, não se limitam a ser sequenciais no tempo, estas “*Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta*” (*ibidem*, p. 17). Diversos projetos podem coexistir na mesma sala, tendo o cuidado de cada um ser único e respeitando o faseamento de cada um deles, assegurando-nos enquanto profissionais de educação, se as crianças estão efetivamente a investigar, elaborando teorias acerca das coisas, experimentando-as, comprovando-as ou re-elaborando-as (*ibidem*).

2.2. Projeto “Os Dinossauros”

O presente projeto nasce pelo facto de algumas crianças do grupo, terem ido visitar o Dinoparque na Lourinhã, com familiares e quando contavam aos amigos, o interesse pela problemática era evidente. Além disso, o facto de se encontrar a decorrer uma campanha promocional da cadeia de supermercados Pingo Doce, em que são oferecidas cartas com informação acerca do tema, julgo que foi outro dos promotores desta curiosidade e interesse manifestado pelas crianças. Desta forma havia interesse em visitar o Dinoparque, e por isso foi marcada uma visita. Assim sendo, não podia deixar de explorar o tema, e alimentar a problematização, mesmo antes de realizar a visita.

2.2.1. Fase 1 – Definição do Problema

Após a marcação da visita ao Dinoparque, em grande grupo, incentivei as crianças a refletirem sobre o que poderíamos ver e aprender na visita que iríamos realizar. Partindo do que as crianças já sabiam tentei incentivar as crianças a elaborarem questões acerca do que gostariam de saber mais sobre os dinossauros. Inicialmente as crianças não conseguiam referir exatamente o que gostariam de saber. Enquanto umas tentavam elaborar as questões sobre o que pretendiam saber, outras respondiam de imediato, no entanto, tentei que em conjunto pensássemos e refletíssemos, tendo conseguido que elaborássemos algumas questões, mesmo havendo crianças que julgavam saber a resposta, registámos as questões no sentido de confirmar ou não a hipótese defendida por estas. Assim sendo, no dia 18 de abril de 2018 procedemos ao registo do que as crianças já sabiam acerca dos dinossauros, o que pretendiam saber e onde podiam procurar informações (Figura 13) de modo a guiar o caminho para as descobertas das crianças.

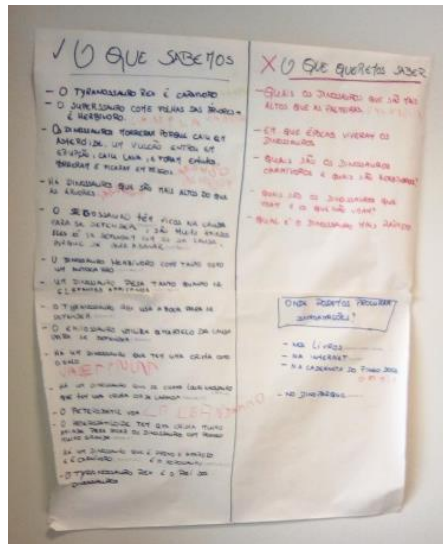


Figura 13 – Registo das ideias das crianças, questões formuladas e locais onde pesquisar – 18/04/2018

Quadro 1 – Registo do que as crianças pensam saber sobre os dinossauros.

O que sabemos

- “O Tyrannosaurus rex é carnívoro” – S.
- “O Superssauro como folhas das árvores” – G.
- “É herbívoro” – C.
- “Os dinossauros morreram porque caiu um asteróide, um vulcão entrou em erupção, caiu lava, e foram extintos, morreram e ficaram em fósseis” – AA.
- “Há dinossauros que são mais altos do que as árvores” – SV.
- “O segossauro têm picos na cauda para se defender” – AA.
- “São muito afiados, eles só se defendem com os da cauda, porque dá para abanar” – S.
- “Um dinossauro pesa tanto quanto 12 elefantes africanos” – S.
- “O Tyrannosaurus rex usa a boca para se defender” AA.
- “O Equiilossauro, utiliza o martelo da cauda para se defender” AA.
- “Há um dinossauro que tem uma crina como um galo” – V.
- “Há um dinossauro que se chama Lourinhossauro” – C
- “Que tem uma crista cor de laranja” – S.
- “O pterodátil voa” – L

- “O pterodactilóide tem uma crista muito afiada para picar os dinossauros com o pescoço muito grande” – AA.
- “Há um dinossauro que é preto e amarelo e é carnívoro” – G. “É o xopossauro” – AA.
- “O Tyrannosaurus rex é o rei dos dinossauros” – G.

Quadro 2 – Registo de onde as crianças pensam que podem procurar informação sobre o tema.

Onde podemos procurar informações

- ↪ “Nos livros” – V., A., SV.
- ↪ “Na internet” – SV.
- ↪ “Na caderneta do Pingo doce” – T.
- ↪ “No dinoparque” – AA.

Assim sendo formulámos 5 questões que tentamos responder ao longo do projeto.

Quadro 3– Registo do que as crianças pretendem saber.

O que queremos saber

- “Quais os dinossauros que são mais altos que as palmeiras?” – (S).
- Em que épocas viveram os dinossauros?
- Quais os dinossauros que são carnívoros e os que são herbívoros?
- Quais os dinossauros que voam e os que não voam?
- Qual o dinossauro mais rápido?

2.2.2. Fase 2 - Planificação e Lançamento do trabalho

Tendo ainda na memória a visita, tornava-se importante agora tentar perceber o caminho a seguir e o que as crianças queriam fazer. Por isso, no dia 23 de abril refletimos sobre a visita e sobre o que tínhamos visto. Tendo realizado o registo desta (Quadro 4).

Quadro 4 – Registo das informações retidas pelas crianças na visita ao Dinoparque.

Registo da Visita ao Dinoparque

- “Havia um dinossauro muito grande azul” (M) – “O Supersauro” – (SV).
- “O que eu gostei mais foi de ver o Pterodáctilóide, é um dinossauro que voa” – (S).
- “Alguns dinossauros tinham o pescoço comprido” – (L).
- “Eu aprendi que o tyranossauros não é o mais rápido, é um que era pequenino e que estava em cima de um tronco – cornixius” – (AA).
- “Há um que é muito pequeno e corre muito rápido, é azul” – (V). “Esse era o que seu estava a dizer, cornixius” – (AA).
- “O que eu gostei mais foi o maior – O superssauro” – (T).
- “Os Dinossauros eram de plástico” – (S).
- “O Supersauro era maior que as palmeiras” – (S).
- “Havia dinossauros grandes, maiores que nós, e outros pequenos” – (S).
- “Os carnívoros tinham dentes afiados e as unhas afiadas. E os herbívoros não tinham dentes afiados e não tinham garras” – (S).
- “Nasciam por ovos, maiores que os da galinha” – (S).
- “Gostei de procurar os dentes” – (B).
- “Gostei mais de brincar na areia. Encontrei pedras preciosas” – (C).
- “O que gostei mais foi de ir procurar os dentes. O que gostei mais foi da exposição de dinossauros” – (G).
- “Gostei de fazer coisas com o barro. Fiz um ninho de dinossauros com ovos. Também gostei de encontrar os ossos na areia, e de encontrar as pedras preciosas” – (CO).
- “Gostei de ver os ossos, quando fomos ao museu. Os dinossauros que comem carne são carnívoros, os que comem erva são herbívoros” – (CO).

As ideias formam surgindo e o projeto foi ganhando forma:

“Elaborar um dinossauro Gigante” (Gabriel),

“Fazer um livro sobre dinossauros” (Afonso A.),

“Podíamos fazer uma exposição, para as pessoas verem” (Afonso A.).

Muitas outras surgiram, o entusiasmo era tal, que se tornava importante refletir sobre o que fazer, e a possibilidade de o fazer, uma vez que nem sempre as sugestões das crianças eram exequíveis. Assim sendo as crianças delinearão o que iam realizar. Em grupo foram definidas as atividades que queriam colocar em prática.

O esquema abaixo é representativo das ideias sugeridas pelas crianças no início do projeto (a verde) e ao longo do mesmo (a vermelho).



Legenda:

- > atividades iniciais sugeridas pelas crianças
- > atividades sugeridas pelas crianças ao longo do projeto

Figura 14 – Teia de atividades sugeridas pelas crianças, e desenvolvidas no projeto.

Quadro 5 – Calendarização das atividades a realizar ao longo do projeto.

Data	Atividades a realizar
23/04/2018	As crianças escolhem os materiais que necessitam para construir a área dos dinossauros e iniciam a construção.

23/04/2018	As crianças iniciam a pesquisa para elaboração da composição gráfica do dinossauro grande. Posteriormente elegem a composição que irá ser realizada em grande dimensão.
30/04/2018	As crianças desenharam a placa de identificação.
30/04/2018	As crianças pesquisam e desenharam a pata de dinossauro.
07/05/2018	As crianças desenharam o dinossauro grande.
07/05/2018	As crianças iniciam a construção da caverna, colando jornal e papel de cenário. Procedem à pintura do papel de cenário com guache.
09/05/2018	As crianças pintam o dinossauro grande.
14/05/2018	As crianças iniciam a pesquisa sobre o dinossauro que querem desenhar no livro, e começam a desenhá-los.
15/05/2018	As crianças iniciam a realização do vulcão a utilizar na experiência.
21/05/2018	As crianças iniciam a elaboração do Arelhossauro.
22/05/2018	As crianças desenharam os imaginossauros com recurso a diferentes materiais (lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro).
28/05/2018	As crianças seleccionam o dinossauro que pretendem construir e elaboram uma composição com recurso a diferentes materiais (lego, plasticina, pasta de modelar).
29/05/2018	As crianças identificam os dinossauros como carnívoros, herbívoros ou voadores, consoante as características.
30/05/2018	As crianças pesquisam sobre as épocas dos dinossauros, criam uma linha do tempo geológico. Recortam e realizam picotagem de imagens de dinossauros. Colam os dinossauros em cada época.

Nota: A calendarização foi sofrendo alterações devido ao facto de terem emergido novas atividades ao longo do projeto, o que culminou na extensão no tempo do mesmo.

2.2.3. Fase 3 – Execução

Com os grupos já definidos, e com a ideia principal formada, tornava-se importante verificar como as propostas poderiam ser concretizadas. Desta forma passarei a descrever algumas das propostas educativas e como estas foram realizadas, assim como as aprendizagens inerentes às mesmas.

a) Criar uma área dos dinossauros

Em pequeno grupo as crianças criaram uma área de dinossauros, recorrendo a diversos tipos de materiais, tais como: materiais naturais (pedras, conchas, cortiça, madeira, ...), papel, material reciclado, etc.



Figura 15 – A construir a área dos dinossauros - 23/04/2018



Figura 16 – A tomarem decisões sobre a área dos dinossauros - 09/05/2018

Tratava-se de uma área espacial interativa, permitindo às crianças explorá-la como quisessem. Para esta área as crianças construíram ainda um vulcão.

Sabendo à partida que na abordagem de projeto se exploram os conteúdos de forma integrada sentimos a necessidade de definir a intencionalidade educativa para desconstruir o que cada atividade poderia proporcionar às crianças ao nível do desenvolvimento e aprendizagem.

Enquadrando-se na *Área de Conhecimento do Mundo*, a construção desta área permitiu às crianças recriar o espaço envolvente dos dinossauros, com recurso a materiais

naturais. No que concerne à *Área da Expressão e comunicação: subdomínio das Artes Visuais*, esta está evidenciada na construção de um vulcão com recurso a material reciclado (tubo de cartão) e à sua pintura, com recurso ao guache, introduzindo elementos visuais (cores e texturas) contribuindo para a sua representação. A Figura 16 dá ainda conta das interações existentes, onde se discutem e argumentam pontos de vista, levando a cedências, inserindo-se na *Área da Formação Pessoal e Social*, assim como no *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*.

b) Construção do livro de dinossauros

Este livro foi realizado recorrendo à pesquisa em fotografias que foram tiradas aquando da visita do Dinoparque. Tendo posteriormente as crianças realizado a sua composição gráfica, com recurso a lápis de cor, cera e/ou pastel. Foram ainda identificadas características dos dinossauros em causa, tendo sido feito o seu registo.



Figura 17 – Capa do livro de dinossauros -14/05/2018.



Figura 18 – Páginas do livro de dinossauros - 14/05/2018.

Nesta atividade encontram-se evidenciadas aprendizagens ao nível da *Área da Expressão e Comunicação: subdomínio das Artes Visuais*, onde houve possibilidade de as crianças recriarem os dinossauros que tinham visto, fazendo uso de diferentes materiais (lápis de cera, pastel, lápis de cor, canetas de feltro) conferindo cor e textura. Também ao nível do *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, foi possível fomentar a linguagem escrita, quando escrevemos as características que a criança mencionou acerca do dinossauro, de modo promover o sentido direcional da escrita e a organização de palavras, assim como quando as crianças identificaram o seu trabalho, escrevendo o seu nome. No âmbito da *Área de Conhecimento do Mundo*, as composições gráficas permitiram às crianças recriar os dinossauros visualizados durante a visita ao Dinoparque.

Seguidamente irei dar conta das atividades que surgiram à medida que o projeto decorria.

c) Experiência Vulcão em erupção

Esta experiência educativa surgiu na sequência de um comentário de uma criança na área dos dinossauros, onde foi construído um vulcão, tal como referido atrás.

.C referiu: *“Entrou um vulcão em erupção. Eu vi na televisão, tiveram que tirar as pessoas das casas”*. Tal como referido na reflexão 9, do segundo semestre.

Não podia deixar de aproveitar a oportunidade, e no final da manhã, em grande grupo, a criança contou o que tinha referido na área dos dinossauros. O interesse pelos vulcões surgiu, depressa o grupo foi contagiado, estava encontrado um indutor para propor ao grupo a experiência de um vulcão em erupção. O entusiasmo das crianças era evidente e tudo se relacionava com o nosso projeto dos Dinossauros (Anexo VII, p.21).

Portugal & Laevers defendem que os *“comportamentos e a escuta das crianças relativamente ao que se lhes oferece podem sugerir intervenções e projetos aos educadores”*. No entanto referem que *“importa saber observar as oportunidades de aprendizagem durante as atividades da criança e relacioná-las com as orientações curriculares existentes e o desenvolvimento de competências”* (2010, p. 107).

Desta forma começamos por falar acerca do que sabiam sobre vulcões. As crianças referiram algumas coisas que já sabiam, tais como: - *“Sai pedras e lava”* (S.) - *“Sai fumo, porque está muito quente”* (C.).

Para a conceção da experiência era necessário um vulcão, ao que uma das crianças referiu que poderia ser utilizado o vulcão que se encontrava na área dos dinossauros. Questionei acerca do material de que era feito o vulcão, - *“Papel”* (S.). Referi que na experiência era utilizado um líquido semelhante à água, uma das crianças disse: *“Não pode ser, a água destrói o papel”* (G.); *“Temos que fazer outro... em barro”* (A.); *“Em plasticina”* (T.).



Desta forma optou-se por fazer um vulcão utilizando uma garrafa de plástico e pasta de modelar. Em pequeno grupo o vulcão foi construído, tendo as crianças a oportunidade de experimentar a pasta de modelar.

Figura 19 – S. a cortar garrafa de plástico - 15/05/2018



Figuras 20 a 22 – A moldar pasta para realizar o cone do vulcão - 15/05/2015

Após estar seco, tiveram a oportunidade de pintar o vulcão.

O trabalho em equipa desenvolve a segurança nas relações interpessoais e uma maior compreensão da função e da contribuição de cada um para o grupo. Assim, um indivíduo ganha o respeito do grupo por essa contribuição, tendo como resultado que o grupo fica mais apto a sancionar a acção individual (Lippitt, 1980, p. 15, citado por Hohmann & Weikart, 2003, p. 152).

Em grande grupo, foi realizada a experiência.



Figuras 23 e 24 – A juntar os reagentes para a simulação da erupção - 16/05/2015

Tal como refere Loris Malaguzzi, figura incontornável da abordagem Reggio Emilia,

Dibujar, pintar, etc., son experiencias y exploraciones de la vida, del sentido y del significado: son expresiones de urgencias, deseos, confirmaciones, búsquedas, hipótesis, adecuaciones, constructividad, invenciones: son una lógica de intercambios, solidaridad,

comunicación consigo mismo, con las cosas, con los demás y de juicio e inteligencia en relación con los sucesos que acontecen. (Loris Malaguzzi, 2014, in <http://colegiomalaguzzi.com.ar/>/dibujar/)



Figura 25 – A observar a simulação da erupção - 16/05/2015



Figura 26 – A realizar o registo da experiência - 16/05/2015

No fim da experiência, em grande grupo, constatámos o que aconteceu, e fez-se o registo do material que foi utilizado, assim como do que aconteceu (Figura 27).



Figura 27 – O registo da experiência - 16/05/2015

No que se refere à *Área de Formação Pessoal e Social*, esta encontra-se patente em todo o processo, dada a sua transversalidade. Durante a conceção do vulcão, da experiência e no registo, por esta ser realizado em grupo, houve momentos de interações onde foi necessário aguardar pela sua vez de intervir, fazer cedências, discutir pontos de vista, argumentar, ser autónomo, manifestar se gostou ou não de realizar a atividade, etc. No âmbito da *Área do Conhecimento do mundo* podemos verificar que na experiência partiu-se do que as crianças já sabiam e aprenderam, quando refletimos inicialmente em grande grupo. O interesse em realizar a experiência dá conta do interesse do grupo em fenómenos geológicos naturais. No que respeita à *Área da Expressão e Comunicação: subdomínio das artes visuais*, permitiu a utilização de materiais recicláveis (garrafa de água), assim como a utilização de cores e texturas, de modo a recriarem o vulcão. O *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, é visível na escrita produzida pelas crianças quando escreveram os reagentes, estando subjacente a identificação de

letras, do sentido direcional da escrita e da composição de palavras. Por fim, ao nível do *Domínio da Matemática*, esta evidencia-se na identificação do número, assim como da contagem oral, aquando da contagem das colheres dos reagentes, e na escrita de números.

d) Arelhossauro

A atividade em questão surgiu da iniciativa de um dos pais que ofereceu um dinossauro que tinha construído com o seu educando para que as crianças o pudessem terminar, e assim fazer parte da nossa exposição. A composição era de grandes dimensões, o que foi um factor que em muito contribuiu para o entusiasmo das crianças. Em grande grupo definiu-se que as crianças iriam realizar uma composição com as características que pretendiam que o dinossauro tivesse, e à posteriori, elegeu-se uma das composições, para que se pudesse caracterizar o dinossauro.



Figura 28 – composição eleita para realizar a caracterização do dinossauro.

Era importante definir um nome para a espécie em questão, pelo que SV. referiu: “*Arelhossauro!*”, tendo todos os colegas concordado.

As crianças definiram assim as características do dinossauro:

“*É herbívoro e carnívoro*” – S.

“*Tem duas filas de picos nas costas para se defender*” – AA.

“*Não nos come, porque somos amigos dele e não lhe fazemos mal*” – SV.

“*Na pele é uns bocados liso e outros rugoso.*” – M.

Tal como referido na reflexão 10, do segundo semestre

Dada a dimensão do dinossauro, o entusiasmo foi grande. Assim, da parte da manhã iniciamos a composição do dinossauro, as crianças escolheram como este iria ficar, houve negociação e cedências, pois nem sempre estavam de acordo com os pormenores a dar ao dinossauro. No entanto, num aspeto foram unânimes, este dinossauro iria chamar-se Arelhossauro, numa clara alusão ao Jardim, e iria ser um dinossauro com pormenores definidos por eles, o que lhes permitiria recorrer muito mais à criatividade e imaginação (Anexo VIII, p.24).

Recorrendo de novo a Loris Malaguzzi (1999),

A criatividade parece emergir de múltiplas experiências, juntamente com o desenvolvimento estimulado de recursos pessoais, incluindo o senso de liberdade para aventurar-se além do conhecido (p. 87).



Figura 29 – M., SV. e V. a pintarem o Arelhossauro – 21/05/2018



Figura 30 – SV. e V. a pintarem o Arelhossauro – 21/05/2018

Esta atividade possibilitou, ao nível da *Área da Formação Pessoal e Social*, evidenciar aspetos inter-relacionais, assim como de organização sequencial a colocar em prática para desenvolver a mesma. Ao nível da *Área de Expressão e Comunicação: subdomínio das Artes Visuais*, permitiu a utilização de materiais recicláveis (garrafão, latas, papelão, cartão, jornal), assim como a utilização de diferentes cores e texturas, de modo a recriarem o Arelhossauro. No que concerne à *Área de Conhecimento do Mundo*, permitiu que as crianças dotassem o Arelhossauro com características presentes em alguns Dinossauros.

2.2.4. Fase 4: Avaliação/ Divulgação

Ao longo do desenvolvimento do projeto fomos avaliando, referindo o que mais gostaram de cada atividade, o que realizámos para que pudéssemos atingir determinado fim, ou seja, lembrando todo o processo, referindo as aprendizagens que realizámos, se conseguimos ou não responder às questões que tínhamos colocado, como pode ser observado na minha reflexão 12, do segundo semestre

(...) em grande grupo, pude realmente fazer a avaliação do projeto dos vulcões, levei documentação pedagógica e mostrei ao grupo, as reações foram bastante positivas, as crianças recordaram com entusiasmo a experiência e quando questionei se ainda se lembravam o que o vulcão expelia, as crianças sabiam e recordaram o processo, revelando as aprendizagens que tinham realizado. Num trabalho colaborativo, perguntei as crianças onde achariam que fazia sentido expor a documentação, as reações fizeram-

se sentir e logo responderam que poderia ser junto à área dos dinossauros, fazendo a “ponte” com o nosso projeto. A criança sabe o que pretende e as suas ideias têm que ser valorizadas (Anexo X, p.29).

Para a divulgação da exposição, foi elaborado com as crianças um convite, que posteriormente levaram para casa (Figura 31).

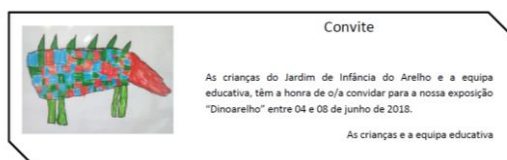


Figura 31 – Convite para a exposição.

Na última semana, a semana da exposição, foi possível refletir com as crianças sobre todo o processo, tentando fazer uma síntese do projeto e das atividades desenvolvidas. Ainda durante esta semana, as crianças apresentaram a exposição aos familiares (Figuras 32 e 33), onde se identificaram e explicaram o que se encontravam a fazer, relembrando processos e aprendizagens.

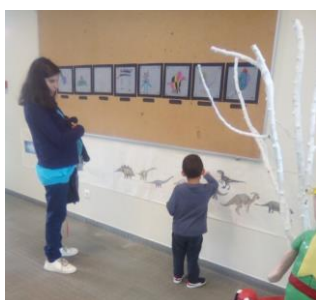


Figura 32 – A. a falar com a mãe acerca do projeto.



Figura 33 – TM. a falar com a mãe acerca do projeto.

No último dia da semana, duas das crianças apresentaram o trabalho a dois professores do programa de Erasmus que tinham vindo visitar o nosso Jardim, tal como mencionei na reflexão 13, do segundo semestre

Neste dia recebemos a visita de dois professores espanhóis, e com quem tivemos a oportunidade de partilhar a nossa experiência. No dia anterior já tínhamos combinado que seriam as crianças quem iriam apresentar a exposição. Por isso no dia, vestiram-se a preceito, de colete de paleontólogo, e duas das crianças foram apresentar a exposição. Fiquei de longe a observar e a ouvir as explicações dadas aos professores, e pude constatar que efetivamente este era um projeto das crianças, com as quais se identificavam. Sabiam tudo o que tinham feito, como o projeto tinha nascido, quem tinha feito o quê, materiais que usaram, interações que tinham surgido com os colegas,

relacionaram todas as atividades feitas e deram sentido a toda a exposição. Sabiam responder a todas as questões elaboradas pelos professores, o que evidenciava uma participação ativa em todo o processo (Anexo XI, p.32).

Durante a apresentação da exposição que as crianças fizeram aos professores, observei e registei alguns dos comentários, apresentados abaixo.

M. – “Estes são os dinossauros com os animais do Jardim Zoológico, juntamos” (Acerca dos Imaginossauros).

A. – “Este é o Arelhossauro, fomo nós que o desenhámos. Nós é que escolhemos” (No Arelhossauro).

M. – “Os olhos são tampas, eu pintei aqui” (No Arelhossauro).



Figura 34 a 36 – M. e AA. a apresentarem exposição a professores de Erasmus.



Figura 37 – *Printscreen* da páxina de facebook com comentário do professor Xesús Fortes Gómez.

De um modo geral julgo que o projeto dos dinossauros permitiu às crianças realizarem aprendizagens em todas as áreas conteúdo. Talvez no que concerne à *Área de Expressão e Comunicação: subdomínio da música e Domínio da Educação física*, pudesse ter explorado com mais alguma profundidade e intencionalidade. No entanto, de um modo geral, julgo que consegui implementar uma abordagem de projeto, e que esta constituiu uma mais-valia na minha PP para todos os intervenientes.

2.2.5. Conclusão do projeto

Durante a PP em Jardim de Infância, muitas foram as aprendizagens que realizei, quer aprendizagens com as crianças, quer com os diferentes elementos da equipa, permitindo-me não só crescer a nível profissional, mas também a nível pessoal.

Sob o meu ponto de vista, sinto que a aprendizagem que mais me marcou foi a de ouvir a criança, fazendo uma escuta ativa desta, envolvendo a criança no seu próprio processo de aprendizagem, de modo a criar oportunidades de explorarem as suas ideias, os seus

interesses. Aprendi a importância de refletir em grande grupo, e de pensar com as crianças. Hohman & Weikart (2011) referem que

Quando as crianças falam das suas experiências, frequentemente descrevem objetos, acontecimentos e relações. Na sua própria maneira e com um ritmo que também lhes é próprio, as crianças expressam o que conhecem usando as palavras, procurando construir uma compreensão coerente do que à sua volta lhes interessa, ou as faz interrogarem-se. Escutar as crianças enquanto elas tentam arduamente descrever as coisas irá alertar os adultos para a maneira como elas interpretam e entendem o que estão a fazer, e aquilo em que estão a pensar (p. 540).

A importância de planejar com estas e de envolvê-las em todo o seu processo de aprendizagem. *“Ao planearmos diariamente para o momento em grande grupo também se preparam para modificar os seus planos de forma a adaptá-los às ideias das crianças. Esta é uma forma de apoiarem e encorajarem o pensamento, criatividade e iniciativa das crianças”* (ibidem, p.428).

Foi ainda possível verificar a importância da documentação pedagógica, e como esta deve ser utilizada fazendo parte do processo e não como um produto final.

Tentei integrar a família, sugerindo atividades onde estas pudessem envolver-se com os seus educandos, numa experiência de partilhas, emoções e aprendizagens, tendo o feedback por parte desta bastante positivo, o que me impulsiona para trabalhar no sentido de aproximar a família ao JI.

A adesão das famílias foi praticamente total, era uma atividade para a família, por isso os pais que não puderam estar presentes, fizeram-se representar pelos tios, avós, madrinhas, etc. Julgo que foi importante termos dinamizado esta ação como forma de aproximar as famílias ao jardim, e para além de ser uma experiência familiar, tentamos ter subjacente a promoção de hábitos de vida saudável (Reflexão 10, 2.º semestre – Anexo VIII, p.24).

Recorrendo às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016), decorrentes da Lei-quadro,

O planeamento de estratégias diversificadas permitirá que todos participem. Se há pais/famílias que poderão, eventualmente, vir ao jardim de infância contarem uma história, falarem da sua profissão, acompanharem visitas ou passeios, etc. para os que não podem vir à sala serão encontradas outras formas de obter o seu contributo para o que se está a realizar, garantindo que todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/famílias (Silva, I. et al, 2016, p.28).

Durante o projeto dos “Dinossauros” pude verificar o empenho com que as crianças se dedicaram, em algo que realmente era do interesse delas. O entusiasmo com que falavam acerca do projeto e das atividades a desenvolver, contagiou-me, verificando que em cada dia as crianças articulavam aprendizagens e conhecimentos com outras áreas do saber, sentindo que a metodologia de projeto, se constitui como um enorme auxílio no desenvolvimento de aprendizagens significativas e de conhecimento.

2.3. Avaliar no Jardim de Infância

A avaliação em Jardim de Infância levanta inúmeras questões. Quando se ouve a palavra avaliação, por vezes associa-se a uma avaliação standartizada de competências, desvalorizando a criança enquanto ser individual e único, que se insere num determinado contexto e numa família única. Em Jardim de infância torna-se importante pensar em avaliação de uma forma holística.

A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (in circular 4 /DGIDC/DSDC/2011, p.1).

Em Educação Pré-escolar a avaliação não remete para uma atribuição de valor, nem de uma classificação de aprendizagem, como por vezes é entendida. O objetivo da avaliação nesta etapa educativa não se trata de classificar a aprendizagem da criança, nem de emitir juízos de valor acerca desta, mas antes “*centrar-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos*” (Silva, I. *et al*, 2016, p. 15). Desta forma, a avaliação é uma avaliação formativa, que dá informações acerca dos progressos que a criança realiza ao longo do tempo, comparando-a consigo própria. Silva, I. *et al* (2016), defende que “*avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo*” (*ibidem*, p. 15).

Foi pensando na avaliação e atendendo às características do grupo que surgiu uma proposta de avaliação, tal com referido na minha reflexão 9, do segundo semestre

(...) algumas das crianças tinham dificuldades em aguardar pela sua vez de intervir. Embora todas as crianças estivessem cientes que deveriam aguardar com a mão no ar que os colegas terminassem de falar e só então intervirem, o facto é que havia algumas

crianças que não cumpriam o acordado, assim, em conversa acerca disso em grande grupo, sugeri a hipótese de fazermos um registo de forma a verificarmos se cumpríamos ou não com o acordado, sendo esta uma autoavaliação, uma vez que seria a criança que se avaliaria. O quadro foi pensado de forma a ser simples, inicialmente tinha colocado 4 parâmetros, no entanto, em reflexão com a educadora, verifiquei que dever-me-ia focar no que tinha falado com as crianças e apresentar o quadro de autoavaliação simples, optando apenas por duas questões: se a crianças aguardava pela sua vez de intervir, e se ouvia os colegas. Desta forma, levei o quadro e apresentei-o às crianças. Estas recordavam-se perfeitamente do que tínhamos falado na semana anterior, e encontraram-se disponíveis para participar. Pensei nesta proposta, de forma a ir ao encontro das dificuldades que o grupo sentia e que manifestara na semana anterior, para que as crianças pudessem elas próprias expressar a sua opinião e avaliarem-se conscientemente, para que num futuro pudessem constatar as suas conquistas” (Anexo VII, p.21).

Nos sessões de Foco/ra para Crianças				Outras questões
1 - Ouviste bem os outros?			X	
2 - Foste ouvido?	X		X	
3 - Sentaste-te seguro?	X		X	
4 - Falaste?			X	
5 - Pensaste?	X		X	
6 - Estiveste concentrado?	X		X	
7 - Aprofundamos o problema inicial?			X	
8 - Aprendemos algo de novo?	X		X	
9 - Houve Diálogo?	X		X	
10 - Divertiste-te?			X	

Figura 38 – Grelha de auto-avaliação

Tendo por base o defendido por Gullo (1984, citado por Parente, 2014) a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo, servindo-se de procedimentos para descrever os progressos alcançados pela criança ao longo de um determinado tempo. Trata-se de um processo compreensivo que procura documentar as aprendizagens conquistadas pelas crianças, mas também as oportunidades dos contextos em que a mesma se encontra inserida, um processo integrado na medida em que visa a necessidade de articular o currículo, as estratégias de ensino e aprendizagem, e também os procedimentos de avaliação.

O processo de avaliação deve desempenhar um papel positivo na forma como as crianças se vêem como aprendentes, favorecendo a participação das crianças na avaliação, centrando-se nas estratégias de aprendizagem e na capacidade de resolução de problemas manifestado pelas crianças, e não se centrar no sucesso ou insucesso de determinada tarefa, num determinado momento (Parente, 2014). Assim, a avaliação em

Educação Pré-escolar é entendida na perspectiva da circular 4 de 2011 como sendo uma avaliação formativa, assumindo-se como

um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção. Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens. A avaliação formativa constitui-se, assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador (p.2).

A observação constitui-se como um elemento central em todo o processo de avaliação, dado que se constitui como o ponto de partida, deste processo. Tal como referido por Parente (2014) *“o processo de avaliação é suportado na observação da criança e do contexto, realizada de forma contínua e sistemática e no dia-a-dia do jardim-de-infância, e não apenas na observação de algumas atividades isoladas”* (p. 176). Para tornar possível avaliar as aprendizagens realizadas pelas crianças em idade pré-escolar o educador deverá servir-se de *“procedimentos que permitam observar e documentar um processo dinâmico, capaz de acompanhar e incluir a trajetória diversa das aprendizagens das crianças construídas em múltiplos contextos e que, por essa razão, a avaliação não se pode limitar a verificar um conjunto de critérios previamente estabelecidos”* (ibidem, p. 177).

Durante a minha prática fui observando e documentando, de modo a conseguir compreender a criança e as suas aprendizagens, tal com referido na minha reflexão 11, do segundo semestre.

(...) no período de brincadeira livre, uma das crianças, a C., chamou-me para ao pé dela, para eu a ver jogar um jogo de palavras, onde havia diversos cartões que continham uma palavra escrita e diversas letras do alfabeto, sendo o objetivo escrever a palavra que estava no cartão com essas letras. Durante o jogo, foi interessante verificar que a C. já consegue associar as letras do cartão às letras, identificando-as e ordenando-as, no entanto apercebi-me que a lateralidade não se encontra definida, pelo facto de colocar as letras em espelho. Aproveitei de imediato para tirar fotos, e posteriormente fazer o registo do observado, para que pudesse agregar ao portefólio que estou a realizar sobre a mesma (Anexo IX, p.27).

No entanto, no processo de avaliação, para além de ver e escutar, o educador tem que analisar, interpretar e refletir, de forma a atribuir sentido ao que observou e escutou, para que posteriormente possa utilizar essa informação de modo a alargar as

oportunidades de aprendizagem das crianças (Drummond, 2005, citado por Parente, 2014).

Na avaliação torna-se importante recorrer a uma variedade de estratégias de recolha, documentar e conseqüentemente interpretar a informação. Para isso o educador deve ter formação e treino em técnicas de observação e registo, assim como nas estratégias de documentação. A documentação permite aprender mais sobre a criança, como esta pensa e aprende, e em como a reflexão acerca desta pode ser promotora de novas aprendizagens,

(...) revisitar o conjunto dos registos de observação e evidências documentadas, tendo em conta os conteúdos do currículo integrado, permite aos educadores conhecerem e compreenderem o trajeto das aprendizagens construídas pela criança e apreciar a sua própria acção pedagógica. Ao mesmo tempo, o conjunto de registos e evidências documentadas facilita a partilha da informação com outros atores. Envolver as crianças, os educadores, os pais possibilita a inclusão de diferentes perspetivas, que podem levar a uma compreensão mais profunda sobre a criança e sobre a continuidade do processo educativo (Parente, 2014, p. 179).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016) através de uma avaliação reflexiva, é permitido ao educador recolher informação de forma a que este adequa o planeamento ao grupo em questão, de acordo com a sua evolução, dando conta da evolução de cada criança, para melhor apoiar a criança no seu processo de aprendizagem.

A avaliação assume-se como um processo que envolve o educador e a criança, no sentido que é fundamental que a criança seja envolvida no seu processo de avaliação. Torna-se importante que a criança descreva o que fez, como o fez e com quem, como poderia dar continuidade, melhorar ou até mesmo fazer de outra forma, para que esta tome consciência do seu próprio progresso, e a forma como vai ultrapassando as dificuldades com que se depara (Silva, I. *et al*, 2016).

É importante ainda envolver as famílias no processo de avaliação das crianças. Não se trata apenas de informar os pais acerca do que se passa no Jardim de infância, mas tornando-os parceiros, no sentido em que também estes contribuam de forma a enriquecer o planeamento, mas também a avaliação da prática educativa. (*ibidem*). Foi neste sentido que tentei obter informações sobre a criança que estava a avaliar, entrevistando a mãe (Anexo XII, p.34), de modo a poder compreender a criança, mas

também de modo a criar uma relação de proximidade com a família e dar continuidade a um processo de avaliação partilhado com a própria e com a sua família.

CAPÍTULO II: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ser professor hoje em dia é um trabalho que requer muito amor e dedicação, pelo menos é assim que o perspectivativo! Ao longo dos tempos a forma como é visto o papel do professor tem vindo a ser alterada, *“Do professor espera-se que conduza o seu grupo de alunos, buscando compreender e negociar os diferentes processos de significação que envolvem as situações de aprendizagem que planejou”* (Tunes, Tacca & Junior, 2005, p.689). Por este facto é que a prática pedagógica assume um papel crucial no desenvolvimento de competências que aliam a teoria à prática e nos permite crescer a nível pessoal e profissional. Assim sendo, a presente reflexão pretende incidir sobre a prática pedagógica desenvolvida em contexto de 1.º ciclo. Nesta reflexão pretendo salientar as dificuldades sentidas, mas também as aprendizagens resultantes das mesmas, assim como as estratégias que tentei utilizar de forma a colmatá-las.

A minha Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico foi desenvolvida com dois grupos de idades distintas, no primeiro semestre tive oportunidade de estar com alunos do 1.º ano e no segundo semestre com alunos do 4.º ano do 1.º CEB, ambas as turmas de escolas públicas, na cidade de Caldas da Rainha. Este contexto era totalmente novo para mim, uma vez que nunca tinha tido oportunidade de experienciar trabalhar com estas idades em contexto de sala de aula.

(...)o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (Ministério da Educação, 2004, p. 11).

O ensino básico constitui-se como um elemento essencial de aprendizagens, não só cognitivas, mas também de aprendizagens sociais, de futuros cidadãos em sociedade. Esta primeira experiência que tive em contexto de 1.º ciclo foi repleta de desafios constantes, alguns deles sentidos como grandes dificuldades, que tentei ultrapassar e que me permitiram grandes aprendizagens, possibilitando-me crescer enquanto futura professora. Desta forma, pretendo refletir acerca das minhas experiências neste contexto, as reflexões que realizei e as aprendizagens que consegui alcançar. Pretendo salientar a importância da reflexão diária que o professor tem que assumir, e como esta se relaciona como parte fundamental do seu desempenho.

1.1. A Observação enquanto professora de 1.º ciclo

Ao longo da Prática Pedagógica, tive diversas oportunidades de realizar observações, das quais tentei tirar maior partido. Sinto que a observação é um grande aliado do professor, no sentido que lhe permite conhecer o grupo, assim como as suas interações, interesses e motivações. “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 2008, p.57). Se já achava que a observação era um elemento importante no contexto educativo, esta experiência só veio confirmar essa importância, necessária e constante no dia a dia do professor. Tal como referido por Estrela (2008, p. 26) “(...) o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas) (...)” em concordância com o afirmado na minha reflexão 4, do primeiro semestre.

Foi importante estar atento às dinâmicas que se teceram nesta aula, pois permitiu-me conhecê-los melhor, assim como os seus gostos e preferências, o que sob o meu ponto de vista, possibilita-me planificar de forma a ir ao encontro dos interesses e motivações das crianças, e assim proporcionar aprendizagens significativas (Anexo XIII, p.37).

Assim, penso ter tido em vista o defendido pelo Ministério da Educação (2006) quando afirma que o professor deve considerar as aptidões de cada aluno, assim como os seus interesses e as características inerentes à própria dinâmica social da turma, levando em conta, os objetivos, assim como os recursos facultados a cada escola que possibilitam atingir esses objetivos.

Durante a minha prática a observação foi uma ferramenta que em muito me apoiou, de modo a poder adequar a minha prática às crianças do grupo, às suas necessidades e aos

seus interesses. Através da observação dos diferentes momentos educativos, pude recolher evidências que me possibilitaram refletir sobre os comportamentos, desenvolvimento e aprendizagens das diferentes crianças, e conseqüentemente definir diferentes modos na minha forma de atuar, tentando ter um desempenho mais assertivo enquanto futura professora, tal como referido na minha reflexão 2, do primeiro semestre

Esta semana, foi uma semana importante, pois fui conhecendo algumas características pessoais dos alunos, que se tornam importantes tomar em consideração quando for a minha semana de planificar. Houve principalmente duas crianças em que tive que realizar estratégias diferenciadas de modo a motivá-las para a realização das tarefas. Uma das crianças desiste com grande facilidade face a uma dificuldade, o que me desafiou, tendo sempre que estar atenta de modo a incentivá-la e orientá-la para a tarefa, mais do que às outras crianças. Outra das crianças, pelo facto de o seu comportamento e atitude perante os outros ser de desafio, levou-me a que estivesse que estar mais atenta, tentando ser firme na minha conduta, sem nunca deixar de a motivar para as tarefas, elogiando-a quando esta as alcançava (Anexo XIV, p.39).

Devido às idades tão díspares das turmas com quem estive, o tipo de observação, não poderia ser a mesma. A própria dinâmica dos grupos era diferente, o que fez com que tivesse que me focar mais nuns aspetos num grupo, do que noutros, refletindo-se na minha conduta, tal como mencionado na reflexão 2, do segundo semestre.

É um grupo que está interessado, mas por vezes há crianças que parecem não estar tão motivadas como gostaria, digo isto porque dei conta de que alguns dos alunos não investem nas tarefas propostas, esperando que, por exemplo, a tarefa seja resolvida no quadro, para que depois seja só passar para o caderno. Verifiquei que tal se passava, pois ia andando pela sala e observando as suas resoluções. Não se tratava de não saber resolver a tarefa, mas antes de não estar motivado, pois quando incentivava o aluno, este fazia a tarefa com sucesso. Aprendi então que é importantíssimo que o professor ande pela sala e observe o que os alunos se encontram ou não a fazer. Também, enquanto circulava pela sala, verifiquei importância de não dar a resposta ao aluno, mas antes o fazer pensar (Anexo XV, p.42).

1.2. O ato de planificar

Assim sendo, e tendo em conta os interesses e motivações de cada um dos grupos, tentei planificar, contudo, a planificação não se revelou uma tarefa fácil. Ao longo da prática, e à medida que ia atuando, fui dando conta da sua importância, e em como esta pode ser uma boa aliada, no meu desempenho. Tal como referi na minha reflexão 5, do primeiro semestre

O ato de planificar é difícil, dada a minha inexperiência em 1º ciclo, por vezes, coisas que para mim são um dado adquirido, pode ser confuso para as crianças. Um dos aspetos que tenho que melhorar no meu desempenho é justamente contemplar todos os cenários possíveis que possam acontecer, ou seja, antever todos os “problemas”.

Aquando da prática, verifiquei que na minha planificação, não previa alguns fatores na minha proposta, o que remeteu para o plano da incerteza (Anexo XVI, p.43).

Inicialmente foi difícil definir estratégias adequadas que levassem em conta as tarefas propostas e os diferentes alunos, uma vez que como professora tinha a obrigação de diversificar nas estratégias de modo a expor as crianças a condições favoráveis à sua aprendizagem. O professor deve diversificar métodos e estratégias, maximizando recursos e condições, de modo a fomentar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança (Pereira, A., 2002).

Segundo Cortesão (1993, citado por Santos, Cardoso & Lacerda, 2016), a planificação *“exige muita dedicação, capacidade de articular e refletir e também muito estudo, para que se traduza em resultados positivos. O professor deverá selecionar, organizar e apresentar o conteúdo ao aluno, recorrendo à imaginação e à criatividade, a fim de garantir o interesse do aluno e ao mesmo tempo ir ao encontro das suas necessidades.”* (p. 1046)

Sinto que nem sempre as minhas opções estratégicas foram conseguidas e adequadas, mas julgo que fui evoluindo, e com o erro fui também aprendendo. Por vezes optei por estratégias que nem sempre se revelaram as mais eficazes, no entanto tentei sempre tirar o melhor partido destas, de modo a melhorar o meu desempenho, mas sei que ainda tenho muito a aprender, pois cada grupo é um grupo e o que funciona com determinado grupo, pode não funcionar com outro. Como refere Roldão (2009, p. 56) *“a acção de ensinar é pois em si mesma uma acção estratégica (...)”* *“(...) já que requer que se planeia a acção adequadamente de forma a alcançar, para cada aprendente, a aprendizagem pretendida.”* (ibidem, p. 67)

Ao longo da PP, houve planificações que manteria, mesmo sabendo que eram difíceis de concretizar, tal como mencionado na reflexão 4, do segundo semestre

Embora tenha noção que esta era extensa, a planificação deu-me segurança, e preferia alterar a planificação na altura, do que não antecipar determinadas situações, que me pudessem vir a causar problemas. Por exemplo, no primeiro dia senti que a proposta que desenvolvi, foi bem aceite pelo grupo, encontrando-se este motivado. No entanto, havia uma parte que exigia a ilustração da história, e onde o grupo demorou mais tempo que o previsto, não terminando a tarefa. Como se tratava de uma atividade de expressão plástica, esta foi sendo terminada nos tempos em que os alunos já tinham terminado outras tarefas tendo que aguardar pelos colegas (Anexo XVII, p.46).

No entanto, não as poderia manter na sua totalidade, uma vez que houve erros que cometi, que teriam que ser refletidos, como exposto na mesma reflexão.

Havia apenas uma proposta que teria que alterar. No último dia da semana, a proposta de matemática, consistia em organizar os dados de preferências das atividades da visita à Batalha, pelos alunos. No entanto durante a organização, os dados, nomeadamente da frequência relativa, não eram exatos, e por esse motivo não dava 100%. Embora o pretendido fosse que os alunos estivessem motivados para a tarefa, utilizando dados seus, a proposta falhava no sentido que o total das frequências não eram exatas, dificultando o trabalho de explicar aos alunos que o total não dava exactamente 100%. Este tipo de conceitos matemáticos, ao nível das percentagens, são conceitos ainda abstratos e que por vezes são difíceis de adquirir. Assim aprendi que, apesar de a proposta na altura me parecer interessante, com este tipo de conceitos devem ser abordados com recurso a dados exatos, o que se tornava difícil, utilizando dados da turma (Anexo XVII, p.46).

O último semestre de estágio permitiu-me arriscar na planificação, e quando surgiu uma oportunidade, mesmo não respeitando a planificação anteriormente delineada, aproveitei-a.

Após a visita à Batalha, e uma vez que tinha várias fotografias da mesma, fiz um vídeo com estas, e apresentei-o à turma. Apesar de ser algo que também não estava planificado, achei vantajoso tirar partido das fotos e utilizá-las como motivação para a proposta de trabalho de grupo (Reflexão 4, 2º semestre - Anexo XVII, p.46).

Como referido anteriormente, fui verificando que a minha maior dificuldade ao nível das planificações foi a gestão do tempo para as tarefas. Se por vezes sentia que o tempo que estipulava para determinada tarefa era suficiente, havia outros momentos em que não eram. Refletindo acerca disso, consigo encontrar diversos motivos para que tal tenha acontecido. Sinto que por vezes, não tinha a plena noção da dificuldade que se encontrava implícita na tarefa, nomeadamente em tarefas de expressão plástica, em que as crianças revelavam dificuldades que não estava à espera. No entanto, para mim, mais do que concretizar todas as tarefas que tinha proposto, era importante dar tempo para que todos os alunos conseguissem concretizá-las, promovendo assim aprendizagens. De facto *“ao dar um tema a correr, no mínimo de tempo possível, o professor pode ter sido muito eficiente. Porém, se os alunos não aprenderam, o professor não terá sido eficaz”* (Arends, 1995, p.79). Assim, verifico que na planificação, é importante ter em conta os tempos das tarefas em função de cada criança que constitui o grupo, no entanto, e apesar de contemplar as crianças que demoram mais tempo a desempenhar as tarefas, é importante não esquecer aqueles que concretizam as tarefas em menor tempo. Ambos são importantes por diferentes razões, se é necessário disponibilizar mais tempo às crianças que precisam de mais tempo para a sua concretização e consequente aprendizagem, também é importante definir novas tarefas, para aqueles que já terminaram, uma vez que os últimos, pelo facto de estarem desmotivados e sem nada

para fazer, podem assumir comportamentos de perturbação da aula, tornando difícil a gestão do grupo.

Ao longo da prática fui percebendo que apesar de todas as estratégias motivacionais que poderia utilizar, como tarefas novas, jogos, trabalho cooperativo, etc, era essencial gerir o grupo. O tempo foi importante para construir uma relação com os alunos, que é fulcral para uma boa gestão. Pereira, A. (2002, p.78) refere que “...a interação social é de importância determinante para que as crianças aprendam” dado que a atmosfera emocional e social criada pelo professor em contexto de sala de aula, se torna determinante para as aprendizagens dos alunos. Sinto que as relações que fui desenvolvendo com os alunos, me auxiliaram no meu desempenho, uma relação “(...) onde o trabalho das crianças é valorizado e onde estas contam com a ajuda do professor quando necessitam” (*ibidem*, p.78), tentando sempre estar disponível e respeitar os seus interesses e individualidades. É nesta relação interpessoal, que fui conhecendo o grupo e tentando gerir comportamentos, sentindo-me mais próxima do grupo e confiante em mim mesma, uma vez que conseguia dar uma resposta eficaz às inquietações de cada um dos alunos. Fui alterando a minha forma de estar em sala de aula, no fundo, assumindo o meu papel de professora com uma maior confiança, como referido na reflexão 6, do primeiro semestre

Esta semana compreendi que o professor tem que assumir determinadas atitudes com vista uma boa gestão do grupo, que nem sempre é fácil. Havia atitudes que já assumia, tal como incentivar e tentar motivar as crianças, elogiando o seu esforço e referindo que eu sabia que ela era capaz. Mas houve outras que tentei aplicar, tal como solicitar a participação das crianças que estavam mais conversadoras, de modo a “orientar a participação dos alunos para as matérias em análise, valorizando e incentivando essa participação;” tal como referido por Jesus (2008, p. 25).

Em suma, esta foi mais uma semana de aprendizagens, onde verifiquei que para além das estratégias pedagógicas e didáticas subjacentes, as competências humanas que o professor tem que assumir são de extrema importância, a sensibilidade que tem que ter para conseguir chegar a todos os alunos e motivá-los, atendendo às suas especificidades, nem sempre é fácil, fazendo parte um trabalho pertinente (Anexo XVIII, p.49).

Numa perspetiva cooperativa, e porque acredito que em cooperação conseguimos pensar, refletir, e assim aprender de um modo eficaz e mais prazeroso, tentei integrar sempre que possível na minha planificação, este tipo de trabalho.

“O trabalho de grupo constitui uma forma de trabalho cooperativo que se estrutura de forma cuidada, para que todos os alunos interajam, partilhem informações e possam ser avaliados pelo seu trabalho de forma individual” (Fathman & Kessler, 1993, citado por Pereira, Cardoso e Rocha, 2015, p. 227).

Embora, nem sempre tenha sido fácil implementar, tal como mencionado na minha reflexão 4, do segundo semestre

Durante a minha atuação, fui dando conta de algumas questões que tenho que estar atenta, por exemplo nos trabalhos de grupo. Esta semana, aquando da proposta de trabalho de grupo acerca da visita de estudo, os grupos nem sempre estiveram de acordo, o que levou a que alguns alunos, a meio de trabalho se tentassem demitir do mesmo, levando a que eu tivesse que estar constantemente a supervisionar e resolver problemas do grupo, problemas, esses de gestão e relacionais. Apesar de no início eu dar diretrizes acerca do que o grupo deveria fazer, por exemplo elege quem iria escrever, quem iria cortar, colar, etc, o facto foi que se as indicações foram atendidas de início, posteriormente foram esquecidas, o que levou a algumas discordâncias entre os diferentes elementos. Bem sei que este tipo de situações faz parte do crescimento e da socialização, no entanto, numa próxima tarefa, tenho que ser mais explícita e tentar definir as tarefas com todos os grupos, não abrindo exceções, depois de o grupo decidir (Anexo XVII, p.46).

Apesar das dificuldades sentidas, fui persistindo, e julgo que fui evoluindo, tornando-me numa profissional mais assertiva, como evidenciado na reflexão 7, do segundo semestre

Durante esta semana sinto que já consegui gerir melhor os tempos e ser mais consistente com estes, o que permitiu que as aulas fossem mais produtivas (Anexo XIX, p.51).

1.3. O desafio da avaliação

Uma outra questão que tentei sempre considerar foi a avaliação, se bem que por vezes senti dificuldade em a realizar. O modo como circulava na sala, permitia-me recolher alguns elementos para ir avaliando e conhecendo cada criança, as suas dificuldades e os seus progressos. No entanto, é importante considerar na avaliação a criança como ser individual. Com isto quero dizer que não a devemos avaliar por um processo de comparação com os outros, uma vez que os alunos são diferentes e como tal aprendem de forma diferente. O professor tem que ter em conta as características de cada um, uma vez que cada indivíduo é detentor de pontos fortes, interesses, necessidades, assim como de estilos de aprendizagens diferentes (Grave-Resendes & Soares, 2002). *“Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças (ibidem, p.20).*

Assim nas diferentes propostas, fui tentando aperceber-me do modo como cada um aprendia, verificando e registando as propostas onde tinham mais ou menos facilidade. Tal como referido na reflexão 11, do primeiro semestre

Nesta semana houve algumas propostas onde as crianças inicialmente tiveram algumas dificuldades, mas julgo que isso foi positivo, na medida em que foram sentidas como desafios, uma vez que depois de refletirmos em conjunto sobre o pretendido, com recurso às suas próprias estratégias conseguiram desempenhar as mesmas com sucesso. Por exemplo, uma das propostas consistia em ordenar palavras de modo a construir uma frase. Esta proposta, inicialmente foi sentida como difícil e os alunos constantemente solicitavam a nossa ajuda, referindo que não estavam a conseguir, no entanto, depois de realizarem a primeira frase, a tarefa tornou-se mais fácil, desempenhando-a com sucesso (Figura 39) (Anexo XX, p.53).



Figura 39 – Criança a ordenar as palavras para construir uma frase.

Considero que avaliar é importante, principalmente como um elemento regulador, e que nos mostra um caminho a seguir. Ou seja, a avaliação é muito mais do que verificar se o aluno conseguiu atingir ou não determinado objetivo, é antes de mais refletir sobre a forma como o aluno conseguiu ou não alcançar aquilo a que se propôs, e com isso encontrar estratégias que possam ser mobilizadas de modo a auxiliar o aluno a progredir nas suas aprendizagens. A avaliação *“informa os alunos e os professores sobre os seus percursos de aprendizagem, visando a criação de condições que possibilitem o sucesso educativo do maior número de alunos, através da regulação do processo de ensino-aprendizagem”* (Ferreira, 2007, p. 18).

Fernandes (2008, p. 137) refere *“A função primordial da avaliação é a de ajudar os alunos a aprender.”* Desta forma, tentei sempre ir recolhendo elementos/evidências que me auxiliassem a promover tarefas que permitissem ao aluno progredir na sua aprendizagem, como evidenciado na reflexão 7, do segundo semestre

Esta semana, também propus um poema, que à semelhança de anteriores que desenvolvi nas aulas, também fazia parte do plano nacional de leitura, no entanto nem sempre os alunos o compreendiam. Este tipo de literatura torna-se importante de explorar com a turma, uma vez que estes evidenciam algumas dificuldades. Questões como

“Professora, não sei o que é o verso?” (R.) “Aqui, não estou a perceber isto das rimas.” (S.) dão conta das dificuldades de alguns alunos (Anexo XIX, p.51).

Ao registar, por exemplo, este tipo de questões/dúvidas dos alunos, permitiu-me avaliar e delinear novas propostas que permitissem que estes evoluíssem nas suas aprendizagens.

1.4. A importância da prática reflexiva diária

Ao longo de toda a prática fui dando conta da importância da prática reflexiva constante que sentia necessidade, enquanto futura professora. Essa reflexão estendia-se não apenas à planificação, mas principalmente ao modo como podia ter um desempenho mais assertivo, no sentido de promover e auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem.

Leite, Rodrigues e Mouraz (2016) referem que

um “prático reflexivo” é aquele agente educativo que, com independência e responsabilidade, e apoiando-se quer na sua experiência, quer nos conhecimentos relacionados com as situações em análise, desenvolve uma prática apoiada numa estratégia heurística onde a reflexão funciona como elemento auto-formativo e estruturador da ação (p. 49).

A reflexão acerca da forma com os alunos se comportam perante determinada situação, como aprendem, como reagem, permitiu-me conhecê-los, permitiu-me questionar-me sobre novas formas e estratégias que fossem facilitadoras do seu processo de aprendizagem, e assim constituir-me como melhor profissional.

O pleno exercício de uma profissão pressupõem a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz de saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos de acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (...) (Roldão, 2009, p. 49).

Através da reflexão que fui realizando ao longo da prática, quer individualmente, quer com as professoras, cooperantes e supervisora, fui tentando melhorar o meu desempenho e definir estratégias que melhor servissem os alunos. Fui tentando perceber o que poderia melhorar, quais as minhas dificuldades e formas de as colmatar. A reflexão revelou-se um aliado de peso, pois através dela conseguia perceber o que tinha corrido mal nas minhas atuações e porquê, mas também o que tinha corrido bem, permitindo-me assim repensar novas formas de atuar e ajudar os alunos no seu

desenvolvimento e aprendizagem. Julgo que todos os dias da prática, mesmo não sendo eu a atuar, se constituíram momentos de reflexão. Reflexão antes da atuação, quando delineeí propostas que julgava serem as mais apropriadas, mas também durante a atuação, quando verifiquei que por vezes não estava no caminho certo e tive que fazer alguns ajustes, e depois desta, como forma de alterar a estratégia quando o objetivo não foi alcançado ou manter quando foi. Assim, não é possível conceber o dia a dia do professor sem esta prática reflexiva, que se constitui essencial, tal como referido na minha reflexão 7, do primeiro semestre.

Nesta semana, antes da minha atuação, em reflexão com a professora orientadora de estágio, verifiquei que havia aspetos da minha planificação que tinham que ser alterados, uma vez que ao nível dos conteúdos se encontrava mal. A professora alertou-me para tal, e para a necessidade de alterar, embora houvesse manuais que abordavam os conteúdos dessa forma. O que acabei por fazer foi repensar a proposta e adaptá-la de modo a que ficasse correta, e se já achava que no exercício das suas funções o professor tinha que se assumir como agente reflexivo, desenvolvendo um pensamento crítico sobre as suas propostas e o seu desempenho, cada vez mais me faz sentido (Anexo XXI, p.56).

Por fim, resta-me apenas referir que sinto efetivamente que consegui alcançar progressos no meu desempenho, que realizei muitas aprendizagens que me permitiram evoluir, quer pessoal quer profissionalmente, no entanto, sei que ainda só estou no início deste processo e há um longo caminho a percorrer.

PARTE II: DIMENSÃO INVESTIGATIVA

CAPÍTULO III: INTRODUÇÃO

No presente capítulo pretendo dar conta da pergunta de partida que serviu de base à minha investigação, assim como os objetivos delineados. Fazendo ainda referência à relevância e pertinência do estudo em causa.

1. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

1.1. Pergunta de partida:

"Quais as concepções dos alunos de uma turma de 4º ano de escolaridade sobre *bullying*?"

1.2. Objetivos da investigação:

- Caraterizar as concepções iniciais dos alunos sobre o que é o *bullying*;
- Proporcionar uma sequência de aprendizagem que promova a discussão em torno da temática do *bullying*;
- Caraterizar as concepções dos alunos sobre o que é o *bullying* no final da sequência de aprendizagem;
- Identificar eventuais alterações das concepções dos alunos antes e após a implementação da sequência de aprendizagem.

1.3. Relevância e pertinência do Estudo

Na atualidade somos confrontados cada vez mais com episódios de violência e agressões em meio escolar. No final do primeiro ciclo, as crianças/jovens, são pré-adolescentes e como tal, o relacionamento com os pares é uma etapa importante das suas vidas. As relações e vivências que têm são importantes na forma como se constituem como futuros adultos.

Numa turma onde eram evidentes alguns conflitos, que por vezes eram verbalizados e sentidos com agressões, que se tinham passado no recreio, mas que eram transportadas

para o início das aulas, importava obter um melhor entendimento acerca das diferentes formas de agressão.

A Organização Mundial de Saúde evidencia que:

Uma em cada cinco crianças e adolescentes sofre de perturbações de saúde mental. Em Portugal, nenhum outro problema de saúde tem tanto peso na qualidade de vida entre os 5 e os 19 anos como as perturbações de saúde mental, sobretudo a depressão e a ansiedade. Mas nenhum outro problema de saúde tem tão escassa resposta no país. (In Health Behaviour of School-Aged Children e Organização Mundial de Saúde, citado por Stop Bullying, 2006, p. 9)

Ao nível do 1.º ciclo de escolaridade, no norte do país, num estudo realizado por Pereira e colaboradores (1996, cit.por Raimundo & Seixas, 2009), concluiu-se que 20% dos alunos tinham estado envolvidos em comportamentos de *bullying*. Assim sendo, torna-se importante estudar este fenómeno.

Os autores Barros, Carvalho & Pereira (2009) defendem que uma das medidas adotadas pela escola de modo a minimizar os problemas relacionados com este fenómeno passa por criarem e implementarem

... programas de intervenção antibullying bem como acompanhar sua evolução, criando um ambiente favorável, encarando e aceitando as situações de bullying como uma realidade do contexto social e escolar em que está inserido, devemos informar aos pais os esforços que estão sendo feitos para a prevenção e a intervenção necessária, convidando os pais para encontros, palestras sobre o tema ou através de comunicados oficiais da escola que devem ser enviados pelos próprios filhos, para incentivar e permitir aos mesmos a segurança necessária para buscar apoio e ajuda em todas as instâncias possíveis. (p.5754).

Desta forma julgo que perante a atualidade e os fenómenos de violência que se registam na escola, é importante perceber a conceção que os alunos têm sobre o fenómeno *bullying* e estudar formas de discussão e reflexão, proporcionando um maior conhecimento sobre o conceito.

CAPÍTULO IV: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. O FENÓMENO DE BULLYING - CARACTERÍSTICAS E DEFINIÇÃO

Nos últimos 20 anos, investigações dão a conhecer que por todo o mundo os estudantes testemunham e moderam frequentemente a experiência de *bullying* (Pereira, *et al*, 2011). Embora o fenómeno não seja recente, apenas nos anos 80, com os estudos levados a cabo pelo norueguês Olweus, é que são considerados *bullying* “os comportamentos agressivos, antissociais e reincidentes que ocorrem entre estudantes no contexto escolar. (Freire & Aires, 2012, citado por Fernandes, *et al*, 2015, p. 78). Este tipo de violência apesar de ocorrer em contexto escolar estende-se a toda a sociedade, pelas repercussões que pode ter na vida da criança/jovem.

Santos (2009, citado por Silva, Dascanio & Valle, 2016, p. 28) refere que “o *bullying* funciona como uma epidemia invisível em que atitudes aparentemente despreziosas, “brincadeiras” e apelidos, magoam profundamente o ser humano, deixando marcas como a desmoralização, a humilhação e a perda da dignidade. Essas podem impedir o desenvolvimento saudável da autoestima e a construção da sua identidade.”

Fante & Pedra (2008, citado por Fernandes & Seixas, 2012) defendem que se torna então importante saber identificar e diferenciar o *bullying* das brincadeiras próprias que fazem parte do amadurecimento das crianças, sob pena de tudo o que acontecer na escola, poder ser atribuído ao *bullying*.

Pereira (2002, citado por Barros, Carvalho & Pereira, 2009, p.5741) define o tema por “comportamentos agressivos de intimidação ao outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com carácter regular e frequente.”

Smith & Sharp (1994, citados por Barros, Carvalho & Pereira, 2009) afirmam que o *bullying* é um abuso sistemático de poder entre pares ou de agressão intencional de forma repetida. Trata-se portanto, de ações agressivas, levadas a cabo de modo gratuito contra uma determinada vítima, sucedendo-se num período alargado de tempo, distinguidas por um desequilíbrio de poder. Diferenciando-se de outros tipos de agressões, devido ao seu carácter repetitivo, deliberado e intencional. (Fante, 2008).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Neto (2005, p. 165) define *bullying* como compreendendo “*todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder.*” Para o autor, a assimetria de poder pode advir de diferenças de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou até mesmo da existência de maior apoio dos estudantes.

Os autores Barros, Carvalho & Pereira (2009) salientam que os atos de *bullying* cometidos na escola apresentam características tais como: “- *comportamentos produzidos de forma repetitiva num período prolongado de tempo contra uma determinada vítima; - apresenta uma relação de desequilíbrio de poder, o que dificulta a defesa da vítima; - ocorrem sem motivações evidentes; - são comportamentos deliberados e danosos.*” (p. 5742)

Desta forma assume-se que este fenómeno se baseia numa relação de desigualdade de poder premeditado, com uma clara intenção de magoar e inferiorizar a/s vítima/s.

Sintetizando, Greene (2000, citado por Guerreiro, 2016) identifica 5 características inerentes à prática de *bullying*:

- o agressor de forma intencional, causa dano ou medo à vítima;
- a agressão ocorre de modo repetitivo;
- a vítima não provocou a prática de *bullying* fazendo uso da agressão verbal ou física;
- a prática de *bullying* ocorre no seio de um grupo social;
- e por último, o agressor tem maior poder (quer nela ou percebido) comparativamente à vítima.

Alguns autores classificam o *bullying* em duas categorias, direto ou indireto. Na primeira categoria, as vítimas são agredidas diretamente, na segunda são agredidas quando estão ausentes. Apelidos, agressões físicas, ameaças, ofensas verbais, roubos, expressões e atos que provocam mal estar às vítimas, trata-se de *bullying* direto.

Apresentando uma maior frequência nas crianças/jovens do sexo masculino. No que respeita o *bullying* indireto, este abrange atitudes de indiferença, difamação, isolamento, apresentando maior frequência nas meninas (Neto, 2005). Na perspetiva de Pereira (2001, citado por Barros, Carvalho & Pereira, 2009), as últimas são mais difíceis de serem identificadas, produzindo “efeitos mais sérios e, sobretudo mais duradouros”. (p. 5742). Assim, verifica-se que as agressões utilizadas na prática de *bullying* têm uma tendência para variar em função do género e da idade (Lourenço, Pereira, Paiva & Gebara, 2009; Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith, 2004, citado por Neto, Pereira & Monteiro, 2015).

Segundo Raimundo e Seixas (2009) o *bullying* direto ocorre “face a face”, tratando-se de comportamentos de confrontação direta face ao sujeito alvo (tais como confrontos físicos, verbais, de ameaça ou de intimidação), onde o agressor e a vítima, conhecem a identidade um do outro. Em oposição ao *bullying* indireto, que segundo os autores ocorre “por trás das costas” o que dificulta o seu reconhecimento, uma vez que a vítima não conhece o agressor, exemplo disso são as difamações ou comportamentos de exclusão social, ou o *cyberbullying* (comportamentos de *bullying* utilizando as redes sociais).

Para Carvalhosa, Lima & Matos (2001) a prática de *bullying*, pode assumir um carácter **físico** (e.g. Greenbaum, Turner & Stephens, 1988; Mellor, 1993; Peters & McMahon, 1996), **verbal** (e.g. Beck, 1995; Bosworth, Espelage & Simon, 1999; Sullivan, 2000), **psicológico** (e.g. Olweus, 1993; Pereira et al., 1994) **e/ou sexual** (Arnette & Walsleben, 1998; Batsche & Knoff, 1994).

Recentemente, e com o avanço das novas tecnologias de comunicação, é utilizado um novo termo, o *cyberbullying*, onde os comportamentos de *bullying* são realizados recorrendo à internet (Fernandes e Seixas, 2012).

No *bullying* físico, como o próprio nome indica, a vítima é controlada e magoada de forma física, causando dano à sua integridade física. Atos como empurrar, bater, dar murros, pontapés, puxar os cabelos, pregar rasteiras, entre outros, fazem parte deste tipo de *bullying*. O *bullying* verbal, caracteriza-se por uma verbalização maldosa, recorrendo a comentários ou ameaças, tais como chamar nomes, insultar, rebaixar, colocar alcunhas, etc. Os comportamentos característicos do *bullying* psicológico passam por o agressor assumir comportamentos que intimidem ou causem medo ou terror, como por exemplo pregar partidas desagradáveis, gestos ou olhares ameaçadores, extorção,

chantagem, etc. Comportamentos em que o objetivo primordial é o de destruir ou manipular as relações do aluno alvo com os pares, excluindo-o socialmente, espalhando rumores, ignorando-o, etc, fazem parte de comportamentos de bullying relacional. No que se refere ao bullying sexual, este reflete-se em ações gravosas e de natureza sexual, tais como o assédio, comentários acerca de partes sexuais de um colega ou orientação sexual, divulgação de imagens sexuais, apalpar ou agarrar alguém de forma sexualmente sugestiva, entre outros (*ibidem*).

Sintetizando, o *bullying* quanto à sua natureza pode ser direto ou indireto; quanto ao tipo pode ser físico, verbal, relacional/social, psicológico, sexual e *cyberbullying*.

Assim, podemos dizer que alguns comportamentos de *bullying* são claramente diretos, como o *bullying* físico, outros indiretos, tal como o *bullying* relacional ou o *cyberbullying*, no entanto, outros tipos de comportamentos, consoante os casos, podem assumir uma vertente direta ou indireta. Exemplo disso são os comportamentos de *bullying* verbal, em que assumem uma dimensão direta se o comportamento for chamar nomes pejorativos, no entanto, se se tratar de uma mensagem anónima escrita, ou e-mail enviado, assume uma dimensão indireta (Fernandes e Seixas, 2012).

Importa referir que na presente investigação não foi explorado o *bullying* sexual, pelo facto de o programa em que me baseei não o contemplar, mas também devido à população alvo. O *bullying* sexual tende a evidenciar-se mais tarde, coincidindo com o desenvolvimento da puberdade “...assumindo-se como um reflexo do aumento do interesse e das explorações iniciais das relações com o sexo oposto” (Fernandes e Seixas, 2012, p. 22).

O quadro abaixo sintetiza os Tipos de *Bullying*, em que se baseia o programa *Stop Bullying*, um programa de prevenção do *bullying*, promovido pela Aministia Internacional.

Quadro 6 : Tipos de *Bullying*, programa *Stop Bullying* (p. 13)

TIPOS DE BULLYING			
Direto		Indireto	
Bullying Físico	Bullying Verbal	Bullying Socio-Emocional	Cyberbullying
<ul style="list-style-type: none"> • Agressões físicas: esmurrar, dar palmadas, empurrar, dar encontrões, puxar cabelos, pontapear, etc. • Ameaçar • Perseguir • Roubos • Danificar material • Assédio (sexual ou outro) 	<ul style="list-style-type: none"> • Insultar • Intimidar • Gritar • Humilhar • Ofensas verbais: dizer piadas e alcunhas depreciativas e discriminatórias; • Outras expressões que geram mal-estar 	<ul style="list-style-type: none"> • Indiferença • Isolamento • Exclusão social • Difamar • Lançar rumores 	<ul style="list-style-type: none"> • SMS • MMS • Vídeos • Fotos • Mail • Chats • Redes • (...)

No que se refere aos locais onde o *bullying* é cometido, Pereira (2006) refere que é nos recreios escolares, que tais comportamentos têm maior incidência, quando comparados com outros espaços da escola. A autora defende que o *bullying* se trata de uma prática comum em escolas, quer a nível rural ou urbano, e que ocorre ao nível do 1.º ciclo, do 5.º ao 9.º ano, ou até mesmo em escolas com alunos mais velhos, 10.º ao 12.º ano.

2. BULLYING EM PORTUGAL

O fenómeno de *bullying* tem vindo a ser estudado de modo a serem delineados programas de prevenção. O estudo *Health Behaviour in School-aged Children Study – HBSC, 213/2014*, estudo publicado em 2016, realizado em 37 países da Europa, incluindo Portugal, e no Canadá, menciona que em Portugal 31% dos adolescentes, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, relataram praticar *bullying* contra os seus pares na escola, nos últimos dois meses, pelo menos uma vez; 38% dos adolescentes, entre os 13 e os 15 anos de idade, referiram ter sofrido *bullying* na escola, em meses anteriores; e 46%, quase metade dos adolescentes, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, mencionaram ter sofrido *bullying*, nos últimos dois meses, pelo menos uma vez, e/ou estarem envolvidos em confrontos físicos, pelo menos uma vez no último ano.

Dados mais recentes, tendo por base o inquérito *TALIS (Teaching and Learning International Survey)* divulgado a 19 de junho de 2019, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), revelam que este fenómeno sofreu uma redução de cerca de metade, em 5 anos. Os dados dão conta que em 2013 o fenómeno encontrava-se na ordem dos 15.3%, descendo para os 7.3% em 2018. (*in TALIS (Teaching and Learning International Survey) – Junho/2019 – <https://www.publico.pt/2019/06/19/sociedade/noticia/bullying-escolas-portugal-desceu-metade-cinco-anos-1877005>*)

As causas para tal decréscimo podem ser explicadas através da eficácia dos programas implementados. Segundo Filinto Lima, Presidente da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas, tal facto prende-se com o *“trabalho de sensibilização que vem sendo feito junto dos alunos”* por parte dos agentes do programa Escola Segura da PSP, *“que vão periodicamente às escolas falar aos alunos sobre bullying”*, assim como ao aumento do número de psicólogos nas escolas: *“De há três anos para cá, estão a chegar cada vez mais psicólogos às escolas e – embora, com cerca de um psicólogo para mil e duzentos alunos, continuemos aquém da média europeia – não há dúvida de que o reforço dos serviços de psicologia e orientação nas escolas tem ajudado a prevenir e a reduzir o bullying”* (*in TALIS – Junho/2019 – <https://www.publico.pt/2019/06/19/sociedade/noticia/bullying-escolas-portugal-desceu-metade-cinco-anos-1877005>*)

No entanto, esta opinião não é unânime, Manuel Pereira, presidente da Associação Nacional de Dirigentes Escolares, defende que esta diminuição se deve ao facto de as escolas não estarem a reportar os casos devidamente. *“A não ser nos casos mais graves, boa parte das escolas tenta encontrar soluções internas e nem sempre reporta os problemas, embora tenha indicações para o fazer”*, concordando, todavia que o aumento de psicólogos nas escolas foi efetivamente um auxílio para a diminuição da violência entre alunos (*in <https://www.publico.pt/2019/06/19/sociedade/noticia/bullying-escolas-portugal-desceu-metade-cinco-anos-1877005>*).

Ao analisar os dados relativos a este tipo de fenómeno em Portugal importa ainda referir a posição dos autores Carvalho, Moreira & Sales (2009) que enfatizam que os dados conhecidos provêm de queixas que são recebidas, por exemplo, na polícia, através do Programa Escola Segura. Tais dados estão subavaliados, e não deveriam ser utilizados

de modo a medir a extensão real deste tipo de comportamentos, no entanto, são estes que são utilizados e que orientam as políticas na área, de um modo enviesado. Num segundo nível, provêm os dados que são conhecidos pelos profissionais que trabalham nas diferentes instituições, como é o caso da escola, por exemplo, ou dos serviços de saúde. Os casos de *bullying* aqui encontrados “...têm demonstrado a existência de um maior número de situações quando comparados com as estatísticas oficiais” (*ibidem*, p.113). Os autores referem ainda que existe um 3.º nível de dados, obtidos através dos membros da comunidade, mas que também se encontram aquém das estatísticas oficiais. Por fim, um quarto nível, dados do que acontece em contexto escolar, que apenas são conhecidos pelo próprio, ficando por identificar. Desta forma, somos levados a refletir que os dados mencionados nos estudos podem, por vezes, estar subavaliados.

3. BULLYING NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A maioria dos estudos realizados em Portugal sobre o *bullying* incide sobre o 2.º e 3.º ciclo. No que concerne ao 1.º ciclo de escolaridade, os dados não são tão abundantes. Pereira e colaboradores (1996, cit. por Raimundo & Seixas, 2009) dinamizaram um estudo, em escolas do norte do país, onde constataram que 20% dos alunos de 1.º ciclo envolviam-se em comportamentos de *bullying*, com relativa frequência.

Outros estudos, com amostras de alunos abaixo do 5.º ou 6.º ano de escolaridade, evidenciam que os comportamentos de *bullying* tendem a aumentar até ao último ano de escolaridade contemplado (Berthold & Hoover, 2000; Craig, Peters & Konarski, 1998; Pereira et al., 1996; Perry, Kusel & Perry, 1988, citado por Raimundo e Seixas, 2009).

Segundo Rivers e Smith (1994, citados por Raimundo e Seixas, 2009) há uma diminuição dos comportamentos de *bullying* físicos, verbais e indiretos, quando se passa do ensino primário para o secundário, verificando-se um decréscimo mais acentuado no que se refere ao *bullying* direto físico, seguido do indireto e por fim do verbal. Os autores dão ainda conta de que a proporção de crianças que apresentam comportamentos de *bullying* físico parece diminuir com a idade, no entanto, na pré-adolescência, regista-se um aumento no que concerne aos comportamentos de *bullying* verbal e indireto.

Tal facto pode ser justificado por as crianças mais novas ainda não terem adquirido as competências sociais e de assertividade necessárias para lidar de um modo eficaz com as ocorrências de *bullying* (Smith, Madsen e Moody, 1999, citados por Raimundo e Seixas, 2009)

No que concerne às conceções dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico sobre o *bullying* em Portugal, não se encontraram estudos que evidenciem as conceções, à exceção de um estudo de Oliveira e Seixas (2015), que aborda as perceções de professores e alunos sobre o *bullying*, no entanto não incide especificamente sobre as conceções acerca do conceito.

4. DIFERENÇAS DE GÉNERO NOS COMPORTAMENTOS DE BULLYING

Existem estudos que confirmam a existência de diferenças de género nos comportamentos de *bullying*. Se inicialmente tais comportamentos eram associados ao género masculino, com a redefinição do conceito de agressão, considera-se que o comportamento de *bullying* é igualmente evidenciado quer em rapazes quer em raparigas, embora o tipo de comportamentos assumidos seja diferente.

Diversos estudos dão conta de que a violência e agressividade se encontram associadas ao género masculino. Assim, os estudos iniciais focaram-se na observação de confrontos físicos e diretos, evidenciando índices mais elevados nos comportamentos de *bullying* entre rapazes, em detrimento de outras formas de agressão, menos visíveis, e que passavam despercebidas (Leckie, 1997, citado por Fernandes e Seixas, 2012). No entanto, o género feminino é igualmente capaz de envolver-se em comportamentos agressivos, recorrendo predominantemente a ações não físicas. (Bjorkqvist, 1994, citado por Fernandes e Seixas, 2012).

Crick & Grotpeter (1995 citado por Fernandes e Seixas, 2012) referem que a desigualdade entre géneros reporta-se ao nível qualitativo (quanto ao tipo de comportamento de *bullying* assumido), não se verificando em termos quantitativos, uma vez que a percentagem é semelhante por parte de ambos os géneros.

Verifica-se que os rapazes privilegiam comportamentos de ordem física, magoando os colegas com recurso à agressão física, em oposição às raparigas que preferem o estabelecimento de laços de proximidade e íntimos, centrando-se nas questões relacionais, recorrendo a estratégias de agressão indiretas, que deterioresem essas mesmas relações (Fernandes e Seixas, 2012).

CAPÍTULO V: METODOLOGIA

O presente capítulo, visa apresentar a metodologia utilizada neste estudo, iniciando por justificar as opções metodológicas, seguindo-se a apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados.

1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste estudo optei por um paradigma qualitativo e interpretativo, uma vez que tinha como objetivo identificar, descrever, analisar e refletir sobre as concepções dos alunos sobre o *bullying*, numa turma de 4.º ano de escolaridade.

Acerca deste tipo de investigação, Bogdan & Biklen (1994) mencionam cinco características, nomeadamente:

A fonte direta de dados é obtida em ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal, podendo socorrer-se de equipamento vídeo ou áudio, mas maioritariamente lápis e papel; - A investigação qualitativa é descritiva; - Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números; - Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação; - Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais (p. 48).

Na investigação qualitativa o interesse foca-se no processo e não apenas nos resultados ou produtos.

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando...O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (*ibidem*, p.50).

Dado que os objetivos delineados visavam: i) caracterizar as concepções iniciais dos alunos sobre o que é o *bullying*; ii) proporcionar uma sequência de aprendizagem que facilitasse a discussão em torno da temática do *bullying*; iii) caracterizar as concepções dos alunos sobre o que é o *bullying* no final da sequência de aprendizagem, optei por uma metodologia de investigação-ação.

A investigação ação trata-se de um processo dinâmico, em que se podem distinguir 4 fases: planificação, ação, observação e reflexão (Cardoso, 2014). Foi delineado um plano, que antecipou a ação, neste caso a implementação de um programa, assumindo-se como deliberado e controlado. Seguindo-se a observação, com a função de documentar os efeitos da ação, possibilitando por último a reflexão, reconstruindo esta a ação, procurando “...encontrar o sentido dos processos, os problemas e as restrições que se manifestaram durante a ação desenvolvida.” (*ibidem*, p.32)

2. CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O presente estudo teve como participantes uma turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico, de uma escola pública da cidade de Caldas da Rainha, com 21 alunos, tendo todos participado. Dos 21 alunos, 12 eram rapazes e 9 raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos.

A turma caracterizava-se por ser pouco coesa e com alguns conflitos, que se verificavam essencialmente no recreio. No entanto, era uma turma que se interessava por coisas novas e a sua maioria estava motivada para aprender. Caracterizava-se por ser, na generalidade, uma turma comunicativa e recetiva às dinâmicas em sala de aula. Tratava-se de uma turma bastante heterogénea, com interesses e motivações diferentes, e principalmente com ritmos de aprendizagens distintos.

É de salientar que esta turma ao longo dos anos teve várias entradas e saídas de alunos, o que em nada contribuiu para o sentimento de pertença e coesão da turma. O grupo era, na sua maioria, de nacionalidade portuguesa, sendo duas meninas de nacionalidade estrangeira. Importa ainda referir que 3 dos alunos beneficiavam de apoio individualizado, um dos alunos tinha dislexia, havendo outro que apresentava problemas ao nível da linguagem, beneficiando de terapia da fala.

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

No que se refere às técnicas utilizadas para a recolha de dados, estas variaram entre a observação, questionário e produções dos alunos (vídeo e gravações áudio).

3.1. Observação

A observação trata-se de uma técnica amplamente usada pelos profissionais de Ciências de Educação, entre outros. Recorrendo à observação “*o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas...*” (Coutinho, 2008, p. 136).

Na presente investigação recorri à observação não estruturada, uma vez que fui registando o que ia observando, ou seja, o que ia acontecendo de modo natural. No que se refere à participação, dado que ia conduzindo e refletindo com o grupo, assumindo uma atitude provocatória, posso dizer que a observação foi participante. Acerca deste tipo de observação, Agrosino (2002, citado por Coutinho, 2018) refere que o papel assumido pelo investigador se caracteriza por ser ativo, atuando como mais um membro do grupo que observa, sendo o seu objetivo conseguir a perspetiva de dentro do grupo.

3.2. Questionário

Outra das técnicas utilizadas foi o questionário, por se tratar de uma técnica onde a obtenção de dados é rápida e fácil. O questionário tratava-se de um formulário onde a criança lia e respondia, ou seja, era auto-administrado. Tal como referido por Coutinho (2018) o questionário permite obter informações sobre sentimentos, atitudes, perceções, opiniões, tratando-se de perguntas realizadas a indivíduos. No presente estudo, foi

utilizado um questionário que adaptei do questionário utilizado por Oliveira (2014) (Anexo XXII, p.59).

O questionário foi aplicado num momento inicial (pré-teste) e no final do processo ensino/aprendizagem (pós-teste), tendo em vista os objetivos do estudo. O questionário em causa é composto por 15 questões, maioritariamente de resposta fechada, sendo a última questão de resposta aberta. No entanto, é de salientar, que algumas questões, apesar de serem de resposta fechada, tinham um campo para respostas abertas, se as opções consideradas não fossem ao encontro do que os alunos tinham vivenciado. Apesar de se tratar de um questionário anónimo, incluía caracterização, tal como o sexo, a idade, e profissão e escolaridade dos pais.

3.3. Produções dos alunos, vídeos e gravações áudio

As produções dos alunos são evidências ricas e essenciais para a investigação focada na aprendizagem dos alunos (Máximo-Esteves, 2008). Desta forma, um dos elementos centrais para análise foram as produções realizadas pelos alunos, de modo a poder dar uma resposta às questões enunciadas no estudo. Uma vez que o debate e discussão à volta do conceito de *bullying* se iniciava antes das produções propriamente ditas, foi importante registar em vídeo e em gravações áudio esses momentos, para que as reproduções dos mesmos, servissem de evidências fiáveis.

4. FASES DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação foi realizada durante o 3.º período do ano letivo 2018/2019, tendo como objetivo de conhecer as conceções dos alunos sobre o que é o *bullying*. Desta forma é possível dividir as fases de investigação em três momentos, evidenciados no Quadro 7.

Quadro 7 – Fases da investigação

Fases de investigação	Recolha de dados	Data da aplicação
Fase 1	Questionário (pré-teste).	30 de abril de 2019
Fase 2 Sequência de aprendizagens	Brainstorming acerca das conceções de <i>bullying</i> .	06 de maio 2019
	Visionamento do filme “A peste de Janice”.	06 de maio 2019
	Organização de comportamentos de <i>bullying</i> , ordenando-os consoante a sua gravidade.	08 de maio de 2019
	Visionamento do filme “Um ciclo vicioso”.	20 de maio 2019
	Apresentação de imagens de <i>bullying</i> , e posterior associação ao tipo de <i>bullying</i> , em grande grupo. Realização de cartazes de alerta “Não ao <i>Bullying!</i> ”.	20 de maio de 2019
	Dramatização de diferentes histórias envolvendo situações de <i>bullying</i> por grupos de alunos.	22 de maio de 2019
	Elaboração um texto individual sobre a temática do <i>bullying</i> , com 77 palavras.	04 de junho de 2019
Fase 3	Questionário (pós-teste).	05 de junho de 2019

5. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

O estudo foi dividido essencialmente em 3 fases. A primeira fase, onde foi passado um questionário aos alunos com o objetivo de caracterizar as conceções iniciais dos alunos sobre o que é o *bullying*, a segunda fase que integrou as diferentes propostas de ensino/aprendizagens, com o objetivo de facilitar a discussão em torno da temática do *bullying*, tendo-me baseado no programa “*Stop Bullying*” para algumas das propostas. E a última fase, onde foi passado novamente o questionário inicial, com o objetivo de

caraterizar as conceções dos alunos sobre o que é o *bullying* no final da sequência de aprendizagem, e eventuais diferenças relativamente às conceções iniciais.

Fase 1 – Questionário inicial

O questionário utilizado resultou de uma adaptação de um questionário elaborado por Oliveira (2014), como já referido. Aquando da implementação, apesar de o questionário ser de auto-preenchimento, comecei por apresentar a minha investigação à turma, referindo os objetivos, enfatizando que o questionário era anónimo e por esse facto não havia local para colocarem o nome, e que era pretendido que eles fossem o mais sinceros possível, não havendo respostas certas ou erradas, visto que o que pretendia era conhecer as conceções da turma sobre a temática do *bullying*. Este princípio era fundamental de ser referido, de modo a desmistificar o objetivo e não criar tensões negativas que poderiam enviesar as respostas.

Fase 2 – Sequência de Aprendizagem

Quadro 8 – Descrição das propostas ensino-aprendizagem

<p>Proposta 1</p>	<p>Os alunos são questionados se alguém já tinha estado envolvido numa luta? Com quem? Porquê? O que aconteceu depois?</p> <p>Depois da partilha, os alunos são questionados sobre se o que relataram consideram situações de <i>bullying</i>.</p> <p>Realização de “chuva de ideias” sobre as conceções iniciais sobre a palavra <i>bullying</i>.</p>
<p>Proposta 2</p>	<p>Visualização da curta-metragem “A peste da Janice” https://www.youtube.com/watch?v=povo9wCtITo</p> <p>Seguido de debate, iniciando com a questão: A Janice é igual às outras meninas? Porquê?</p> <p>Cada aluno elabora um texto com uma hipótese sobre o final da história, tendo-se debatido os diferentes finais em grande grupo.</p>
<p>Proposta 3</p>	<p>À turma são colocadas questões do tipo: O que entendem por <i>bullying</i>?</p> <p>Existe só um tipo de <i>bullying</i>, ou vários? Será que os tipos de <i>bullying</i></p>

	<p>afetam todas as pessoas da mesma forma, ou de forma diferentes?</p> <p>A turma foi dividida em grupo e foram dados alguns cartões (Anexo XXIII, p.68), sendo-lhes solicitado que os organizassem do comportamento menos grave para o mais grave. No final, cada grupo apresentou à turma a sua ordenação e fundamentou as suas escolhas.</p>
Proposta 4	<p>Inicialmente os alunos foram questionados acerca de: No fenómeno de <i>bullying</i> há um agressor? Quem é? O que é que ele faz? E a vítima? Quem é? O que lhe acontece?</p> <p>Posteriormente assistiram o vídeo “Um ciclo vicioso” https://www.youtube.com/watch?v=Ry8Vfv8YaUA Seguindo-se uma reflexão conjunta acerca do mesmo.</p>
Proposta 5	<p>São apresentadas diferentes imagens (Anexo XIV, p.70) à turma, e oralmente solicita-se que as identifiquem quanto ao tipo de <i>bullying</i> associado.</p> <p>A turma foi dividida em grupos, tendo realizado diferentes cartazes que serviram de alerta “Não ao <i>bullying</i>!”</p>
Proposta 6	<p>A turma foi dividida em grupos, e a cada grupo foi dada uma história (Anexo XXV, p. 71). Tendo estas sido posteriormente dramatizadas por cada grupo. Após cada apresentação foi promovido um debate.</p>
Proposta 7	<p>Cada aluno elaborou um texto individual sobre a temática do <i>bullying</i>, sendo obrigatório que este tivesse exatamente 77 palavras, com vista a ser publicado no blog “Histórias em 77 palavras”.</p>

Fase 3 – Questionário final

De modo a terminar a investigação, o questionário inicial foi passado novamente, tendo sido lembrados aspetos como o anonimato ou os objetivos.

6. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Após o término da recolha de dados, tornava-se fundamental proceder à sua análise, dessa forma, e tendo subjacente a minha questão de partida e os objetivos delineados, comecei pela análise do questionário. Dada a extensão dos resultados obtidos através dos questionários, e na impossibilidade de proceder à análise de toda a informação, o investigador pode selecionar informação que considere de maior relevância, de modo a conseguir responder às questões da investigação (Sousa e Batista, 2011). Assim sendo, optei por seleccionar as questões 4, 5 e 7 dos questionários, tendo procedido à sua análise quantitativa, destacando valores mais significativos. No que respeita à questão 15, questão aberta, foi analisada de um modo descritivo e interpretativo, à semelhança das restantes tarefas implementadas, em que foram analisados os registos obtidos em cada uma das propostas educativas de uma forma descritiva e interpretativa, dando realce aos resultados que permitiam dar resposta aos objetivos de cada uma das propostas. Ao realizar a análise, e de modo a conferir sentido à interpretação, tive o cuidado de estabelecer relações com a fundamentação teórica existente, como defendido por Coutinho (2011). Segundo Amado (2000) *“A fase interpretativa deve apoiar-se em todo o trabalho precedente, o que lhe permitirá ter em conta, quantitativa e qualitativamente, todo o tipo de relações que estabelecem os diferentes temas: causas, alternativas, justaposições, avaliações, etc”* (p. 60).

CAPÍTULO VI- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo apresento, analiso e discuto os resultados. De modo a facilitar a organização a apresentação dos resultados obtidos, o capítulo terá 3 secções, onde serão abordados inicialmente os resultados obtidos no questionário inicial (pré-teste), que pretendeu identificar as concepções dos alunos relativamente ao fenómeno do *bullying*, seguidos da descrição e análise das sequências de tarefas implementadas em sala de aula e, finalmente, os resultados da segunda implementação do questionário, acompanhados pela sua análise e verificação de eventuais alterações nas concepções dos alunos.

1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO INICIAL

O questionário em causa é um questionário individual, tendo sido passado em grande grupo. Antes da distribuição do questionário, foram dadas, aos alunos, algumas indicações, tais como o facto de ser um questionário individual, pelo que os alunos deveriam responder individualmente e em silêncio, foi também dada indicação que o questionário era anónimo, e por esse facto não havia lugar para colocar nome, que deveriam responder com a máxima sinceridade, e que não se tratava de um teste. Por fim, referi que caso tivessem alguma dúvida, deveriam chamar-me.

Os alunos não evidenciaram dificuldades durante a aplicação do questionário, prendendo-se as dificuldades essencialmente com questões relacionadas com as profissões e habilitações dos pais, tendo demorado cerca de 15 minutos a responder.

Neste primeiro questionário, os resultados obtidos salientam que os alunos não têm uma concepção clara e adequada do conceito, mostrando que o associam essencialmente ao conceito de “maltrato”, um conceito demasiado amplo, que pode conduzir a uma ideia errada do conceito de *bullying*. Tal facto pode ser evidenciado em algumas questões, que merecem particular atenção, uma vez que permitem dar conta se os alunos em causa já sofreram ou não algum tipo de agressão, que tipo de agressões sofreram e a frequência com que tal aconteceu, o local onde aconteceram, assim como o que pensam que é o *bullying*, e que serão de seguida analisadas.

Tabela 1 – Respostas à questão 4 do questionário inicial
(Já sofreste algum tipo de agressão ou maltrato?)

	Masc.	Fem
Sim	10	4
Não	2	5

Através dos resultados obtidos (Tabela 1), podemos salientar que a maioria dos rapazes da turma refere que já sofreu algum tipo de agressão ou maltrato. Tal facto pode encontrar-se associado à perceção do que é maltrato. A literatura evidencia uma diferença significativa no que respeita aos comportamentos de *bullying* que são evidenciados pelos rapazes (essencialmente diretos e físicos), comparativamente com os comportamentos de *bullying* levados a cabo pelas raparigas (essencialmente indiretos e relacionais) (Seixas, 2009). Esta situação leva-me a questionar, se a perceção do maltrato não é vista, por estes alunos, apenas como estando associada a comportamentos de agressão física e direta, uma vez que se trata de comportamentos visíveis e por vezes considerados com maior gravidade. Craig e Pepler (1995, citado por Seixas, 2009) referem que os rapazes encontram-se mais envolvidos de um modo ativo em brincadeiras de luta (*rough-and-trouble play*), comparativamente com as raparigas, podendo estas evoluir para a agressão, em consequência de uma interpretação errada da ação do outro. Este facto pode ser explicativo do elevado número de rapazes da turma terem referido que já sofreram algum tipo de agressão.

Tabela 2 – Respostas à questão 5 do questionário inicial
(Se já passaste por alguma situação destas, indica quantas vezes isso aconteceu?)

	Masculino				Feminino			
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
Chamam-me nomes que me ofendem e ridicularizam	5	5	1	1	4	5		
Gozam comigo, insultam-me e humilham-me	4	4	2	2	7	1	1	
Batem-me (murros ou pontapés)	8	3	1		7	2		
Empurram-me	6	4	2		4	2	2	1
Perseguem-me	8	3		1	5	4		
Ameaçam-me para me meter medo	8	3	1		7	2		

Falam de mim, espalham mentiras e rumores sobre mim	6	5		1	6	2	1	
Excluem-me e não me deixam fazer parte do grupo	5	3	3	1	5	3		1
Impedem-me de participar nas suas atividades	6	1	3	2	5	4		
Escondem, estragam ou tiram as minhas coisas	5	5		2	5	3		1
Riem e apontam para mim	8	3		1	4	4	1	
Obrigam-me a fazer coisas que não quero com ameaças	8	3		1	7	1	1	
Implicam ou gozam comigo por causa da minha aparência	9	2	1		5	2	2	

A Tabela 2 sintetiza as respostas à questão 5, que se relaciona intimamente com a anterior, é interessante verificar que a maioria dos alunos refere como resposta “nunca” ou apenas “algumas vezes” terem passado por situações em que se sentissem perseguidos, ou lhes batessem ou empurrassem. Seria de esperar que o total de respostas “muitas vezes” ou “quase sempre” fosse maior, uma vez que a maioria dos rapazes da turma refere já ter sofrido algum tipo de agressão. No entanto, os resultados obtidos, vão ao encontro dos resultados do estudo realizado por Oliveira e Seixas (2015) com alunos do 1.º ciclo do ensino básico, onde também metade dos alunos referiam já ter sofrido algum tipo de agressão ou maltrato, apesar de ser residual o número de alunos que admite já ter vivenciado essas situações.

Os dados apresentados mostram que as respostas “Gozam comigo, insultam-me e humilham-me”, “Excluem-me e não me deixam fazer parte do grupo” e “Impedem-me de participar nas suas atividades” tem maior número de respostas “muitas vezes” por parte dos rapazes, embora o número seja reduzido. Estas respostas parecem ir ao encontro do defendido por Raimundo e Seixas (2009) quando afirmam que “...a proporção de crianças que manifestam comportamentos de bullying verbal e indirecto, aumenta na pré-adolescência” (p.169).

➤ Questão 7: Em que locais és mal tratado(a)?

Nesta questão a maioria dos alunos (13) identifica o recreio como o local em que ocorre o mau trato, indo ao encontro do que é defendido por Pereira (2006), em que os recreios

escolares são identificados como sendo os locais onde os comportamentos de mau trato têm maior incidência, quando comparados com outros espaços da escola.

A última questão do questionário, questão 15, relaciona-se com a anterior, onde é perguntado se já ouviu falar de *bullying*, e caso já tenha ouvido, dizer o que acha que é. Tratava-se de uma resposta aberta, onde era dada a oportunidade ao aluno de escrever o que entendiam por *bullying*. Mediante o tipo de respostas apresentadas, estas foram categorizadas, conforme quadro abaixo.

Tabela 3 – Respostas à questão 15 do questionário inicial

		Masculino	Feminino
Respostas tipo	Mal tratar os outros	3	5
	Bater, gozar, humilhar e ameaçar	4	2
	Não definiram	3	2
	Chamar nomes	2	0

A Tabela 3 evidencia que 5 dos alunos não escreveram qualquer resposta, não conseguindo definir o que era o *bullying*, embora alguns já tivessem ouvido falar.

As respostas apresentadas pelos alunos, evidenciam que a conceção sobre o *bullying* não é clara, reduzindo este fenómeno a maltratar ou a gozar, não especificando tipos de maus tratos, ou o facto de o *bullying* ser um ato intencional, de carácter regular e frequente. Perante as respostas, podemos indagar se realmente o que os alunos consideram como *bullying*, pode ser denominado de *bullying*, ou apenas situações de conflito pontuais.

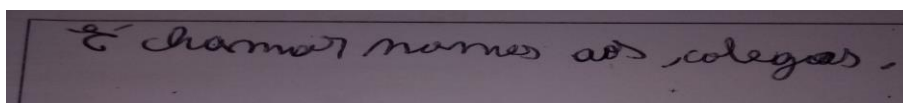


Figura 40 – Resposta 15, de um aluno, ao questionário inicial.

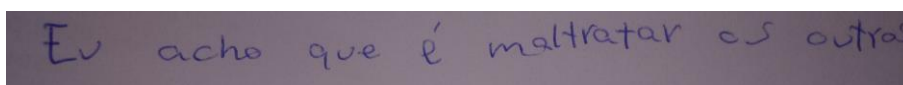


Figura 41 – Resposta 15, de um aluno, ao questionário inicial.

2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS PROPOSTAS ENSINO-APRENDIZAGEM

2.1. Proposta 1

Com esta proposta pretendia-se promover uma discussão sobre o fenómeno de *bullying*. A participação dos alunos permitiu identificar que, maioritariamente, os alunos associavam o *bullying* ao maltrato.

A proposta foi implementada a 06 de maio de 2019, na primeira aula da manhã. A turma estava toda sentada e foi referido que nesse dia iríamos falar de *bullying*. A intenção era provocar os alunos com questões e assim promover a discussão, em torno do tema. De modo a haver uma maior organização, e devido às características da turma, referi que eu teria uma bola e que quem quisesse falar teria que colocar o braço no ar, e eu daria a bola, só podendo falar quem tivesse a bola na mão. A primeira questão que lancei à turma foi “Algun de vocês já se envolveu numa luta?”.

Perante esta questão, houve uma aluna que referiu que sim e à qual foi passada a bola.

Marlene: L., queres partilhar com a turma e dizer o que aconteceu?

L.: Sim, foi uma vez que um grupo de miúdos me andavam a perseguir e a chamar nomes, e eu fui lá e corri para lhes bater....

Marlene: Nomes?

L.: Sim, visgolha! Eu passava e eles chamavam, visgolha, visgolha!

E eu fiquei tão irritada que fui lá e disse: eu não sou visgolha.

Marlene: Então e isso aconteceu muitas vezes?

L.: Foi uma vez, porque eu corri atrás deles e depois fui dizer a funcionária.

Este episódio, pelo descrito no excerto acima, mostra-nos que foi um ato isolado, que parece ter sido sentido pela L. como um ato de grande violência, pela forma como ela se expressou, no entanto, não se enquadra no conceito de *bullying*. Sob a perspetiva de diversos autores (in Fernandes & Seixas, 2012) para que se denomine de *bullying* é necessário que se verifiquem pelo menos 3 critérios, nomeadamente: a intencionalidade, o carácter repetitivo e sistemático e a desigualdade de poder entre os alunos que estão envolvidos.

Após a participação da L., surgiram outras questões que fui colocando à turma de modo a promover a discussão entre todos, questões do tipo: - E a turma acha que é *bullying*? Aconteceu apenas uma vez, pode ser considerado *bullying*?

O aluno JT. sobre o facto de a agressão acontecer apenas uma vez, e questionado sobre se poderia ser *bullying*, respondeu:

JT.: Eu acho que não. Oh L., tu depois disseste à tua mãe e nunca mais houve nada!

O aluno RO., também se pronunciou acerca do tema:

RO.: Quando eu andava na outra escola, antes de vir para esta, eu também sofria de bullying.

Marlene: Porque dizes isso?

RO.: Os outros meus amigos gozavam comigo, estavam sempre a gozar com as minhas coisas e até me tiravam as coisas e partiam.

Marlene: Isso aconteceu muitas vezes?

RO.: Sim, eu não gostava daquela escola... por isso é que a minha mãe me mudou para esta escola.

Relativamente a esta situação, não podemos avaliar se realmente se tratava de *bullying*, uma vez que não dispomos de elementos suficientes para avaliar, no entanto podemos inferir que o RO. analisa bem a situação, pois não se sentia bem na sua escola anterior, atribuindo tal facto a atos de gozo por parte dos colegas e de estes lhe tirarem coisas, o que levou a que mudasse de escola.

Os alunos foram partilhando as suas histórias, os seus pontos de vista e, por fim, foi-lhes solicitado que referissem uma palavra que achassem que estava ligada ao *bullying*, tendo esta sido registada, como mostra o esquema representativo abaixo (Figura 42).



Figura 42– “Chuva de ideias” acerca das concepções sobre *bullying*.

A Figura 42 mostra que os alunos associam o *bullying* a comportamentos agressivos, referindo não só comportamentos físicos, mas também psicológicos. Efetivamente, e também pelo excerto da reprodução do diálogo com a aluna L., este também dá conta de um único comportamento agressivo verbal e social/relacional, que não poderá ser considerado *bullying*.

2.2. Proposta 2

A presente proposta, também dinamizada no dia 06 de maio de 2019, surge após a proposta 1. Trata-se de o visionamento de um pequeno vídeo que retrata um episódio de *bullying*. O vídeo não tem um fim propriamente dito, deixando uma questão para os espectadores.

O visionamento de filmes é algo que costuma ser bem recebido pelos alunos e este caso não foi exceção. Dada a duração do episódio (15 minutos), os alunos estiveram atentos e concentrados. Antes de iniciar o filme, foi referido a temática e os alunos alertados sobre a necessidade de estarem atentos, uma vez que posteriormente seria solicitado um trabalho acerca do mesmo.

Após o visionamento, os alunos regressaram aos lugares, e foram questionados: A Janice é igual às outras meninas? As opiniões foram concensuais....

“A Janice era pobre.” (H.)

“Sim, a roupa dela era emprestada.” (ST.)

“Foi quando a mãe lhe disse para ela mostrar a roupa, que pareciam que eram à medida dela.” (SI.)

As opiniões acima dão conta do interesse, e das constatações que os alunos fizeram, evidenciando o interesse pelo filme. A discussão foi evoluindo, de modo a ser colocada a questão final do filme: “O que será que a Virginia iria fazer, passaria ou não a peste de Janice”.

“Acho que elas eram muito más.” (M.)

“Eu acho que a Janice devia contar a mãe, se fosse eu contava.” (L.)

“Eu acho que a Virginia não vai passar a peste.” (JT.)

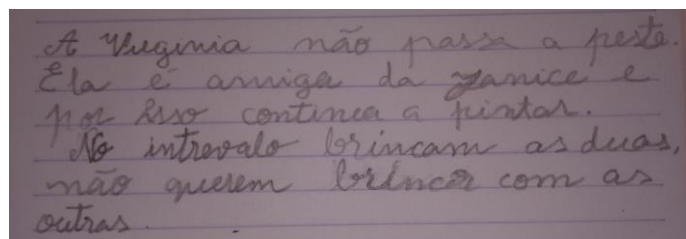
“Mas ela era amiga da Janice.” (H.)

As opiniões dos alunos não eram concensuais. Depois de discutirmos, e verificarmos que cada um poderia ter a sua opinião, não havendo respostas certas, os alunos foram

desafiados a construir um texto individualmente, onde dariam um final à história, ao seu gosto, desde que fundamentassem.

No geral, as ideias dos alunos foram díspares. Enquanto uns quiseram defender o princípio de terminar com o comportamento de *bullying*, ou seja, a Virginia, enfrentava as colegas dela, defendendo a Janice, outros referiram que a Virginia não iria defender a Janice (vítima de *bullying*) e passaria a peste. Os que defenderam a última opção, é de realçar que argumentaram com a ideia de que dessa forma, não perpetuando a peste, a Virginia perderia as outras amigas, as últimas ficariam contra ela. Esta percepção, manifestada por alguns alunos, mostra o papel ativo de apoio e incentivo que os pares podem por vezes dar ao agressor. Raimundo e Seixas (2009) identificam que 21% do tempo os pares desempenham este tipo de papel nos episódios de *bullying*, perpetuando comportamentos de *bullying*.

No entanto, outros achavam que a Virginia era amiga da Janice, e que não passaria a peste, tal como evidencia o excerto abaixo da MT. Este papel, desempenhado pelos pares, que intervêm no sentido de dar suporte ou defender a vítima é de 25% nos episódios de *bullying* (Raimundo & Seixas, 2009).



A Virginia não passa a peste.
Ela é amiga da Janice e
por isso continua a piatar.
No intervalo brincam as duas,
não querem brincar com as
outras.

Figura 43: Texto da aluna MT.

2.3. Proposta 3

Esta proposta, dinamizada no dia 08 de maio de 2019, tinha como objetivo principal a organização de comportamentos ligados ao *bullying*. Assim sendo, organizei os grupos por conveniência, um dos grupos era constituído apenas por alunos rapazes, outro grupo apenas por alunas, e os restantes grupos mistos ao nível do género. Após os grupos estarem constituídos foram mostradas as folhas com as palavras que descreviam os comportamentos (Anexo XXIII, p. 68), e lidos em voz alta, referindo que o objetivo era que o grupo organizasse os tipos de comportamentos por gravidade, do menos grave

para o que consideravam mais grave. Os grupos foram ainda alertados para que primeiro organizassem os comportamentos e só depois de todos estarem de acordo, colassem na cartolina. Após o término, cada grupo teria que apresentar o trabalho e referir o motivo pelo qual tinha optado por determinada sequência.



Figura 44: Trabalho realizado pelos alunos JT.; T. e G.



Figura 45: Trabalho realizado pelas alunas SH., JU., M. e AL.



Figura 46: Trabalho realizado pelos alunos F. e M. e pelas alunas L. e A.



Figura 47: Trabalho realizado pelos alunos RF., RO., S., JE. e pela aluna D.



Figura 48: Trabalho realizado pelos alunos ST. e AF. e pela aluna MG.

Nesta tarefa, foi possível verificar que todos os grupos organizaram os comportamentos associados ao *bullying* de forma diferente, ou seja, os alunos tinham concepções diferentes sobre a gravidade dos comportamentos de *bullying*.

A Figura 44 foi elaborada por um grupo cujo os elementos eram todos rapazes. De um modo geral, eles consideraram o “*cyberbullying*” como o comportamento com menor gravidade, sendo o de maior gravidade “agredir”. Este grupo decidiu elaborar o cartaz fazendo 3 subgrupos de comportamentos, ou seja, repartindo consoante as cores. Assim consideraram “agredir” como a forma mais grave, comparativamente às “piadas de mau gosto” que foram consideradas as menos graves. “Ameaçar” foi considerado mais grave que “gritar”, e por último “pontapear” foi considerado mais grave que o “*cyberbullying*”.

Na Figura 45, que corresponde ao trabalho elaborado por um grupo do sexo feminino, podemos verificar que comportamentos como o “*cyberbullying*” são considerados com maior gravidade, do que por exemplo “gritar” ou “empurrar”.

A Figura 46, grupo misto, dá conta de que o “*cyberbullying*” e o “discurso racista” foram os comportamentos considerados com maior gravidade, em oposição a “empurrar” e “gritar”.

A Figura 47 evidencia o “discurso racista” como o comportamento mais grave, seguido do “*cyberbullying*”, sendo os comportamentos considerados menos graves “empurrar” e “excluir”.

Por fim a Figura 48 evidencia 3 comportamentos como sendo os que causam maior dano “perseguir”, “aterrorizar” e “humilhar”, considerando o “discurso racista” como o de maior gravidade.

Aquando da constituição dos grupos, tive em atenção realizar um grupo só com elementos do sexo masculino (grupo que elaborou a Figura 44), um grupo só com elementos do sexo feminino (grupo que elaborou a Figura 45), e os restantes grupos mistos, com o intuito de verificar se encontraria ou não diferenças aquando da organização dos diversos conceitos. É possível dar conta que no grupo constituído apenas por elementos do sexo masculino, estes consideram com maior gravidade comportamentos físicos, tais como “agredir” ou “pontapear”, remetendo assim para o *bullying* físico, como sendo o que provoca maior dano. Estes resultados vão ao encontro do que Fernandes e Seixas (2012) afirmam quando referem que os rapazes privilegiam comportamentos de ordem física, fazendo uso da agressão física quando pretendem magoar os colegas. As raparigas, por sua vez, identificam como mais graves as

estratégias de agressão indireta, centrando-se em questões relacionais, o que se pode verificar na ordenação evidenciada pelo grupo apenas composto por elementos do sexo feminino (grupo que elaborou a Figura 45) onde o “*cyberbullying*” é considerado um ato com maior gravidade, assim como “ameaçar” ou “perseguir”.

2.4. Proposta 4 – Ciclo vicioso

A presente proposta aconteceu no dia 20 de maio de 2019, no período inicial da manhã, tendo os alunos sido questionados em grande grupo sobre se no fenómeno de *bullying* há um agressor. Quem é? O que é que ele faz? E a vítima? Quem é? O que lhe acontece?

À semelhança das dinâmicas anteriores, foi utilizada a estratégia do aluno que quisesse partilhar a sua opinião com a turma, tinha que colocar o dedo no ar e esperar que lhe fosse dada a bola. Em torno da discussão, houve algumas opiniões que julgo ser relevante destacar e refletir.

Marlene: Então digam-me uma coisa, vocês acham que a mesma pessoa pode ser vítima e agressora ao mesmo tempo ou não?

.....Ou é agressora ou é vítima?

Turma: Sim.

Marlene: Então diz-me lá A., porque estás a dizer sim?

A maioria de vós disse que sim.

A.: Porque quando a outra pessoa nos pode agredir verbalmente, nós podemos partir para a violência... se não nos controlarmos....

Marlene: Então é uma forma de resposta?

A.: Sim.

Através deste excerto podemos verificar que a conceção da aluna A relativamente ao agressor e a vítima, é que a última, se torna agressora como resposta à agressão, no entanto é importante salientar que a aluna acha que a mesma pessoa pode assumir dois papéis (quer de vítima, quer de agressor) mediante as situações.

Marlene: Como é que vocês acham que são as características das vítimas?.....

São pessoas que são destemidas, quando digo destemidas, que não têm medo?

A.: Algumas podem ter medo, outras não.

Marlene: E acham que reagem?

A.: Algumas

Marlene: Algumas... Tentam reagir no início, ou reagem sempre?

JT.: Reagem sempre.

Marlene: Reagem sempre?

A.: Nem sempre reagem

Marlene: Então para nós pudermos refletir um bocadinho acerca dos agressores e das vítimas, vou propor que vejamos um vídeo sobre bullying, e ser vítima e ser o agressor.

Na reprodução do diálogo em sala de aula, verificamos que os alunos não estão todos de acordo.

Após algumas questões que ficaram sem resposta os alunos foram convidados a assistir a um vídeo “O ciclo vicioso”, seguindo-se uma reflexão acerca do mesmo, em grande grupo.

JE.: Eu achei que quando ele queria ir para as aulas, uma queria, fazer bullying a ele, e depois quando começou a ela começaram todos.

Marlene: Então deste vídeo o que podemos concluir? Tu disseste assim: ela começou a fazer bullying, e depois também lhe fizeram a ela.

Alguém quer dizer mais alguma coisa? M.?

M.: Acho que é um ciclo vicioso porque roda em torno de toda a gente.

Marlene: Roda em torno de toda a gente... mas este ciclo vicioso quer dizer o quê?

M.: Não sei.

Marlene: É difícil? R.?

R.: Este ciclo passa de uma para outra, passa de uma para outra.

Marlene: Pode ser repetitivo... então, na primeira situação, em que a menina estava a fazer bullying, ela era quem? A agressora ou a vítima?

Turma: Agressora.

Marlene: Ela era agressora. Mas depois.

Turma: Passou a ser a vítima.

JT.: Logo em seguida foi a vítima.

O excerto acima, evidencia que nem sempre é fácil a compreensão deste tipo de conceitos. A aluna M., embora tivesse referido que se tratava de um ciclo vicioso, não conseguiu explicar o porquê. No entanto, na generalidade, e através da discussão com os alunos, estes aperceberam-se que por vezes os papéis podem inverter-se.

A. – Os do 1.º ano são mais pequenos. Os do 3.º e 4.º ano já os podem intimidar.

A resposta de A. evidencia que reconhece que factos como a idade, influenciam o papel desempenhado pelos dois protagonistas. Neste caso, está a referir-se aos agressores, como os alunos mais velhos, do 3.º e 4.º ano, sendo as vítimas, os alunos mais pequenos, os do 1.º ano. Este facto é corroborado pela literatura, que salienta que os agressores ganham poder relativamente às suas vítimas de diferentes formas, quer por fatores físicos, como a idade, tamanho ou força física, mas também por fatores de natureza social, que se prende com o estatuto que assumem dentro do grupo ou através da procura de suporte de outros colegas (National Crime Prevention council, 1997, citado por Raimundo e Seixas, 2009)

2.5. Proposta 5

A presente proposta foi realizada no dia 20 de maio de 2019, após a visualização do filme “O ciclo vicioso” e respetiva reflexão sobre o mesmo. Inicialmente em grande grupo foram mostradas imagens de diferentes tipos de *bullying* (Anexo XIV, p.70) com o objetivo de a turma identificar o *bullying* associado. Uma a uma as imagens foram mostradas e em grande grupo os alunos foram identificando o tipo de *bullying* associado. Depois de identificar as imagens, os alunos foram desafiados a conceber um cartaz alusivo ao *bullying*, com uma mensagem, tipo slogan. A constituição dos grupos foi a mesma que a utilizada na proposta 3. Os alunos foram alertados para antes de escreverem o slogan no cartaz, escreverem numa folha e mostrarem-me, de modo a evitar erros ortográficos.

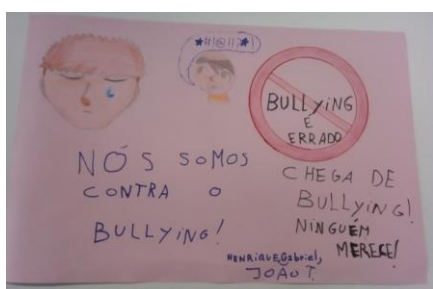


Figura 49 - Cartaz elaborado pelos alunos H., G. e JT.



Figura 50 - Cartaz elaborado pelos alunos F. e M. e pelas alunas L. e A.

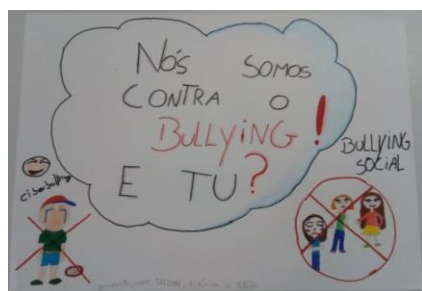


Figura 51 - Cartaz elaborado pelas alunas SH., JU., M., AI.



Figura 52 - Cartaz elaborado pelos alunos RF., RO., S., JE. e pela aluna D.



Figura 53 - Cartaz elaborado pelos alunos ST., AF. e a aluna MG.

Através dos diferentes tipos de cartazes realizados, verificamos que os alunos nas suas composições distinguem os diferentes comportamentos de *bullying*. As Figuras 49 e 52 dão conta de *bullying* verbal. A Figura 50 dá conta do *cyberbullying*, uma vez que foram desenhados telemóveis nas mãos das duas meninas representadas. A Figura 51 dá conta de *cyberbullying*, e do *bullying* social. Na Figura 53, os alunos escreveram os diferentes tipos de *bullying*, representando graficamente o *bullying* físico, assim como o *cyberbullying*, quando o associam a um telemóvel.

As produções gráficas dos alunos evidenciam as consequências do *bullying*, as personagens estão caracterizadas com lágrimas (Figuras 49, 51 e 52), à semelhança das posturas que os desenhos evidenciam, uma postura onde há tristeza, por exemplo na Figura 51, uma das raparigas encontra-se com os olhos fechados. Estas evidências encontradas nos cartazes, salientam a perceção dos alunos para com os atos de *bullying*, uma vez que estes “*tem como finalidade provocar mal estar de forma repetida e que acontece numa relação desigual de poder e força, exercido por um indivíduo ou por um grupo, contra outro*” (Pereira, 2002, citado por Oliveira e Seixas, 2015). Os cartazes também dão conta que este fenómeno pode ser cometido por um indivíduo, como é o caso das Figuras 49 e 53, ou por um grupo, como é o caso das Figuras 50, 51 e 52.

2.6. Proposta 6

A proposta 6 ocorreu no dia 22 de maio de 2019, no primeiro tempo da manhã. A turma foi dividida por mim em grupos, e a cada grupo foi dada uma história (Anexo XXV, p.71). Antes de ser dada a história, salientei que todos os elementos teriam que participar, e que deveriam escolher um narrador e as diferentes personagens, no entanto apenas o narrador falaria, as personagens deveriam dramatizar apenas recorrendo a gestos e mímica, à medida da leitura do narrador. Enfatizei também a necessidade de o narrador ler pausadamente, de modo a que os colegas pudessem ir dramatizando. Antes da tarefa propriamente dita, foi referido ainda que os alunos teriam 10 minutos para se organizarem e delinearem o que iriam fazer, antes de ter início a primeira dramatização. Estes 10 minutos não foram suficientes, pelo que houve necessidade de disponibilizar mais 5 minutos. Após cada apresentação foi promovido um debate.

A propósito da história 1, os alunos identificaram os tipos de *bullying* presentes, como mostra a transcrição abaixo, relacionando com o que foi representado.

JT.: Bullying Físico.

Marlene: Temos bullying físico, só?

Turma: Não

RO.: E bullying verbal. Estão a gozar com o visual, com o cabelo e com a forma de andar.

Marlene: Mas não é só bullying verbal, é um grupo de amigos que está a fazer...

Turma: Social também.

Esta identificação das diferentes formas de bullying permite uma consciencialização dos tipos de agressão associados ao fenómeno, que é uma das formas utilizadas nos programas delineados na prevenção do *bullying*, ou seja, o reconhecimento de comportamentos de *bullying* (Fernandes, *et al*, 2015). Oliveira e Seixas (2015) consideram preponderante que os alunos tenham a possibilidade de ter momentos formativos, que sirvam de sensibilização “*para uma melhor identificação deste fenómeno, sua natureza e subseqüentes consequências*” (p.287)

Marlene: Se vocês vissem uma situação destas, o que é que vocês fariam?

MG.: Eu tentava dizer para eles pararem e chamava um adulto.

Marlene: Chamavas um adulto... davas a conhecer a um adulto.

E o AF., o que poderia mais ser feito?

AF.: Eu primeiro tentava intervir, mas se eles continuassem, sim, chamava um adulto.

A transcrição acima demonstra a capacidade de os alunos se colocarem no papel do outro, tentando encontrar uma solução para este tipo de situações. Barrio *et al*. (2001, citado por Oliveira e Seixas, 2015) referem que os pares assumem uma posição privilegiada na ajuda aos alunos vitimizados, uma vez que os últimos privilegiam os amigos em detrimento da família e dos professores.

“*Uma intervenção preventiva, focada no desenvolvimento de competências socioemocionais, produz efeitos positivos nos alunos, uma vez que estes tenderão para um menor envolvimento em comportamentos agressivos e vitimizadores.*” (Fernandes, *et al*, 2015, p.86).

No entanto, é difícil conciliar os nossos interesses com os dos outros, não sendo fácil saber que posição tomar, quando confrontados com determinadas situações de conflito, exemplo disso é a transcrição abaixo, a propósito da história 2.

Marlene: Numa situação destas, procederiam de forma diferente, ou procederiam de forma semelhante?
Turma: Semelhante.
Marlene: E tentavam logo intervir?
ST.: Não.
SI.: Não.
Marlene: O SI. diz que não tentava intervir, porquê?
SI.: Porque não é connosco.
Marlene: Porque não é connosco...é com eles! Então mas é assim...
ST.: Depende.
Marlene: Diz ST., estás a tentar partilhar...
ST.: Depende, porque se nós acharmos que vamos meter-nos e vamos levar, é melhor ir logo a um adulto.

A posição tomada por os elementos da turma não é consensual, levantando algumas questões. Este tipo de ambivalência, que a participação do ST. evidencia, entre o querer assumir uma posição defensora e manter a integridade física, é algo que tem que ser ponderado.

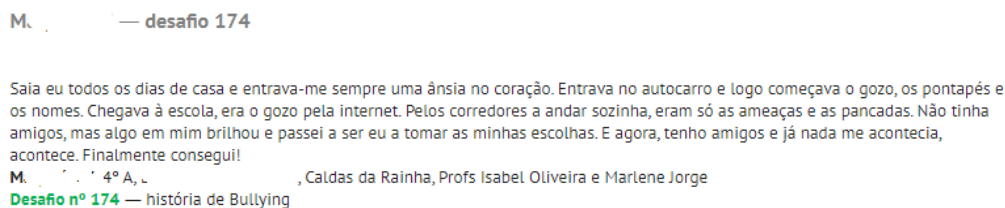
Acerca da posição tomada pelos alunos, Raimundo & Seixas (2009) afirmam que, quando os pares ignoram o episódio, tal facto “*pode ser interpretada pelo agressor como aprovação do seu comportamento e, pela vítima, como desinteresse pela sua condição*” (p.167). Levando a repercussões no seguimento ou evolução do episódio de *bullying*.

2.7. Proposta 7

A última proposta, antes do questionário final, ocorreu a 04 de junho de 2019, tendo sido bastante apreciada pelos alunos, uma vez que envolvia o uso das novas tecnologias. Esta proposta decorreu na parte da manhã, após o intervalo. Inicialmente foi dado a conhecer à turma que tinha contactado a autora do Blog “Histórias em 77 palavras”, no sentido de promover um desafio de construir uma história com 77 palavras sob a temática do *bullying*, ao qual a autora tinha aderido e tinha colocado o desafio online, para que pudessemos participar. Relembrei a turma que o desafio era individual, e implicava a construção de um texto com 77 palavras sobre a temática *bullying*, onde a história teria que ser relatada na 1.^a pessoa, sendo a palavra *bullying* proibida. Dei ainda a conhecer que no final da tarefa, todos leriam a sua composição literária para a turma, e cada elemento votaria na história que mais gostasse, sendo as três histórias mais votadas enviadas para a autora, para publicação. De modo a incentivar o grupo para a tarefa,

referi que também eu tinha escrito uma história e lia em voz alta. É de referir que após contacto com a autora, enviámos a história de quase todos os alunos.

De modo a dar a conhecer o trabalho dos alunos, seguem-se algumas das histórias.



M. — desafio 174

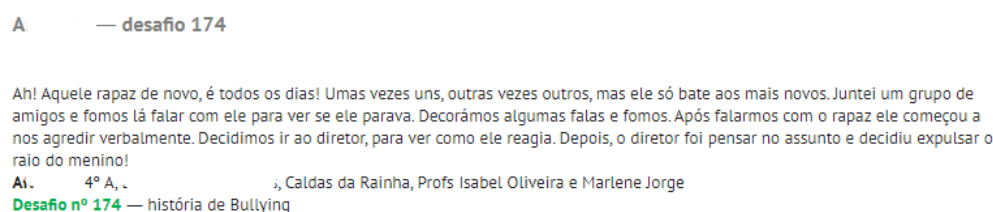
Saia eu todos os dias de casa e entrava-me sempre uma ânsia no coração. Entrava no autocarro e logo começava o gozo, os pontapés e os nomes. Chegava à escola, era o gozo pela internet. Pelos corredores a andar sozinha, eram só as ameaças e as pancadas. Não tinha amigos, mas algo em mim brilhou e passei a ser eu a tomar as minhas escolhas. E agora, tenho amigos e já nada me acontecia, acontece. Finalmente consegui!

M. , 4º A, , Caldas da Rainha, Profs Isabel Oliveira e Marlene Jorge

Desafio nº 174 — história de Bullying

Figura 54: *Printscreen* da história elaborada pela aluna M.

Através dos dados desta posposta podemos verificar que os alunos têm presente a situação de *bullying*, conseguindo defini-la e retratá-la. A história elaborada pela aluna M. faz referência a uma situação de *bullying*, sendo que por fim a vítima consegue ultrapassar.



A — desafio 174

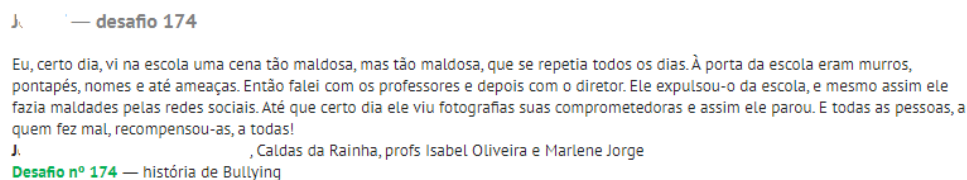
Ah! Aquele rapaz de novo, é todos os dias! Um dia uns, outro dia outros, mas ele só bate aos mais novos. Juntei um grupo de amigos e fomos lá falar com ele para ver se ele parava. Decorámos algumas falas e fomos. Após falarmos com o rapaz ele começou a nos agredir verbalmente. Decidimos ir ao diretor, para ver como ele reagia. Depois, o diretor foi pensar no assunto e decidiu expulsar o raio do menino!

A. , 4º A, , Caldas da Rainha, Profs Isabel Oliveira e Marlene Jorge

Desafio nº 174 — história de Bullying

Figura 55: *Printscreen* da história elaborada pelo aluno A.

No texto elaborado pelo aluno A., verifica-se que o *bullying* é associado à repetição de comportamentos de agressão, e que na impossibilidade de conseguir pará-lo sozinho, é possível recorrer a ajuda, neste caso do diretor da escola, para neutralizar a situação.



J. — desafio 174

Eu, certo dia, vi na escola uma cena tão maldosa, mas tão maldosa, que se repetia todos os dias. À porta da escola eram murros, pontapés, nomes e até ameaças. Então falei com os professores e depois com o diretor. Ele expulsou-o da escola, e mesmo assim ele fazia maldades pelas redes sociais. Até que certo dia ele viu fotografias suas comprometedoras e assim ele parou. E todas as pessoas, a quem fez mal, recompensou-as, a todas!

J. , Caldas da Rainha, profs Isabel Oliveira e Marlene Jorge

Desafio nº 174 — história de Bullying

Figura 56: *Printscreen* da história elaborado pelo aluno J.

O texto elaborado pelo aluno J., também remete para o entendimento do *bullying* como sendo um ato de agressão que se repete (“*repetia todos os dias*”), não só físico (“*murros e pontapés*”), mas também verbal (“*nomes e ameaças*”). Apresenta ainda uma solução,

onde esta passa por denunciar o ato aos adultos, neste caso professores e diretor da escola.

Os dados apresentados dão conta de um entendimento da problemática de *bullying*. Os alunos assumem diferentes papéis nas histórias, a aluna M. conta a história na 1.^a pessoa onde é a vítima, já os alunos A. e J. relatam situações em que eles são espectadores. É curioso verificar que nas composições, a aluna, colocou-se no papel da vítima, tendo relatado problemas a nível relacional, indo ao encontro da literatura, que defende que o *bullying* nas raparigas encontra-se associado a comportamentos agressivos relacionais ou indiretos (e.g. Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Craig, 1998; Crick & Grotpeter, 1995; Hodges & Perry, 1999; Olweus, 1997; Owens, Shute & Slee, 2000, 2004; Wolke et al., 2001, citado por Raimundo e Seixas, 2009). Em contrapartida, os alunos A. e J. relatam situações onde está patente a agressividade física, indo igualmente ao encontro da literatura, que evidencia que os comportamentos agressivos diretos encontram-se com maior frequência no género masculino (*ibidem*).

O facto de a aluna M. se colocar no papel de vítima, enfatizando empatia com as vítimas, surge na linha de um estudo levado a cabo por Salmivalli et al. (1996, citado por Raimundo e Seixas, 2009) onde foram encontrados dados de que as raparigas se revelaram mais defensoras das vítimas, cerca de 30,1% de raparigas, em detrimento dos rapazes, que rondavam apenas os 4,5%.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO FINAL

O questionário final foi passado no dia 05 de junho, após do término das propostas, sendo o mesmo que foi passado no início da investigação. À semelhança do questionário inicial, também este foi passado em grande grupo. Antes da distribuição do questionário, lembrei as instruções dadas no questionário inicial. As instruções visavam que o questionário era individual e anónimo, e que os alunos deveriam responder com a máxima sinceridade. À semelhança do questionário inicial, os alunos não evidenciaram dificuldades durante a passagem, tendo demorado cerca de 15 minutos a responder.

No questionário final, os resultados obtidos salientam uma melhoria, comparativamente com o questionário inicial. Embora os alunos não tenham apresentado uma conceção

exata do conceito, no que se refere ao facto de apresentarem os três critérios fundamentais que distinguem os comportamentos de *bullying* de outros comportamentos agressivos, tais como a intencionalidade, o carácter repetitivo e sistemático, a desigualdade de poder entre os intervenientes (Oliveira & Seixas, 2015), os alunos deram respostas com maior clareza e que evidenciavam maiores conhecimentos acerca do conceito, em comparação com o questionário inicial. Desta forma, passarei a analisar algumas questões que irão evidenciar as aquisições realizadas pelos alunos.

Tabela 4 – Respostas à questão 4 do questionário final
(Já sofreste algum tipo de agressão ou maltrato?)

	Masc.	Fem
Sim	10	5
Não	2	4

Comparativamente aos resultados apresentados no primeiro questionário não se verificaram alterações significativas, apenas houve uma mudança de resposta, que no primeiro questionário tinha respondido que já tinha sofrido algum tipo de agressão, para uma resposta negativa.

Tabela 5 – Respostas à questão 5 do questionário final
(Se já passaste por alguma situação destas, indica quantas vezes isso aconteceu?)

	Masculino				Feminino			
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
Chamam-me nomes que me ofendem e ridicularizam	6	6			2	6	1	
Gozam comigo, insultam-me e humilham-me	7	3	2		5	3	1	
Batem-me (murros ou pontapés)	5	4	1	2	4	5		
Empurram-me	6	6			3	6		
Perseguem-me	9	3			4	5		
Ameaçam-me para me meter medo	6	5		1	6	3		
Falam de mim, espalham mentirase rumores sobre mim	8	2		2	4	5		
Excluem-me e não me deixam fazer parte do grupo	6	6			4	5		
Impedem-me de participar nas suas atividades	9	3			6	3		
Escondem, estragam ou tiram as minhas coisas	6	5		1	6	3		
Riem e apontam para mim	7	2			4	5		
Obrigam-me a fazer coisas que não quero com ameaças	11	1			6	3		
Implicam ou gozam comigo por causa da minha aparência	11	1			6	2	1	

Através da tabela apresentada, é possível verificar que há um decréscimo das respostas “muitas vezes” ou “quase sempre” dadas pelos alunos do sexo masculino, quando comparadas com as respostas no questionário inicial. Tal facto pode estar relacionado com a conceptualização que tinham inicialmente, antes do processo ensino/aprendizagem, e que agora pode ter mudado em função da noção de ser ou não frequente. Também nos dados da obtidos nos questionários das alunas, constatou-se que não houve nenhuma resposta “quase sempre”, contrariamente ao sucedido no questionário inicial, onde se contabilizaram 3 respostas “quase sempre”.

Tabela 6 – Respostas à questão 15 do questionário final

		Masculino	Feminino
Respostas tipo	Mal tratar os outros repetidamente/várias vezes.	3	3
	Uma forma de agressão e maus tratos.	1	4
	Situação de maltrato entre colegas da escola.		1
	É muito mau. É agredir fisicamente e verbalmente.		1
	Bater e gozar repetidamente.	1	
	É verbal, social e físico. É muito mau.	1	
	É maltratar e gozar.	1	
	É mau, porque não se deve fazer mal.	1	
	Tratar mal os outros de forma a os pôr infelizes. Fisicamente, verbalmente, psicologicamente, socialmente e com cyberbullying.	1	
	Mal tratar os outros e pode se de várias maneiras.	1	
	É mau e divide-se em bullying verbal, psicológico...	1	

Através dos dados obtidos pode-se verificar que as respostas dadas, comparativamente com as respostas iniciais, são muito mais diversificadas. Algumas delas contemplam os diferentes tipos de *bullying*, com é o caso da resposta do aluno X.

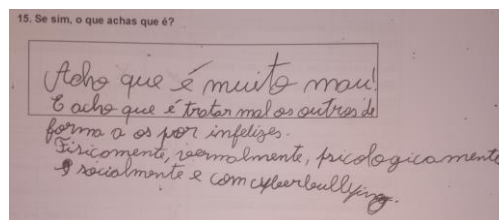


Figura 57: Resposta de um aluno X à questão 15 do questionário final.

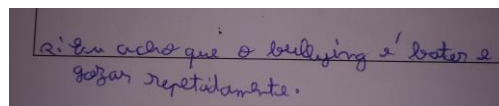


Figura 58: Resposta de um aluno Y à questão 15 do questionário final

A Figura 58 dá conta de que o *bullying* tem que ser um ato repetido ao longo do tempo, e que não passa só pela agressão física (bater), também contempla a agressão verbal.

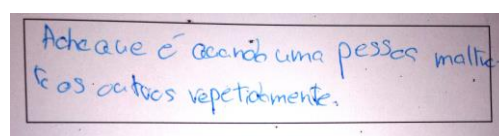


Figura 59: Resposta de uma aluna à questão 15 do questionário final.

A Figura 59 evidencia também o caráter repetitivo associado aos comportamentos de *bullying*.

Através das respostas à questão 15, verifica-se que houve uma alteração da conceptualização do conceito de *bullying*, onde os alunos mencionam o caráter de ser frequente e não apenas um ato isolado, salientam diferentes formas de *bullying*, além de mencionarem as repercussões que tais atos podem produzir, como é o caso da resposta do aluno X quando refere “...mal tratar os outros de forma a os pôr infelizes.”

CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES

1. CONCLUSÕES FINAIS

Neste capítulo pretendo fazer as conclusões finais da investigação, assim como apresentar as limitações do estudo.

O presente estudo visava conhecer as concepções dos alunos sobre o que é o *bullying*. Tendo como pergunta de partida: "Quais as concepções dos alunos de uma turma de 4.º ano de escolaridade sobre *bullying*", e como objetivos de investigação: a) caracterizar as concepções iniciais dos alunos sobre o que é o *bullying*; b) proporcionar uma sequência de aprendizagem que promova a discussão em torno da temática do *bullying*; c) caracterizar as concepções dos alunos sobre o que é o *bullying* no final da sequência de aprendizagem; e d) identificar eventuais alterações das concepções dos alunos antes e após a implementação da sequência de aprendizagem. Desta forma, foi passado um questionário inicial no sentido de conhecer as concepções iniciais dos alunos acerca da temática, posteriormente foi proporcionado uma sequência de aprendizagem, onde foi possível discutir e refletir sobre o *bullying*, seguindo-se por fim a passagem do questionário inicial novamente, de modo a ser possível identificar eventuais alterações das concepções dos alunos sobre o conceito de *bullying*.

Dado o aumento das agressões a nível escolar, o *bullying* é um fenómeno que tem vindo a ser estudado. Na turma com quem tive o privilégio de desenvolver a minha prática, dei conta de alguns conflitos, e uma vez que se tratava de uma turma de 4.º ano, achei que fazia todo o sentido debruçar-me sobre a temática e tentar compreender a concepção dos alunos sobre o *bullying*.

Através dos dados obtidos no questionário inicial, pudemos dar conta que a conceção dos alunos não era clara, cingido-se ao maltrato, uma conceção redutora, que não tomava em linha de conta “*o facto de se tratar de uma conduta agressiva intencional; de assumir um carácter repetitivo e sistemático (não se tratando de um episódio esporádico) e de implicar uma desigualdade de poder entre os alunos envolvidos*” (Fontaine & Réveillère, 2004; Olweus, 1993; Ramírez, 2001; Roberts & Morotti, 2000; Weinhold, 2000; Whitney & Smith, 1993, citado por Raimudno e Seixas, 2009). Neste questionário pudemos ainda verificar que o número de rapazes que refere já ter sofrido algum maltrato é superior, comparativamente com o número das raparigas. Este facto pode estar relacionado com a perceção do que é o maltrato, onde os comportamentos de *bullying*, no caso do género masculino, são essencialmente comportamentos diretos e físicos, comparativamente com os comportamentos de *bullying* levados a cabo pelas raparigas, que são fundamentalmente indiretos e relacionais (Seixas, 2009).

Em virtude da sequência de aprendizagem proposta, é possível dar conta que inicialmente os alunos associavam o *bullying* a qualquer ato de agressão isolado. No entanto, foi possível verificar, através da “chuva de ideias”, que os alunos, já associavam o fenómeno a agressão física (bater/empurrar/ dar murros...), mas também a agressões psicológicas (intimidar/ameaçar) ou relacionais (excluir).

Ao longo do estudo foi ainda possível identificar diferenças de género no que concerne aos tipos de *bullying* que são entendidos com maior gravidade por parte dos alunos do género masculino. As diferenças encontradas vão ao encontro da literatura, que refere que o género masculino dá maior relevância a comportamentos de ordem física, utilizando este tipo de comportamentos quando pretendem magoar os colegas. Em contrapartida, o género feminino privilegia estratégias de agressão indireta, concentrando-se em questões relacionais (Fernandes e Seixas, 2012).

A proposta 4 dá conta da identificação dos diferentes tipos de *bullying*. Já na proposta 7, onde era solicitado a construção de uma história em torno do tema, os alunos revelaram capacidades para construir um enredo, definindo e caracterizando o fenómeno, identificando os diferentes tipos de *bullying* associados, assim como apresentando uma solução quando confrontados com a situação, evidenciando desta forma a familiaridade e domínio que adquiriram sobre o tema.

As conceções de *bullying* no questionário final revelaram que os alunos deram respostas com maior clareza e onde evidenciavam maiores conhecimentos acerca do conceito, comparativamente ao questionário inicial. Nomeadamente no que diz respeito à

identificação dos diferentes tipos de *bullying* (físico, verbal, psicológico, social e *cyberbullying*), assim como ao caráter repetitivo que este tipo de comportamento assume.

Desta forma, posso concluir que esta alteração registada nas conceções dos alunos sobre o conceito de *bullying* encontra-se intimamente ligada ao trabalho desenvolvido ao longo das sequências de aprendizagens, que parecem ter influenciado as conceções da maioria dos alunos sobre a temática, revelando-se uma mais-valia para as suas aprendizagens. As propostas desenvolvidas e a abordagem ao tema parecem ter desempenhado um papel fundamental na conceção do conceito de *bullying*, uma vez que permitiu aos alunos explorarem diversos cenários, refletindo e discutindo sobre os mesmos, com vista a proporcionar aprendizagens relevantes e significativas.

Por fim, resta-me concluir que os objetivos traçados foram atingidos. As respostas obtidas no questionário inicial, permitiram caracterizar as conceções iniciais dos alunos sobre o que é o *bullying*, tendo concluído que os alunos, na sua generalidade, tinham uma visão pouco clara e objetiva, reduzindo o fenómeno ao maltrato ou ao ato de gozo, não especificando o tipo de maus tratos, nem a intencionalidade e o caráter regular inerente ao comportamento de *bullying*. No que se refere à sequência de aprendizagem delineada, esta promoveu a discussão em torno da temática, tendo sido evidenciadas opiniões e constatações acerca do fenómeno, nomeadamente através das transcrições das falas dos alunos, mas também nas produções gráficas, aquando da realização dos cartazes, onde foi possível dar conta do entendimento do fenómeno e repercussões que as pessoas vítimas de *bullying* sofriam, assim como nas produções escritas dos alunos, onde se pôde constatar que estes conseguiram definir uma situação de *bullying* e retratá-la, associando o *bullying* a um ato de agressão intencional e repetitivo, em contexto escolar, podendo assumir-se sob a forma de vários tipos (físico, verbal, psicológico, social e *cyberbullying*). A passagem do questionário final, permitiu caracterizar as conceções dos alunos sobre o que é o *bullying* no final da sequência de aprendizagem, concluindo-se que os alunos contemplam diferentes formas de *bullying*, como já mencionado, assim como o caráter frequente deste fenómeno, assumindo um melhor entendimento do mesmo. Desta forma, foi possível identificar estas alterações na conceção sobre o que é o *bullying* no final da sequência de aprendizagem, comparativamente com as conceções iniciais. Resta-me concluir que através do estudo foi possível responder a pergunta de partida proposta: “Quais as conceções dos alunos de uma turma de 4.º ano de escolaridade sobre *bullying*?”, que na sua generalidade,

inicialmente revelaram ter uma visão pouco clara e objetiva do que se tratava o fenómeno, registando-se alterações nas concepções dos alunos, após a sequência de aprendizagem, evidenciando uma concepção mais próxima e clara sobre a temática.

2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao longo da investigação, fui dando conta de que havia aspetos que poderia ter abordado de modo diferente, aprofundado mais os temas e não me cingindo às respostas superficiais. Tal condição, julgo estar intimamente ligada à minha inexperiência enquanto investigadora. É importante ainda referir a limitação temporal do estudo, que impossibilitaram uma discussão e exploração mais abrangente. No final da investigação foram identificados alguns aspetos que poderiam ter melhorado o trabalho desenvolvido com os alunos, nomeadamente a inclusão da família na abordagem ao assunto e a partilha do trabalho realizado com a comunidade educativa da instituição.

3. RECOMENDAÇÕES

Atendendo ao estudo realizado, julgo que seria pertinente a integração da família em investigações futuras acerca do tema. A família desempenha um papel fundamental no tema em causa, assim, uma proposta que integrasse a mera possibilidade de solicitar aos alunos que discutissem o tema em casa, para posterior discussão em sala de aula, era uma hipótese a considerar, que iria enriquecer com certeza o estudo. Um plano de ação que contemplasse a partilha com a comunidade escolar e com a família acerca deste fenómeno, onde os alunos planeassem, desenvolvessem e dessem a conhecer o fenómeno, nomeadamente a outras turmas da escola, assim como às famílias, iria enriquecer a concepção dos alunos acerca do tema. Considero ainda, que seria importante um estudo prolongado no tempo, visando a concepção dos alunos, nos anos seguintes, nomeadamente no 5.º e 6.º ano, de modo a verificar se as concepções se mantinham. Outro estudo neste âmbito, que julgo ter pertinência, seria verificar as concepções dos professores acerca deste fenómeno, identificando-as e comparando-as com as dos alunos.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A presente conclusão é representativa de todas as etapas que realizei ao longo do mestrado, as aprendizagens que tive oportunidade de fazer, quer a nível profissional, como pessoal, mas também todos os obstáculos com que me deparei, e a forma como tentei colmatá-los. Ao longo do relatório foi possível reviver os receios que tive, os obstáculos com que me deparei, mas também as formas como tentei geri-los e ultrapassá-los, com vista a construir a minha identidade profissional. Foi possível reviver ainda momentos de alegria, amor e dedicação, que conferiram sentido às minhas práticas e me motivaram na direção a seguir. As reflexões que realizei ao longo de todo o processo foram, sem dúvida, fundamentais na minha aprendizagem e crescimento profissional. Foi através destas que pude constatar os erros que fui cometendo, mas também foi através das mesmas que tentei procurar soluções e assim aprender. Das práticas pedagógicas destaco o papel do educador/professor como mediador no auxílio aos alunos nas aprendizagens, o papel da escuta ativa que este tem que assumir, e a prática diária reflexiva, que permite ao educador/professor aprender e evoluir a nível profissional.

No que concerne à dimensão investigativa, esta revelou-se fundamental na minha aprendizagem enquanto futura educadora/professora. Numa altura em que a agressividade na escola parece estar diariamente presente, importou saber qual o entendimento que os alunos fazem desta, qual as suas conceções acerca do *bullying*, por forma a poder ser trabalhado o tema e assim diminuir a frequência de tais comportamentos. A investigação permitiu-me aprender acerca do tema, com base na leitura de autores de referência, possibilitando-me o crescimento a nível profissional, sobre as conceções dos alunos acerca do *bullying*.

A concretização de investigação ao nível da educação torna-se essencial, dado que os educadores/professores na sua prática diária têm que assumir esse papel, o de investigadores das suas próprias ações, de modo a refletirem sobre as mesmas, tendo com objetivo melhorar as suas práticas com vista a melhorar as aprendizagens dos alunos.

Por fim, saliento que este relatório é o culminar de muito esforço e dedicação, com muitas aprendizagens e desafios, com dias de grande motivação, e dias de algum desânimo, mas que com resiliência e perseverança foram ultrapassados, e sentidos como aprendizagens, potenciando assim o meu crescimento profissional e pessoal, tornando-me uma profissional mais segura na minha conduta, no fundo tornando-me uma pessoa melhor!

BIBLIOGRAFIA

Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.

Arends, Richard I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Tradução de Maria João Alavarez, Luisa Bizarro, Isabel de Sá e António Branco Vasco. 1ª ed. Lisboa: McGraw-Hill.

Barros, P., Carvalho, J. & Pereira, M. (2009). Um estudo sobre Bullying no contexto escolar. *IX congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009*. PUCPR (p. 5739 – 5757)

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Cardoso, A.P. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação – Desafio Para a Formação de Professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

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

Carvalhosa, A, Moleiro, C. & Sales, C (2009). A situação de Bullying nas Escolas Portuguesas. *Interacções*, 13, 125-146

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Couto, et al (2017). *As nossas histórias com as crianças – Olhares sobre a educação em creche*. Leiria: Escola superior de Educação e Ciências Sociais- Instituto Politécnico de Leiria.

Cró, M & Pinho, A (julho/2011). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social. *Revista Ibero-americana de Educação*, 56/1, p.1-11.

Dias, I. S., & Correia, S. (15 de 09 de 2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60/1.

Dias, Correia & Marcelino (2013). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(3), p.9-24.

Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.

Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Fante, C. (2008). Brincadeiras Perversas. *Viver Mente e Cérebro*, Ano XV, 181, 74-79.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens. Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, L. & Seixas, S. (2012). *Plano Bullying: como apagar o bullying da escola*. Lisboa: Platano Editora, S. A.
- Fernandes, E. *et al.* (2015). Bullying: Conhecer para Prevenir. *Millenium*, 49 (jun/dez), 77-89.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Grave-Resendes, L. & Soares, L. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerreiro, R. (2016). *Competências socioemocionales y Bullying em adolescentes*. (Tese de Doutoramento). Universidad de Extremadura.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, D.A.D. & Germano, J. (2013). A Importância do Planeamento Infantil e da Rotina na Educação Infantil. *II Jornada de Didáctica e I Seminário de Pesquisa do CEMAD – Docência na Educação Superior: Caminhos para uma práxis transformadora. 10,11 e 12 de Setembro de 2013*, p.29-40.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C., Fernandes, P. & Mouraz, A. (2016). O lugar da reflexão na formação e no desenvolvimento profissional de professores nos ensinos básico e secundário em Portugal. *Tópicos Educacionais*, Recife, 22(1) jan/jun.
- Marques, M.; Oliveira, C.; Santos, V.; Pinho, R.; Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). *O educador como prático reflexivo*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Obtido em Janeiro de 2018.
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/909/2/Cad_6Educador.pdf
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Neto, L. (2005). Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172.

Neto, W. B., Pereira, B. O., & Monteiro, E. M. L. M. (2015). Bullying Escolar: Proposta de um Programa Educativo de Intervenção mediado pelos Círculos de Cultura. In P. Pereira, S. Vale, & A. Cardoso (Eds.), *Livro de Atas do XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde (SIEFLAS). Perspetivas de Desenvolvimento num Mundo Globalizado*. Porto: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, 559-565.

Oliveira, S. (2014). *Problemática do Bullying - Perspetivas de alunos e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre – Especialização de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Santarém.

Oliveira, S & Seixas, S. (2015). Perceções de Professores e Alunos do do 1.º Ciclo do Ensino Básico Sobre o Bullying. *Interações*, 38, 270-292.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (Vol. 18). Porto: Porto Editora.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS).

Parente, C. (2014). Avaliação na Educação de Infância: Itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*, 32, 168-182.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, B. (2006). Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção. In João Clemente de Souza Neto e Maria Letícia B. P. Nascimento. *Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas*. São Paulo, Expressão e Arte Editora, 43-51.

Pereira, B., Costa, P., Melim, F., & Farenzena, R. (2011). Bullying escolar: Programas de Intervenção Preventiva. In M.L. Gisi & R. T. Ens (Eds.), *Bullying nas Escolas: Estratégias de Intervenção e Formação de Professores*. Curitiba – Brasil: Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste do Estado de Rio Grande do Sul (1º ed, pp. 205).

Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar - Perspetivas Didáticas e Metodológicas no Ensino Básico*, 20, 224-233.

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

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

Queiroz, Maciel & Branco (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16(34), p.169-179.

Raimundo, R. & Seixas, S. (2009). Comportamentos de Bullying no 1º ciclo: Estudo de Caso numa Escola de Lisboa. *Interações*, 13, 164-186.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino - O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Santos, S.; Cardoso, A. & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. In *Atas do XII congress SPCE. Estudos curriculares e práticas Educativas*, 1045-1053.

Seixas, S. (2009). Diferenças de Género nos Comportamentos de Bullying: Contributos da Neurobiologia. *Interações*, 13,63-97

Serrano, P. (2016). A integração sensorial: *No desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Lisboa: Papa-Letra

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Silva, F., Dascanio, D.& Valle, T. G. M. (2016). O Fenômeno Bullying: Diferenças Entre Meninos E Meninas. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, 24(1) 26-46, Jan./Abr.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel.

Stop Bullying – *Um recurso Educativo baseado nos direitos humanos para combater a discriminação*. (2006). Lisboa: Amnistia internacional Portugal.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. E., Monteiro, M. S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. (1.ª ed.). (Vol. 1). Porto: Porto Editora.

Tunes, Elizabeth, Tacca, Maria Carmen V. R., & Bartholo Júnior, Roberto dos Santos. (2005). O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 689-698. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300008>

Vasconcelos, T. et, al (1998). *Qualidade E Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

Vasconcelos, T. et al (2012). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção Geral da Educação.

Circular 4/DGIDC/DSDC/2011

ANEXOS

ANEXO I- REFLEXÃO 1 DE PP, 1.º SEMESTRE, 1.º ANO

A presente reflexão diz respeito às duas primeiras semanas da Unidade Curricular (UC) Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

As expectativas desta UC são grandes, pois apesar de já ter tido contato com crianças nesta faixa etária, nunca dinamizei atividades em grupo, e espero muito aprender. No que respeita aos receios, julgo que o meu maior receio será não conseguir adaptar ao grupo e sentir-me à margem dele, o que de forma alguma pode acontecer. Assim, vou dar o meu melhor e com a ajuda das crianças integra-me no grupo e aprender com eles todos os dias.

No primeiro dia desta semana tomei conhecimento acerca do local onde iria estagiar, a Infancoop. Conhecia a instituição apenas de nome, no entanto nunca tinha lá entrado, nem conhecia a dinâmica da instituição. Neste dia fiquei um pouco apreensiva, pois julgava ter uma colega, com quem pudesse partilhar experiências e receios, com quem pudesse discutir acerca dos temas e auxiliarmo-nos uma à outra, no entanto soube que iria realizar a prática pedagógica sozinha. Nesse mesmo dia, pesquisei acerca da instituição na internet, mas a página da instituição encontrava-se em construção, pelo que tentei encontrar informação acerca da mesma em outras páginas.

No dia seguinte dirigi-me à instituição à hora marcada com a Educadora Cooperante. O sorriso e amabilidade da Educadora Cooperante, Ed. Luísa Dinis, fez-me desde logo sentir menos ansiosa. A disponibilidade com que fui recebida quer pela Educadora Cooperante, quer pelas Auxiliares de ação educativa, pelas crianças e até mesmo pelos pais das crianças do grupo, fez com que me sentisse parte integrante deste. Durante a manhã, a Ed. Luísa fez-me uma visita guiada à Creche, assim como a áreas comuns da valência, o que possibilitou senti-me confortável como estagiária nesta instituição. Durante o dia, a Educadora, foi-me colocando a par das rotinas do grupo, assim como das características das crianças. Foi possível observar as rotinas de higiene, de sesta, a interação entre os vários elementos do grupo, como se relacionavam com o adulto e com a pessoa nova na sala, ou seja, eu, assim como os seus interesses.

A observação efectuada foi uma observação participante, dado que participei na dinâmica da sala. Como estratégia de observação, socorri-me de grelhas de registo, tentando que estas fossem o mais objetivas possível, para que eu não incorresse em emissão de juízos de valor e assim enviesar o observado. Dessa forma, tentei ao

máximo que as respostas fossem do tipo fechadas. Na observação das rotinas diárias resolvi fazer intervalos de 10 em 10 min. Questionei-me acerca desta grelha e se fazia sentido, ser de 10 em 10 minutos, talvez em determinadas horas do dia não fizesse sentido, mas achei que assim era mais real e fidedigna toda a informação recolhida. Recolhi ainda algumas fotos da sala, de modo a proceder à caracterização da sala de atividades.

Destes dias saliento a importância das rotinas e da segurança que estas transmitem às crianças, estas são organizadoras e fazem com que a criança saiba com o que pode contar, o que nas crianças se torna fundamental. Enfatizo ainda a importância do afeto e do mimo nestas idades, principalmente no início do ano letivo, pois pude constatar que algumas crianças estão pela primeira vez no grupo. O processo de adaptação da criança pode ser lento e por vezes nem sempre é feito de forma pacífica, causando ansiedade e o inevitável choro, através do qual a criança se expressa, no entanto, cabe à equipa de sala conseguir gerir e confortar a criança, para que a adaptação seja a melhor possível. Constatei que às vezes torna-se mesmo essencial dar espaço à criança, dado que todas as crianças são diferentes, e se algumas procuram o conforto no nosso colo, existem outras que inicialmente não querem sequer ser tocadas, precisando do seu espaço para se organizarem e conseguirem gerir a separação do familiar que a levou à creche. Nestes dias, pude ainda verificar que o tempo em que as crianças se encontram numa atividade é muito reduzido, comparativamente com crianças mais velhas. Foi interessante verificar que algumas crianças já brincam na cozinha, “representando” situações do dia-a-dia. Pude também observar que este grupo, por ainda não ter maturidade suficiente, não consegue gerir as relações entre pares, o que leva a que ocorram alguns conflitos, originando confrontos físicos e birras.

Resta-me apenas referir que, sob o meu ponto de vista, o estágio está a correr muito bem, sendo todos os dias um desafio. Sinto-me bastante integrada e motivada, e tento participar nas tarefas de uma forma ativa e empenhada.

ANEXO II - REFLEXÃO 4 DE PP, 1.º SEMESTRE, 1.º ANO

De 09 a 11 de outubro de 2017

A presente reflexão diz respeito à quarta semana da Unidade Curricular (UC) Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB.

Nesta semana iniciei a planificação e atuação. No que respeita à planificação tive alguma dificuldade no que respeita às competências, pois como se tratava de creche não sabia por onde me guiar, optando por manter as competências referentes às idades do pré-escolar, indicadas nas OCPE. Aquando da reflexão acerca da planificação com o professor supervisor, verifiquei que deveria ter-me guiado pelos guiões da segurança social e fazer referência aos domínios (físico-motor, cognitivo e psicossocial).

No que se refere à atuação, julgo que poderia ter sido mais participativa, nomeadamente quando estava a ser supervisionada, dado que tive dificuldade em impor-me perante determinada situação, com uma das crianças, tendo que a educadora cooperante intervir. O que senti, nesta atuação é que nem sempre me consigo impor às crianças que se encontram mais desmotivadas para a atividade. Fui alertada ainda para o facto de propor uma atividade que em cada promovia o desenvolvimento da criança, não tendo em conta a sua individualidade e os seus interesses. No entanto, na atividade onde as crianças podiam tocar, cheirar e comer os alimentos, julgo ter proporcionado, momentos de verdadeira experimentação sensorial.

Nesta semana, à semelhança das anteriores, continuei a participar em todas as rotinas da sala. As crianças manifestaram-se, fazendo-me sentir que faço parte da sala. Esta semana, tive um episódio que muito me alegrou, que foi o de uma das crianças que se encontrava ainda em processo de adaptação e que passava grande parte do dia a chorar, ter vindo a correr para os meus braços, dando-me um abraço e sorrindo de felicidade. Nas atividades livres, pude ainda promover junto de uma criança a possibilidade de subir e descer o escorrega sozinha, coisa que não fazia por ter medo. Transmitindo-lhe segurança e motivação, reforçando sempre as pequenas conquistas, a criança conseguiu alcançar o seu objectivo com sucesso.

Ainda no que concerne à planificação, esta tem que ser planificada de acordo com as necessidades e interesses do grupo, tendo sempre em conta que a criança é um ser ativo promotor da sua aprendizagem. Só desta forma, conhecendo as necessidades e

interesses do grupo, assim como a sua dinâmica, é que é possível delinear planificações que vão ao encontro do que o grupo necessita.

ANEXO III - REFLEXÃO 5 DE PP, 1.º SEMESTRE, 1.º ANO

De 16 a 18 de outubro de 2017

A presente reflexão diz respeito à quinta semana da Unidade Curricular (UC) Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Nesta semana tinham sido planeadas diversas atividades, no entanto a última “sons de outono” não foi concretizada.

No que respeita à atividade do dia 16/10, esta correu como planificado, embora tenha havido a necessidade de contar a história antes do lanche e não após como estava previsto. Ler a história antes do lanche pareceu-me mais adequado, tendo em vista os períodos de atenção que as crianças desta idade têm. Na planificação haviam duas atividades consecutivas que exigiam atenção, e pareceu-me que funcionaria melhor, se a história fosse contada antes do lanche. A história escolhida tinha imagens grandes, não era extensa e o vocabulário era simples, o que fez com que me parecesse adequada, indo o seu conteúdo de encontro à temática da atividade proposta para o dia. Nesta primeira atividade, as crianças revelaram-se interessadas, intervindo e identificando os animais que estavam presentes na história. Houve duas situações de crianças que estavam mais desatentas, levantando-se, mas que consegui gerir, pedindo-lhes para sentar e fazendo o movimento para que se sentassem. Tendo em conta que nesta atividade fomos interrompidos por uma criança, que chegou depois do período de acolhimento, julgo que correu bastante bem, na medida em que as outras crianças continuaram sentadas, e a criança que tinha chegado, depressa se juntou ao grupo, o que ajudou na concretização da tarefa. Durante a história fui fazendo questões do tipo “Que animal é este?”, “O que está a comer?”, “ Como faz o?” de forma a manter as crianças interessadas na história, e dando oportunidade à criança que através da imitação reproduzisse sons e gestos, possibilitando a esta aprender “ *a representar com o seu próprio corpo e a sua própria voz aquilo que sabem sobre o mundo*” (Hohmann et al, 1979, p.224). Senti necessidade de não contar exatamente a história como estava escrita, pois receava que se o fizesse, as crianças perdessem o interesse.

No que respeita à atividade “salada de frutas”, esta foi concretizada como tinha sido planeada. Da atividade importa salientar que os objetivos foram conseguidos, sendo que algumas crianças manifestaram algum “desconforto” ao tocarem no kiwi ainda com pele, e outras que não gostaram do cheiro da laranja. Todas as crianças se

interessaram pela atividade, umas mais entusiasmadas que outras, mas todas colaboraram e tiveram interesse em tocar e cheirar as diferentes frutas. As frutas que identificaram foram as mais usuais (maçã, pêra, morango, uvas), o Kiwi, o diospiro e a tangerina não conseguiram identificar. *“A observação, a repetição, a imitação e a experimentação permitem à criança situar-se perante si própria e perante os outros.”* (Dias & Correia, 2012, p.4).

No segundo dia da semana, depois da receção às crianças, ouvimos a música “Quando chega o outono”. A música falava desta estação e durante a audição fui realizando alguns movimentos que caracterizavam o referido na canção, de forma a reforçar a letra desta. *“...elementos subtis podem ser apreendidos por crianças pequenas, desde que inseridos em discursos musicais que sejam significativos para elas.”* (Schroeder & Schroeder, 2011, p. 111). A música foi passada duas vezes, tal como constava no plano, no entanto e pelo facto de ter outra música, também relacionada com o outono e que a educadora cooperante frequentemente cantava às crianças, decidi colocá-la também. No final voltei a passar a canção “Quando chega o outono” mais duas vezes, pelo facto de as crianças estarem a apreciar o momento. *“A repetição traz previsibilidade e a previsibilidade traz segurança....a repetição embebeda os mecanismos de defesa, o intelectual, adormece-os, permitindo mergulhar no pulsional e no instintivo. A repetição é um passe de livre acesso às emoções. E é assim, pelas emoções, que somos cativados para nos vincularmos ao bebé ou para nos vincularmos à Música e ao que nela existe de profundamente humano.”* (Rodrigues, 2005, p.67). Em seguida, demos continuidade ao planificado, com a atividade que se intitulava “O Outono dentro da caixa”. A atividade visava apanhar folhas secas para dentro da caixa e explorar as folhas e a caixa. Era suposto as crianças apanharem as folhas do jardim, no entanto, por ter chovido, o piso e as folhas estavam molhados, pelo que não foi possível. Por suspeitar que tal pudesse acontecer, tinha recolhido folhas previamente e sem que as crianças vissem, fui colocá-las no chão da rua, numa zona que se encontrava seca. Antes de pedirmos às crianças para irem apanhar as folhas, de forma a contextualizar a atividade, referi que já anteriormente as crianças tinham apanhado folhas no jardim, e perguntei se se recordavam. A educadora cooperante foi buscar as folhas que as crianças já tinham apanhado, deixando que estas lhe tocassem, de forma a proporcionar a recordação. Foi ainda enfatizado o facto de as folhas ao se amachucarem fazerem barulho. Seguidamente fui buscar a caixa e mostrei-a, explicando em que consistiria a atividade. Já no jardim, as crianças apanharam as folhas, e algumas

começaram logo a mexer nestas dentro da caixa. Fui ainda buscar mais duas caixas e mais folhas, por achar que a experiência seria mais enriquecedora, dado o elevado número de crianças. Esta atividade possibilitou a todas as crianças explorarem a caixa e as folhas, mexendo com as mãos nas folhas, sentando-se dentro da caixa com as folhas, sentando-se várias crianças dentro da mesma caixa, revelando-se um verdadeiro momento de interação e partilha. “*A criança enquanto ser ativo, experimenta através do seu corpo, construindo o seu conhecimento. Aprendendo fazendo, coordenando sentidos, acções e sentimentos. Observa, alcança, agarra, leva à boca, cheira, manipula, imita...pessoas e/ou objetos que lhe despertem atenção. É nesta interação constante com o mundo físico e social que se vai descobrindo e desvendando o seu mundo.*” (Post & Hohmann, 2003, citado por Dias & Correia, 2012,p.2).

No terceiro dia da prática pedagógica, a educadora cooperante referiu que seria interessante, de forma a dar continuidade ao dia anterior, que as crianças realizassem uma atividade onde fosse possível as crianças utilizarem as folhas recolhidas no dia anterior. No entanto, devido a termos que assegurar as necessidades básicas de higiene do grupo, uma vez que muitas crianças estavam com sintomas virais, não foi possível concretizá-la.

Bibliografia:

Dias, I. S., & Correia, S. (15 de 09 de 2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60/1.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikarp, D. P. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Rodrigues, H. (2005). A festa da música na iniciação à vida: da musicalidade das primeiras interacções humanas às canções de embalar. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 17, p.61-80.

Schroeder, S. & Schroeder, J. (julho/dezembro 2011). As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. *Revista da ABEM*, 19/26, p.115-118.

ANEXO IV - REFLEXÃO 6 DE PP, 1.º SEMESTRE, 1.º ANO

De 23 a 25 de outubro de 2017

A presente reflexão diz respeito à sexta semana da Unidade Curricular (UC) Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Nesta semana demos continuidade à temática abordada na semana passada, tendo sido concretizada uma atividade sugerida pela Ed. Cooperante.

Na atividade do dia 23/10 foi possível reunir em grande grupo e concretizá-la em conjunto. Foram mostradas as folhas que as crianças tinham apanhado na semana anterior, e pediu-se que estas as rasgassem em pedacinhos, para que no dia seguinte as colassem num trabalho. Foi dado a cada duas crianças um recipiente, onde colocariam os pedacinhos das folhas. Foi possível observar que nem todas as crianças conseguiam partilhar o recipiente, puxando-o para si e agarrando-o, evidenciando a dificuldades características desta idade, em partilhar. Observou-se ainda que algumas crianças tinham mais dificuldades que outras a rasgarem as folhas, evidenciando que todas as crianças são diferentes e como tal tem ritmos de execução diferentes nas atividades propostas.

No dia seguinte, em grupos mais pequenos, as crianças puderam colar os pedacinhos de folha num papel, onde havia a delimitação de uma folha. Em primeiro lugar a Educadora mostrou a folha de papel, onde estava impresso um desenho de uma folha e depois colocou uma folha seca por cima, de modo a dar a conhecer que estas tinham a mesma forma. Posteriormente pediu-se à criança que preenchesse o espaço da folha com os pedacinhos de folha, que haviam sido previamente rasgados. Nesta atividade foi possível observar que algumas das crianças conseguiam colar os pedacinhos na zona delimitada, umas preferiam colar pedacinhos mais pequenos, enquanto outros optavam pelos maiores. Em ambas as atividades propostas desta semana as crianças mostraram-se motivadas para a participação, e algumas, mesmo já a tendo concretizado mostravam interesse em executá-la novamente, dado que mexiam nos materiais e se sentavam junto dos colegas que estavam a realizar a atividade à espera da sua vez.

Nesta semana foi interessante dar conta que uma das crianças, na hora da higiene, estava a cantar a canção do outono que começamos a cantar na semana passada, o que indica que esta criança percecionou a música de alguma forma, uma vez que se

lembrou desta, arrincando-me a sugerir que esta experiência teve algum significado para esta criança.

No dia 24/10 uma das crianças trouxe uma mochila para a creche, da qual não se conseguia separar e que suscitou interesse por parte dos colegas. Desta forma e apesar de não estar planeado, decidi reunir o grupo para cantar a “saquinha das surpresas” e mostrar o que estava dentro da mochila. Fui retirando os objetos um a um, e antes de tirar o próximo cantava a música. O primeiro que retirei foi um livro que mostrei a todas as crianças e que todas tiveram oportunidade de tocar, dado que este apresentava várias texturas, apelando assim ao toque. Tal como referido por Post & Hohmann (2003) as crianças “... não conseguem resistir a tocar ou explorar qualquer coisa ou qualquer pessoa por que se sintam atraídas em termos sensórios-motores.” (p. 25). Explorei-o ainda, solicitando a identificação das imagens, assim como os sons que os objetos/animais faziam. Na mochila havia ainda um livro, que resolvi explorar, contando a história. E uma bola em que todas as crianças tiveram oportunidade de tocar. Importa ainda referir que na dinâmica fui sempre perguntando à criança de quem era a mochila, se podia mostrar aos colegas os objetos, incentivando sempre a partilha, tendo esta sempre concordado em partilhar. Durante a dinâmica, por vezes, mostrava só um pedaço do objeto, de forma a captar o interesse e atenção das crianças, motivando-as para o que estava a acontecer. Optei por promover esta atividade por me parecer adequada e atendendo às motivações das crianças naquele momento. Agora questiono-me se todas as crianças estariam motivadas? Inicialmente, algumas poderiam não estar, mas quando as questioneei se queriam saber o que estava dentro da “saquinha” julgo que promovi a curiosidade e todas pareciam curiosas face ao desconhecido.

No último dia da semana, da parte da tarde, houve ainda um episódio sobre o qual julgo ser importante refletir. Estávamos no exterior e havia uma das crianças que não estava a brincar, querendo estar sempre ao meu colo. No sentido de promover a interação com o meio e com os outros, tentei ir com esta ao pé do escorrega, dado que no dia anterior a criança tinha usufruído desta experiência com interesse, no entanto, esta não se mostrou disponível para a experiência e começou a chorar. Da minha parte, tentei responder de forma calma e com o intuito de lhe transmitir conforto e segurança. Desta experiência retiro que nem sempre as crianças estão com a mesma predisposição para as atividades, sendo fundamental respeitá-las e dar oportunidade de se exprimirem de acordo com os seus ritmos. “Os educadores procuram respeitar e não alterar as preferências que as crianças manifestam por certos companheiros, comidas ou

atividades.” (Post & Hohmann, 2003, p. 74). Outra experiência que tive no mesmo dia, que vem ao encontro do que referi, foi a de outra criança, que não costumava comunicar verbalmente, nem ter comportamentos de proximidade comigo, nesse dia interagir e pedir-me que a ajudasse na tarefa de subir ao escorrega. “...os educadores em contextos de aprendizagem activa procuram sempre aceitar em vez de alterar a orientação global da criança para a vida.” (Post & Hohmann, 2003, p. 75). Durante a experiência da criança, inicialmente apoiei-a, e acompanhei-a no processo de subir as escadas e escorregar no escorrega, no entanto, depois de a criança fazer isto várias vezes, embora a acompanhasse não lhe dava a mão, tentando assim promover a autonomia desta, mas acompanhando-a sempre de forma a lhe dar segurança, para que soubesse que estava por perto, caso ela precisasse. Por fim, e quando observei que a criança estava segura nas suas ações, afastei-me e observei-a de longe a brincar livremente. “Lidar com o risco associa-se a um sentimento de superação de limites, que promove a autoestima e a confiança da criança nas suas competências.” (Bilton, Bento & Dias (2017, p.51).

Bibliografia:

Bilton,H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

ANEXO V - REFLEXÃO 12 DE PP, 1.º SEMESTRE, 1.º ANO

De 04 a 06 de dezembro de 2017

A presente reflexão diz respeito à décima segunda semana da Unidade Curricular (UC) Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

No primeiro dia da semana, tal como planificado promovemos a experiência de pintar a árvore de natal. A educadora não se encontrava presente, no entanto esta correu como previsto. O entusiasmo das crianças foi notório. A experiência consistia em pintar uma árvore de grandes dimensões com um rolo. Optou-se por desenhar a árvore num cartão e só depois de as crianças a pintarem é que recortamos a árvore, para que as crianças pudessem pintar livremente, mesmo que por fora dos contornos, com o objetivo de trabalhar a coordenação motora. De forma a conseguirmos gerir a experiência e para nos assegurarmos que todos participavam nesta, a concretização foi realizada em grupos de duas crianças, enquanto as outras brincavam livremente pelos cantinhos da sala. Nesta experiência, de modo a poder caracterizar e avaliar uma das crianças, resolvi filmar a prestação desta, para assim poder observar ao pormenor a dinâmica. Foi interessante verificar que algumas das crianças faziam o movimento de pintar com o pincel, apesar de terem um rolo na mão. Havia dois rolos, um liso e um que tinha saliências, o que permitiu verificar que as crianças que tinham o rolo liso conseguiam utilizar este com maior destreza, comparativamente com as outras crianças que utilizaram o rolo com saliências. A experiência possibilitou ainda verificar que algumas das crianças manifestaram interesse em mexer na tinta com as mãos, em oposição a outras que de forma alguma queriam sujar-se com a tinta, evidenciando características próprias de cada criança, que tem que ser levadas em consideração e que o educador tem que respeitar. Segundo Post e Hohmann (2003) *“Os educadores procuram respeitar e não alterar as preferências que as crianças manifestam por certos companheiros, comidas ou actividades.”* (p.74). Pude ainda constatar que houve uma criança que não mostrou interesse em participar efetivamente na concretização da experiência, limitando-se a observar os colegas a participar, tendo optado-se por respeitar a criança e os seus interesses. Naquele momento, julgo que para aquela criança, a aprendizagem foi feita por observação. A criança em questão, tem características próprias que devem ser respeitadas, o tempo que passamos com as

crianças permite-nos conhecer o seu temperamento e as suas preferências, e naquele momento tentar motivar a criança para a tarefa de forma persistente não seria de forma alguma respeitar a criança. Por esse facto, optamos por não insistir na participação através da execução da proposta. Embora esta criança mostrasse interesse, o seu interesse naquele momento limitou-se à observação, sendo isso naquele momento suficiente para ela, tendo sido dada à criança a oportunidade de escolha, respeitando a sua opção, reforçando sentimentos de segurança. É importante ainda referir que a educadora não se encontrava em sala, e a criança podia ainda não se sentir suficientemente segura para a experiência comigo. Tal como Dias (2014) defende, educar para o desenvolvimento nos primeiros anos de vida, entre outras coisas, implica respeitar a criança enquanto ser individual com características próprias. Dalli e Kibble (2010, citado por Dias, 2014)” sustentam a ideia de que o educador “*numa lógica de educação para o desenvolvimento é ser como uma árvore. Primeiro estabelecem-se as raízes, conhecendo cada criança e cada família...Depois, estabelece-se a base segura para a criança (o tronco da árvore!), tornando-se a pessoa com quem a criança se sente segura. À medida que a criança se vai desenvolvendo e sentido (mais) segura, surgem os galhos da árvore que ajudam a criança a atingir e a construir relações com as outras pessoas que a rodeiam*” (p.169).

No segundo dia tal como planificado, e de forma a dar continuidade à experiência do dia anterior, foi proposto às crianças que construíssem o tronco da árvore de natal. Para a construção do tronco, solicitou-se às crianças que estes rasgassem papel crepe castanho, num desafio à coordenação motora e à motricidade fina. Não sabia se a experiência iria correr como previsto, ou seja, se as crianças conseguiriam rasgar o papel, pelo facto de o papel crepe ser um papel com alguma elasticidade, o que poderia ser um obstáculo à experiência, no entanto o meu receio não se confirmou, conseguindo as crianças rasgar o papel em pequenos pedaços. De seguida o papel seria amachucado e colado no tronco, experiência que correu como previsto e na qual as crianças participaram com entusiasmo, aguardando pela sua vez para participarem. Durante a experiência foi possível dar conta da evolução de algumas crianças. Com recurso à observação, verifiquei que em experiências anteriores, essas crianças colavam os materiais sempre no mesmo sítio, no entanto agora já podemos dar conta que procuram os espaços vazios para colarem os pedaços de papel, com o intuito de preencherem todos os espaços vazios. Através da observação e do registo de ocorrências podemos dar conta da evolução da criança, fazendo uma avaliação das aprendizagens já adquiridas

pelas mesmas. Só através destas evidências é que é possível realizar uma avaliação consciente das crianças, daí a observação e a escuta ativa serem métodos tão importantes no desempenho da atividade educativa. Parente (2012) defende que *“Efetuar observações e registrar o que se vê e o que se ouve propicia a recolha de evidências. Ao escrever o que se observa e o que se ouve o observador cria um registro sobre o qual pode reflectir mais tarde, comparar com outros registos realizados ao longo do tempo e, ainda, partilhar e contrastar com outros adultos e com a família da criança.”* (p. 7). Da parte da tarde, coloquei a copa da árvore de natal na parede da sala, a reação foi de entusiasmo, as crianças olhavam e apontavam, referindo frases, tais com: *“Ó maéne, é árvore!”*. Dado o interesse manifestado pela árvore já exposta, resolvi antecipar e iniciar a experiência que tinha planificado para o dia seguinte. O interesse não podia ser maior, até porque o material (massa alimentar) utilizado era algo novo, que podiam mexer, sentir, morder, apelando às diversas capacidades sensitivas das crianças. Além disso as massas, para além de diferentes formas, tinham diferentes cores, o que potenciava o interesse. Nesta experiência foi também possível evidenciar as escolhas realizadas pelas crianças, dado que podiam optar por diferentes formas (estrela ou bola), assim como o material com que queriam trabalhar. Pude ainda constatar que o tempo de concentração no desempenho da proposta manifestado pela maioria das crianças aumentou, comparativamente com o início da minha atividade pedagógica, o que remete para as conquistas realizadas nestas crianças no que concerne ao nível do desenvolvimento cognitivo, atenção e concentração.

No último dia da semana foi possível continuar com a experiência iniciada no dia anterior, construção dos motivos de natal, para a decoração da árvore. As crianças revelaram-se interessadas na experiência, e mesmo aquelas que já tinham participado no dia anterior, manifestavam interesse em realizar a experiência novamente. Dado não ser possível as crianças que já tinham experienciado voltarem a participar na experiência nesta altura, decidi, mostrar-lhes o que tinham realizado no dia anterior, para que pudessem mexer e assim explorar o que já tinham concretizado. Foi ainda dada a oportunidade a estas crianças de explorarem a massa alimentícia novamente. De forma a conhecer o material, todas as crianças, umas mais que outras, experienciaram a massa ao nível da boca, no sentido de conhecer e se apropriarem das características do material em questão. Neste dia, decidi trazer um material novo para a sala, sacos sensoriais. Enquanto algumas das crianças estavam a participar na experiência de colar as massas no motivo de natal, outras exploravam os sacos sensoriais. Da experiência dos sacos

sensoriais, verifiquei que algumas crianças mexiam e identificavam os objetos que continham dentro. Recordo-me do menino M.L ter referido imediatamente “Ó, bola!”. Os sacos permitiram às crianças explorarem-nos, mexendo, amachucando e separando os diferentes elementos que continham, num apelo às capacidades sensoriais e manipulativas. A mesma criança manifestou agrado quando colocou o saco em cima da sua cabeça, conhecendo o objeto não apenas através das mãos, mas com outras partes do corpo. Pelo interesse manifestado pela experiência, julgo que seria pertinente promover outra experiência com sacos sensoriais, mas de maiores dimensões, para que estes possam ser colocados no chão e explorados com as diferentes partes do corpo.

Bibliografia:

Dias, I (2014). *De bebé a criança: características e interações*. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, 6 (11), p. 158-172.

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

ANEXO VI - REFLEXÃO 9 DE PP, 1.º SEMESTRE, 1.º ANO

De 13 a 15 de novembro de 2017

A presente reflexão diz respeito à nona semana da Unidade Curricular (UC) Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Nesta semana embora não fosse a minha semana de intervenção, pelo facto de não ter colega estagiária na sala, pude continuar a proposta educativa que tinha ficado por realizar na semana passada, e dar continuidade às propostas educativas da educadora cooperante.

No primeiro dia da semana, dei continuidade à proposta educativa que estava planeada para o último dia da semana anterior. Durante o lanche da manhã, cantamos canções alusivas à quadra festiva, tendo as crianças evidenciado reconhecer as mesmas. Em seguida, e com as crianças ainda sentadas, comecei a montar o pano branco para dar início à dramatização. As crianças evidenciaram curiosidade pelo que se estava a passar, ficando caladas e atentas. Como não tinha colega para me ajudar na dramatização, resolvi gravar a história em áudio, juntando diferentes sons alusivos à história, tais como: sons de chuva, trovões e do cavalo a cavalgar, de forma a ilustrar a história, e propor diferentes experiências sonoras. Durante a proposta verifiquei que por vezes tornou-se difícil saber se a experiência estava ou não a correr bem, por não conseguir visualizar a reação das crianças. A Educadora cooperante foi alertando-me para alguns aspetos técnicos que tentei corrigir. A história foi contada duas vezes, dado que na primeira houve sombras que não se viram bem. No fim da história, mostrou-se às crianças as silhuetas com que tinha sido realizada a dramatização, questionando-se acerca das mesmas. Foi interessante dar conta que algumas crianças identificaram o cavalo, assim como o cavaleiro, as nuvens e o sol. Quando questionadas, fizeram ainda o som do cavalo e identificaram o som da chuva. Em reflexão com a Educadora cooperante, esta alertou-me que teria sido mais interessante se eu tivesse lido a história, dado que poderia dar mais ênfase a determinados momentos. É um facto que se tivesse lido a história, poderia ser mais aliciante, mas como tinha receio de me atrapalhar com a leitura da história, as sombras e ainda com os sons que queria introduzir, resolvi antecipar e gravar a leitura da história. Da parte das crianças, julgo que por ser uma dinâmica nova, a sala escura, com um foco de luz, sons e sombras, houve uma focalização da atenção no que estava a acontecer. Refletindo sobre toda a dinâmica,

havia aspectos que podiam ter sido melhor explorados, tais como deixar que as crianças explorassem elas próprias as sombras, e porque não deixar o lençol e as imagens ao seu alcance e ver o que acontecia. Tal teria sido muito mais proveitoso do ponto de vista pedagógico, no sentido que as crianças experienciavam efetivamente os materiais, assim sendo, julgo que a proposta ficou aquém das suas potencialidades, no entanto, acho que mesmo assim foi uma experiência interessante e enriquecedora para as crianças. Por fim, terminamos a experiência, cantando novamente canções alusivas à quadra em questão.

No segundo dia da semana, a educadora cooperante não se encontrava na sala, no entanto, e dado que já tinha conversado com a Educadora em introduzir na sala o mapa de presenças, resolvi apresentá-lo às crianças. Pedi às crianças que se sentassem na mesa e mostrei-lhes o mapa. Em conjunto com a educadora, decidimos que o mapa de presenças seria diário e não semanal, devido à idade das crianças em questão, apresentando-se de forma simples. Feitas (2016, p. 134) refere acerca dos quadros de presenças “ estes quadros têm que ser adequados à compreensão da criança, dependendo do seu desenvolvimento.” Desta forma, decidimos que este seria constituído por duas casas, onde uma seria a escola, a maior, e outra seria a casa, questionando-se às crianças, quem veio na “escola” e quem ficou em casa. Ao mostrar o mapa, o entusiasmo foi imediato, as crianças começaram logo a referir quem estava nas fotos e a identificarem-se a si próprias e aos colegas. Achei que seria oportuno, percorrer todas as crianças que constavam no mapa e perguntar quem estava na sala, as crianças foram colaborando. Dado que todas as crianças queriam mexer no mapa, decidi colá-lo na parede e deixar que as crianças o explorassem. O facto é que houve grande vontade de mexer, tirar as fotografias e voltar a colocá-las, ora tira, ora põe, num jogo entusiasmado. A excitação com as fotos era tal, que gerou alguns conflitos com os pares, uma vez que todos queriam mexer. Hohmann et al (1992, p.113) defende que “*É vulgar que uma criança queira qualquer coisa que outra criança está a utilizar e que, sem qualquer troca de palavras, tente tirar-lhe o objeto desejado. Quando não consegue, o seu recurso é começar a dar dentadas ou a bater, ao que a outra criança, ou se submete, ou responde da mesma maneira. (...) A primeira coisa que o adulto pode fazer, depois de pôr fim à disputa física, é ajudar a criança que queria apoderar-se do objeto a tentar identificar outro objeto que possa utilizar como alternativa*”. Assim sendo, e de forma a acalmar a situação, pedi-lhes que se voltassem a sentar, com a ajuda da auxiliar de sala, e em conjunto vimos quem faltava e quem estava na sala. Bem sei

que o ideal era que fossem as próprias crianças a marcarem a sua presença, numa intenção de promover a autonomia, assim como a identificação de si próprio, mas tal ainda não foi possível. Julgo que com a continuidade da experiência, tal se torne possível, dado que o mapa passará a ser mais um elemento de aprendizagem ativa e pelo facto de se instalar na dinâmica da rotina da sala. Ainda da parte da manhã, após o lanche, iniciei a proposta educativa sugerida pela educadora cooperante. A proposta consistia em as crianças colarem pedaços de feltro numa cartolina, de forma a preencher uma castanha. A atividade foi realizada em grupo, e houve bastante interesse por parte das crianças, aguardando as crianças pela sua vez em participar. Da experiência pude constatar que algumas crianças não gostavam da sensação de terem cola nas mãos, uma das crianças tentou mesmo colar os pedacinhos à pressa, de forma a terminar a experiência com a maior brevidade possível. Pude ainda dar conta da maior ou menor destreza, ao nível da realização da pinça fina das crianças, parecendo-me um aspecto a considerar em próximas propostas.

No último dia da semana de estágio, com as crianças já sentadas, voltamos a explorar o mapa das presenças. Com o auxílio da educadora, voltamos a referir do que se tratava o mapa de presenças e que tínhamos que ver quem tinha vindo à “escola” e quem tinha ficado em casa. Em grupo, fui apontando para as fotos do mapa e solicitando às crianças que identificassem quem era. Depois de identificarem a criança, questionávamos se tinha vindo ou não à “escola” e no caso de ter vindo, solicitávamos à criança que viesse junto do mapa, retirasse a sua foto da casa e colocasse na “escola”. As crianças identificaram os colegas, e iam referindo quem estava e quem não estava na sala, apontando para os colegas que estavam presentes. Neste momento para além da identificação de si próprio e dos colegas, tentávamos estimular a linguagem oral e a comunicação oral em grande grupo. Houve crianças que necessitavam de ser mais direcionadas que outras, mas todas marcaram a sua presença, necessitando este processo de continuidade, para fazer parte da rotina, e promover a autonomia das crianças. *“Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas...as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias do seu crescimento.”* (Evans & Ilfield, 1982b, in Post & Hohmann, 2003). Por fim, ainda houve tempo para contarmos o número de crianças que se encontravam na sala, verificando-se que algumas crianças, mesmo que inconscientemente, contavam até 3 ou 4 de forma sequencial. Ainda da parte da manhã, após o lanche, desenvolvemos uma experiência proposta pela educadora cooperante,

que consistia em fazer carimbagem de castanhas numa folha. Primeiramente, em grande grupo, mostrámos a foto de uma castanha, solicitando a identificação desta, e exemplificou-se a proposta. A proposta realizou-se em pequeno grupo, alternando entre brincadeira livre e a proposta educativa. As crianças encontravam-se motivadas para a tarefa, como tem sido hábito por parte do grupo, havendo crianças que aguardavam pela sua vez, junto do colega que estava a realizar a proposta. Da parte da tarde, por já ter sido falado com o professor supervisor da necessidade de trabalhar a documentação pedagógica, feita com recurso a registo fotográficos das aprendizagens realizadas pelas crianças, resolvemos expor fotos de uma experiência que tinha ocorrido anteriormente em sala, tentando assim recordar com as crianças a experiência e comunicar com estas, de forma a potenciar momentos de reconhecimento de si próprio e dos colegas, mas também no sentido de dar a conhecer à família as dinâmicas da sala de atividades. Da parte das crianças, estas apontaram o dedo e descreveram a dinâmica retratada na fotografia. Quando os pais as foram buscar, enfatizei o exposto, para que as crianças pudessem comunicar com os pais a experiência retratada, de forma a envolver a família na dinâmica da sala. “*É importante que as educadoras saibam transmitir aos pais quão significativa é a sua colaboração na educação dos seus filhos, promover uma boa comunicação entre ambos, procurar obter o conhecimento dos adultos que lidam diariamente com as crianças, o tipo de trabalho que é desenvolvido com eles e os seu objetivo.*” (Oliveira, 2016, p. 32). Em relação à documentação pedagógica, Dalhberg, Moss e Pence (2003, citado por Silva, Bertomeu & Bertomeu, 2014, p. 264) definem-na como:

“[...]Quando usamos o termo “documentação pedagógica” estamos, na verdade, referindo-nos a dois temas relacionados: um processo e um importante conteúdo desse processo. A “documentação pedagógica” como conteúdo, é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira como o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas – por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças, (...) Este material torna o trabalho concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica.”

Esse processo envolve o uso desse material como um meio para reflectir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática.”

Assim sendo, após reflexão, vejo que provavelmente poderia aproveitar mais esta situação e potenciar efetivos momentos de aprendizagem das crianças, expondo a documentação num sítio que estivesse ao alcance das mesmas, permitindo assim à criança explorar esse material e interagir com os colegas, e não num local onde as crianças não tivessem acesso como fiz.

Bibliografia:

Fernandes, E.; Henriques, S.; Mendes, Susana & Ribeiro, Esperança. *Bullying: Conhecer para Prevenir* (2015). *Millenium*, 49 (jun/dez). Pp. 77-89.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikarp, D. P. (1992). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira, A. et al. (2016). *Juntos... Pela Criança na Creche!* Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Post, J., Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, K., Bertomeu, V. & Bertomeu, J. (jan./abr.2014). A imagem na Documentação Pedagógica: a integração da comunicação na formação do professor. *Revista PERSPECTIVA*, 32/1, p.257-284.

ANEXO VII - REFLEXÃO 9 DE PP, 2.º SEMESTRE, 1.º ANO

De 07 a 09 de maio de 2018

A presente reflexão diz respeito à décima semana da Unidade Curricular (UC) Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

A presente reflexão tem como principais referentes a reflexão sobre as propostas educativas no âmbito do projeto que se encontra a ser desenvolvido com as crianças, a necessidade de produzir documentação pedagógica e o meu sentimento acerca da prática pedagógica.

Nesta semana encontramos-nos com muitos projetos a acontecer, para além do projeto sobre os dinossauros, ainda era necessário as crianças ensaiarem para a feira medieval que iria decorrer no fim-de-semana, e tornava-se necessário plantar os feijões, uma vez que já se encontravam numa fase de germinação que assim o exigia.

Foi interessante verificar, como as crianças se organizaram de forma a articular todas as tarefas, e nesse momento apercebi-me que cada vez mais me faz sentido o tempo passado com as crianças em grande grupo, a planear e a discutir ideias. O quadro de planificação que realizamos à segunda-feira é uma ferramenta muito útil que faz com que se “arrume” ideias e possamos organizar as novas. *“Planear é um processo intelectual no qual os objectivos internos dão forma a acções antecipadas. Quando as crianças pequenas planeiam, começam com uma intenção pessoal, um objetivo, um propósito. [...] Dado que elas participam no processo de planeamento todos os dias, crescem habituadas a informar os outros das suas intenções antes de as pôr em prática. Isto ajuda as crianças a ficarem conscientes da sua capacidade para dar forma e controlar as suas próprias acções.”* (Hohmann & Weikart, 2011, p.249)

No primeiro dia da semana demos continuidade ao projeto dos Dinossauros que as crianças se encontravam a desenvolver. No grupo que estava responsável pela conceção do dinossauro grande foi interessante verificar as inúmeras discussões sobre o que cada um fazia, quem fazia em primeiro lugar, num intenso apelo às capacidades de interação com os pares, o que nem sempre é fácil.

“A abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal é uma estratégia a longo prazo que os adultos apoiantes utilizam com as crianças, desde a 1ª infância, até ao final do liceu. Conforme a criança cresce na sua capacidade de antecipar e resolver conflitos interpessoais, os próprios conflitos que vai enfrentando tornam-se progressivamente mais complexos. No entanto, quando as crianças praticam a resolução de conflitos desde idades precoces, pela altura em que atingem a idade adulta têm muitas das competências interpessoais de que necessitam, o hábito de as pôr em prática, e a necessária confiança em si para os resolver, confiança essa ganha através de muitos anos de experiência de apoio.” (ibidem, p.89)

Foi ainda possível continuar com a realização dos adereços dos paleontólogos, sendo realmente uma experiência em que todos quiseram participar, para um desafio ao desempenho de papéis.

Esta semana, por motivos de doença, não me foi possível comparecer no estágio no segundo dia.

No terceiro dia, continuamos a explorar os diferentes projetos que cada grupo tinha em mãos. Da parte da manhã foi interessante dar conta de um comentário de uma das crianças que se encontrava na área dos dinossauros, onde foi construído um vulcão, e que fez referência ao fenómeno da erupção vulcânica. Não podia deixar de aproveitar a oportunidade, e no final da manhã, em grande grupo, a criança contou o que tinha referido na área dos dinossauros. O interesse pelos vulcões surgiu, depressa o grupo foi contagiado, estava encontrado um indutor para propor ao grupo a experiência de um vulcão em erupção. O entusiasmo das crianças era evidente e tudo se relacionava com o nosso projeto dos Dinossauros. *“Os comportamentos e a escuta das crianças relativamente ao que se lhes oferece podem sugerir intervenções e projetos aos educadores. Claro que importa saber observar as oportunidades de aprendizagem durante as atividades da criança e relacioná-las com as orientações curriculares existentes e o desenvolvimento de competências.” (Portugal & Laevers, 2010, p. 107).*

Neste dia tive também a visita do meu orientador de estágio, em que refletimos acerca da documentação pedagógica e sobre a necessidade de expô-la. A documentação pedagógica não poderia ser um produto final que se dava a conhecer, mas antes um processo que se iria construindo. Através desta são dados a conhecer a produção de registos e os processos de aprendizagens feitas pelas crianças. Sendo dado ainda a possibilidade de dar a conhecer às famílias os projetos nos quais as crianças se

encontram a trabalhar, assim como a possibilidade de as crianças se observarem a si próprias de um ponto de vista externo (quando se observam nas fotografias).

Nesta semana, mais propriamente no sábado, participei numa iniciativa do jardim de infância, o mercado medieval. Esta experiência permitiu-me uma aproximação às famílias, assim como observar como as crianças se relacionam em família. A relação que é estabelecida com a família é importante, e julgo que este tipo de acontecimentos informais aproximam a família ao jardim de infância, promovendo laços de proximidade com a equipa educativa. “ *Este contacto entre os pais/famílias cujos/cujas filhos/as frequentam o mesmo estabelecimento educativo ou grupo de jardim de infância permite também a criação de laços informais, de solidariedade e de apoio mútuo entre famílias, que as ajudem a desempenhar as suas funções educativas e a tomar decisões sobre a educação dos filhos/as.*” (Silva, I. L. et al, 2016, p.29)

Bibliografia:

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

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

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

ANEXO VIII - REFLEXÃO 10 DE PP, 2.º SEMESTRE, 1.º ANO

De 14 a 16 de Maio de 2018

A presente reflexão diz respeito à décima primeira semana da Unidade Curricular (UC) Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Tem como principais referentes a reflexão sobre as propostas educativas no âmbito do dia da família, a importância de perspetivar o processo educativo de uma forma integrada e a importância de rever as fases do projeto.

Na presente semana continuamos a dar continuidade ao nosso projeto dos dinossauros. Por se comemorar no dia 15, o dia da família, e de forma a promover os laços entre família, crianças e comunidade educativa, a família foi convidada a realizar uma atividade no jardim de infância, intitulada “Workshop lanche saudável”. No primeiro dia da semana e como forma de promover o tema da família foi contada a história “O livro da família” de Todd Parr, às crianças. Optei por contar a história recorrendo a um vídeo interativo, de forma a diversificar o modo como as histórias são contadas. No final desta, e também pelo facto de o livro apelar que todas as famílias são diferentes, questionei as crianças de como eram as suas famílias, de modo a promover a interação com estas e de refletirmos acerca do tema. A Educadora cooperante solicitou que a história fosse novamente contada, pois queria abordar um tópico. Voltei a contar a história e a educadora cooperante promoveu a reflexão com as crianças no sentido de pensarem se as famílias podiam ter só dois pais ou duas mães. Foi bastante interessante, pois surgiu o tema de como as crianças nascem e as ideias que cada criança tinha acerca de famílias só com pais, ou só de mães. Neste dia, e tal como tínhamos combinado na semana anterior, assistimos ainda a excertos de filmes, onde eram mostradas erupções vulcânicas, tornando-se o entusiasmo para a realização da experiência ainda mais evidente.

No dia da família preparamos algumas coisas, nomeadamente as águas aromatizadas para o “Workshop lanche saudável” a acontecer à tarde, no sentido de integrá-los no que iria acontecer. No horário da componente de apoio à família iniciamos o nosso “Workshop” que se estendeu durante toda a tarde, para que o número de famílias abrangidas fosse o maior possível. A adesão das famílias foi praticamente total, era uma atividade para a família, por isso os pais que não puderam estar presentes,

fizeram-se representar pelos tios, avós, madrinhas, etc. Julgo que foi importante termos dinamizado esta ação como forma de aproximar as famílias ao jardim, e para além de ser uma experiência familiar, tentamos ter subjacente a promoção de hábitos de vida saudável. *“O planeamento de estratégias diversificadas permitirá que todos participem. Se há pais/famílias que poderão, eventualmente, vir ao jardim de infância contarem uma história, falarem da sua profissão, acompanharem visitas ou passeios, etc. para os que não podem vir à sala serão encontradas outras formas de obter o seu contributo para o que se está a realizar, garantindo que todas as crianças vejam representados os contributo dos seus pais/famílias.”* (Silva, I. L. et al, 2016, p.28)

No último dia, para grande surpresa minha, um dos pais ofereceu um dinossauro que tinha construído com o seu educando para que as crianças o pudessem terminar, e assim fazer parte da nossa exposição. Dada a dimensão do dinossauro, o entusiasmo foi grande. Assim, da parte da manhã iniciamos a composição do dinossauro, as crianças escolheram como este iria ficar, houve negociação e cedências, pois nem sempre estavam de acordo com os pormenores a dar ao dinossauro. No entanto, num aspeto foram unânimes, este dinossauro iria chamar-se Arelhossauro, numa clara alusão ao Jardim, e iria ser um dinossauro com pormenores definidos por eles, o que lhes permitiria recorrer muito mais à criatividade e imaginação. *“A criatividade parece emergir de múltiplas experiências, juntamente com o desenvolvimento estimulado de recursos pessoais, incluindo o senso de liberdade para aventurar-se além do conhecido.”* (Malaguzzi, p. 87). Neste dia, da parte da tarde, realizamos a nossa experiência da erupção vulcânica, podendo ser possível estabelecer paralelismo com o filme e promover aprendizagens no âmbito da geologia e da química. O entusiasmo para o que ia acontecer era evidente, estando sempre as crianças a perguntar o que ia acontecer, tecendo algumas hipóteses, no fundo, articulando conhecimento e tentando construir uma resposta.

Durante esta semana, não foi possível concretizar tudo o que tinha planeado, mas estava consciente disso quando planifiquei a semana, no entanto preferi planificar assim de modo a ficar mais segura, pois saberia o que fazer a seguir se o tempo me permitisse. No entanto, tenho cada vez mais consciência que a planificação é importante, mas também é importante estarmos atentos e escutarmos as crianças, de forma a podermos integrar as oportunidades de interesse e motivações que revelam, como aconteceu no caso da experiência dos vulcões, em que até me poderia fazer sentido, mas que eu não estaria a pensar realizá-la, no entanto, quando surgiu a

oportunidade revelada por uma das crianças e que se estendeu ao grupo, não podia deixar passar esta oportunidade, que me fazia todo o sentido explorar e se integrava plenamente no nosso projeto. Tal como referido nas orientações curriculares (2016, p. 22) “*perspetivar o processo educativo de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em integração com os outros e com o meio.*”

Nesta semana em reflexão com o professor supervisor surgiram ainda algumas questões acerca do projeto e sobre a importância de expor a rede de ideias de que fala Lilian Kartz. No trabalho por projeto o educador pode auxiliar as crianças a criar uma “rede” de ideias acerca do conhecimento que já possuem ou do que desejam saber. Katz & Chard (1997) definem uma rede como “*o levantamento de ideias e conceitos-chave que um tópico engloba, e de alguns subtemas principais com ele relacionados.*” (p. 181). E também sobre a necessidade de definir todas as fases pelo qual o projeto se está a desenvolver, de forma a ser efetivamente um projeto. Isso dar-me-á uma linha condutora para que possa desenvolver o projeto sem me perder.

Bibliografia:

Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed

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

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

21 a 23 de Maio de 2018

A presente reflexão diz respeito à décima segunda semana da Unidade Curricular (UC) Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Tem como principais referentes a reflexão sobre as propostas educativas desenvolvidas durante a semana.

Iniciamos a semana reflectindo acerca das experiências que nos tínhamos proposto a realizar quando iniciamos o nosso projeto. E, o facto é que as crianças se recordavam do que tínhamos falado inicialmente e que ainda não tínhamos levado a cabo. De forma a ir ao encontro e motivações das crianças, planificamos a semana e decidimos quem pretendia realizar as experiências. As crianças estavam motivadas para dar forma ao Arelhossauro, uma vez que na semana anterior já tinham decidido o aspeto que este iria ter. A adesão foi tal, que mesmo as crianças mais pequenas quiseram participar. A alegria com que interagiram durante a experiência plástica e o relacionamento que tiveram com a tinta foi enriquecedor, proporcionando efectivamente momentos de interação e partilha. *“O trabalho em equipa desenvolve a segurança nas relações interpessoais e uma maior compreensão da função e da contribuição de cada um para o grupo. Assim, um indivíduo ganha o respeito do grupo por essa contribuição, tendo como resultado que o grupo fica mais apto a sancionar a acção individual”* (Lippitt, 1980, p. 15, citado por Hohmann & Weikart, 2003, p. 152).

Nesse dia, enquanto algumas das crianças estavam a realizar a pintura do Arelhossauro, outras crianças estavam a realizar composições plásticas de dinossauros que escolheram, desafiando as capacidades criativas. *“Dibujar, pintar, etc., son experiencias y exploraciones de la vida, del sentido y del significado: son expresiones de urgências, deseos, confirmaciones, búsquedas, hipóteses, adecuaciones, constructividad, invenciones: son una lógica de intercâmbios, solidaridad, comunicación consigo mismo, com las cosas, com los demás y de juicio e inteligência en relación com los sucesos que acontecen.”* (Malaguzzi, in <http://colegiomalaguzzi.com.ar/>)dibujar/)

Cada vez mais me apercebo da importância de escutar ativamente as crianças, reforçando e valorizando as suas ideias, dando tempo e espaço para se expressarem,

para concretizarem as suas ideias, fazendo e refazendo, experimentando e experienciando novas formas de o fazer, ou seja dando-lhes espaço para aprender, e assim crescer.

No último dia de estágio, no período de brincadeira livre, uma das crianças, a C., chamou-me para ao pé dela, para eu a ver jogar um jogo de palavras, onde havia diversos cartões que continham uma palavra escrita e diversas letras do alfabeto, sendo o objetivo escrever a palavra que estava no cartão com essas letras. Durante o jogo, foi interessante verificar que a C. já consegue associar as letras do cartão às letras, identificando-as e ordenando-as, no entanto apercebi-me que a lateralidade não se encontra definida, pelo facto de colocar as letras em espelho. Aproveitei de imediato para tirar fotos, e posteriormente fazer o registo do observado, para que pudesse agregar ao portefólio que estou a realizar sobre a mesma.

Bibliografia:

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

<http://colegiomalaguzzi.com.ar/dibujar/>)

ANEXO X - REFLEXÃO 12 DE PP, 2.º SEMESTRE, 1.º ANO

De 28 a 30 de Maio de 2018

A presente reflexão diz respeito à décima terceira semana da Unidade Curricular (UC) Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Tem como principais referentes a reflexão sobre as propostas educativas desenvolvidas durante a semana.

No primeiro dia da semana, tinha planificado conversar com o grupo acerca da visita ao Jardim Zoológico, que tinham feito no último dia da semana anterior. As crianças referiram os animais que tinham visto e as características que acharam mais relevantes. A conversa ganhou novos contornos e aproveitamos a oportunidade para abordar o tema dos maltratos a animais. Recordo-me de uma das crianças referir “ Os touros são maus.” Tornava-se importante questionar e deixar que as crianças refletissem sobre o tema. A Educadora recordava-se de um vídeo que as crianças poderiam assistir acerca dos touros, e durante a tarde foi possível vê-lo. As reflexões que as crianças fizeram foram bastante interessantes, e algumas já conseguiam ter ideias bastante elaboradas, que relacionavam e articulavam diversos saberes. Cada vez mais vejo a importância que o/a educador/a tem de forma a potenciar o pensamento. Não se trata de tentarmos impor uma opinião nossa, mas antes dar oportunidade à criança para pensar por si própria, mobilizar aprendizagens e assim puder defender as suas ideias. “*Quanto mais as crianças conversam, mais colocam em palavras os seus próprios pensamentos e experiências e mais se envolvem na interpretação e compreensão do seu mundo.*” (Hohmann & Weikart, 2011, p.323)

Ainda durante a conversa da manhã, as crianças propuseram integrar esta nova experiência, ida ao Jardim Zoológico, com o projeto dos dinossauros, uma vez que já tinham proposto realizar imaginossauros, ou seja dinossauros imaginários, porque não combinar os dinossauros com os animais que tinham visto no Jardim Zoológico, começando logo a dizer que iam realizar “zebossauros” ou “flamingohipopotamossauros” combinando características de flamingos, hipopótamos e dinossauros, o nosso projeto foi-se alterando e ganhando novos contornos.

No segundo dia, em grande grupo, pude realmente fazer a avaliação do projeto dos vulcões, levei documentação pedagógica e mostrei ao grupo, as reações foram

bastante positivas, as crianças recordaram com entusiasmo a experiência e quando questionei se ainda se lembravam o que o vulcão expelia, as crianças sabiam e recordaram o processo, revelando as aprendizagens que tinham realizado. Num trabalho colaborativo, perguntei as crianças onde achariam que fazia sentido expor a documentação, as reações fizeram-se sentir e logo responderam que poderia ser junto à área dos dinossauros, fazendo a “ponte” com o nosso projeto. A criança sabe o que pretende e as suas ideias têm que ser valorizadas. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016), a criança tem que ser reconhecida como sujeito e agente do processo educativo, o que implica que o educador parta das suas experiências, valorizando os seus saberes e as suas competências individuais e únicas, e assim desenvolver as suas potencialidades.

No último dia de estágio, e de forma a responder a uma das questões levantadas pelas crianças aquando da “chuva de ideias” tentamos elaborar uma linha temporal, onde identificamos os dinossauros que pertenceram ao mesmo período. Foi notório o empenho das crianças, o grupo quis participar, mesmo as crianças mais pequenas, apesar de ainda não conseguirem distinguir os dinossauros pertencentes ao período, queriam participar, ficando junto às outras crianças e perguntando quando poderiam colar os dinossauros. Neste momento, senti que apesar de algumas crianças estarem mais motivadas para participar no projeto, comparativamente com outras, todas elas de alguma forma se sentiam interessadas para participar nas propostas.

Durante esta semana começamos a expor alguma documentação, que embora estivesse elaborada ainda não tinha sido exposta. Criamos uma coluna, que foi colocada na entrada do jardim e onde expus documentação pedagógica, e que senti que o impacto foi grande. Pelo facto de ser algo que não costuma estar na entrada do jardim, as famílias, quando iam buscar as crianças olhavam e liam o que estava na coluna, as crianças identificavam-se nas fotografias, fazendo com que dialogassem com as famílias acerca do que havia sido feito, manifestando assim capacidades mnemónicas e de articulação de saberes e aprendizagens.

“A documentação permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças. Ao mesmo tempo que o educador está a avaliar de modo reflexivo o seu próprio trabalho, mediante a documentação, está a tornar o seu trabalho transparente (Hoyuelos, 2004, in Vasconcelos, 2009), sujeitando-o ao escrutínio dos seus pares, das famílias e da comunidade. Elaboram-se narrativas de

aprendizagens (individuais e colectivas), os processos individuais das crianças (ou portefólios) são ilustrados com trabalhos realizados e que contenham alguma informação sobre o desempenho e a evolução da criança ou o seu contributo específico para o projecto.” (Vasconcelos, et al, 2012, p. 17)

Bibliografia:

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Vasconcelos, I. et al (2012). Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias. Lisboa: Direção Geral da Educação.

ANEXO XI - REFLEXÃO 13 DE PP, 2.º SEMESTRE, 1.º ANO

De 05 a 07 de junho de 2018

A presente reflexão diz respeito à décima quarta semana da Unidade Curricular (UC) Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Tem como principais referentes a reflexão sobre as propostas educativas desenvolvidas durante a semana.

Esta semana foi a última semana de estágio, e tal como estava previsto realizamos a nossa exposição do dinossauros. Foi importante ver que as crianças estavam entusiasmadas e davam a conhecer o projeto aos seus familiares. No primeiro dia de estágio solicitaram visualizarem novamente o filme “Dinossauros” da Disney, o que evidencia que o tema ainda lhes fazia sentido.

No segundo dia, e ainda a propósito do nosso projeto, duas das crianças manifestaram interesse em realizar uma dramatização sobre dinossauros, que tinham explorado durante a manhã, no retroprojektor. Assim, chegado o período da tarde, uma das crianças ficou encarregue de manusear as sombras no retroprojektor e algumas falas, enquanto a outra se colocou por trás do cenário e ia proferindo outras falas. Neste momento, foi importante verificar a autonomia destas crianças, pois a ideia tinha partido totalmente delas, sem qualquer intervenção do adulto. As falas também tinham sido elaboradas por estas e a apresentação ao grupo também tinha sido ideia das mesmas, aliás, nós adultos só verificamos as intenções destas quando nos perguntaram se poderiam fazer uma dramatização para o grupo. Cada vez mais dou conta da importância de dotarmos as crianças de autonomia, pois se o fizermos, elas revelam autonomia e aprendizagens que se revelam significativas e portanto efetivas. (bilbiografia autonomia)

Durante a semana, por estar a chegar a festa de final de ano, as crianças estavam entusiasmadas com os ensaios e as músicas que iriam partilhar com os familiares.

No último dia da semana foi um dia importante para mim e que senti que efetivamente tudo o que tínhamos estado a realizar sobre o projeto dos dinossauros fazia todo o sentido às crianças. Neste dia recebemos a visita de dois professores espanhóis, e com quem tivemos a oportunidade de partilhar a nossa experiência. No dia anterior já tínhamos combinado que seriam as crianças quem iriam apresentar a exposição. Por isso

no dia, vestiram-se a preceito, de colete de paleontólogo, e duas das crianças foram apresentar a exposição. Fiquei de longe a observar e a ouvir as explicações dadas aos professores, e pude constatar que efetivamente este era um projeto das crianças, com as quais se identificavam. Sabiam tudo o que tinham feito, como o projeto tinha nascido, quem tinha feito o quê, materiais que usaram, interações que tinham surgido com os colegas, relacionaram todas as atividades feitas e deram sentido a toda a exposição. Sabiam responder a todas as questões elaboradas pelos professores, o que evidenciava uma participação ativa em todo o processo. Recordo que uma das crianças acerca da linha cronológica em resposta referiu, “Isto foi quando a terra apareceu, e isto é a terra, estes são os dinossauros mais antigos, parecem lagartos e depois estes e estes.” A.

Bibliografia:

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

<http://colegiomalaguzzi.com.ar/dibujar/>)

ANEXO XII

Transcrição da Entrevista ao Encarregado de Educação da menina C.

Estagiária: A C. ingressou este ano letivo no pré-escolar. Antes de ingressar frequentava alguma creche ou esteve com familiares?

Mãe da C. : “Esteve com a avó materna, que é ama, ou seja já estava em contacto com outras crianças, desde os 5 meses, desde que eu vim para aqui trabalhar. Acabou-se a licença de maternidade, eu tive que começar a trabalhar, e depois para trazê-la aqui para a creche não achava que era o melhor, nem para mim, nem para ela, e então optei como o minha mãe já trabalha com crianças a 30 e tal anos, deixei-a ficar com a minha mãe. E assim já ela tinha contactos com outras crianças também, já não estranhou tanto.”

Estagiária: De um modo geral, como caracteriza a adaptação ao Jardim de Infância?

Mãe da C. : “Acho que foi muito boa. De início ela, primeiro durante as férias ela andava-me a perguntar quando começava a escolinha, para eu ligar à Fátima, porque eu dizia-lhe que a Educadora ia ser a Fátima, para eu lhe ligar à Fátima para ela deixar de ter férias e começar a trabalhar, porque ela sempre falou muito, à maneira dela, mas muito expressiva, e quando passava aqui dizia: “Mãe a escolinha já está aberta.” Porque via o carro da M^a João e assim e então achava que a escolinha estava aberta e tava muito ansiosa de começar a escola. No primeiro dia ficou muito bem, mas depois viu-me aqui à hora de almoço e foi um desatino, chorou, chorou, chorou que queria a mãe, aquela primeira semaninha já custou mais a ficar, mas depois, lindamente, dá-me um beijinho ...”

Estagiária: Ao nível da dinâmica familiar como se expressa a C.?

Mãe da C.: “A C..... Como eu já disse, ela é muito expressiva. Conta muito o que faz na escola, relata em relação aos bonecos , poem os bonecos e faz o que a Fátima faz com eles, transmite aos bonecos dela. O dia a dia da C. fora da

escola, é basicamente comigo, porque o pai tem um horário muito prolongado. E passeia muito, tentamos sair, passear, conhecer sítios novos, ela gosta muito de andar a ver os familiares, os primos da idade dela, e tentamos que ela conheça sítios novos e pessoas novas.”

Estagiária: A nível global como caracteriza a C.?

Mãe da C.: “Caraterizo como uma criança muito ativa, com uma personalidade muito vincada, tenta sempre ver onde é o limite dela, e também ... nós a tentar travá-la. Mas é muito carinhosa, e muito faladora.”

Estagiária: Quais os seus principais interesses?

Mãe da C.: “Histórias, gosta muito de ouvir histórias e contar histórias. Todos os dias eu tenho que lhe contar uma história e ela depois conta a história ela, pelas palavras dela a olhar pelas imagens e fala ela à maneira dela, mais coisas, como eu disse gosta muito de passear, praia, adora praia, piscina não, tanto que quando foi à natação foi um dilema, a natação aqui coincide com o 1º período, e ela começou a querer vir à escola, mas quando começou a natação já não queria vir à escola, porque ela não gosta de piscina, de mergulhos e coisas assim não gosta. Tudo o que seja praia, areia, pezinho na areia e ir à maneira dela à água tudo bem. Mais interesses....desenhar, gosta muito de desenhar, artes plásticas, recortar, essas coisas todas é com ela.”

Estagiária: Durante este ano letivo, quais os aspetos onde considera que houve uma maior mudança na C.?

Mãe da C.: “Talvez em respeito a regras, ela custava muito, ou melhor, eu tinha dificuldade em que ela aceitasse uma regra e a cumprisse até ao fim, agora já noto que ela, obedece com mais, pronto mais facilidade, e também na linguagem.”

Estagiária: Por último, numa frase caracterize a C.

Mãe da C.: “Uma frase que caracterize a C..... Para mim a C. é uma criança lá está como eu disse, muito expressiva, muito meiguinha e muito faladora, acho que são as três características que ela tem maiores.”

ANEXO XIII - REFLEXÃO 4 DE PP EM 1.º CEB, 1.º SEMESTRE, 2.º ANO

De 08 a 10 de Outubro de 2018

Na presente reflexão irei abordar momentos do meu desempenho na concretização das propostas de planificação conjunta com o orientador cooperante.

A presente semana diz respeito à quarta semana de estágio, tendo sido uma semana que tomei a iniciativa de colocar em prática algumas diretrizes no sentido de tentar controlar o grupo, e incentivá-lo para as tarefas. Inicialmente, nomeadamente no segundo dia, aquando da proposta de expressão plástica onde abordamos o Ouriço e relacionei com o ditongo "ou", as crianças foram bastante colaboradoras, respondendo em grande grupo que se tratava de um ouriço, e identificando o ditongo. Julgo que na parte onde explicitava o que deveriam fazer, talvez não tenha sido suficientemente clara, ou então, por se tratar de um material que as crianças não estão habituadas a trabalhar, não tivesse obtido o resultado que desejaria. No entanto é importante ter presente que *“A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes*

do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista.” (in Ministério da Educação, 2006., p.89). A proposta visava decalque, recorte e colagem de folhas secas, de modo a dar forma ao ouriço. As crianças tiveram alguma dificuldade na colagem das folhas, não sei se pelo material em si, por se tratar de um material com o qual não estão habituadas a trabalhar, se pelo facto de eles próprios terem que dar forma à parte espinhosa do animal, remetendo para a criatividade de cada um. Achei que esta proposta seria mais interessante, uma vez que parte do ouriço não se encontrava definida, apelando à criatividade, no entanto para próxima terei que me assegurar que as indicações foram esclarecedoras para todas as crianças do grupo, enfatizando que cada criança fará o seu trabalho como achar melhor. *“A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies”* (in Ministério da Educação, 2006., p.89)

No último dia da semana, as dinâmicas colocadas em prática nomeadamente na aula de educação física, foi bastante proveitosa, no sentido em que pude estabelecer uma relação de maior proximidade com uma das crianças, por ter sido possível fazer

exercícios de bola com esta, uma vez que não havia pares para todos. Reforcei comportamentos a adotar, quando a criança não conseguia atingir o pretendido, à medida que os diferentes exercícios iam decorrendo, a relação com a criança foi sendo cada vez mais natural, estabelecendo-se uma relação de maior confiança e cumplicidade. O Ministério da educação (2006, p. 37) defende que o “*conjunto das experiências da criança na E. E. F. M. deve ter um carácter lúdico, numa atitude e ambiente pedagógico de exploração e descoberta de novas possibilidades de ser e realizar(-se). Neste entendimento, reconhecem-se na actividade lúdica das crianças determinadas formas típicas da infância (ou introduzidas pelo professor, preparatórias das etapas seguintes de desenvolvimento). Foram estas «formas» que considerámos na área de Jogos.*” Durante a aula foi também possível dar conta das preferências do grupo. As crianças gostaram dos exercícios com bola, no entanto o predilecto foi o jogo da “cadeira”, onde todas as crianças estavam empolgadas em participar, e mesmo quando ficavam a assistir, chamavam pelos colegas, numa atitude de força e cumplicidade para com os amigos. Foi importante estar atento às dinâmicas que se teceram nesta aula, pois permitiu-me conhecê-los melhor, assim como os seus gostos e preferências, o que sob o meu ponto de vista, possibilita-me planificar de forma a ir ao encontro dos interesses e motivações das crianças, e assim proporcionar aprendizagens significativas. “*...o Professor deverá considerar as aptidões dos alunos, os seus interesses e as características da dinâmica social da turma, de acordo, evidentemente, com os objectivos e também com os recursos atribuídos a cada escola para viabilizar esses objectivos*” (in Ministério da educação, 2006, p. 36)

Bibliografia:

Ministério da Educação. (2006). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Ministério da Educação

ANEXO XIV- REFLEXÃO 2 DE PP EM 1.º CEB, 1.º SEMESTER, 2.º ANO

De 24 a 26 de Setembro de 2018

Na segunda semana de estágio irei refletir acerca das interações que estabeleci com as crianças e com os outros intervenientes da comunidade educativa.

Durante esta semana, a interação com o grupo foi estabelecendo-se de forma normal. Senti que a minha relação com estas foi evoluindo, e que cada vez mais as crianças me chamavam para as auxiliar nas suas dúvidas, mas também para partilhar ideias e angústias. Esta semana, foi uma semana importante, pois fui conhecendo algumas características pessoais dos alunos, que se tornam importantes tomar em consideração quando for a minha semana de planificar. Houve principalmente duas crianças em que tive que realizar estratégias diferenciadas de modo a motivá-las para a realização das tarefas. Uma das crianças desiste com grande facilidade face a uma dificuldade, o que me desafiou, tendo sempre que estar atenta de modo a incentivá-la e orientá-la para a tarefa, mais do que às outras crianças. Outra das crianças, pelo facto de o seu comportamento e atitude perante os outros ser de desafio, levou-me a que estivesse que estar mais atenta, tentando ser firme na minha conduta, sem nunca deixar de a motivar para as tarefas, elogiando-a quando esta as alcançava.

No primeiro dia da semana foi possível dar conta que as crianças já tinham delineado, em conjunto, as regras de comportamento em sala de aula, tendo a professora relembrando-as e exposto na sala. Durante a semana fui dando conta do papel que a professora conferia ao diálogo com os alunos, havendo sempre diálogo com os alunos no sentido de melhorar o comportamento em sala.

“[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.” (FREIRE, 2005, p. 91, citado por Lopes, C. p. 5).

A professora considera o diálogo com os alunos importante, e eu também, pois trata-se de refletir e definir em conjunto algo, que contribui para um melhor entendimento entre as partes.

Durante esta semana, tive oportunidade de verificar como os diferentes profissionais da educação da escola se relacionam e trabalham em conjunto. No último dia da semana, houve uma dúvida relativamente a um exercício proposto pelo manual, e que foi refletido em conjunto, para que fosse apresentado da melhor forma aos alunos. Neste contexto, também a minha opinião foi ouvida e em conjunto refletimos sobre as diferentes perspetivas, o que me fez sentir integrada na comunidade educativa.

Numa altura em que a turma se encontrava bastante excitada, a professora cooperante, achou que seria um momento em que as crianças precisavam de praticar *mindfulness*, o que achei bastante interessante.

“O adjetivo mindful se refere a quem está atento ou consciente de alguma coisa, e mindfulness seria assim o estado de estar atento, de estar consciente. Em termos operacionais, mindfulness tem sido definida como a consciência do momento presente, quando fixamos nele nossa atenção voluntária, suspendendo qualquer julgamento sobre o que aparece em nosso fluxo de consciência e deixando fluir as experiências ao longo do tempo. Ou seja, como o momento presente é fugaz, mantemos a atenção plena na sequência de momentos presentes, da maneira como eles se apresentam à nossa consciência.” (in <http://www.revistaeducacao.com.br/pratica-de-mindfulness-no-ambiente-escolar-pode-trazer-beneficios-a-alunos-e-professores/>)

Julgo que a professora pretendia que os alunos relaxassem de modo a conseguirem-se focar em determinado assunto e assim aprender. O facto é que a técnica permitiu que as crianças ficassem mais tranquilas, e assim direcionassem a sua concentração.

“O importante é fazer com elas aprendam a dirigir sua atenção e a ignorar distrações. Que aprendam a observar o próprio corpo, suas sensações e emoções e sejam capazes de lidar com elas com clareza e objetividade. Devem aprender a ser pacientes e generosas, a saber viver em grupo, em equilíbrio com outras pessoas e com o ambiente.” (in <http://www.revistaeducacao.com.br/pratica-de-mindfulness-no-ambiente-escolar-pode-trazer-beneficios-a-alunos-e-professores/>)

Foi notório a dificuldade de algumas crianças em fechar os olhos, como solicitado pela professora, o que sob o meu ponto de vista é normal em crianças destas

idades, no entanto o *mindfulness* é algo que requer treino e progressivamente acredito que a adesão irá ser cada vez melhor.

Em suma, sinto que esta semana foi uma semana de importantes aprendizagens e de estabelecer relações, quer com as crianças, quer com outros elementos da comunidade educativa, relações essas que me permitiram aceder a uma maior confiança e tranquilidade na minha forma de estar e de me relacionar.

Webgrafia:

A relação do professor aluno e o processo ensino aprendizagem (in www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf, consultado a 26 de setembro 2018)

<http://www.revistaeducacao.com.br/pratica-de-mindfulness-no-ambiente-escolar-pode-trazer-beneficios-a-alunos-e-professores/> (consultado a 26 de Setembro de 2018)

ANEXO XV - REFLEXÃO 2 DE PP EM 1.º CEB, 2.º SEMESTRE, 2.º ANO

De 25 a 27 de fevereiro de 2019

Na presente reflexão irei abordar as interações que tive com as crianças, assim como com os outros intervenientes, e as aprendizagens que efetuei.

Esta semana, foi uma semana importante no conhecimento do grupo, quer ao nível das suas competências, mas também a o nível das suas personalidades. Neste grupo há alguns alunos que manifestam alguns comportamentos provocatórios, no sentido de chamar a atenção. É um grupo que está interessado, mas por vezes há crianças que parecem não estar tão motivadas como gostaria, digo isto porque dei conta de que alguns dos alunos não investem nas tarefas propostas, esperando que, por exemplo, a tarefa seja resolvida no quadro, para que depois seja só passar para o caderno. Verifiquei que tal se passava, pois ia andando pela sala e observando as suas resoluções. Não se tratava de não saber resolver a tarefa, mas antes de não estar motivado, pois quando incentivava o aluno, este fazia a tarefa com sucesso. Aprendi então que é importantíssimo que o professor ande pela sala e observe o que os alunos se encontram ou não a fazer. Também, enquanto circulava pela sala, verifiquei importância de não dar a resposta ao aluno, mas antes o fazer pensar. Muitas vezes os alunos perguntavam se o que estavam a fazer estava ou não correto, recordando-me de um artigo que tinha lido, que apesar de estar relacionado com o domínio da matemática, se estende às diferentes áreas “*É importante que os comentários e as respostas do professor às eventuais dúvidas dos alunos não reduzam o nível de exigência cognitiva da tarefa*” (Stein & Smith, citado por Canavarro, Oliveira & Menezes, 2008, p. 256). Assim, tentava que os meus comentários fossem um tipo de “alerta”, quando a direção assumida não era viável, não dando uma resposta efetiva, uma vez que poderia reduzir o nível de exigência cognitiva da tarefa.

Nesta semana, tive oportunidade de conhecer os pais dos alunos, o que julgo que foi positivo, uma vez que me permitiu sentir-me parte integrante da turma.

Bibliografia:

Canavarro, A., Oliveira, H. & Menezes, L. (2008) Práticas de Ensino Exploratório da Matemática: O caso de Célia. *In Projeto Práticas Profissionais dos Professores de Matemática*. 255-266

ANEXO XVI - REFLEXÃO 5 DE PP EM 1.º CEB, 1.º SEMESTRE, 2.º ANO

De 14 a 15 de outubro de 2018

Na presente reflexão diz respeito à quinta semana de estágio e refere-se ao meu desempenho na concretização das propostas de planificação por mim elaboradas.

Nesta semana apenas atuei dois dias, pois no último dia não me foi possível atuar devido ao meu filho ter ficado doente. Esta semana foi a primeira onde realmente estive mais “sozinha” a liderar e onde pude constatar algumas dificuldades perante a turma, e confirmar alguns dos meus receios. De um modo geral, não posso dizer que a minha atuação nos dois dias tenha corrido mal, pois estava bastante entusiasmada. Apenas confirmei um receio que já suspeitava e que tenho que melhorar, que diz respeito à gestão da turma. A turma, por se tratar de uma turma de primeiro ano, quando entra na sala faz bastante barulho, e isso torna-se difícil de gerir, fazendo com que se perca bastante tempo até que todos estejam calmos e predispostos a me ouvir. Também durante as propostas, pelo facto de os alunos necessitarem de tempos diferentes para execução da mesma proposta, faz com que haja conversas paralelas geradoras de barulho. Fatores que tenho que considerar e delinear estratégias de modo a poder colmatá-las.

Deu-me bastante prazer trabalhar algumas das propostas com as crianças. Adorei a forma como as primeiras crianças apresentaram o projeto “Ler, imaginar e partilhar”, foi importante ver como algumas crianças se manifestavam perante o grande grupo e como a turma participou, fazendo perguntas sobre o trabalho dos colegas. Durante as apresentações tive que diversas vezes solicitar o silêncio e a atenção, mas julgo que no geral consegui direcionar o foco das crianças para o que se estava a passar, e tentei que o grupo participasse colocando questões, fomentando a comunicação oral. Foi também bastante interessante dar conta de como algumas das crianças relacionaram os conhecimentos, nomeadamente com temas que estávamos a abordar, permitindo-me assim conhecê-los melhor, de modo a potenciar aprendizagens adequadas. Neste dia realizei um jogo, onde as crianças escolhiam uma imagem e tinham que identificar a vogal pela qual começava a palavra, o jogo eram simples, e todas as crianças identificaram a vogal com sucesso, no entanto e apesar de as crianças estarem entusiasmadas, questiono-me se o jogo não era demasiado simples, ainda assim serviu para consolidar conhecimentos e verificar o sucesso de todas as crianças da turma.

No segundo dia, foi o dia da alimentação, e durante a manhã exploramos o tema realizando grupos de alimentos saudáveis e não saudáveis. Apesar de não ter planejado a escrita de cardinais, pareceu-me que talvez as crianças conseguissem reproduzir alguns cardinais com o meu auxílio, tendo as crianças realizado a proposta com sucesso, efetuei ainda algumas questões que remetiam para problemas, as quais algumas crianças prontamente me responderam. Dou conta da importância de partir do que as crianças já sabem e a partir daí construir novas aprendizagens. As crianças são como as flores, se as expormos a condições favoráveis, elas florescem, e julgo que é nesta metáfora que reside a essência do professor. O professor tem o dever de expor a criança a condições favoráveis para que ela aprenda e adquira novas competências, crescendo e evoluindo na sua aprendizagem. Da parte da tarde, as propostas contemplavam a realização de espetadas de fruta e a construção de maracas para acompanhar uma música. Nestas atividades, em reflexão com a professora supervisora dei conta da importância da planificação, e como não tinha previsto algumas situações. Kraemer (2008, p. 5) refere que a planificação tem que considerar: “ – *determinar o que os alunos podem aprender num determinado momento, a partir daquilo que eles já sabem e já fazem ...; - seleccionar e/ou criar tarefas e encadear-las umas nas outras de tal maneira que os alunos possam atingir os objectivos que o professor fixou para eles ...*” O ato de planificar é difícil, dada a minha inexperiência em 1º ciclo, por vezes, coisas que para mim são um dado adquirido, pode ser confuso para as crianças. Um dos aspetos que tenho que melhorar no meu desempenho é justamente contemplar todos os cenários possíveis que possam acontecer, ou seja, antever todos os “problemas”. Aquando da prática, verifiquei que na minha planificação, não previa alguns fatores na minha proposta, o que remeteu para o plano da incerteza quando apresentei a proposta da construção das maracas ao grupo. Dei conta da importância das minhas indicações, e que estas devem ser claras. A autora (citada por Loureiro, 2008) embora se focalize no âmbito da matemática, pode ser considerada de uma forma transversal, defendendo 5 princípios a considerar na planificação: “*1º principio: observar e registar a forma de ver, pensar e calcular dos alunos como vêm, pensam e calculam; 2º principio: analisar e organizar soluções a partir de noções, procedimentos e representações usadas pelos alunos; 3º principio: pensar como as condições da tarefa podem estimular os alunos a transformar as sua noções, procedimentos e representações de que dispõem num nível mais alto de compreensão; 4º principio: avaliar e diagnosticar para deslocar*

as suas fronteiras e as dos alunos; 5º princípio: formar círculos no âmbito da formação inicial e continua para inovar e melhorar.”(p.31/32).

Em síntese, desta semana, identifiquei dois aspetos que se tornam urgente tomar em consideração e tentar melhorá-los para a próxima atuação, que são a gestão da turma, no que concerne objetivamente ao controlo do barulho, e a questão de, aquando da planificação, antever o maior número de hipóteses que pode acontecer com determinada proposta, de modo a conseguir dar uma resposta eficaz.

Bibliografia:

Kraemer, J. (2008). Desenvolvendo o sentido do número: cinco princípios para planificar. In Kraemer, J. et al. *O sentido do número: Reflexões que inter cruzam teoria e prática.* (3-27) Lisboa: Escolar Editora

Loureiro, C. (2008). *Planificação: Um ponto na agenda de investigação em Portugal.* In Kraemer, J. et al. *O sentido do número: Reflexões que inter cruzam teoria e prática.* (29-34) Lisboa: Escolar Editora

ANEXO XVII - REFLEXÃO 4 DE PP EM 1.º CEB, 2.º SEMESTRE, 2.º ANO

De 18 a 19 de março de 2019

Esta semana, foi a primeira semana completa em que atuei. Desta forma nesta reflexão irei abordar aspectos relacionados com a minha atuação, assim como se manteria ou não a planificação, e as aprendizagens que fiz.

Na presente semana, manteria grande parte da minha planificação. Embora tenha noção que esta era extensa, a planificação deu-me segurança, e preferia alterar a planificação na altura, do que não antecipar determinadas situações, que me pudessem vir a causar problemas. Por exemplo, no primeiro dia senti que a proposta que desenvolvi, foi bem aceite pelo grupo, encontrando-se este motivado. No entanto, havia uma parte que exigia a ilustração da história, e onde o grupo demorou mais tempo que o previsto, não terminado a tarefa. Como se tratava de uma atividade de expressão plástica, esta foi sendo terminada nos tempos em que os alunos já tinham terminado outras tarefas tendo que aguardar pelos colegas. Havia apenas uma proposta que teria que alterar. No último dia da semana, a proposta de matemática, consistia em organizar os dados de preferências das atividades da visita à Batalha, pelos alunos. No entanto durante a organização, os dados, nomeadamente da frequência relativa, não eram exatos, e por esse motivo não dava 100%. Embora o pretendido fosse que os alunos estivessem motivados para a tarefa, utilizando dados seus, a proposta falhava no sentido que o total das frequências não eram exatas, dificultando o trabalho de explicar aos alunos que o total não dava exactamente 100%. Este tipo de conceitos matemáticos, ao nível das percentagens, são conceitos ainda abstratos e que por vezes são difíceis de adquirir. Assim aprendi que, apesar de a proposta na altura me parecer interessante, com este tipo de conceitos devem ser abordados com recurso a dados exatos, o que se tornava difícil, utilizando dados da turma.

Esta semana posso dizer que a atividade onde os alunos revelaram maior dificuldade se prendeu com a resolução de problemas matemáticos, não tanto nos problemas que implicavam o cálculo, mas antes em problemas em que implicavam a interpretação. Por exemplo um dos problemas referia:

A Luísa começou a ler um livro com 128 páginas, numa terça-feira.

Logo no primeiro dia leu $\frac{1}{4}$ das páginas do livro.

Na quarta-feira leu 50% do livro.

Na quinta-feira não pode ler.

Na sexta-feira leu $\frac{1}{2}$ das páginas que tinha lido na terça-feira.

- Quantas páginas teve de ler no sábado para terminar a leitura do seu livro nesse dia?



E outro referia:

“O Ricardo, o Tomás e o Pedro estão inscritos nas modalidades desportivas que existem na escola: Futsal, Basquetebol e Hóquei em Patins. Cada um dos desportistas só está inscrito numa das modalidades. Sabe-se que o Ricardo não pratica Futsal. O Basquetebolista treina sozinho à terça-feira. O Tomás e o futebolista treinam à quinta-feira. Qual a modalidade praticada por cada um dos amigos? Explica como chegaste à tua resposta.”

No primeiro, os alunos conseguiram efetuar os cálculos, embora fosse importante organizar os dados, pois por vezes cometiam erros, por se esquecerem de alguns dados, uma vez que o problema implicava vários passos. No segundo problema, implicava outro tipo de raciocínio, que por vezes os alunos parecem ter alguma dificuldade, no entanto, depois de algumas dicas, nomeadamente de enfatizar algumas palavras do problema, e de incentivar à organização da informação em tabela, os alunos conseguiram resolver.

No que respeita à atividade onde os alunos não demonstraram qualquer dificuldade, foi a de realização do postal e mensagem para o dia do pai. Apesar de alguns dos alunos terem optado por um modelo que tinha levado e necessitarem de algum auxílio na execução da tarefa, estes foram autónomos e desempenharam a tarefa com motivação e sucesso.

De forma a conseguir dar uma resposta mais eficaz à turma e aprofundar determinado tema, foi importante para mim aprofundar conhecimentos específicos acerca do Mosteiro da Batalha. Tal permitiu-me também mostrar um vídeo à turma acerca do mesmo, que não tinha planeado previamente, mas que julguei oportuno. Após a visita à Batalha, e uma vez que tinha várias fotografias da mesma, fiz um vídeo com estas, e apresentei-o à turma. Apesar de ser algo que também não estava planificado,

achei vantajoso tirar partido das fotos e utilizá-las como motivação para a proposta de trabalho de grupo.

Durante a minha atuação, fui dando conta de algumas questões que tenho que estar atenta, por exemplo nos trabalhos de grupo. Esta semana, aquando da proposta de trabalho de grupo acerca da visita de estudo, os grupos nem sempre estiveram de acordo, o que levou a que alguns alunos, a meio de trabalho se tentassem demitir do mesmo, levando a que eu tivesse que estar constantemente a supervisionar e resolver problemas do grupo, problemas, esses de gestão e relacionais. Apesar de no início eu dar diretrizes acerca do que o grupo deveria fazer, por exemplo eleger quem iria escrever, quem iria cortar, colar, etc, o facto foi que se as indicações foram atendidas de início, posteriormente foram esquecidas, o que levou a algumas discordâncias entre os diferentes elementos. Bem sei que este tipo de situações fazem parte do crescimento e da socialização, no entanto, numa próxima tarefa, tenho que ser mais explícita e tentar definir as tarefas com todos os grupos, não abrindo exceções, depois de o grupo decidir.

Segundo Cohen & Lotan (2017) é importante preparar os alunos para situações de trabalho cooperativo. Devem portanto ser definidas regras e conceções coletivas acerca de como o grupo vai trabalhar.

Bibliografia:

Cohen, G. & Lotan, R. (2017). Planejando o Trabalho em Grupo: Estratégias para Salas de Aula Heterogêneas. Porto Alegre: Penso

ANEXO XVIII - REFLEXÃO 6 DE PP EM 1.º CEB, 1.º SEMESTER, 2.º ANO

De 21 a 23 de outubro de 2018

Na presente reflexão diz respeito à sexta semana de estágio, onde irei abordar aspetos relativos ao meu desempenho no auxílio às propostas concretizadas pela professora cooperante, mas também ao meu desempenho na concretização das propostas de planificação por mim elaboradas, no último dia da semana, que embora não fosse a minha semana de atuação, atuei de modo a compensar o dia da semana anterior que faltei.

Nesta semana auxiliei a professora cooperante nas propostas. No segundo dia da semana, a professora tinha planificado um trabalho de grupo com outra turma do primeiro ano da escola, fomentando a interdisciplinaridade e o trabalho em grupo. Foi uma experiência muito interessante, uma vez que se dividiu as turmas por grupos, havendo em cada grupo, crianças de ambas as turmas. A atividade proposta inseria-se no âmbito da expressão plástica, e todas as crianças tinham que interagir e organizar-se em grupo de modo a estruturar o trabalho. Além disso, a atividade relacionava as matérias que as crianças já tinham aprendido, numa clara interdisciplinaridade, onde as expressões estavam presentes no Português, na Matemática e no Estudo do meio, indo ao encontro pelo defendido por Pereira, Cardoso & Rocha (2015, p. 226) “...é preciso que haja uma mobilização integrada dos conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas).” A proposta em causa desafiava os alunos a experimentar diferentes materiais, e a organizá-los num espaço.

“As crianças necessitam de explorar, sensorialmente, diferentes materiais e objectos, procurando, livremente, maneiras de os agrupar, ligar, sobrepor... Fazer construções permite a exploração da tridimensionalidade, ajuda a desenvolver a destreza manual e constitui um desafio à capacidade de transformação e criação de novos objectos. O carácter lúdico, geralmente associado a estas actividades, garante o gosto e o empenho dos alunos na resolução de problemas com que são confrontados.” (Ministério da educação, 2006, p. 90)

Este género de propostas em grupo potencia uma participação ativa dos alunos, e desenvolve o relacionamento entre os pares, para além de desenvolver, a meu ver, o sentimento de pertença, nomeadamente de pertença à comunidade escolar, não só por

parte dos alunos, mas dos professores, dado que trabalham e reflectem sobre os trabalhos que estão a desenvolver. “*O trabalho de grupo constitui uma forma de trabalho cooperativo que se estrutura de forma cuidada, para que todos os alunos interajam, partilhem informações e possam ser avaliados pelo seu trabalho de forma individual* (Fathman & Kessler, 1993, citado por Pereira, Cardoso e Rocha, 2015, p. 227).

No último dia da semana, atuei de modo a repor o dia da semana anterior que faltei. Neste dia consegui controlar o grupo de um modo mais assertivo. Tive que ser firme nas minhas decisões e se anteriormente afirmava uma coisa, tentava ser consistente na minha conduta. Julgo que esta minha atitude resultou e a gestão de sala de aula tornou-se mais fácil, comparativamente à semana anterior. Esta semana compreendi que o professor tem que assumir determinadas atitudes com vista uma boa gestão do grupo, que nem sempre é fácil. Havia atitudes que já assumia, tal como incentivar e tentar motivar as crianças, elogiando o seu esforço e referindo que eu sabia que ela era capaz. Mas houve outras que tentei aplicar, tal como solicitar a participação das crianças que estavam mais conversadoras, de modo a “*orientar a participação dos alunos para as matérias em análise, valorizando e incentivando essa participação;*” tal como referido por Jesus (2008, p. 25).

Em suma, esta foi mais uma semana de aprendizagens, onde verifiquei que para além das estratégias pedagógicas e didáticas subjacentes, as competências humanas que o professor tem que assumir são de extrema importância, a sensibilidade que tem que ter para conseguir chegar a todos os alunos e motivá-los, atendendo às suas especificidades, nem sempre é fácil, fazendo parte um trabalho constante.

Bibliografia:

Jesus, S. N. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*. V. 31/1 – jan/abr ,21-29.

Ministério da Educação. (2006). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pereira, C; Cardoso, A. & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1º ciclo do ensino básico. *Saber e Educar: Perspetivas didáticas e metodológicas no ensino básico*. 224-233.

ANEXO XIX - REFLEXÃO 7 DE PP EM 1.º CEB, 2.º SEMESTRE, 2.º ANO

De 23 a 24 de abril de 2019

Esta semana, apesar de não se a minha semana de atuação, tive necessidade de trocar e então atuei. Nesta reflexão irei abordar aspetos relacionados com a minha atuação, assim como se manteria ou não a planificação, e as aprendizagens que fiz.

Nesta semana, no que concerne à minha planificação na generalidade mantê-la-ia. Julgo que as propostas apresentadas foram significativas para os alunos e estes encontraram-se motivados para as propostas. Destaco a experiência sobre a água que realizei com os alunos e que correu de um modo bastante positivo. Os alunos encontravam-se motivados e todas as propostas foram pensadas e sugeridas pelos alunos. O facto de nos basearmos numa folha de registo, contribuiu de um modo benéfico para eu estruturar a aula, e para conseguir organizar as informações que os alunos iam dando, assim como estruturar todos os passos a realizar e as hipóteses a formuladas. Julgo que a experiência se refletiu efetivamente em momentos de aprendizagem. Apesar de os alunos não executarem propriamente a experiência, dado que estavam a assistir e iam interagindo referindo o que eu teria que fazer e os resultados a que chegaríamos, o facto é que os passos, as hipóteses, os registos dos dados, as conclusões, foram todos pensados e refletidos em grande grupo, o que foi determinante para a aprendizagem. Outro facto também bastante importante foi o interesse dos alunos em propor uma nova experiência que poderíamos fazer neste âmbito, nomeadamente a utilização de diferentes recipientes com aberturas de diferentes dimensões de forma a constatarmos se obteríamos os mesmos resultados. “*Professora, podemos fazer uma experiência com copos com diferentes larguras?*” (A.) Este tipo de propostas evidencia o interesse e a motivação do grupo para este tipo de experiências, constituindo verdadeiro conhecimento científico.

A proposta onde os alunos sentiram maior dificuldade terá sido na elaboração da ficha de matemática, mais propriamente no problema, que julgo que se encontra ligada ao facto de os alunos nem sempre estarem concentrados. O que pode parecer bastante óbvio para determinados alunos, há outros que parecem não conseguir articular os diferentes conhecimentos. Sinto que se o tipo de questão for direta, eles elaboram com facilidade, muitas vezes recorrendo ao algoritmo, o que é positivo, mas quando as

tarefas envolvem diferentes passos, eles perdem-se, talvez por não organizarem os dados, facto que tenho vindo a alertar, pois facilita o raciocínio. Esta semana, também propôs um poema, que à semelhança de anteriores que desenvolvi nas aulas, também fazia parte do plano nacional de leitura, no entanto nem sempre os alunos o compreendiam. Este tipo de literatura torna-se importante de explorar com a turma, uma vez que estes evidenciam algumas dificuldades. Questões como “*Professora, não sei o que é o verso?*” (R) “*Aqui, não estou a perceber isto das rimas.*” (S.) dão conta das dificuldades de alguns alunos.

No que concerne ao domínio onde tive maior necessidade de aprofundar conhecimentos, prendeu-se com a experiência sobre a água, uma vez que foi necessário delinear estratégias para potenciar a aprendizagem dos alunos.

Sendo a área onde senti menos dificuldade o Português. Talvez por a proposta não ser uma proposta que se destacasse, e abordar conteúdos que me eram familiares.

Durante esta semana sinto que já consegui gerir melhor os tempos e ser mais consistente com estes, o que permitiu que as aulas fossem mais produtivas.

Bibliografia:

Cohen, G. & Lotan, R. (2017). *Planejando o Trabalho em Grupo: Estratégias para Salas de Aula Heterogêneas*. Porto Alegre: Penso

ANEXO XX - REFLEXÃO 11 DE PP EM 1.º CEB, 1.º SEMESTER, 2.º ANO

De 26 a 28 de novembro de 2018

Esta semana, corresponde à décima primeira semana de estágio, semana onde atuei, sendo objetivo da presente reflexão abordar aspetos relativos ao meu desempenho na concretização das propostas de planificação por mim elaboradas. Durante esta semana, e de um modo global, a minha atuação decorreu dentro do esperado. Consegui de um modo geral colocar as atividades propostas em prática, sentindo que as crianças se encontravam motivadas para a participação. Ao nível do plano traçado para esta semana mantinha-o, embora não o tenha conseguido concretizar na totalidade, uma vez que havia uma atividade que fora proposta pela escola, e que não estava contemplada no plano. Na generalidade as atividades propostas foram bem aceites pelas crianças e estas encontravam-se motivadas para a concretização das mesmas, intervindo de um modo ativo. No âmbito da atividade proposta para matemática, onde era necessário que as crianças pensassem num problema tendo por base uma imagem, verifiquei que a tarefa inicialmente foi sentida como difícil, uma vez que era a primeira vez que tinham que pensar num problema, o que originou que alguns grupos formulassem problemas não tendo em consideração a imagem em causa. Apesar disto, e depois de realizar algumas questões abertas no sentido de despoletar o raciocínio para o que era pretendido, todos os grupos conseguiram, de diferentes formas, chegar ao pretendido. Foi muito interessante verificar que havia diferentes formas de as crianças pensarem, se umas formulavam um problema utilizando para a sua resolução a adição, outras formulavam o problema resolvendo-o com recurso à subtração. Julgo que este tipo de atividades são importantes de serem propostas de modo a que as crianças se apercebam que embora a imagem fosse a mesma, a resolução residia no modo como o problema era construído. Segundo Fuson (1992, citado por Ferreira, 2008) o papel do professor passa por promover aulas de matemática em que: - os alunos se envolvam em situações matemáticas que sejam significativas para eles; - destaque o envolvimento em situações matemáticas, em detrimento das respostas rápidas; os procedimentos utilizados e as soluções encontradas são discutidas e justificadas; e por fim, os erros serão analisados de forma a promover a compreensão matemática.

Nesta semana houve algumas propostas onde as crianças inicialmente tiveram algumas dificuldades, mas julgo que isso foi positivo, na medida em que foram sentidas como desafios, uma vez que depois de refletirmos em conjunto sobre o pretendido, com recurso às suas próprias estratégias conseguiram desempenhar as mesmas com sucesso. Por exemplo, uma das propostas consistia em ordenar palavras de modo a construir uma frase. Esta proposta, inicialmente foi sentida como difícil e os alunos constantemente solicitavam a nossa ajuda, referindo que não estavam a conseguir, no entanto, depois de realizarem a primeira frase, a tarefa tornou-se mais fácil, desempenhando-a com sucesso (imagem 1).



Imagem 1 – Criança ordenar as palavras para construir uma frase.

Mas, a proposta onde julgo que as crianças sentiram mais dificuldade foi um dos problemas de matemática que coloquei e que, por à partida já esperar que fosse algo sentido como difícil, resolvi lê-lo e pensá-lo em conjunto com a turma. Para mim também foi um desafio tentar pensá-lo em conjunto com os alunos e a forma que encontrei de concretizá-lo foi recorrendo ao desenho. Por experimentação, lá fomos construindo aprendizagens. Decerto que este foi o domínio onde senti mais dificuldade em chegar aos alunos, uma vez que pretendia que todos juntos pensássemos num modo de chegar ao resultado. O problema proposto referia: “O João tem, no total, 7 cães e gatos. Sabendo que há mais três cães do que gatos, quantos cães e quantos gatos tem o João?” Primeiro desenhei no quadro 7 “cabeças” de animais e depois fui desenhando no quadro os diferentes animais, construindo hipóteses com a turma, experimentando as diversas propostas que os alunos foram colaborando e fazendo deduções (imagem 2).

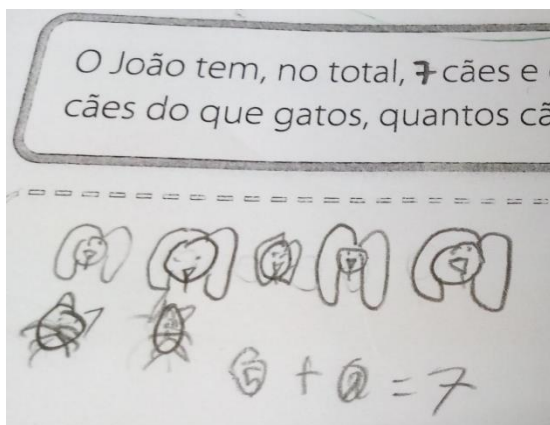


Imagem 2 – Resolução de problema.

O domínio onde senti menos dificuldade foi o da expressão plástica, uma vez que me sinto confortável nesta área, onde permito que haja uma maior liberdade no que concerne ao ruído/barulho que as crianças fazem, fruto do seu entusiasmo e por quererem partilhar ideias e saberes. Esta área, também é bastante trabalhada no pré-escolar e na creche, o que talvez contribua para me sentir mais confiante.

Esta semana, pelo facto de ir colocar alguns desafios no domínio da matemática acerca da adição e subtração, senti necessidade de desenvolver conhecimentos nesta área, nomeadamente acerca das estratégias utilizadas pelos alunos e como poderia estimular o sentido de número e as operações.

Por fim, resta-me referir que esta foi sem dúvida uma semana de grandes aprendizagens, primeiro na consolidação do papel assumido pelo professor, como um mediador no processo ensino-aprendizagem, assim como na valorização do pensamento e estratégias utilizadas pelos alunos na resolução de problemas.

Bibliografia:

Ferreira, E. (2008). A adição e a subtração no contexto do sentido de número. In Brocardo, J.; Serrazina, L. & Rocha, I. *Sentido do número: reflexões que entrecruzam teoria e prática* (pp. 135-157). Lisboa: Escolar Editora

ANEXO XXI - REFLEXÃO 7 DE PP EM 1.º CEB, 1.º SEMESTER, 2.º ANO

De 29 a 31 de outubro de 2018

Esta semana, corresponde à sétima semana de estágio, semana onde atuei, sendo objetivo da presente reflexão abordar aspetos relativos ao meu desempenho na concretização das propostas de planificação por mim elaboradas. Nesta semana, antes da minha atuação, em reflexão com a professora orientadora de estágio, verifiquei que havia aspetos da minha planificação que tinham que ser alterados, uma vez que ao nível dos conteúdos se encontrava mal. A professora alertou-me para tal, e para a necessidade de alterar, embora houvesse manuais que abordavam os conteúdos dessa forma. O que acabei por fazer foi repensar a proposta e adaptá-la de modo a que ficasse correta, e se já achava que no exercício das suas funções o professor tinha que se assumir como agente reflexivo, desenvolvendo um pensamento crítico sobre as suas propostas e o seu desempenho, cada vez mais me faz sentido.

Leite, Rodrigues e Mouraz (2016) referem que “um “*prático reflexivo*” é aquele agente educativo que, com independência e responsabilidade, e apoiando-se quer na sua experiência, quer nos conhecimentos relacionados com as situações em análise, desenvolve uma prática apoiada numa estratégia heurística onde a reflexão funciona como elemento auto-formativo e estruturador da ação.” (p. 49).

Durante a minha atuação verifiquei que houve bastante interesse numa proposta de grupo, onde implicava o manuseamento de material reciclado e a formação de conjuntos. É neste registo de interdisciplinaridade que sob o meu ponto de vista a aprendizagem se deve realizar. As disciplinas não são estanques, e interligam-se. Por exemplo o Ministério da educação refere isso mesmo a propósito da disciplina de Estudo do meio “*Os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local. Deste modo, podem alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros.*” (p. 102).

Esta semana, numa das propostas constatei que se torna essencial refletir sobre a forma de abordagem de determinadas propostas. Verifiquei que numa das propostas, uma das crianças referiu “ A professora deu muita informação de uma só vez”. A proposta era para a realização de trabalho de grupo, e a cada grupo dei um kit com todo o material, para que pudessem utilizar, o que a nível de organização do trabalho julgo

que ajudou. As informações acerca do que era pretendido, uma vez que eram exigidas diferentes tarefas, foram todas dadas no início, e talvez aí tivesse sido o meu erro. Achei que seria melhor dar todas as informações no início, uma vez que o grupo se tinha que organizar de modo a dividir tarefas, dado que eram diversas tarefas. Se tivesse estruturado o trabalho por etapas mais simples, talvez tivesse sido mais a claro para os alunos. O tempo destinado à tarefa também foi algo que me preocupou, podendo beneficiar se este fosse mais alargado, mas se por um lado sinto que o tempo poderia ser reduzido para a realização da tarefa, por outro, houve grupos que se conseguiram organizar e terminar a tarefa, restando-lhes ainda tempo. No entanto todos conseguiram realizar a tarefa, e a proposta em causa ficou bastante interessante. Esta proposta lucrou com o facto de deixar ao critério das crianças o modo como iriam decorar um vaso, apelando à criatividade de cada um, assim como à organização do espaço.

No último dia de estágio, houve determinadas situações em que a professora supervisora me chamou à atenção, e que tenho que tentar colmatar, trata-se do facto de, por vezes, ser demasiado diretiva, sem dar tempo às crianças para que pensem nas situações, e elas próprias cheguem às soluções. Refletindo acerca disto julgo que tomo esta atitude, uma vez que sinto que por vezes posso não ser clara na explicitação das minhas ideias. Por vezes o que me pode parecer simples, pode não o ser para a criança, e depois caiu neste erro, no entanto é algo que já estou alerta e que tudo vou fazer para colmatar esta lacuna.

Esta semana serviu ainda para tentar gerir o grupo de modo a alertá-los para a necessidade de fazerem silêncio, ou seja, anteriormente dizia às crianças que estavam a fazer muito barulho, enfatizando o barulho, e reforçando tal comportamento de modo inconsciente. Neste momento, tento autocorrigir-me dizendo ao grupo para fazer silêncio, ou para prestar atenção, ou até mesmo para falar baixo com o colega do lado, fazendo afirmações pela positiva e não pela negativa.

Bibliografia:

Leite, C., Fernandes, P. & Mouraz, A. (2016). *O lugar da reflexão na formação e no desenvolvimento profissional de professores nos ensinos básico e secundário em Portugal*. Tópicos Educativos, Recife, v.22, n.1, jan/jun.

Ministério da Educação. (2006). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO XXII – QUESTIONÁRIO

Questionário:

Se tiveres alguma dúvida ou precisares de ajuda, em qualquer altura, por favor pergunta-me. Lembra-te, isto não é um teste e as respostas irão ser mantidas em segredo, por isso mesmo responde com a máxima sinceridade.

1.

Idade:

Sexo: Masculino:

Feminino:

Qual a profissão e habilitações escolares dos teus pais?

	Pai	Mãe
Profissão		
Habilitações escolares		

2. Gostas de vir à escola?

Sempre	
Frequentemente	
Às vezes	
Raramente	
Nunca	

3. Do que mais gostas na escola? (nesta questão podes assinalar mais que uma resposta)

Das aulas	
De brincar com os meus amigos	
Do recreio	
Do refeitório	
Da biblioteca	

Outro local: _____

4. Já sofreste algum tipo de agressão ou maltrato?

Sim	
Não	

5. Se já passaste por alguma situação destas, indica quantas vezes isso aconteceu?

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
Chamam-me nomes que me ofendem e ridicularizam				
Gozam comigo, insultam-me e humilham-me				
Batem-me (murros ou pontapés)				
Empurram-me				
Perseguem-me				

Ameaçam-me para me meter medo				
Falam de mim, espalham mentiras e rumores sobre mim				
Excluem-me e não me deixam fazer parte do grupo				
Impedem-me de participar nas suas atividades				
Escondem, estragam ou tiram as minhas coisas				
Riem e apontam para mim				
Obrigam-me a fazer coisas que não quero com ameaças				
Implicam ou gozam comigo por causa da minha aparência				

6. Os colegas que me maltratam são:

Mais velhos	
Mais novos	
Da mesma idade	
Da minha turma	
De outra turma do mesmo ano	
De outra turma de outro ano	
Nunca fui maltratado(a) na	

escola	
--------	--

7. Em que locais és maltratado(a):

Na sala de aula	
No recreio	
Nas casas de banho	
Nos balneários	
Nos corredores ou escadas	
No refeitório	
Na biblioteca	
Nunca fui maltratado(a) na escola	

Outros locais: _____

8. O que fizeste quando foste maltratado(a) pelos colegas?

Chorei	
Não lhes dei atenção	
Pedi que parassem	
Fugi	
Pedi ajuda a um colega	

Pedi ajuda a um adulto (professor, funcionário...)	
Defendi-me	

Outros:

9. Quais os tipos de maltrato que já observaste na escola?

Chamarem nomes a colegas	
Gozarem, insultarem e humilharem colegas	
Baterem nos colegas (murros e pontapés)	
Empurrarem os colegas	
Perseguirem os colegas	
Ameaçarem colegas para lhes meter medo	
Falar mal dos colegas, espalharem mentiras	
Excluírem colegas e não os deixarem fazer parte do grupo	
Impedirem colegas de participar em atividades	
Rirem-se e apontarem para colegas	
Esconderem, estragarem ou tirarem as coisas que eles não querem, com ameaças	
Implicam ou gozam com outros por causa da sua aparência	
Nunca vi situações de maltrato na escola	

Outras

situações:

10.O que fizeste quando viste um colega a ser maltratado?

Defendi e apoiei o colega que foi maltratado	
Defendi o colega maltratado mas fui maltratado também	
Tentei resolver a situação por ter sido com um amigo meu	
Tentei não ficar do lado de ninguém	
Tentei resolver a situação embora não fosse um amigo meu	
Ri	
Fugi, tive medo	
Apoiei os colegas que estavam a maltratar o outro	
Não ajudei mas gostei de ver	
Fui obrigado a ajudar a maltratar outros colegas	
Pedi aos colegas que estavam a maltratar que parassem	
Pedi ajuda a um professor ou funcionário	
Não fiz nada, fui eu que comecei	
Contei a um adulto da escola	
Contei a colegas	
Fingi não ter visto nada	
Não fiz nada embora pensasse que o devia fazer	
Não fiz nada o problema não é meu	
Nunca vi situações de colegas a maltratarem outros	

11. Porque é que achas que alguns colegas teus maltratam outros colegas?

Não sei	
Porque são provocados	
Porque querem ser populares na escola	
Porque os maltratam também a eles	
Porque são maus	
Por diversão	
Porque são mais fortes	
Porque se acham melhores do que os outros	
Porque não são castigados	
Porque os colegas que são maltratados merecem	
Porque os colegas que são maltratados são diferentes dos outros	

Outras razões:

12. Se já praticaste algum destes comportamentos, refere quantas vezes isso aconteceu.

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
Chamo nomes, coloco alcunhas que ofendem e ridicularizam os colegas				

Gozo, insulto e humilhação				
Bato, dou pontapés ou socos				
Empurro				
Persigo os colegas				
Ameaço para lhes meter medo				
Falo mal e espalho mentiras e rumores sobre os colegas				
Excluo e não deixo o colega fazer parte do grupo				
Impeço um colega de participar nas minhas atividades				
Escondo, estrago ou tiro as coisas de colegas				
Rio-me e aponto para os colegas				
Obrigo, através de ameaças, a fazer coisas que não querem				
Implico ou gozo com os outros por causa da sua aparência				

13. Quais são os motivos que te levam a maltratar os teus colegas?

Por vingança	
Para defender outros colegas	
Por brincadeira, diversão	
Porque me provocam	

Porque me irritam	
-------------------	--

Outras: _____

14. Já Ouviste falar de bullying?

Sim	
Não	

15. Se sim, o que achas que é?

--

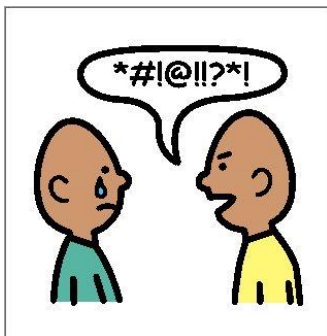
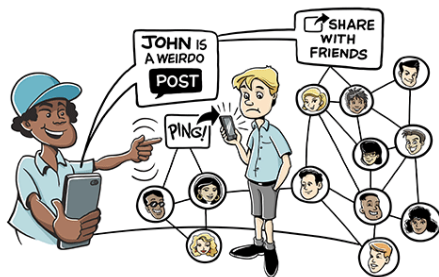
Nota: Adaptado de Oliveira (2014)

ANEXO XXIII - CARTÕES COM PALAVRAS ASSOCIADAS A COMPORTAMENTOS



<u>Gritar</u>	<u>Críticar</u>
<u>Discriminar</u>	<u>Excluir</u>
<u>Humilhar</u>	<u>Ameaçar</u>

ANEXO XIV – IMAGENS DE COMPORTAMENTOS DE BULLYING



ANEXO XXV – HISTÓRIAS DE BULLYING

História 1:

A Rita é uma menina do segundo ano que chega pela primeira vez à escola, no início do segundo período. Todos os dias um grupo de meninas do 4º ano gozam com a Rita, uns dias gozam com o seu cabelo, outros com a roupa, outros com a sua forma de andar. No refeitório a Rita tenta passar por despercebida, mas as colegas passam-lhe à frente e empurram-na.

História 2:

Um grupo de estudantes tenta conversar com um jovem que está sempre a perseguir, agredir e gritar com jovens mais novos, amedrontando-os e por vezes roubando os seus bens. Chega muitas vezes tarde às aulas e tem comportamentos desadequados.

História 3:

Um grupo de alunas conversa sobre uma conhecida que tem sido perseguida por um grupo de estudantes mais velhas que ridicularizam constantemente. Essa jovem sente-se muito em baixo, vagueia sozinha pela escola e não tem muitos amigos. Querem muito ajudá-la mas não sabem bem como...!

História 4

Um aluno está a ser ridicularizado por um grupo de colegas, através das redes sociais e dos telemóveis, por causa de uma fotografia que conseguiram tirar, onde gozam com a sua aparência. Ele está envergonhado. Gostava de poder apagar tudo o que foi dito sobre ele.

Nota: Histórias retiradas do programa “STOP BULLYING!”

Transcrição – Proposta 1

Marlene: Quem é que aqui na turma já esteve envolvido uma luta?

Marlene: L, queres partilhar com a turma e dizer o que aconteceu?

L.: Sim, foi uma vez que um grupo de miúdos me andavam a perseguir e a chamar nomes, e eu fui lá e corri para lhes bater....

Marlene: Nomes?

L.: Sim, visgonha! Eu passava e eles chamavam, visgolha,visgolha! E eu fiquei tão irritada que fui lá e disse: eu não sou visgolha.

Marlene: Então e isso aconteceu muitas vezes?

L.: Foi uma vez, porque eu corri atrás deles e depois fui dizer a funcionária.

Marlene: Isto que aconteceu com a L., vocês acham que foi Bullying?

JT.: Eu acho que não. Oh L., tu depois disseste à tua mãe e nunca mais houve nada!

RO.: Quando eu andava na outra escola, antes de vir para esta, eu também sofria de bullying.

Marlene: Porque dizes isso?

RO.: Os outros meus amigos gozavam comigo, estavam sempre a gozar com as minhas coisas e até me tiravam as coisas e partiam.

Marlene: Isso aconteceu muitas vezes?

RO.: Sim, eu não gostava daquela escola... por isso é que a minha mãe me mudou para esta escola.

Transcrição - Proposta 3:

Marlene: Começando pela primeira questão, e já falámos sobre isto. Então aquilo que eu quero saber, é o que vocês entendem por Bullying? L. podes ser a primeira a começar. O que achas que é o bullying?

L.: Eu acho que o bullying é quando um maltrata o outro ou dois maltratam o outro.

Marlene: Quando uma pessoa ou duas pessoas, neste caso estamos em contexto de escola, alunos, maltratam uma pessoa.

L.: Sim.

Marlene: Então e o JT., o que acha?

JT.: Eu acho que o Bullying é bater em alguém...

Marlene: Por exemplo.... bater em alguém.... Então e vocês acham que só existe uma forma de bullying ou há várias? O JT. falou em bater em alguém.... Bater em alguém é uma forma de bullying quê?... A nível mais quê?

JT.: Físico

Marlene: Então já sabemos que temos um bullying físico.... Mas a L., no outro dia, na aula passada...

L.: Na de segunda....

Marlene: Na aula de segunda feira... não foi?

Turma: Sim foi....

Marlene: Falou noutra tipo de Bullying... não sei se vocês se recordam....

Turma: Verbal, verbal....

Marlene: Verbal, boa! ... Então porquê? O que é que eles te faziam L?

L.: Era chamar-me visgolha!

Marlene: Chamavam nomes....

L.: Eu fiquei tão triste tão triste... foi aí que começou o bullying verbal.

Marlene: O bullying verbal... eles falavam coisas más de ti, era?

L.: Fiquei tão zangada que começou... começou esta luta.

Marlene: Essa luta entre aspas, porque foi só verbal, certo?

L.: Sim.

Marlene: Então já temos bullying verbal e Bullying...

Turma: Físico.

Marlene: Boa. Então e outro tipo de bullying? Quem é que sabe... que nós já falamos...

JT.: Psicológico.

Turma: Psicológico.

Marlene: Então o que é o bullying psicológico? F.?

F.: (silêncio) Bullying psicológico....

Marlene: Hoje até o JT. já falou ... o que é que os meninos fazem....? Queres dizer JT, houve uma palavra que tu disseste que era muito importante.

JT.:

Marlene: A.?

A.: Intimidar os outros.

JO.: Intimidar.

Marlene: Então já temos Bullying: verbal, físico, psicológico.... E temos outro que agora muitas pessoas falam...

S.: Cibernautas.

L.: Cyberbullying!

Marlene: Damos o nome de cyberbullying às pessoas que fazem bullying, onde? ... Nas redes... quê?

Turma: Sociais.

Marlene: Então já temos vários tipos de bullying:

Turma: Verbal, psicológico, físico e o cyberbullying.

Marlene: Então e outra coisa que é importante. Para ser bullying tem que acontecer uma vez, só, um ato isolado.

Turma: Não, várias

JT.: Recorrente.

Marlene: Repetidamente, ao longo de um período de tempo.

H.: Ao longo do ano letivo.

Transcrições – Proposta 3 – Após cada grupo apresentar o seu trabalho

Marlene: Ao olharmos para os trabalhos o que podemos verificar?... Olhamos para os trabalhos e as ordenações..... são todas iguais?

Turma: Não

Marlene: Então são todas, São o quê?

Turma: Diferentes.

Marlene: Todas têm organizações diferentes, porquê?... (Silêncio)

Marlene: Porque as pessoas são todas...?

Turma: Diferentes.

Marlene: Até vimos que no grupo do S e da M.... vimos o quê?... Que eles não estavam?... Estavam de acordo?

S.: Ali também achei que empurrar estava antes...

A.: Eu organizei antes de colar, e perguntei: vocês estão de acordo comigo? Disseram que sim, nós colámos!

Marlene: Quando se começa a ver, é difícil num grupo onde estão 4 pessoas, organizar todos da mesma forma... O que é que eu misturei aqui?... Foi formas de bullying diferentes ou não?

Turma: Sim.

S.: Eu reparei numa coisa....

Marlene: Sim S. o que tu reparaste?

S.: Nalguns grupos a professora meteu aqueles que não se dão muitas vezes...

Marlene: S. estavas a dizer que: eu coloquei pessoas que não se davam quê?

S.: Muitas vezes!

Marlene: Muito bem?

S.: Também não se dão muitas vezes.

Marlene: Muitas vezes... foi de propósito, não foi?... E sabem porquê?

S.: E também reparei que...

A.: Foi de propósito só para nós, de certeza! Foi só para nós?

Marlene: Não.

A.: Então porque colocou os 3 melhores amigos?

Marlene: Vou tentar explicar para vocês perceberem. Eu organizei os grupos para vocês não ficarem todos...

S.: Os melhores amigos, para nós aprendermos a dar-nos com os outros.

Marlene: Ouviram o que o S. disse?

Turma: Sim.

S.: Para aprendermos a dar-nos com todos!

Marlene: Por exemplo, ali a M, Ju, Al e Sh, sabem porque é que as coloquei juntas?

L.: Não.

Marlene: Porque são meninas que não falam muito. E no grupo...

A.: Não falam muito porque você não as vê!

Marlene: Não, não falam muito, quando eu digo não falam muito, é num trabalho de grupo...

Turma: Ahhhh

Marlene: No trabalho de grupo se eu disser assim: Então agora venham aqui falar e apresentar o trabalho, sabem o que é que acontece? No grupo da M., falam todos menos a M., no grupo da Sh falam todos menos a Sh, e assim, se elas estão todas juntas...

A.: Tem que falar!

Marlene: Pois, tem que falar. Elas apresentaram o trabalho delas, ou não?

S.: sim, mas elas foram um bocadinho tímidas.

Transcrição – Proposta 4

Marlene: Podem-me recordar o que é bullying? O que entendem por Bullying? Só o A. É que colocou o dedo no ar.... R.?

R.: Bullying é uma forma de maltratar os outros. Cyberbullying é via internet... psicológico.

Marlene: Psicológico... Mais alguém quer dizer outra forma? Ra?

RA.: Formas de ameaçar.

Marlene: Formas de ameaçar...isso é bullying quê?

RA.: Bater.

Marlene: E quando se bate é bullying quê?

Ra: Físico.

Marlene: Boa. Alguém se lembra de mais algum? A D.?

D.: Verbal.

Marlene: Boa! Então já identificámos 4. Bullying social, verbal, físico..

Jo: E cyberbullying.

Marlene: Mas este bullying que nós temos estado a falar.. Recordem-me só... Se eu fizer aqui a L., mas só acontecer uma vez, é bullying!

Turma: Não!

A.: Tem que ser montes de vezes.

JT.: Tem que ser repetidamente.

Marlene: Tem que ser repetidamente, diz aqui o JT. Então digam-me uma coisa, quem pratica este ato, o bullying? Quem é que faz isso? É qualquer pessoa?

A.: É qualquer pessoa.

Marlene: São só as pessoas que são mais agressivas?

JT.: É qualquer pessoa.

L.: Qualquer pessoa, desde que esteja a fazer qualquer destas formas de bullying.

Marlene: Qualquer pessoa... Então qualquer pessoa pode ser vítima, ou não?

Turma: Sim.

Marlene: Então digam-me uma coisa, vocês acham que a mesma pessoa pode ser vítima e agressora ao mesmo tempo ou não?Ou é agressora ou é vítima?

Turma: Sim.

Marlene: Então diz-me lá A., porque estás a dizer sim? A maioria de vós disse que sim.

A.: Porque quando a outra pessoa nos pode agredir verbalmente, nós podemos partir para a violência... se não nos controlarmos....

Marlene: Então é uma forma de resposta?

A.: Sim.

Marlene: Para com a mesma pessoa?

A.: Sim

Marlene: Logo no imediato?

A.: Se não nos controlarmos.

Marlene: Se isso acontecer é uma forma de bullying? Acontece sempre isso?

A.: Se acontecer sempre é bullying!

Marlene: Como é que vocês acham que são as características das vítimas?..... São pessoas que são destemidas, quando digo destemidas, que não têm medo?

A.: Algumas podem ter medo, outras não.

Marlene: E acham que reagem?

A.: Algumas

Marlene: Algumas. Tentam reagir no início, ou reagem sempre?

JT.: Reagem sempre.

Marlene: Reagem sempre?

A.: Nem sempre reagem.

Marlene: Então para nós pudermos refletir um bocadinho acerca dos agressores e das vítimas, vou propor que vejamos um vídeo sobre bullying, e ser vítima e ser o agressor

Transcrição - Após o visionamento do filme “Ciclo vicioso” (Proposta 4)

JE.: Eu achei que quando ele queria ir para as aulas, uma queria fazer bullying a ele, e depois quando começou a ela começaram todos.

Marlene: Então, deste vídeo o que podemos concluir? Tu disseste assim: ela começou a fazer bullying, e depois também lhe fizeram a ela. Alguém quer dizer mais alguma coisa? M.?

M.: Acho que é um ciclo vicioso porque roda em torno de toda a gente.

Marlene: Roda em torno de toda a gente... mas este ciclo vicioso quer dizer o quê?

M.: Não sei.

Marlene- É difícil? R?

R.: Este ciclo passa de uma para outra, passa de uma para outra.

Marlene: Pode ser repetitivo... então, na primeira situação, em que a menina estava a fazer bullying, ela era quem? A agressora ou a vítima?

Turma: Agressora.

Marlene: Ela era agressora. Mas depois.

Turma: Passou a ser a vítima.

JT.: Logo em seguida foi a vítima.

Marlene: Sim, e o filme foi todo assim.

JT.: Quem vai a guerra vai e leva!

Marlene: Vocês acham que qualquer pessoa pode estar sujeita a este fenómeno, a estas práticas de violência, quer verbal....

Turma: Sim

Marlene: Sim?

Turma: Sim.

Marlene: Então ninguém está livre. Ou acham que: eu sou um ser superior, ninguém me vai fazer bullying.

Tuma: Não.

Marlene: Muitas das vezes, como vimos no nosso vídeo, os agressores são agressores numa altura...

JT.: Depois vão passar a vítimas.

Marlene: Mas já foram vítimas. Muitas das vezes o que acontece por exemplo podem ser vítimas no 1º ano, porque por exemplo são mais pequenos, e podem sofrer bullying por parte de meninos mais velhos. Porquê? Os meninos mais velhos são o quê?

A.: Os do 1º ano são mais pequenos. Os do 3º e 4º ano já os podem intimidar.

Marlene: Intimidar, como?

A – Para eles fazerem uma coisa, ameaçar.

Marlene.: RO.?

RO.: Não é bem assim, é o ciclo vicioso

R.: Cyberbullying.

Marlene: Aqui no vídeo podemos identificar cyberbullying quando?

L.: Quando a rapariga diz “São namorados...”

JT.: Não! É naquela parte em que a rapariga, ela estava a fazer bullying, logo em seguida houve um rapaz que lhe tirou uma foto.

Marlene: E ia fazer o quê com a foto?

H.: Ia mostrar a toda a gente.

Marlene: Ia colocar onde?

S.: Ia pôr no Facebook.

Marlene: Nas redes sociais, não é?

RO.: No twitter.

Marlene: E no vídeo, onde é que eu encontro uma forma de bullying verbal? Quem é que me sabe dizer? A M, a Sh ou o MN? Que ainda não falaram... Uma forma verbal...

Sh.: Acho que foi quando a rapariga começou a chamar namorados aos dois rapazes.

Marlene: Então podemos dizer que aí temos uma forma de Bullying verbal. Então e físico? SI consegues identificar uma forma de bullying físico no filme?

SI.: foi quando a menina encostou o rapaz à parede.

Marlene: Ali houve um contato físico, mas para além disso ela também lhe fez outra coisa.

JT.: Ameaçou-o.

Marlene: Então também o podemos inserir no....

SI.: Verbal.

Marlene: Agora só falta um para identificarmos.

Turma: O psicológico e Social.

Marlene: Então?

H.: quando o menino trazia a bola na mão e a menina estava a pentear o cabelo, quando ele disse que podiam, ela podia espalhar uns cartazes com a fotografia dela a dizer o nome dela.procura namorado.

Marlene: E mais...foi até cometido por mais do que uma pessoa

H.: Quando o menino que fez Bullying à menina, no princípio depois apareceram dois rapazes e aí fizeram vítima de bullying, tiraram um chapéu

Marlene: Aqueles dois rapazes tiraram o chapéu e os fones. Então já conseguimos identificar os 4.

RO.: Eu sei outro. O outro foi quando um menino tirou a bola ao outro que tinha uma camisola de futebol.

Marlene: Social?

RO.: Mas tem outro.

Marlene: Mas são todos fenómenos de bullying...

RO.: Sim, mas foi físico e depois tornou-se social.

Transcrições - Proposta 6

História 1

Marlene: Diferentes formas de fazer Bullying. Quem quer responder qual as formas de bullying presentes. JT.?

JT.: Bullying Físico.

Marlene: Temos bullying físico, só?

Turma: Não

RO.: E bullying verbal. Estão a gozar com o visual, com o cabelo e com a forma de andar.

Marlene: Mas não é só bullying verbal, é um grupo de amigos que está a fazer...

Turma: Social também.

Marlene: Se vocês vissem uma situação destas, o que é que vocês fariam?

MG.: Eu tentava dizer para eles pararem e chamava um adulto.

Marlene: Chamavas um adulto... davas a conhecer a um adulto. E o AF, o que poderia mais ser feito?

AF.: Eu primeiro tentava intervir, mas se eles continuassem, sim, chamava um adulto.

Marlene: Então e vocês acham que este tipo de episódios podem acontecer frequentemente? Quando uma pessoa nova chega, o que é que acontece, os vossos grupos estão o quê... formados não é?

Turma: (Silêncio)

Marlene: Torna-se difícil arranjar amigos assim, vocês não podiam fazer mais nada?

H.: Ser amigos.

RAF.: Tentar ser amigos.

S.: Tentar que fique no grupo.

Marlene: Tentar que faça parte do grupo, isso tem uma denominação.. inte...

H.: Integrar.

Marlene: Integrar, muito bem H. Integrar no vosso grupo, chamar, perguntar se ela não queria brincar. Mas basta fazer isto uma vez?

Turma: Não.

Marlene: Tem que ser várias vezes. Já vimos que podíamos chamar um adulto, para o adulto estar o quê?

AF: Mais atento!

Marlene: Mais atento, mais alerta, porque regra geral isto acontece fora do alcance de quem?

ST.: Dos adultos.

História 2

Marlene: Numa situação destas, procederiam de forma diferente, ou procederiam de forma semelhante?

Turma: Semelhante.

Marlene: E tentavam logo intervir?

ST.: Não.

SI.: Não.

Marlene: O SI diz que não tentava intervir, porquê?

SI.: Porque não é connosco.

Marlenen: Porque não é connosco...é com eles! Então mas é assim...

ST.: Depende.

Marlene: Diz lá ST., estás a tentar partilhar...

ST.: Depende porque se nós acharmos que vamos meter-nos e vamos levar, é melhor ir logo a um adulto.

Marlene: Pois, então era melhor não nos metermos. Nós deveríamos proteger os mais novos?

Turma: Sim.

AF.: Iríamos provocá-lo mais.

Marlene: Se vocês pensarem que podem colocar-se em risco... Imaginemos que vocês eram os mais novos. Sim, porque vocês vão também ser os mais novos, quando chegarem ao 2.º ciclo. Às vezes a melhor forma de ajudar é ir avisar um adulto. E quem são esses adultos?

Turma: Auxiliares, professores, diretores.

Marlene: Nós também pudemos contar em casa?

JT.: Sim.

L.: Sim.

Marlene: Também pudemos contar aos nossos pais. Às vezes estamos um bocadinho assustados e não conseguimos contar aos professores ou aos auxiliares, e contamos aos nossos pais. E depois esperamos o quê? Que os nosso pais façam o quê?

AF.: Que eles contem aos professores.

Marlene: Sim. Agora quero ouvir a opinião do grupo 3, diz JT.

JT.: Se nós soubermos nos defender e estivermos com alguém, e esse alguém não souber, nós podemos intervir e defender-nos a nós e às pessoas que estão a ser as vítimas, enquanto o outro pega e vai chamar um adulto.

Marlene: Vocês acham que defender passa só por agredir?

JT.: Não!

Marlene: Não, então às vezes a forma melhor, é o quê?

JL.: Pedir para parar.

Marlene: Pedir para parar. E o que é que podemos fazer mais? Diz lá RF.

RF.: Falar com ele para ele se sentir melhor.

Marlene: Falar com ele, mas também podíamos fazer mais o quê? (Silencio) Retirá-lo. Às vezes retirar-se da situação de conflito, já é uma boa ajuda, ou acham que não?

Turma: Sim.

Marlene: Vocês às vezes dizem: é fugir. É retirar-se da situação de conflito.

MG.: Mas depois ainda há pessoas que nos perseguem.

Marlene: Por isso é que o JT estava a dizer, enquanto o outro vai pedir auxílio a um adulto.

JT.: Sim. Se nos soubermos defender também.

História 3

Marlene: LR.? Este vaguear, ela está sempre a vaguear sozinha. O que é que podias fazer para ajudar?

LR.: Podia chamá-la.

Marlene: Podias chamá-la para o teu grupo, sim e mais? (Silêncio) vocês acham que o facto de ela estar sozinha, faz com que ela esteja mais exposta a sofrer estes atos? Vocês acham que se ela estivesse inserida num grupo, era mais fácil ou menos fácil de os agressores...

Turma: Menos fácil.

JT.: Era preciso apanharem o momento certo para ela estar sozinha.

Marlene: Então uma das opções era integrá-la no grupo. Mas nem sempre é fácil, porque as vezes temos o nosso grupo e nem reparamos. Às vezes é mais fácil, se eu vejo gozar, gozar também...

RO.: Não, isso é uma forma de aumentar a intensidade do bullying.

Marlene: É uma forma de aumentar a intensidade do bullying, exatamente, então devemos fazer ou não?

Turma: Não!

RO.: Devemos chamar um adulto ou uma auxiliar.

Marlene: Porquê? Porque nós também não gostaríamos...

JT.: De ser gozados.

Marlene: De ser gozados. Nós temos que saber o quê?Colocar-nos onde?....No papel de quem?

SI.: Do que está a sofrer.

Marlene: O SI. disse: no lugar de quem está a sofrer de bullying.

AR.: Da vítima.

História 4

Marlene: O último grupo. É frequente ou não esta situação de ser gozado nas redes sociais?

Turma: Sim.

Marlene: Sim.

RO.: O meu primo que anda na EBI, acontece-lhe isso todas as semanas.

JE.: Há pessoas que tiram fotos...

ST.: Embaraçosa.

Marlene: Tiram uma foto embaraçosa, diz o ST. E a velocidade com que se propaga é a mesma? Por exemplo eu digo ao TG, o TG diz ao JT, o JT diz ao AF.

Turma: Não.

Marlene: É mais fácil de eu mostrar uma fotografia assim ,ou se publicar no Facebook?

Turma: No Facebook.

Marlene: Chega mais, a quantas pessoas?

JT.: Mais de mil.

ST.: Muitas.

Marlene: A muitas. E depois podem surgir comentários como: Hoje estás muito bonita...

Turma: Não.

Marlene: É muito mais fácil eu escrever as coisas do que dizê-las. Se calhar se uma pessoa escrevesse uma coisa e eu lhe pedisse para me dizer cara a cara, ela era capaz?

Turma: Não.

Marlene: Nestes casos vocês podiam fazer o quê? Vocês tinham, não só a vossa palavra, mas tinham o quê para mostrar?

AF.: As palavras.

JT.: As fotos.

RO.: No cyberbullying, houve uma coisa que aconteceu na minha escola que era suposto ser uma brincadeira mas depois tornou-se viral.

Marlene: O que o RO. está a falar é muito verdade.

RO.: Era uma brincadeira mas depois foram publicar para toda a gente comentar.

Marlene: Imaginemos que vocês partilham algo que acham que é uma brincadeira, e depois o que é que acontece? Ode ganhar proporções...

Turma: Virais.

JT.: Inesperadas.

Marlene: Vocês têm que estar muito atentos a isso.

MG.: Até podem fazer montagens.

Marlene: É isso mesmo. Até podem fazer montagens, por isso têm que ter muito cuidado com o que publicam e com as fotografias que colocam