

esec
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



Melissa Taipina Valente

Relatório Final

Descoberta e Exploração de um Sonho

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Cristina Faria

Orientador: Mestre Philippe Loff

Data da realização da Prova Pública: 27 de Julho de 2015

Classificação: 15 valores

Agradecimentos

Ao percorrer a minha caminhada de estudos alcancei grandes aprendizagens, que me fizeram optar por direções distintas, mas que culminaram no ponto onde hoje me encontro, a finalizar um ciclo de estudos, o mestrado. Contudo este percurso só teve esta meta, por ter sido feito de forma acompanhada e sempre com orientação e apoio incondicional dos meus pais, que merecem todo o meu agradecimento, em especial à minha mãe, pela pessoa exigente e carinhosa que sempre foi.

Foram muitas as emoções que vivenciei durante todo este longo percurso, amizades que foram feitas e que perduram estão entre as mesmas. Assim, também para elas vai um especial obrigado, não só por todo o apoio que me transmitiram, mas pela amizade em si, das coisas mais importantes que podemos ter, para nunca nos sentirmos sozinhos.

Nesta fase, e ao olhar para trás, reconheço que a base de toda a minha formação foi auxiliada por professores, que me fizeram questionar, refletir e aprofundar os conhecimentos que hoje tenho, mas acima de tudo, por quererem que cada um dos seus alunos, continue na busca do conhecimento durante toda a vida.

Deste modo, agradeço aos professores que me acompanharam durante a licenciatura em Educação Básica, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, bem como aos meus orientadores de mestrado, agora concluído na Escola Superior de Educação de Coimbra, professora doutora Vera do Vale e professor mestre Philippe Loff.

Título da Tese de Mestrado: Descoberta e Exploração de um Sonho

Resumo

O presente Relatório Final reflete situações experienciadas ao longo de um ciclo de estudos, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente durante dois estágios curriculares em valências distintas, mas complementares.

Neste sentido, o presente documento integra a caracterização de cada instituição pelas quais tracei o meu caminho, bem como três experiências-chave, que destaquei como importantes aprendizagens, para o meu futuro como educadora e professora de 1.º ciclo do ensino básico.

Estas experiências refletem a importância das diferentes formas de comunicação da criança, tanto através de forma verbal, como não-verbal, destacando as artes, como forma de fomentar novas aprendizagens e de compreender as múltiplas vozes da criança.

Ainda neste relatório surge a importância da planificação para o trabalho, tanto da educadora/professora, como para a criança/aluno, sem deixar de lado problemáticas existentes na sociedade, tais como a medicação precoce infantil e o impacto que as diferenças sociais podem causar na criança.

Palavras-chave: Artes na Educação; Comunicação; Voz da Criança; Planificação; Medicação Precoce; Diferenças Sociais.

Discovery and Exploration of a Dream

Abstract:

This Final Report reflects situations experienced over a course of study, master's degree in early childhood education and teaching of the 1st cycle of basic education, particularly for two internships in different valences, but complementary.

In this sense, this document includes the characterization of each institution for which I traced my way, as well as three experiences key, I have highlighted as important learning for my future as an educator and teacher of 1st cycle of basic education.

These experiences reflect the importance of different forms of child communication through both verbally and non-verbally, highlighting the arts as a way to foster new learning and understanding the multiple child voices.

Also in this report is the importance of planning for the work both of educator / teacher, and the child / student, while existing side problems in society, such as child early medication and the impact that social differences can cause the child.

Keywords: Arts in Education; Communication; Voice of the Child; Planning; Early medication; Social differences.

Índice

Introdução	1
SECÇÃO A – CONTACTO COM A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (EPE)	3
PARTE I – CONHECIMENTO DO PERCURSO	5
1. Caracterização do Ambiente Educativo	7
1.1. Instituição.....	7
1.2. Equipa Educativa	9
1.3. Modelo e Currículo	9
1.4. Trabalho por projeto	11
1.5. Projeto de grupo e instituição	13
1.6. Grupo e Envolvimento dos Pais	14
1.7. Práticas da Educadora	17
2. Reflexão Sobre a Ação	20
PARTE II – UM PERCURSO DE APRENDIZAGENS	25
1. Artes como exploração e desenvolvimento de aprendizagens	27
1.1. Expressão criadora.....	27
1.2. A musicalidade das expressões.....	31
1.3. A apropriação do momento.....	32
2. A comunicação entre o grupo e com a comunidade	35
2.1. O Papel do Adulto na Comunicação.....	36
2.2. Comunicação como ato social	37
2.3. Discussão de Ideias e sua Reflexão	40
3. Abordagem de Mosaico	43
3.1. Fases da implementação	44

3.2.	Métodos.....	45
3.3.	Abordagem de Mosaico – Estudo	46
3.3.1.	Metodologia.....	46
3.3.2.	Definição da Problemática.....	47
3.3.3.	Sujeitos do Estudo	47
3.3.4.	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	48
3.3.5.	Tratamento e Análise de Dados.....	48
3.3.6.	Discussão e Conclusões do Estudo.....	55
<i>SECÇÃO B – CONTACTO COM O ENSINO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO (1.º CEB)</i>		59
<i>PARTE I – CONHECIMENTO DO PERCURSO</i>		61
1. Caracterização do Ambiente Educativo.....		63
1.1.	Instituição.....	63
1.2.	Turma	66
1.3.	Envolvimento dos Encarregados de Educação	68
1.4.	Práticas da Professora	69
1.4.1.	Modelo de Ensino-Aprendizagem	70
1.5.	Trabalho por Projeto	71
2.	Reflexão Sobre a Ação	74
<i>PARTE II – UM PERCURSO DE APRENDIZAGENS</i>		79
1. Planificar com a criança e para o aluno		81
1.1.	Planificar com a criança.....	82
1.1.1.	Avaliação com criança.....	84
1.2.	Planificar para o aluno	86
1.2.1.	Avaliação do aluno	88

2. Medicação Precoce	91
2.1. Medicação em sala de aula	92
2.2. Vantagens da medicação.....	94
2.3. Desvantagens da medicação	96
2.4. Terapêuticas alternativas.....	98
3. O impacto das diferenças sociais no 1.º ciclo	101
3.1. As diferenças sociais em sala de aula	101
3.1.1. Marcadores Sociais.....	103
3.1.2. Desenvolvimento de consciências	105
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</i>	<i>109</i>
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</i>	<i>113</i>
<i>LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS:</i>	<i>121</i>

APÊNDICES	123
Apêndice I – Entrevista completa às crianças envolvidas no estudo	125
Apêndice II – Entrevista completa aos pais das crianças	127
Apêndice III – Entrevista à Educadora Cooperante.....	131
Apêndice IV – Tours/Passeios com as crianças na instituição	133
Apêndice V – Documentação Pedagógica	137
ANEXOS	139
Anexo I – Bula Ritalina LA	141
Anexo II – Quadro resumo dos Censos 2011	157

Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular

CFTMEA - Classificação Francesa das Perturbações Mentais em Crianças e Adolescentes

DAH – Défice de Atenção e Hiperatividade

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

PALOPs – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PCT – Plano Curricular de Turma

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Tabelas

TABELA 1: Análise de conteúdo das entrevistas às crianças	49
TABELA 2: Análise de conteúdo da entrevista aos pais	52
TABELA 3: Análise de conteúdo da entrevista à educadora.....	54

Introdução

O relatório final apresentado é o resultado de um percurso de aprendizagens evolutivas, que culminaram numa formação de sucesso, sem esquecer a necessidade contínua da busca de novos conhecimentos.

Este surge a partir do período de intervenção pedagógica, que as Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, proporcionaram aos seus alunos e nas quais eu tive oportunidade de fazer parte, estando estas integradas no ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra.

O culminar de todo o processo escrito deste relatório, parte de um estágio supervisionado que abrange dois grandes momentos de descoberta, exploração e aprendizagem, cujas valências sendo distintas, se complementam. Falo de um estágio vocacionado para a Educação Pré-Escolar e um segundo ao Ensino do 1.º CEB.

A organização do presente escrito ramifica-se em duas secções, cada uma delas com duas partes. As secções dividem o relatório nas valências supramencionadas, sendo a secção A, destina à Educação Pré-Escolar e, desta forma, a B ao Ensino do 1.º CEB. Encontramos ainda dentro das mesmas duas partes distintas.

A primeira, surge em resultado de uma breve contextualização dos ambientes educativos onde foram desenvolvidas as práticas de ensino supervisionado, sendo apresentadas as instituições bem como as respetivas caracterizações do meio onde as mesmas fazem parte, sem esquecer dos grupos com os quais contactei, tendo o cuidado de ressaltar a identidade dos intervenientes.

Numa segunda parte são exploradas seis experiências, que a meu ver, considerei pertinentes e alvo de exploração, observadas e experienciadas durante o meu percurso de estágio, suportadas por revisão literária em concomitância com a minha perspetiva, salientando aspetos considerados pertinentes através de uma análise crítico-reflexiva.

Estas partes encontram-se incluídas nas respetivas secções, sendo que os seus conteúdos se dirigem para as valências a que lhe dizem respeito. Na segunda parte da secção A, pode ser encontrado um estudo/investigação, que se intitula como “Abordagem de Mosaico”, exercido aquando da prática supervisionada em Educação Pré-Escolar, que tem como principal foco, a escuta da criança, na utilização de diferentes métodos que conseguimos dispor, para auxiliar a criança a espelhar o que sente e quer transmitir aos outros.

Destaco ainda uma das experiências que surge na segunda parte da secção B, como uma transição entre os dois ciclos, a fim de dar início a novas experiências de aprendizagem. Esta aborda a planificação como algo unificador de duas valências distintas, mas que é elaborada consoante regras díspares e, devido a esse fator, torna-se alvo de reflexão e análise para um profissional de educação, que irá exercer a sua profissão em dois contextos, que requerem abordagens diferenciadas.

“Descoberta e Exploração de um Sonho” foi o título que mais se adequou ao culminar desta fase da minha vida, uma vez que desde cedo, esta foi a profissão que sempre desejei ter, o sonho que fui vivendo através de voluntariados realizados ao longo do meu percurso, que agora poderei aplicar e tornar real, através das minhas descobertas, vivências e estudo.

Realço a importância de todo o trabalho, que se espelha no presente documento, como um trajeto que decalquei através das minhas próprias vivências e que se traduziram em aprendizagens significativas e valorizadoras, para um futuro de uma profissional em educação, onde as aprendizagens consideradas, devem ser sempre aquelas em que assenta a busca e a partilha de conhecimentos, resultando nas que são significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras.

SECÇÃO A – CONTACTO COM A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (EPE)

PARTE I – CONHECIMENTO DO PERCURSO

1. Caracterização do Ambiente Educativo

1.1. Instituição

A instituição pré-escolar com a qual contactei é uma IPSS, situada em ambiente urbano, no centro da cidade de Coimbra, freguesia de Sto. António dos Olivais. Esta foi fundada no dia 12 de novembro de 1973, com o intuito de prestar serviços de apoio à infância, tanto social como educacional, a uma comunidade docente e não docente de um organismo público da cidade de Coimbra.

O horário de funcionamento do jardim de infância decorre entre as 8 horas, abertura da instituição, até às 18h30, o seu fecho. A componente destinada à ação educativa, encontra-se entre as 9 horas e 30 minutos e as 16 horas e 30 minutos, havendo interrupção para almoço entre as 12 e as 14 horas.

O jardim de infância, no que diz respeito ao espaço interior, dispõe de quatro pisos, todos eles ocupados pelas crianças em diversas horas do dia.

Possui um salão polivalente, destinado a atividades físicas e que serve ainda, como dormitório; uma copa, onde recebem as refeições fornecidas diariamente por uma das cantinas de um organismo público; um salão, o qual acolhe as crianças a quando das suas chegadas e saídas da instituição e serve ainda de espaço de refeições.

Faz parte deste espaço um escritório e uma sala de reuniões; uma biblioteca, destinada a todas as crianças da instituição, com um vasto conjunto de livros, num espaço calmo e retirado das salas de atividades; um *atelier*, espaço aproveitado para explorar as expressões, embora também este possa servir para realizar outro tipo de trabalhos. A instituição possui ainda cinco casas de banho adaptadas para as crianças, quatro para adultos e quatro salas de atividades destinadas a crianças dos três aos cinco anos.

As crianças encontram-se num constante envolvimento com todo o espaço da instituição e não apenas com a sua sala de atividades, uma vez que os grupos se juntam e interagem noutras salas.

O *atelier* é o espaço onde são trabalhadas diferentes expressões, tanto musical, como plástica e também elaboram os projetos que se encontram a desenvolver.

Este local destina-se ao conhecimento e partilha de novas artes. É um espaço dinamizado, não só pelas crianças, como pelas pessoas que nele vão trabalhando, como mães que se voluntariam para enriquecer o currículo de todas as crianças, através dos seus conhecimentos e valências.

As salas de atividades são amplas e apelam ao trabalho em equipa, pois os espaços de aprendizagem são abertos de forma a permitir a interação de todo o grupo nas diferentes tarefas, tomando conhecimento do que todos se encontram a desenvolver.

O facto de estes espaços não serem estanques, dão a possibilidade de se adaptarem conforme as necessidades e interesses do grupo. Dispõem de materiais destinados a diferentes áreas, que possibilitam à criança inúmeras experiências, promovendo a construção de aprendizagens significativas.

A secretaria situa-se num local estratégico, pois permite que a entrada seja sempre supervisionada, havendo controlo regular do movimento de pessoas naquele espaço. Toda a área que circunda a instituição está protegida com gradeamentos e muros, para total segurança dos que nele circulam.

O espaço exterior do jardim de infância é amplo e com uma grande área, o que permite às crianças explorarem e experienciarem diferentes formas de aprender, através das suas brincadeiras espontâneas. A dinâmica deste espaço está bem conseguida, visto que as crianças têm à sua disposição tanto espaços de faz de conta, como de desenvolvimento da sua motricidade, exploração e criação.

A equipa educativa tem o cuidado de adequar este espaço às crianças que recebe, colocando no mesmo, materiais que estimulem a sua curiosidade. Assim, no exterior podemos encontrar uma caixa de areia, um escorrega, dois baloiços, um túnel, um campo de jogos, 4 casinhas, entre outros materiais que são colocados para estimular a criatividade das crianças, como blocos, pneus e CDs pendurados em árvores.

Todos os espaços constituintes do jardim de infância, a par de proporcionarem aprendizagens, são concebidos a pensar na segurança dos que nele circulam, possuindo cancelas antes das escadas e fitas de sinalização.

1.2. Equipa Educativa

A equipa educativa é constituída por pessoal docente, cinco educadores, quatro deles em ação educativa e o quinto elemento fazendo parte da direção pedagógica.

O pessoal não-docente apresenta-se por sete funcionárias que prestam apoio educativo, de forma direta e indireta ao grupo, tendo como funções a cozinha, a limpeza e a supervisão e auxílio durante ou após as atividades das crianças e uma técnica superior que apoia a direção.

Esta equipa, trabalha de forma cooperativa e como um verdadeiro espírito de grupo, pois as decisões são partilhadas, discutidas e ouvidas por todos.

A colaborar com a mesma, encontra-se o professor de expressão musical, que apenas permanecendo nesta instituição às quartas-feiras, também participa no trabalho de equipa com os restantes educadores.

Esta instituição disponibiliza atividades de enriquecimento curricular diversificadas e ao dispor dos interesses das crianças, à parte da expressão musical e motora, que é global e integrada nas rotinas para todos os grupos de crianças. Das restantes atividades fazem parte o judo, a dança criativa, a natação, o inglês e o teatro, orientado por professores/monitores especializados e externos à instituição e são suportados financeiramente pelos pais.

1.3. Modelo e Currículo

O modelo pedagógico presente na instituição assenta na inspiração da pedagogia de *Reggio Emilia*, onde “... a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento do Mundo.” (Lino, 1996, p.99).

Foi este o modelo no qual os educadores se inspiraram e mais se identificaram, para trabalhar com as crianças, pretendendo que estas aprendessem através da

experiência, tornando-se crianças com espírito crítico, colocando as suas próprias hipóteses, a fim de solucionarem as suas inquietações e problemas do dia a dia.

Em *Reggio Emilia*, a escola encontra-se aberta à comunidade, segundo afirma Malaguzzi (1993, citado por Lino, 1996, p.100), assentando numa “... educação baseada nas relações, cooperação, colaboração e comunicação. A escola é um lugar onde os educadores, famílias e crianças participam ativamente, partilhando ideias, dividindo tarefas e em comum sentido de responsabilidades.”

Esta linha de pensamento, está patente no estabelecimento referido, uma vez que os pais e familiares se envolvem no trabalho das crianças, quer através de projetos que se encontram em desenvolvimento, quer a nível da construção do currículo dos seus filhos.

A composição deste currículo, parte da intervenção do agregado familiar destas crianças, enriquecendo as suas atividades, nomeadamente no *atelier*, um espaço organizado por algumas das mães, que possuem conhecimentos e valências na área das artes e se voluntariaram a despender algumas horas por semana a oferecer o seu contributo, transmitindo novas técnicas, materiais e proporcionando novas experiências de aprendizagem a todas as crianças.

Nesta instituição, com inspiração em *Reggio Emilia*, “A aprendizagem é um trabalho de grupo realizado através de projectos comuns. Não se pretende, contudo, que as crianças atinjam todas o mesmo nível ou eliminar diferenças individuais e muito menos potenciar a competitividade e o individualismo” Malaguzzi (1993, citado por Lino, 1996, p.100).

Assim, o trabalho por projeto é um dos pilares que guiam a aprendizagem das crianças, tal como comprova a citação acima transcrita, visto que é através dele que as dúvidas, curiosidades, interesse em conhecer mais e querer saber o porquê do que ocorre à sua volta, surgem.

Durante o decurso deste trabalho, o educador deve dar o tempo que a criança necessita para desenvolver os seus pensamentos e suas ações, uma vez que é a esta quem define aquilo que pretende fazer e explorar. O currículo não se encontra

planeado, bem como afirma Varela (2009, p.257) “...o currículo nunca se encerra, nem muito menos se apresenta como uma rotina. Os profissionais defendem um processo contínuo de experiências, conduzido pelas crianças, e não modelado por eles”.

Neste sentido, a prática desta instituição caracteriza-se por ter um currículo emergente, centrado na vontade das crianças, na exploração de algo que lhes desperte interesse. São elas que constroem o próprio currículo, não tendo de se adaptar a um.

No presente modelo pedagógico de *Reggio Emilia*, como afirma Malaguzzi (1993, citado por Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.100) “Os professores seguem as crianças, não seguem planos”. Garantindo assim, a modelação do currículo ao grupo e às suas necessidades, permanecendo os professores/educadores em contacto com as crianças, transmitindo-lhes a oportunidade que carecem para explorar, alcançar respostas e construir a sua própria aprendizagem, tal como se encontra inscrito no Ponto III, Artigo 1.º, do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto ao referir o perfil do educador, “Na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.”

1.4. Trabalho por projeto

“... Incluir o trabalho de projeto no currículo promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação (...) aqueles aspectos que idealmente mais suscitam a sua atenção e energia” (Katz & Chard, 2009, p.3).

Desenvolver um trabalho por projeto com crianças em idade pré-escolar, proporciona ao educador, uma visão mais atenta sobre tudo o que se passa com o grupo, não só em sala de atividades, como no espaço exterior, em momentos de refeição ou higiene.

Assim, deve manter-se atento a todos os interesses que o grupo, ou criança individual, vai demonstrando, pois as curiosidades, dúvidas ou inquietações surgem de forma inesperada, sendo por vezes, interessantes e motivadoras de novos projetos.

Um projeto pressupõe assim, uma situação ou um problema que é necessário resolver, “... uma intenção, uma curiosidade ou um desejo de realizar qualquer coisa que se traduz na decisão de desencadear um processo.” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.92).

Este trabalho vai ao encontro das estratégias de ensino e aprendizagem de *Reggio Emilia*, pois neste modelo, a equipa educativa trabalha com o intuito de desenvolver projetos, quer estes sejam de curta duração, denominados por episódios, ou de longa duração, para que deles se extraiam aprendizagens significativas para as crianças.

No planeamento e iniciação ao projeto, é essencial criar uma base de trabalho comum a todo o grupo, partindo das informações, ideias e experiências que já possuem sobre o tema.

A educadora nesta fase assume um papel de conselheira, opinando sobre o tema. Deve ainda informar os pais sobre o projeto que irá ser desenvolvido, convidando-os a participar no mesmo.

Numa **primeira fase** do projeto, podem ser organizados planos de investigação, preparar visitas, propor visitantes e formular perguntas iniciais que posteriormente serão respondidas pelas crianças. Nesta fase, é altura de fazer algumas pesquisas prévias, que mais tarde poderão dar origem a novas, para maior e melhor entendimento da temática em estudo.

No **desenvolvimento** dos projetos, a educadora deve permitir que as crianças adquiram novas informações, para tal, esta deve organizar visitas de estudo ou convidar pessoas relevantes para a investigação. “... uma das funções importantes do educador é incentivar o uso independente das competências que as crianças já possuem.” (Katz & Chard, 2009, p.105), sendo que estas competências abrangem as áreas de comunicação, pintura e desenho.

A **última fase** do trabalho de projeto incide sobre as reflexões e conclusões. Esta fase é fundamental para as crianças concluírem o projeto através de trabalho de grupo e individual, sintetizando tudo o que aprenderam. Para a educadora, esta é uma fase

fundamental, percebendo se cada criança teve realmente um conhecimento completo e aprofundado sobre o que foi investigado.

Para finalizar o projeto, este deve ser apresentado e comunicado, podendo mesmo passar por uma dramatização executada pelas crianças, uma vez que “O jogo social e a dramatização ajudam-nas a completar a sua compreensão do mundo real, agora alterada e alargada.” (Katz & Chard 2009, p.106)

1.5. Projeto de grupo e instituição

O projeto educativo¹ é um documento que identifica o estabelecimento de ensino onde nos encontramos, sendo a partir dele, que a instituição ganha a autonomia necessária para adaptar o currículo às suas necessidades, como consta no Decreto-Lei n.º 43/89, 3 de Fevereiro, “A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio...”. Este documento orienta a ação educativa e contempla as pretensões a executar.

O projeto curricular de grupo/turma é organizado consoante as observações realizadas pelas educadoras no início e final de cada ano, fazendo uma análise às expectativas e características dos grupos, recorrendo ao documento guia, a Circular n.º17/DGIDC/DSDC/2011 que reforça a ideia de que, “Na elaboração do Projecto Curricular de Grupo/Turma deverá ter-se em conta as características do grupo e as necessidades das crianças.”.

Neste documento encontram-se contemplados os objetivos estabelecidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que servem de suporte à orientação do respetivo projeto, visto que os objetivos e a intencionalidade educativa devem encontrar-se sempre presentes em documentos que guiam a ação educativa.

Deste modo, no ano letivo 2013/2014, o projeto da instituição intitulava-se “Enredos que cá moram”. Título eleito, para que todos os projetos que dele fossem

¹ Informações obtidas através de conversa com a Educadora Cooperante e com o Diretor Pedagógico da instituição.

provenientes, tivessem uma escolha abrangente, sempre pensando que teriam de “morar” na respetiva instituição.

Os “Enredos que cá moram” possuem um indutor, denominado Sr. António, que foi o dono do edifício, onde atualmente se encontra o jardim de infância. Este era um boneco, com dimensões humanas, representativo do dono da habitação.

O Sr. António encontrava-se sentado num sofá no *hall* de entrada, como se de um rececionista se tratasse, acolhendo e despertando a atenção de todos os que por ali passavam.

Desta forma, todos os novos projetos teriam de passar pelo Sr. António, pois era a partir dele que tudo surgia. Este “senhor” transmitia as mensagens através do seu diário ou de objetos que fazia aparecer, misteriosamente, perto de si, contribuindo para um maior interesse por parte das crianças.

A par do projeto da instituição, encontrava-se ainda em desenvolvimento um projeto de sala, que passava pela modificação de um espaço. Este projeto surgiu da análise por parte da educadora, em conjunto com o grupo, de que poucos meninos se interessavam em ir brincar para a “loja”.

Deparando-se com essa situação, criou-se um espaço para o debate, seguida de negociação daquilo que deveria conter aquele mesmo espaço, chegando-se à conclusão de que a loja se iria transformar numa padaria.

Todos os passos de um projeto pedagógico são documentados pela educadora, tanto através de registo escrito como fotográfico, pois é através dele que se pode avaliar a participação e o envolvimento de cada criança no projeto, planificar e ainda dar a possibilidade aos pais de se permanecerem a par do que ocorre, durante o tempo de trabalho dos seus filhos e aquilo que se encontram a desenvolver.

1.6. Grupo e Envolvimento dos Pais

Nesta instituição, no presente ano letivo 2013/2014, encontram-se cerca de 80 crianças, nenhuma delas referenciadas com necessidades educativas especiais. Estas encontram-se subdivididas em quatro grupos/salas, cuja identificação emerge da

temática dos animais. (sala dos peixes, sala dos leões, sala das tartarugas e a sala dos caracóis).

O grupo de crianças de idade pré-escolar com o qual contactei foi muito recetivo à presença de estagiárias, interessando-se pelo trabalho que iria ser realizado por nós, mostrando curiosidade e vontade de nos conhecer melhor.

O nível socioeconómico que o agregado familiar das crianças possuem é equilibrado, uma vez que dela fazem parte encarregados de educação, com nível de instrução elevada, encontrando-se em cargos de responsabilidade, contrastando com outros que ainda são estudantes universitário ou mesmo desempregados.

As crianças pertencem a um grupo homogéneo a nível de idades, com 16 crianças, em idades compreendidas entre os quatro e cinco anos, contudo foi inserida no mesmo uma criança de dois anos e recentemente outra de três, por falta de disponibilidade nas restantes salas. E heterogéneo ao nível das aprendizagens, uma vez cada criança aprende ao seu ritmo e possuem características bastante distintas.

A relação que se estabelece entre o grupo e a criança de dois anos é de grande apoio e afetividade, pelo que a ajudam no seu desenvolvimento, tanto cognitivo como emocional. Assim, o grupo funciona como um “andaime” para com aquela criança, auxiliando-a nas suas dificuldades, esta ainda apreende ações e normas, muita das vezes por imitação dos seus pares.

Este tipo de relação que se estabelece é defendida por Vygotsky (1978, citado por Papalia, 2006, p.82) como uma aprendizagem através da interação social, onde “... os adultos (ou pares mais desenvolvidos) devem ajudar a dirigir e a organizar a aprendizagem de uma criança até que ela possa aprender...”.

A criança de três anos chegou recentemente ao jardim de infância, pelo que desta ainda se conhece pouco, contudo foi bem acolhida pelo grupo, que mostrou grande recetividade, englobando-a nas suas brincadeiras. A maior dificuldade que os elementos do mesmo tiveram com esta criança foi a comunicação verbal, uma vez que é notória a limitação existente na língua falada, o português, não compreendendo os seus pares, nem conseguindo expressar o que pretende.

Esta instituição conta com alguma diversidade a nível cultural, uma vez que nela conseguimos encontrar crianças que provêm de diferentes países, tais como, Austrália, Brasil, mas a sua maioria dos PALOPs, Angola, Moçambique e Cabo Verde.

Esta heterogeneidade encontra-se presente devido ao público que acede à instituição, quer sejam crianças filhos de estudantes provenientes de outros países, professores nas mesmas circunstâncias, quer mesmo filhos de investigadores.

A presente diversidade reveste-se de um grande interesse e benefício para as crianças, pois beneficiam da oportunidade de contactar com outras culturas, idiomas e costumes, já que é constante a troca e partilha de experiências entre grupos e dentro do próprio grupo onde estas crianças se encontram inseridas.

Existe, por esse motivo, uma interação particular, durante os momentos de brincadeira espontânea entre as crianças de diferentes nacionalidades, pois chegamos a observar a imitação ou aproximação inconsciente que as crianças fazem à linguagem que os seus pares utilizam, tal como teoriza Bandura, "... as crianças, em especial, aprendem comportamentos sociais pela observação e imitação de modelos" (Papalia, 2006, p.73), podendo esses mesmos modelos serem os próprios colegas de grupo ou a sua educadora.

A característica que abrange todo o grupo é o facto de serem interessados e curiosos, com vontade de conquistar novos conhecimentos através da sua exploração e descoberta. Mesmo que os seus interesses não tenham um foco comum, o mais fascinante no comportamento das crianças é a motivação que promovem no auxílio dos seus colegas ao desvendar essas curiosidades, mostrando espírito de equipa e de entreajuda aliciante para a faixa etária em que se encontram.

Relativamente ao envolvimento dos pais, estes não podem colocar-se de parte na vida de uma criança, tal como as OCEPE, publicado por ME (1997, p. 43) fazem referência "A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas." Neste sentido a vida das crianças passa

também pelos momentos em que esta se encontra no jardim de infância, a trabalhar para construir a sua própria aprendizagem, logo, esta última, deve também ser partilhada com seus pais.

Tal aprendizagem pode passar, tanto pelos momentos de brincadeira, pois não existe maior desenvolvimento do que o brincar e a exploração livre, mas também através dos projetos em que o grupo se envolve.

A implicação dos pais em projetos ou em atividades pontuais é crucial, tanto para os próprios, que têm a possibilidade de contactar com as aprendizagens que a criança vai construindo, como também para esta última, sentindo valorização e consideração pelo seu trabalho. Constatamos esse facto com uma citação de Kinney e Wharton (2009, p. 93) “À medida que os filhos se tornavam mais falantes em casa e compartilhavam as suas opiniões, suas ideias e seus pensamentos mais abertamente, os seus pais afirmavam estar impressionados com o talento dos seus filhos (...) os pais estavam se envolvendo mais nos interesses de seus filhos em casa”.

1.7. Práticas da Educadora

Durante o estágio consegui observar e concluir que a educadora tem um papel ativo no desenvolvimento de projetos, na medida em que apoia a criança nas suas dinâmicas e fornece recursos que fomentem a aprendizagem nas crianças.

O desempenho da educadora² passava também por planificar os possíveis caminhos do trabalho projeto, a serem desenvolvidos pela criança, promovendo a cooperação de toda a comunidade educativa, realizando, para tal, reuniões para difundir a aprendizagem de ambos.

Os convites para que os pais entrassem na sala com as crianças eram constantes, a fim de realizarem com estas atividades díspares, fazendo com que sintam confiança no trabalho pedagógico que é exercido sobre os seus educandos.

² A informação que consta sobre as práticas da Educadora é retirada a partir da fase de observação e intervenção durante o estágio na respetiva instituição.

As normas de sala de atividades são estabelecidas pela educadora em conjunto com todo o grupo, pois é essencial que as crianças reflitam acerca das mesmas. Nelas são contempladas ações que as crianças devem seguir e cumprir, uma vez que em educação de infância não devemos apenas dizer o que não se deve fazer, ou o que está errado, mas sim, dar alternativas a esse mesmo comportamento, dizendo como se deve proceder, facilitando a escolha, por parte da criança, quanto à posição que pretende adotar. Uma educadora deve ter em consideração as frases na sua forma positiva, tentando rejeitar a utilização da negativa.

“A interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É muito importante que o educador tenha consciência de que é modelo” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.27), tudo o que o educador diz ou faz tem de ser ponderado, uma vez que este, para o seu grupo, é um modelo a seguir, pela forma como as crianças constroem a sua própria aprendizagem.

Durante a atuação da educadora cooperante, foi importante reter as estratégias de abordagem que eram utilizadas, tais como as de redirecionamento e de transição.

É importante utilizar com o grupo estratégias de transição, para que estes compreendam o que se realizará em seguida. Uma simples canção é o bastante para uma boa transição entre atividades.

A estratégia de redirecionamento é a técnica mais utilizada, para fazer com que as crianças voltem a sua atenção ou se concentrem no que está a ser proposto, sendo esta ainda adotada como alternativa ao castigo. A negociação é utilizada como estratégia desse tipo, sendo a que obtém melhores resultados.

Um clima positivo na sala de atividades é induzido tanto pela educadora como pelo espaço proporcionado às crianças. O espaço transmite às crianças um clima de brincadeira e alegria, tanto através dos materiais disponíveis, como pela sua organização. Contudo para se conseguir um ambiente positivo é essencial uma favorável relação interpessoal, quer entre adulto-criança, adulto-adulto e entre criança-criança, que se constrói através de confiança e apoio mútuo.

A criação de um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e curiosidade é uma das prioridades da educadora, sendo este um guia para a criança, conseguindo desta forma, estabelecer proximidade e confiança com a mesma, para que esta a procure durante as suas dificuldades. Porém, não deverá fornecer, em caso algum, a solução para o problema da criança, mas dar-lhe-á apoio e ajuda para a criação de hipóteses, estimulando a sua curiosidade de procura.

É observável a relação de amizade e entreaajuda dentro da sala, tanto entre adultos com os seus pares e adultos/crianças, modelando, de forma inconsciente a relação entre as próprias crianças, tal como Bandura (1989) defende na sua teoria social.

Cabe à educadora conceber um clima democrático entre o grupo, deixando que as crianças expressem as suas opiniões e ideias, existindo sempre partilha e cooperação. Aqui são elas as impulsionadoras de futuras ações e atividades, sendo importante que a educadora se apresente disponível para as auxiliar e dê a liberdade que estas necessitam para explorarem o que pretendem.

Pelo exposto, a criança, que trabalha com o modelo de *Reggio Emilia*, tem necessidade de questionamento e, desta forma, o educador deve conceder a oportunidade de partilha de ideias, não só entre as próprias crianças, como também com os pais e todos os membros da equipa educativa.

2. Reflexão Sobre a Ação

“... os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças (...) dão o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p.27).

A aprendizagem das crianças deve ser vista como um momento de exploração, onde estas podem manipular e conhecer novos materiais, passando por novas experiências que captem a sua atenção. Para tal, o adulto não deve tomar como ponto de partida aprendizagens dirigidas, mas sim as motivações da criança.

A observação, direta e participante, foi a etapa fundamental, que me elucidou melhor em relação à aprendizagem que a criança constrói, fazendo-se ainda valer do seu carácter contínuo quando se trabalha com crianças, pois através das suas brincadeiras e momentos de trabalho, conseguimos perceber o que as motiva e interessa.

A observação deve encontrar-se vinculada à planificação de atividades, pois através dela conseguimos perceber o tipo de tarefas que as crianças gostam de realizar e, para uma primeira abordagem à planificação, é essencial saber como abordar determinada temática.

Desta forma, destaca-se a importância da investigação-ação, no acompanhamento de todo o processo educativo, uma vez que, somente a partir da investigação e reflexão sobre a atuação é que o educador desenvolve, sustenta, adequa e planifica as suas práticas, pelos interesses e necessidades evidenciadas pelo grupo de crianças.

As semanas que seguiram a observação tinham como objetivo o planeamento de atividades pontuais com o grupo de estágio. De salientar a importância do planeamento, tal como a Direção Regional de Educação (2008, p.13) defende “A planificação assume aqui um papel essencial, na medida em que leva a uma reflexão cuidadosa do educador sobre as atividades que vai realizar com o grupo de crianças, reflexão essa que permite sempre interrogar-se em função dos resultados e dos processos vivenciados”. Este período deu um contributo fundamental para que

estivéssemos mais a vontade com o grupo, conseguindo o seu respeito e a sua visão de que seria connosco que iriam trabalhar.

Sem nunca esquecer o projeto podemos e devemos, enquanto educadoras, integrar nele o currículo, uma vez que é importante que as crianças possuam conhecimento científico e possam apreendê-lo da forma que lhes desperta maior curiosidade, abordando assim as diferentes áreas, que este aponta como essenciais.

O trabalho por projeto possibilita-nos de cruzar as diversas áreas, contudo nem sempre é possível dar oportunidade às crianças de explorar e conhecer tudo o que o currículo sugere, “Mas integrar o currículo não pode significar anular os interesses da criança...” (Gambôa, 2011, p.58), por esse motivo, no desenvolvimento do projeto que tanto eu, como o meu par pedagógico, aplicámos, o envolvimento de todas as áreas era indispensável, indo ao encontro das expectativas do grupo.

Contudo, houve uma área que mereceu maior destaque durante o desenvolvimento do projeto, foi esta, a expressão plástica, uma vez que existia a necessidade da criação de alguns objetos.

A par deste projeto foi ainda desenvolvido um estudo, denominado por “Abordagem de Mosaico”, que teve como intuito escutar a criança através de vários métodos, indo ao encontro dos ideais da instituição e da pedagogia em participação. Este estudo permitiu realizar o que as crianças mais e menos gostavam no jardim de infância, em termos de espaço, atividades e mesmo de recursos humanos.

A Abordagem de Mosaico favoreceu e implicou-se no projeto que foi desenvolvido, uma vez que as entrevistas/conversas realizadas às crianças, que se voluntariaram para nos auxiliar, transmitiram o gosto destas pelos diversos espaços da instituição, dando especial destaque ao exterior, tema central do projeto que foi posteriormente desenvolvido.

“Promover a iniciativa e autonomia das crianças é algo que se aproxima bem da forma como estas melhor aprendem e se desenvolvem” (Leavers & Portugal, 2010, p.87). Neste sentido, devemos deixar que a criança tome as suas próprias decisões, que explore e se desafie a si própria, autonomizando-a. Contudo, enquanto futura

educadora, não revejo muito isso durante as práticas, sabendo o que é certo, encontra-se sempre presente uma tendência constante de guiar a criança no seu processo de construção de saberes.

Orientar a criança é benéfico, se a esta dermos liberdade e autonomia. Quando tal não ocorre, arriscamo-nos a estreitar a sua curiosidade e ambição nas experiências que produzem e procuram conhecer. Assim, a aprendizagem que as crianças constroem deve ser experiencial, deve existir “... construção do conhecimento através da experiência vivida e da reflexão sobre essa experiência” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.22).

Como futura educadora, aprendi que as crianças nos surpreendem a cada intervenção, quer em momentos de aprendizagem, quer de exploração em brincadeiras, foram elas que mais me ensinaram durante todo este percurso.

Foram as atitudes das crianças, que demonstraram a forma como devemos agir em determinado contexto, que as estratégias devem ser adaptáveis consoante a atenção e interesse que indiciam, pois devemos adequar-nos às crianças e aos seus interesses e não o contrário.

Aprendi ainda que cada criança tem o seu tempo de aprendizagem específico, mas que é através do contacto com os seus pares, que estas mais se desenvolvem, nunca esquecendo o estímulo que a educadora fornece a cada uma delas, na procura de conhecimento.

Uma das aprendizagens a reter é a documentação pedagógica (Apêndice V), pois esta é uma forma de dar voz à criança e ainda transfere essa mesma voz para toda a comunidade educativa, incluindo ainda a recordação permanente dos momentos de aprendizagem, que poderão culminar em eventuais projetos.

Esta forma de documentação deve ser escrita, não de forma descritiva, mas como se de um enredo se tratasse, a história do nosso projeto, ou da vida da criança. “É fundamental, sim, associar o texto escrito, muitas vezes breve, a outras formas de comunicação, mantendo o objetivo da narração “criativa” (...) Procurando não ser descritivos, mas talvez um pouco “poetas”.” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.56).

Esta outra forma de comunicação que devemos aliar à escrita são as fotografias, que registam momentos, para que se perceção o processo em desenvolvimento.

Ainda através das dificuldades que fui sentindo ao longo de toda a prática, também estas resultaram em aprendizagens, pois é com os obstáculos que encontramos no nosso caminho, que nos esforçamos para conseguirmos ultrapassar as mesmas.

É neste sentido que a reflexão nos auxilia na melhoria da nossa atuação, analisando o que correu bem, ou menos bem pois, como afirma Freire (2012, p. 49) “... o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

PARTE II – UM PERCURSO DE APRENDIZAGENS

1. Artes como exploração e desenvolvimento de aprendizagens

As artes, eleitas como veículo para exploração e criação, dão à criança a possibilidade de aprender, experienciando de forma direta com o real. As vertentes artísticas foram observadas em contexto pré-escolar, numa instituição que adota como inspiração pedagógica, o modelo de *Reggio Emilia*. Aqui as artes plásticas e a música, foram as expressões observadas de forma direta em contexto educacional, havendo informação de que as crianças contactam ainda com outras como, teatro e dança criativa.

“As artes plásticas e a música na educação de infância assentam essencialmente em atividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão identificar” (Godinho & Brito, 2010, p.9). A cultura artística deve ser entronizada desde cedo, pelo facto de começar na sua construção social a partir do que lhes é transmitido, sendo a educação artística um forte pilar na cultura de cada um, durante o seu desenvolvimento.

Assim, a criança pode fazer as suas próprias escolhas a partir do cruzamento de aprendizagens, relativamente à sua posição nas artes e nos seus próprios interesses.

Os autores acima citados (2010, p.10) destacam ainda que “É função da escola restituir os ambientes culturais e artísticos ...”, pelo que, devemos dar oportunidade à criança de explorar e conhecer algumas obras de correntes artísticas existentes, bem como os seus criadores.

Como forma de explorar estas correntes, a instituição, possui um *atelier*, dispendo de duas atelieristas e um professor de música, para apoiar as crianças e ajudá-las a descobrir mais sobre estas áreas.

1.1. Expressão criadora

Tal como tive oportunidade de observar, as crianças da instituição com a qual contactei, no que diz respeito à área da expressão plástica, realizaram trabalhos criativos relacionados com correntes artísticas diversificadas, tal como o Cubismo de

Picasso, Pop Arte de Andy Warhol e ainda a referência ao Retratasta, Henrique Medina.

A oportunidade fornecida às crianças de contactarem com três pintores com inspirações distintas faz, não só, com que estas conheçam o trabalho que ambos executaram, como também consigam associar o nome da corrente artística aos elementos característicos da mesma, pelo que é necessário o seu estudo através da observação e experimentação.

Experienciar e executar as obras em diferentes suportes e materiais, permite à criança conhecer instrumentos desiguais, abrindo a sua mente, imaginando para além do que já foi concebido. Assim poderá elaborar uma obra original, mas que pertença a uma determinada corrente artística, considerando assim os cânones distintivos das mesmas.

Em concomitância com a aplicação de novas técnicas e ao manter-se o contacto com materiais distintos, as crianças também se enriquecem culturalmente através das artes plásticas, conhecendo vários artistas e ainda pela forma como estas conseguem interagir com outras áreas curriculares. As artes podem servir de suporte na compreensão e interesse noutras unidades do currículo, contudo é importante trabalhar a arte pela própria arte, a educação pela arte, pois segundo Read (2007, p.13) “... a arte deve ser a base da educação”.

Aquando da realização de atividades com o grupo de crianças, este apresentava-se mais interessado naquelas que envolviam a expressão plástica, entusiasmando-se e envolvendo-se de forma intensa nas propostas que lhes eram apresentadas.

A expressão plástica surge também para a perceção e solução de problemas que surgem no dia a dia, tal como uma das atividades que foi realizada com o grupo, *como é que seria possível construir relevos?*

Respondendo a esta questão, as crianças pensaram em vários materiais onde fosse possível esculpir desenhos, como aqueles que observavam no seu edifício, até que chegaram à conclusão de que talvez a argila fosse o material mais pertinente.



Figura 1 – Construção de relevos

A utilização de diferentes formas de linguagens (...) para representar o mesmo tema ou conceito, permite à criança desenvolver e aprofundar os seus conhecimentos acerca do mesmo (...) as crianças envolvidas num projeto são encorajadas a representar a mesma ideia através de diversas formas de representação... (Lino, 1996, p.102)

A escolha dos materiais deve ser feita a partir da manipulação de todos eles, o que por vezes não é possível em algumas instituições devido à escassez de recursos. Porém, nem todas as crianças possuem o mesmo interesse e ideia relativamente ao mesmo material, por esse fundamento, “Todo o material deverá ser considerado como um meio de satisfazer as necessidades da criança e nunca um meio de dar um tipo especial de lição de arte” (Sousa, 2003, p.186).

O facto de as crianças se entusiasmarem com este tipo de atividades, faz com que se possa retirar o máximo partido das mesmas, pelo que o tempo de concentração no que se encontram a realizar aumenta, não se verificando em outras tarefas mais dirigidas, onde a criança não está em movimento ou envolvendo-se com os materiais. Essa atenção é focalizada no objeto, ou no ato que estão a resolver e trabalhar, implicando-se no processo.

Assim, todo o grupo demonstrou apreço pela expressão plástica, beneficiando crianças com maior dificuldade de expressão, bem como aquelas com comportamento mais desajustado.

Paín (2009, citado por Rocha 2010, pp.16-17), afirma que:

... a arte-terapia através de actividades expressivas - criativas propicia uma série de benefícios para aquele que dela usufrui: permite encontrar satisfação no acto de criar em si através de um caminho de liberdade e de espontaneidade, superando preconceitos bloqueadores; proporciona o conhecimento de vários meios de expressão e de comunicação para além dos verbais, efectuando várias experimentações (e explorar-se a si próprio) sem quaisquer pressões.

Mencionando a arte como uma terapêutica, esta é um potenciador de experiências e aprendizagens para a criança, uma vez que através dela, esta pode, tal como o autor refere, “encontrar satisfação”, conseguindo superar possíveis bloqueios, bem como dar-lhe a oportunidade de contactar com várias formas de expressão e comunicação, que não encontra noutras actividades, podendo assim, ser potenciadora de uma melhoria comportamental.

A expressão plástica é um bom indutor para trabalhar diversas temáticas e auxiliar as crianças na compreensão do que se pretende transmitir, uma vez que se encontram em contacto direto com os materiais. Está-se a trabalhar no aqui e agora, com as mãos, fazendo algo palpável, com o qual conseguem interagir.

Contudo também devemos reconhecer o valor desta expressão como uma aprendizagem para a educadora, já que se focaliza na compreensão da própria criança, que nos seus trabalhos, consegue exprimir as suas emoções e estados de espírito, podendo ser terapêutico.

Assim a arte deve ser utilizada desde a primeira infância, não só para trabalhar outras áreas, mas também para as crianças comunicarem através do contacto com novas técnicas e materiais.

1.2. A musicalidade das expressões

A expressão musical foi uma das expressões artísticas observada em contexto pré-escolar, sendo esta monitorizada por um professor especializado na área em conjunto com as educadoras.

A interação entre estes dois profissionais é constante e contínua, pois o trabalho que se inicia com o professor de música, deve continuar a ser explorado pela educadora em sala ou mesmo no espaço exterior, com o seu grupo, fomentando o gosto por esta arte.

O trabalho cooperativo entre os diferentes elementos da equipa educativa torna-se um processo eficaz, uma vez que esta “Resulta numa abordagem unificada para a concretização do currículo, permitindo a todos os adultos que trabalham com o mesmo grupo de crianças darem a cada uma, um apoio consistente e apropriado” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130). Assim, o trabalho em equipa entre profissionais beneficia não só o próprio trabalho, como também a aprendizagem das crianças, uma vez que é através da coadjuvação, que se discutem e conhecem melhor as necessidades de cada um.

A expressão Musical é apreciada pelas crianças, por lhes dar a oportunidade de entrar em contacto com diversos instrumentos musicais, tais como, clavas, tamborim, pandeiretas, ferrinhos, flautas, entre outros. Essa descoberta, desperta interesse e entusiasmo nas mesmas, sendo a alegria uma constante de cada vez que se dirigiam para a música.

“As crianças de idade pré-escolar gostam de tocar instrumentos musicais simples, quer sozinhos, quer com os seus amigos...” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 673). Estes instrumentos podem auxiliá-los na compreensão do ritmo, pulsação, ou de outros conceitos musicais, sendo que, durante a rotina do seu dia a dia podem encontrar nos instrumentos um veículo facilitador no entendimento das transições.

Estes conceitos musicais encontram-se vinculados à própria aprendizagem da criança, como no desenvolvimento da sua memória auditiva, na consciência

fonológica, aprendendo de forma mais fácil e intuitiva a leitura e a escrita, pois o ritmo é um dos fatores que auxiliam a criança nessa aprendizagem.

Esta expressão artística faz parte de uma das atividades extra curriculares que a instituição disponibiliza para as suas crianças e, através dela, é possível obterem grande satisfação, facto reforçado por Hohmann e Weikart (2011, p. 666), ao referirem que as crianças “Quando ouvem as mesmas canções repetidamente, algumas frases chamam a atenção deles e apreciam transformar a frase numa coisa sua...”, cantando também durante as brincadeiras livres.

Pelo facto de a música na educação ser um elemento importante para o desenvolvimento da criança, em termos da sensibilidade e na formação da sua personalidade e identificação dos seus interesses e motivações, surgiram também pedagogos que se interessaram em desenvolver metodologias centradas no desenvolvimento desta faculdade, exemplo disso foi Dalcroze, Orff, entre outros, em que o objetivo não era ensinar música, mas sim, “... o de viver musicalmente a música” (Sousa, 2003, p.22).

1.3. A apropriação do momento

A fotografia e a utilização do instrumento fotográfico, foi uma das experiências que registei como sendo relevante, alvo de aprendizagem e descoberta para as crianças, pois é a forma destas usufruírem da oportunidade de se apropriarem do momento que escolheram captar.

Quando é fornecido à criança o momento de permanecer com uma máquina fotográfica e esta encontrar-se à sua disposição, ela tenta ao máximo registar todos os aspetos que lhe chamam a atenção, mas maioritariamente tenciona captar retratos dos seus colegas, reproduzindo aquilo que os adultos executam, quando se encontram na posição delas.

Contudo, a utilização da máquina fotográfica, para a criança, pode ser explorada com diferentes finalidades, tal como Brandimiller (2011, p. 38) afirma “As fotografias das crianças não se esgotam na primeira olhada, merecem um refinamento do olhar. As imagens mostram o mundo delas, seus movimentos, seus gestos, sua poesia”.

Existem crianças com maior sensibilidade para a captação de imagens, observando primeiro aquilo que tencionam registar. Esse processo de observação e de tentativa de reprodução é um dos passos mais significantes, pois passa a ser uma imagem captada com intencionalidade e não apenas pelo prazer de tirar uma fotografia.

A fotografia, uma arte que para a sociedade se encontra um pouco banalizada, mas que se as crianças começarem a ter a experiência e explicação das técnicas fotográficas, penso que já a olharão como uma faculdade e algo a explorar com mais cuidado, rigor e atenção.

Observei que crianças de cinco anos já têm uma certa sensibilidade para esta arte, ponderando acerca do que pretendem captar, tendo gosto por explorar esta variante, embora ainda não seja dada muita importância à mesma.

Atendi ainda ao facto de os pais terem um certo receio em emprestar, para as mãos dos seus filhos, tal objeto, contudo ao analisarem as imagens que captaram e a forma como manuseavam e cuidavam da máquina fotográfica, ficaram surpresos, não só pelo que viam, mas por nós, estagiárias, termos a confiança nos seus filhos para darmos a oportunidade de estes executarem o que pretendiam com esse mesmo objeto.

Partindo desta observação, os pais, começaram a consciencializar-se de que também eles deveriam dar esse voto de confiança, pois as crianças surpreendem com as suas atitudes e, até mesmo, com um simples *click*.

Em suma...

Pelo exposto, o desenvolvimento das aprendizagens que as crianças vão adquirindo através da exploração das artes, na minha opinião, marcam mais os ensinamentos que estas vão retirando da sua experiência, do que através do ensino tradicional e mais direcionado.

O “ensino artístico” envolve o ser, no processo de descoberta e aprendizagem, uma vez que, segundo Read (2007, p.253) envolve três tipos de atividade, a de **expressão pessoal**, que é “... a necessidade inata que o indivíduo sente de comunicar às outras

“... pessoas pensamentos, sentimentos e emoções.”, a **observação**, que assenta no “... desejo que o indivíduo tem de registar as impressões sensíveis (...) de edificar a sua memória e construir objetos que auxiliem nas suas atividades práticas.” E a **crítica**, que pressupõe “...a resposta do indivíduo aos valores do mundo dos factos...”.

Em suma, estes três tipos de atividades pertencentes ao “ensino artístico”, artes plásticas, música e fotografia, dão a oportunidade à criança de se expressar da forma que mais lhe convém, de ter uma aprendizagem e ensino à sua medida, fazendo com que esta pense por si própria. Assim, a meu ver, é necessário que exista, expressão pessoal, observação e crítica, para dar resposta a um bom ensino artístico.

2. A comunicação entre o grupo e com a comunidade

Um aspeto que fez parte do quotidiano das crianças, na instituição que me acolheu, foi a importância prestada à comunicação oral, à transmissão e expressão das ideias e opiniões da criança em grupo. Este aspeto despertou o meu interesse em compreender a importância deste tempo, dedicado à escuta, mais focalizada na oralidade da criança, que é uma aprendizagem que devo reter enquanto futura profissional.

A comunicação encontra-se implícita ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, uma vez que não se esgota, vai-se desenvolvendo ao longo da vida, podendo ser sempre aperfeiçoada. Contudo, esta pode não ser apenas a verbal ou oral, mas também executada através de múltiplas formas, como na escrita, nas nossas atitudes ou até mesmo pela nossa expressão facial.

Esta forma de expressão é defendida através de cinco axiomas (algo evidente e que não necessita de ser demonstrado) por Watzlawick (1967) na sua teoria da comunicação, onde a esta reside nos processos relacionais, são eles:

(1) **É impossível não se comunicar**, uma vez que se encontra intrínseco ao comportamento humano; (2) **Toda a comunicação tem um aspeto de conteúdo e um aspeto de relação**, visto que o significado das palavras não é a única informação que o recetor capta, mas também se encontra presente a relação que mantêm; (3) **A natureza de uma relação está dependente da pontuação das sequências comunicacionais entre os comunicantes**, a estrutura da comunicação é diferente de pessoa para pessoa, sendo também avaliado o comportamento de cada um durante esse ato comunicativo; (4) **Os seres humanos comunicam de forma digital e analógica**, a forma digital são as próprias palavras, a forma analógica é a forma como é verbalizado (postura corporal, gestão do silêncio...); (5) **As permutas comunicacionais são simétricas ou complementares, segundo se baseiem na igualdade ou na diferença**, numa comunicação existe a tendência para uma mudança progressiva de reações a comportamentos.

Desta forma, a comunicação encontra-se intrínseca ao desenvolvimento humano e associada às relações sociais por nós estabelecidas.

Assim, uma das formas de comunicação e já apresentada anteriormente, é através das artes. Estas funcionam, muitas vezes, como um suporte para as crianças que têm mais dificuldade de comunicação oral, porém é também apreciada por todos. Por outro lado, a comunicação oral deve ser estimulada, importa pois, desenvolver essa competência e nada melhor que rentabilizar o tempo em grande ou em pequenos grupos, para o fazer.

2.1. O Papel do Adulto na Comunicação

A comunicação entre o grupo de crianças, dentro da instituição com a qual tive oportunidade de contactar, era uma experiência muito valorizada, tanto por parte da educadora, como do próprio grupo, havendo sempre quem se destacasse ao nível da expressão, deixando outros um pouco retraídos na comunicação em grupo.

A comunicação oral é, para muitas crianças, um obstáculo difícil de transpor, contudo a educadora deve ajudar a esse processo, visto que esta comunicação não deve ser encarada como uma barreira, mas sim, como um veículo para novas aprendizagens. Cabe assim à educadora encontrar e adaptar estratégias, de modo a promover a expressão oral no grupo, tendo em consideração as características de cada criança.

Neste sentido, ao nível da minha experiência e observação, a educadora promovia conversas não formais, onde o interesse em comunicar partia da criança, difundindo um discurso articulado, com conectores distintos, buscando que a criança reproduzisse algumas das suas palavras.

A educadora ainda fomentava o diálogo como meio de negociação e resolução de conflitos, para que compreendessem, que também através da comunicação, podemos resolver os nossos problemas, sem partir para qualquer tipo de agressão.

“As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela” (Sim-Sim, *et al*, 2008, p.27). O

papel do adulto, não só da educadora, como dos pais, passa também por saber ouvir o que a criança tem para dizer e dar valor às suas opiniões. Através deste tipo de comportamento, conseguimos que estas não se inibam de se expressar, sentindo que as suas opiniões são consideradas e importantes, encontrando-se com mais entusiasmo e disponibilidade em formular em discurso.

Este fenómeno ocorre com o grupo de crianças da sala de atividades com quem estagiei, uma vez que as suas opiniões eram escutadas. A vontade da expressão em grande grupo, já era manifestada por parte das crianças, contudo não ocorre com todas elas da mesma forma. Para minimizar esta situação é necessário que existam momentos em pequenos grupos ou mesmo individuais, a fim de se compreender qual o ambiente em que a criança sente menor dificuldade em se expressar.

Neste sentido, durante a prática, a interação em grande grupo tinha de ser controlada, a fim de prestar atenção à mínima manifestação de interesse, por parte de quem se encontrava com maior dificuldade em verbalizar as suas ideias, uma vez que, durante este tempo, eram muitas as crianças que queriam falar e manifestar as suas opiniões sobre determinado assunto.

Assim, o papel do adulto na comunicação passa, não só, por estimular a criança, mas também por lhe dar tempo para pensar, saber escutar e dar oportunidades para que a participação ocorra.

2.2. Comunicação como ato social

A criança obtém a linguagem através do contacto com o seu meio e, é com estes, que toma também conhecimento das normas que deve seguir, como agir em determinado contexto e como se dirigir a alguém, quando pretende falar. Por esse motivo, a comunidade tem uma grande influência na construção e no desenvolvimento do ato comunicativo.

“O acto comunicativo é um processo dinâmico, natural e espontâneo que exige a interação de, pelo menos, duas pessoas, com vista à partilha de necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias” (Sim-Sim, *et al*, 2008, p.31). O facto de comunicar sugerir que deve existir mais do que uma pessoa, pressupõe que seja,

portanto, um ato social, uma vez que a conversa que se estabelece vai ao encontro das relações, pela forma como se expressam, transmitindo sentimentos e ideias, a própria conversação já solicita uma relação.

As relações sociais apenas ocorrem se a criança estiver disposta a interagir com os outros, neste caso, a sua linguagem desenvolve-se através do seu contacto. Contudo, existem crianças com maior dificuldade em socializarem, não se envolvendo em conversas na presença de estranhos ou com quem não se sentem a vontade, tal como tive oportunidade de observar, porém, em brincadeiras espontâneas, conseguem dialogar com os seus pares, mantendo conversas informais, mas importantes para o desenvolvimento da sua linguagem.

O importante é que a criança comunique e socialize com os seus pares e comunidade, pois as ideias que se encontram na mente das crianças são relevantes e, muitas vezes, surpreendem quem as ouve. Assim, não é bom que estas se fechem e não dialoguem, visto que não auxilia o seu desenvolvimento, quer cognitivo, quer social, “... a criança necessita, (...) de se envolver em interacções sociais e de estar exposta à comunidade verbal” (Sim-Sim, *et al*, 2008, p.31).

A criança começa a desenvolver a sua capacidade de socializar e de seguir normas de estar em grupo, na sua entrada para a pré-escola. Aqui, aprende a ouvir os seus parceiros, a ser ouvido, a respeitar, a ajudar os outros e a defender os seus interesses.

A defesa dos seus interesses (base da cidadania), é um bom ato de comunicação, uma vez que necessitam de convencer os outros acerca daquilo que pensam e, quando conseguem obter o resultado desejado, pressupomos que possuam boa capacidade comunicativa (base da argumentação). Esta só é adquirida por interação social, não só no meio escolar, mas principalmente com a comunidade, pois os discursos com os quais contactam são bastante heterogéneos, tendo oportunidade de se relacionar com uma grande diversidade de palavras.

“... o alargamento do grupo social, com a entrada na escola e a exposição a contextos mais alargados, favorece o enriquecimento linguístico da criança e proporciona-lhe o confronto com formas e usos específicos dos grupos a que vai

tendo acesso” (Sim-Sim, 2003, p.30). Tal como a autora refere, as crianças vão passando por contextos diversificados, ganhando tendência para desenvolver a sua comunicação e linguagem de forma adaptada, quer ao grupo em que se inserem, quer ao contexto.

Essa apropriação da linguagem pode ser benéfica ao nível do enriquecimento da língua e do seu vocabulário, uma vez que à medida que os contextos se alargam, as possibilidades de adquirirem uma boa retórica vai também nesse sentido, cresce e desenvolve-se.

Em estágio, era notório o elevado nível de comunicação que algumas das crianças possuíam, mostrando evidências de que eram estimuladas e ouvidas pelos seus pais, daquelas que a comunicação, presumivelmente, fosse escassa.

Através do discurso com os seus pais, as crianças traziam até ao grupo curiosidades e até novos conhecimentos que adquiriram e tinham gosto em partilhar.

Assim, a comunicação em meio escolar, passa também pela forma como as crianças dão a conhecer à comunidade os seus trabalhos e projetos e a forma como partilham informação e novos saberes, que adquiriram com familiares e amigos, aos seus colegas.

O envolvimento da comunidade na vida da escola é um impulsionador da comunicação, tal como consegui constatar, pois as crianças gostam de se sentir consideradas pelos seus trabalhos, implicando os outros nos mesmos, solicitando auxílio aos seus pais, familiares e amigos, a fim de concretizarem as suas dúvidas. Esta forma de envolver a comunidade faz com que tenham de interagir com esta, estabelecendo relações, trocando ideias e novos conhecimentos.

No JI, um momento de conversa para partilhar novidades ou curiosidades, com os seus pares e educadora é, como Hohmann e Weikart (2011, p. 529) defendem que “... falar com os outros acerca de suas experiências com significado pessoal proporciona às crianças uma base sólida para a aprendizagem da linguagem...”

2.3. Discussão de Ideias e sua Reflexão

“Compartilhar, discutir e oferecer oportunidades para que haja *feedback* entre crianças e seus companheiros são maneiras importantes de construir-se ideias, bem como de construir-se o senso de coletividade em um grupo.” (Edwards, *et al*, 1999, p.265). Indo ao encontro do o que os autores defendem, a comunicação entre o grupo, reflete aprendizagens sociais, tais como, saber ouvir o outro, respeitar opiniões, aprender com as suas ideias, a fim de construir um novo conhecimento e ainda ter a possibilidade de exprimir os seus pensamentos por palavras.

A discussão de ideias distintas deve sempre culminar em reflexões pessoais e interpessoais, sendo que, com um grupo de crianças é benéfica a reflexão em grupo, tanto com os seus pares, como com a educadora, pois esta pode auxiliar à reflexão, através do questionamento.

“A acção, por si só, não é suficiente para a aprendizagem. Para compreenderem o seu mundo (...) as crianças necessitam interagir de forma consciente e refletida sobre ele. (...) as reflexões sobre essas ações resultam no desenvolvimento do pensamento e da compreensão” (Hohmann, *et al*, 2011, p.23). A compreensão desse mesmo pensamento e a comunicação devem encontrar-se relacionadas com a ação, pois tal como os autores citados sugerem, a criança para interagir com o que a rodeia, necessita de compreensão, e por vezes, o pensamento só por si, pode não ajudar. Por esse motivo, é necessária a expressão das ideias que possuem, com os seus companheiros, pois muita das vezes, as incertezas de uns, vão ao encontro das de outros, auxiliando não só a perceção, como também a verbalização das suas ideias.

As reflexões das crianças sobre as suas ações são uma parte fundamental do processo de aprendizagem. Ouvir e encorajar a forma particular como cada criança pensa fortalece o seu pensamento emergente e as suas capacidades de raciocínio. (...) No decurso destas conversas os adultos param frequentemente para dar às crianças tempo para pensar e pôr os seus pensamentos em palavras. (Hohmann, *et al*, 2011, p. 47)

Hohmann e Weikart (2011) fortalecem a importância da comunicação e da reflexão na aprendizagem da criança, uma vez que o encorajamento que é exercido nestas, através da disponibilidade de escuta, para que estas expressem os seus pensamentos, fá-las sentir-se mais valorizadas, tal como Kinney e Wharton (2009, p.88) mencionam, “As oportunidades aumentadas de as crianças refletirem e reverem suas realizações (...) fez com que muitas delas adquirissem maior consciência do seu valor.” Sentindo-se tentadas a comunicar e, por sua vez, a pensar, induzindo ao raciocínio.

Assim, a comunicação é importante não só para a aprendizagem social da criança, mas também ao nível do desenvolvimento intelectual, uma vez que estimula o seu raciocínio.

Possibilidade de desenvolver o raciocínio da criança, passa pelo tempo que a educadora fornece à criança para pensar antes de verbalizar o mesmo. Ao raciocinar, esta estabelece várias relações, tanto através do conteúdo da mensagem que pretende transmitir, como da organização do seu discurso, pois é necessário pensar antes de falar, processo que também pode ser aprendido.

A comunicação verbal também abre espaço a outras aprendizagens, como a construção frásica, organização cronológica/temporal, entre outros, implicando a correta conjugação verbal.

Por conseguinte, todos estes fatores implicados no discurso da criança, emergem em aprendizagens, não só para aquela que se encontra a discursar, mas também para todos os outros que a ouvem, pois é através da audição dos erros e posterior correção linguística, que todo o grupo aprende, algo a considerar na aprendizagem da leitura e escrita, desenvolvendo a sua consciência fonológica.

A comunicação implica a escuta que “... deverá constituir um processo contínuo no quotidiano educativo de procura de conhecimento sobre as crianças, realizado no contexto da comunidade educativa...” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.33).

3. Abordagem de Mosaico

A Abordagem de Mosaico é uma metodologia que vai ao encontro da criança, centrando-se nas múltiplas formas de a escutar, mesmo que esta ainda se encontre em idade pré-verbal, reconhecendo-a como co-construtor de significados, de identidade e cultura.

Pela forma como esta abordagem considera a criança e a quer escutar, tem a sua inspiração na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, desenvolvida nos Jardins de Infância de *Reggio Emilia*, no norte de Itália.

Os quatro princípios desta abordagem que Clark e Moss (2011) defendem, passam pelas crianças serem especialistas da sua própria vida, sendo estas hábeis comunicadoras, detentoras de direitos e fabricantes de significado. Desta forma, dão à criança o papel primordial, no que diz respeito à comunicação das suas experiências, uma vez que podem demonstrá-las através de diferentes pontos de vista e, para isso, pertence ao adulto o papel de saber escutá-la.

A abordagem de mosaico pode ser definida através de cinco características, é uma abordagem **participativa**, onde as crianças são peritos e agentes das suas próprias vidas; **adaptável**, pois permite que os métodos de escuta se adaptem ao grupo de crianças; um **multi-método**, reconhecendo as diferentes linguagens da criança; **reflexiva**, uma vez que inclui todos os envolvidos no estudo, educadores, crianças e pais, para refletirem sobre os significados que são extraídos; e é ainda **incorporada na prática** com as crianças, promovendo um clima de escuta.

Esta abordagem permite que a criança combine o visual com o verbal, capacitando-a a ter uma voz ativa, para eventuais mudanças no seu jardim de infância, indo ao encontro do modelo pedagógico de *Reggio Emilia*, ouvir a criança nas suas cem linguagens.

3.1. Fases da implementação

Como afirmado anteriormente, a abordagem de mosaico tem como objetivo ouvir a opinião das crianças sobre determinado assunto, e neste caso, sobre o que pensam sobre o Jardim de Infância que frequentam, utilizando essas mesmas opiniões como ferramentas, que servem de base para o trabalho dos educadores.

A implementação deste estudo passa por três fases: **fase 1**, recolha de documentação; **fase 2**, reunião e reflexão da informação e **fase 3**, decisão e alteração.

A fase 1 inicia-se com a apresentação do estudo às crianças, através de uma conversa em grupo, consciencializando-as de que os seus gostos e interesses são o que mais importa para esta investigação, pelo que antes da sua aplicação é pedida a colaboração dos elementos do grupo.

Posteriormente, a fase inicial culmina na coleta de informação por parte das crianças e adultos, incluídos no estudo, resultado das observações e conferências com as crianças. Nesta fase são utilizados vários métodos, como câmaras, conversas, passeios, mapas e conferências.

Na implementação desta fase, os métodos mais utilizados foram as câmaras, conversas e passeios em pequenos grupos, sendo elaborado um mapa pelas crianças, dos locais por onde passavam. Nestes mapas constou, não só, o desenho do espaço, como a indicação da relação da criança com o mesmo, através de “*smiles*” que estas desenhavam, como forma de transmitir as suas preferências.

Foram ainda realizadas entrevistas aos pais e educadora, que culminaram, numa segunda fase, na reflexão sobre as respostas dadas em cada uma das partes em comparação com as das crianças.

Na fase 2 é concretizada a reunião da informação, com o intuito de dialogar, refletir e interpretar. Nesta fase incluem-se interações entre os pais e profissionais educativos, para adicionar mais informação ou revelar mal entendidos que possam ter surgido.

Esta etapa decorre em concomitância com a fase 1, uma vez que se dedica ao tratamento de dados. Por conseguinte, em ambas as fases continua-se a proceder à

documentação, observação e recolha de informações. É aqui que se realiza a triangulação da informação obtida.

A fase 3 é dedicada à decisão sobre a continuidade do estudo ou na mudança de um espaço. Esta poderá servir para a realização de discussões coletivas com as crianças sobre vários assuntos, para uma reflexão e reavaliação das vidas das mesmas no jardim de infância. Podendo ainda servir para a decisão da mudança de um espaço, transformando alguma área noutra, da preferência das crianças.

3.2. Métodos

A abordagem de mosaico caracteriza-se por ser multi-método, uma vez que utiliza diversos métodos, para que a escuta da criança seja feita de forma eficaz.

Deste modo, podemos destacar aqueles que foram mais utilizados neste estudo, as câmaras fotográficas, os passeios ou tours, os mapas, as conferências, a documentação e observação, as entrevistas e a manta mágica, o culminar de toda a informação recolhida.

- **Câmara:** Com as câmaras as crianças fotografam o que consideram mais relevante dentro dos assuntos abordados.
- **Entrevistas/conversas:** É um momento de conversa informal, em que as crianças falam sobre a sua vida no jardim de infância, focando-se em pessoas e espaços. Estas entrevistas são também realizadas aos pais e educadora, com o intuito de despistagem de dados.
- **Passeios/Tours:** Estes consistem na exploração da instituição através de um passeio realizado e guiado pelas próprias crianças.
- **Mapas:** Nestes efetuam-se os registos de informações fornecidas pelas crianças nos passeios e posterior representação bidimensional.
- **Conferência:** Esta consiste numa conversa informal com a criança, onde o adulto tem o papel de a escutar, sendo sensível e flexível na gestão do tempo.

Para nos clarificar a importância dos mapas, Hart (1997, citado por Clack & Moss, 2005, p. 16), refere que “The method can provide valuable insight for others into

children's everyday environment because it is based on the features they consider important, and hence can lead to good discussion about aspects of their lives that might not so easily emerge in words.”

As conferências resultam numa conversa familiar, onde o adulto deve ter tempo para escutar a criança; A documentação e observação, consiste em conhecer e registar as conceções das crianças, observando de forma qualitativa os acontecimentos. As entrevistas são realizadas tanto às crianças, como aos pais e educadoras, a fim de conhecer a perspetiva da criança. Por último, a manta mágica é utilizada como momento de reflexão sobre os instantes mais marcantes da abordagem. Aqui reúne-se toda a informação que é obtida ao longo de todo o percurso.

A avaliação desta abordagem é feita através de vários métodos criativos (verbais, visuais e cinestésicos) e conta com a participação ativa das crianças na mesma, uma vez que é através desta, que constroem o seu próprio conhecimento.

O ponto de partida do processo participativo é reconhecer as competências das crianças, ouvindo-as em vez de assumirmos que elas próprias já sabem as respostas, ou seja, escutar para ouvir.

3.3. Abordagem de Mosaico – Estudo

3.3.1. Metodologia

A investigação realizada por mim e pelo meu par pedagógico, caracteriza-se como sendo um estudo de caso, onde se dá, neste caso, à criança, uma atenção particular, uma vez que, estudo caso é “... um termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre um estudo de um determinado caso...” (Bell, 1997, p.23), o investigador limita-se mais a um determinado sujeito.

Deste modo, o estudo caso é considerado uma investigação de índole qualitativa, uma vez que observa a realidade de uma forma mais aprofundada, baseando-se na recolha de dados para retirar conclusões.

O método qualitativo encontra-se ligado à investigação experimental e pressupõe a observação naturalista, onde o investigador interage “... com os sujeitos de forma “natural” e, sobretudo, discreta. Tentam “misturar-se com eles até compreenderem determinada situação.”, tal como refere Carmo e Ferreira (1998, p. 180), uma vez que apela à compreensão de fenómenos através de uma recolha de dados.

No método qualitativo o investigador é aquele que recolhe os dados, utilizando métodos diferenciados para incluir na sua investigação, como entrevistas, questionários, notas de campo, entre outros.

3.3.2. Definição da Problemática

Definir uma problemática é essencial para um estudo ou uma investigação, uma vez que “Qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, (...) buscar soluções para um dado problema” (Andrade & Freire, 2008, p.36).

A problemática deste estudo foi definida pensando nas crianças e nos seus interesses, na sua escuta sobre o espaço onde estas mais interagem. Assim sendo, *O que mais gostas no jardim de Infância?* e *Porque vens para o Jardim de Infância?* Foram questões centrais para este estudo e de onde surgiu a problemática do mesmo.

3.3.3. Sujeitos do Estudo

Os sujeitos envolvidos no estudo foram duas crianças, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos, que possuem características distintas.

Uma delas é bastante expressiva e comunicativa, querendo envolver-se em tudo, sempre com a curiosidade de querer saber mais. A outra criança é mais tímida, com dificuldade em se expressar perante um grupo, ficando um pouco de parte nas atividades propostas.

Estas crianças foram escolhidas pelas suas características particulares, uma vez que o estudo pressupõe uma nova forma de escuta, utilizando vários meios de expressão. Neste sentido, pretende-se ir ao encontro das duas crianças, facilitando a sua comunicação, percebendo assim, se é ou não benéfica a utilização do respetivo estudo.

Com o intuito de compreender melhor as crianças, as suas preferências dentro do JI, foi também possível englobar no estudo, tanto a educadora cooperante, como os próprios pais, funcionando como um trabalho cooperativo, para auxiliar esta nova forma de escuta.

3.3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

As fontes de dados mais utilizadas em investigações de natureza qualitativa são, as entrevistas, os documentos e observação dos fenómenos em ação, tal como sugere Tuckman (2005). Este autor faz ainda referência ao tipo de entrevistas existentes, fazendo-as variar entre totalmente informais ou abertas, e as altamente estruturadas e fechadas.

O instrumento optado para recolher os dados durante o estudo, foi o inquérito por entrevista aberto, onde os tópicos para as questões se encontravam não-estruturadas, visto que existiam tópicos chave, contudo não se encontravam segundo uma ordem, surgindo naturalmente ao longo da conversa que se realizava com as crianças.

O inquérito por entrevista foi também escolhido como uma técnica para ouvir a criança, desta forma, o tipo de entrevista caracteriza-se por ser através de conversa informal, que segundo Tuckman (2005, p. 518) “... são feitas no decorrer natural dos acontecimentos (...) As entrevistas são construídas e surgem a partir das observações; Podem ser adaptadas aos indivíduos ou às circunstâncias.”

Uma das técnicas mais utilizadas por mim, durante o período de estágio, foi a observação, caracterizada por ser essencialmente naturalista, direta e participante, pois o investigador “... faz de algum modo participar da vida da população observada...” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 107), de modo a conseguir responder à questão que se propôs desenvolver e dar resposta.

3.3.5. Tratamento e Análise de Dados

No processo de análise de dados foi destacado a análise de conteúdo, dispondo cada pergunta por categorias e grau de relevância, revelando posteriormente inferências sobre o respetivo estudo e investigação.

Porém existem vários tipos de análise de conteúdo, tendo-me focado na análise indireta, esta “...procura uma interpretação do que se encontra latente sob a língua expressa é geralmente considerada como característica de uma análise do tipo qualitativo...” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 271).

Para efetuar esta análise é necessário codificar a informação, uma vez que “Tratar o material é codificá-lo” (Bardin, 2008, p. 103). Para extrair o conteúdo da informação é fundamental transformá-la, por recorte e agregação, só assim se atinge a representação do conteúdo em si.

TABELA 1: Análise de conteúdo das entrevistas às crianças³

Categorias	Sub-categorias	Unidades de Registo
Porque vêm para o JI?	Gosto	Porque gosto do Jardim de infância! (E1)
		Porque gosto de vir para aqui! (E2)
		Gosto de comer e de brincar! (E2)
	Realização	Para brincar! (E1)
		Porque não durmo. (E2)
O que Gostam no JI?	Amigos	[Com quem gosta mais de brincar] Mimi! (E1)
		[Com quem gosta mais de brincar] Sara, Davi (que já não está cá), Miguel, Nuno e mais de ninguém! Estes só gosto mais! (E2)
	Pessoas	[De quem gosta mais] Da Lídia! Porque ela é amiga! (E1)
		De todas as professoras e auxiliares da sala dos Caracóis! (E2)
	Espaços	Do quintal! Dos cubos que aqui há! (E1)
[O quintal] Está bem assim! (E2)		
O que Não gostam no JI?	Colegas	[Os meninos de quem gosta menos] Das tartarugas! Porque eles empurram e batem! (E1)
		[Os meninos de quem gosta menos] Dinis e Victor! O Victor porque já rasgou uma vez um autocolante da Sara e do Dinis porque bate a toda a gente! (E2)
	Pessoas	[De quem gosta menos] Da Sónia! Porque ela tira os brinquedos! (E1)
		Não sei! (E2)
	Espaços	A casa amarela! (E1)

³ Entrevista completa às crianças em anexo. (APÊNDICE I)

A tabela 1, representa a análise da entrevista às duas crianças alvo de estudo, uma delas, mais tímida e introvertida e outra mais desinibida, que gosta bastante de conversar sobre os seus interesses.

Cada criança foi distinguida na análise por E1 e E2, sendo o seu significado “Entrevista 1” e “Entrevista 2”. A cada criança foi ainda atribuída uma cor, para que a perceção das respostas, fosse mais fácil e rápida.

Esta análise foi efetuada com vista à comparação de respostas. Assim, através do processo de codificação, conseguiu-se compreender os assuntos em destaque nas suas respostas, apreendendo melhor os interesses de cada entrevistado.

Esta entrevista focalizou-se nos gostos das crianças, relativas ao espaço onde se encontram diariamente e com as pessoas que costumam contactar, pelo que as respostas refletem os seus interesses.

Aqui, é necessário saber aquilo que as crianças menos apreciam, pois tal deve ser analisado e visto como algo a ser alterado, ou através da modificação de um espaço, no caso do desinteresse do mesmo para as crianças, ou através de auditorias internas, quando as mesmas referem pessoas que não gostam dentro da instituição, para apurar o porquê de tal antipatia.

As respostas das crianças relativamente ao motivo pelo qual vêm até ao jardim de infância é comum, indo ao encontro de dois temas centrais, dizendo que é tanto por gosto, como por realização, uma vez que é o espaço onde brincam e fazem o que gostam.

O que mais gostam na instituição passa por três temas centrais, pelos amigos, pelas pessoas que lá trabalham e pelos espaços. Neste aspeto, as crianças destacaram com quem gostavam mais de brincar, nomeando alguns dos seus amigos. Por conseguinte falaram ainda da equipa educativa, sendo que, uma das crianças, generalizou um pouco, não nomeando apenas uma pessoa, mas de toda a equipa que pertence à sua sala.

Ambas mencionaram o espaço exterior, o quintal, como espaço preferencial, onde gostam mais de estar e passar grande parte do seu tempo.

Quanto àquilo que menos gostam no jardim de infância, as respostas passaram também pelos seus colegas, pessoas e espaços. Quando as crianças mencionam os colegas que menos gostam, dão sempre uma justificação, sendo aquela mais comum, a de baterem aos seus amigos ou de praticarem ações, que julgam erradas.

Relativamente às pessoas que gostam menos, apenas uma criança nomeia, justificando que não gosta dessa pessoa porque lhe tira os brinquedos. Aqui, ao ocorrer a retirada de algo que é agradável para a criança, funciona como um castigo, desconhecendo-se a sua causa.

Também quando se fala nos espaços, apenas uma das crianças menciona algo que gostaria de modificar, sendo esse, pertencente ao espaço exterior.

A par desta entrevista, foi também utilizado outro método de ouvir estas mesmas crianças, que complementa as informações obtidas nesta tabela. Este segundo método denomina-se por passeios ou tours, que reside em percorrer com as crianças os espaços mais ou menos apreciados por estas no jardim de infância. (APENDICE IV)

Este passeio não contempla todos os espaços da instituição, visto que não foram eleitos pelas crianças em causa, em cada espaço estas mencionavam se gostavam ou não do mesmo, tentando justificar a sua escolha.

TABELA 2: Análise de conteúdo da entrevista aos pais⁴

Categorias	Sub-Categorias	Unidades de Registo
O que os seus filhos pensam sobre o JI?	Local de Socialização	Onde vai ter com os amiguinhos, a Joana Caracol e a Lídia. (EP1)
	Local de Aprendizagens	Fica muito envolvido/a nos projetos. (EP2)
		Não há atividade de que não goste, penso eu. (EP2)
Local de bem-estar	Perguntava quando é que as férias acabavam que já tinha saudades da escola. (EP2)	
Relata Experiências?	Sim	Sim. Eles integram as atividades da escola nas brincadeiras de casa, sobretudo a nível de trabalhos manuais. (EP2)
	Por vezes	Por vezes. (EP1)
Considera importante o relato de experiências?	Sim	Considero que é importante, não só pela partilha em si, mas também pelo facto de serem experiências de que ela gosta e/ou que valoriza. (EP1)
		Acho que é ótimo. Porque fico a conhecer as experiências que ele tem numa grande parte da vida dele a que eu não assisto, e também a forma como ele as interpreta e assimila (EP2)
Como seria um bom dia no JI?	Com Atividades dirigidas	Incluirá atividades de que ela gosta (EP1)
		Quando tem projetos e atividades (EP2)
	Com Atividades livres	[Quando] brinca no quintal com os amigos e tem judo. (EP2)
		Atividades ao ar livre, atividades de desporto e atividades de música. (EP1)
E um dia mau?	Atividades	Não incluirá atividades de que ela gosta. (EP1)
		Quando não há as atividades que ele quer. (EP2)
	Alimentação	Quando não gosta do almoço. (EP2)
	Castigos	Quando não o deixam fazer algo que ele quer. Quando vai de castigo. (EP2)
O que vêm fazer ao JI?	Aprender	Vem ter uma aprendizagem estruturada. (EP2)
		Aprender (EP1)
	Socializar	Interagir e socializar com outras pessoas, em particular crianças da idade dela, brincar. (EP1)
Vem desenvolver capacidades afetivas e sociais. (EP2)		
Onde gostam mais de estar?	Quintal	No quintal (espaço exterior). (EP1)
		No quintal. (EP2)
	Salas	Nas salas onde fazem atividades. (EP2)

⁴ Entrevista completa aos pais das crianças em anexo. (APÊNDICE II)

A tabela 2 reflete as respostas dos pais, no que se refere aos interesses que estes pensam que seus filhos possuem, tanto ao nível de atividades, como o que pensam do jardim de infância e até mesmo se estes relatam em casa, com os pais, o que vão fazendo na instituição.

Cada encarregado de educação foi distinguido na análise por EP1 e EP2, sendo o seu significado “Entrevista Pai 1” e “Entrevista Pai 2”, fazendo a correspondência às crianças da “Entrevista 1 e 2” respetivamente.

As respostas dos pais são dados importantes e fundamentais à retirada de conclusões para estudo, uma vez que nos dão a conhecer a convivência com seus filhos, e ainda refletem como as crianças interagem com eles em casa, dando a conhecer os seus gostos e interesses.

Existem respostas mais aprofundadas, espelhando um pouco dos seus filhos, o que estes gostam realmente de fazer e aquilo que menos gostam. Os pais demonstram, regra geral, ter essa perceção, uma vez que explicitam, com afirmações, o que os seus filhos gostam, sendo que por vezes, as respostas de ambos os pais vão no mesmo sentido, tendo em comum os mesmos pensamentos a cerca dos seus educandos e o mesmo conteúdo nas suas afirmações, contrariamente a outras questões.

Em geral, os cuidadores compreendem os interesses dos seus educandos, contudo passa um pouco ao lado o que se vai passando no jardim de infância, principalmente das crianças que são mais tímidas e que não se dão tanto a conhecer.

TABELA 3: Análise de conteúdo da entrevista à educadora⁵

Categorias	Sub-Categorias	Unidades de Registo
O que as crianças pensam sobre o JI?	Local de Socialização	Um espaço para brincar com os amigos. (EE1)
		Um local para brincar com os amigos. (EE2)
	Local de Aprendizagens	Para descobrir “coisas novas”. (EE2)
Sentem-se bem no JI?	Sim	Embora seja uma criança mais reservada é possível apercebermos a cumplicidade com as crianças da sala. (EE1)
		Demonstra um grande à vontade e boa disposição no seu dia a dia. (EE2)
Como seria um bom dia no JI?	Com Atividades livres	Um dia que vá para a casinha ou que seja a maquinista. (EE1)
E um dia mau?	Amigos	[Quando] Um amigo ou amiga não sejam verdadeiros amigos e lhe façam algo que ela não goste. (EE1)
	Castigos	[Quando] não lhe explicam o motivo de o chamarem a atenção. (EE2)
Atividades que mais gostam.	Expressões	Atividades de expressão plástica, são atividades que não se importaria de desenvolver todos os dias. (EE1)
	Socializar	Gosta é de conversar (EE2)
	Aprender	Ouvir histórias e fazer novas descobertas. (EE2)
O que menos gostam?	Atividades	De fazer exercício físico. (EE2)
	Socialização	Não gosta muito de ser exposta. (EE1)
Onde gostam mais de estar?	Quintal	O quintal. (EE1)
		O quintal. (EE2)
	Salas	Mesa de atividades. (EE2)

Neste seguimento, EE1 e EE2, faz corresponder a “Entrevista Educadora”, sendo os números 1 e 2, a resposta que a educadora facultou relativamente às crianças da “Entrevista 1 e 2”.

⁵ Entrevista completa à educadora em anexo. (APÊNDICE III)

A entrevista realizada à educadora era essencial a este estudo, uma vez que esta se encontra em permanente contacto com as crianças ao longo do dia, conhecendo-as bem e de forma particular. Nesta entrevista, a educadora mostrou conhecer algumas características das crianças em estudo, essencialmente entende o porquê de algumas reações particulares de cada uma.

No que diz respeito a um bom dia no jardim de infância, a educadora apenas responde relativamente a uma criança, fazendo-se desconhecadora do que seria um bom dia para a outra. Contudo, reconhece as atividades que mais e menos gostam, e ainda consegue compreender os motivos que deixam as suas crianças menos satisfeitas com o seu dia.

As respostas da educadora complementam as dos pais, uma vez que, estes últimos, revelam conhecimento sobre o que os seus filhos fazem no jardim de infância, contudo são notórias algumas falhas, complementadas com a informação da educadora.

As informações fornecidas firmam somente, a coerência entre as entrevistas aos pais, podendo inferir que ambos possuem conhecimento sobre as crianças com as quais contactam.

3.3.6. Discussão e Conclusões do Estudo

A informação recolhida através de conversas/entrevistas realizadas às crianças, tem como principal objetivo ouvir as suas vozes, compreendendo aquilo que mais gostam de fazer, o que modificariam nos espaços que menos gostam e as pessoas de quem mais ou menos apreciam.

Na entrevista realizada às crianças, aquela que obteve melhores resultados foi a que se mostra, durante o dia a dia, mais introvertida e calada em grupo, não conseguindo transmitir as suas ideias, contudo, nesta experiência expôs tudo aquilo que gosta ou não de fazer, explicando de quem menos gosta dentro da instituição.

Apesar de ambas as crianças se encontrarem num mesmo nível em relação às respostas fornecidas, é de destacar a criança mais tímida, uma vez que esta não

costuma ser tão aberta na sua comunicação em outros contextos. Já a criança mais espontânea ficou um pouco aquém das expectativas, uma vez que gosta de conversar com toda a gente sobre diversos assuntos e neste caso, não se alongou no tema da conversa, mostrando até algum desinteresse, uma vez que se cativa por temas que lhe suscitem curiosidade e novas aprendizagens.

Os “tours” mostraram ser o método mais dinâmico e eficaz na perceção dos gostos das crianças, por interagirem com os espaço e os materiais que tinham à sua disposição, havendo, em apenas um espaço, uma opinião contrária. O que demonstrou que mesmo estando em pequeno grupo, as ideias pessoais não são influenciadas pelos seus amigos, um indicador que devemos ter em consideração nas respostas que obtemos das crianças, quando se encontram em grupo.

A utilização do desenho e da máquina fotográfica, como instrumento de registo, fez com que as crianças se encontrassem motivadas para este estudo, uma vez que, ao ser dado o aparelho digital para as suas mãos, foi transmitida confiança para a criança, refletindo-se no seu desempenho, sendo uma forma diferente de a ouvir e de esta mostrar aquilo que observa e gosta, de uma outra perspetiva, sem que ninguém esteja atento aos seus movimentos.

Este instrumento dá liberdade à criança para se expressar e, através de uma análise cuidada ao seu conteúdo, registou-se que a criança mais tímida procura tanto a natureza, tirando fotografias às árvores e plantas, como também à diversão, captando ainda um vídeo dos seus colegas a brincarem e a interagir com a mesma.

As entrevistas aos pais e educadora foram um complemento para compreender se conhecem bem as crianças com quem contactam diariamente, sendo uma “bengala” para uma melhor compreensão daquilo que as crianças pensam e que não expressaram durante a conversa.

Tanto a entrevista à educadora, como aos pais complementam-se e vão no mesmo sentido, ao nível das categorias das suas respostas, sendo que é notório que a participação dos pais na vida dos seus filhos se encontra presente, tanto em casa como no jardim de infância. O facto de interagirem bastante com o espaço que os

seus filhos frequentam, dá a possibilidade de conhecerem melhor a forma como estes interagem com os mesmos locais, percecionando onde estes se sentem melhor.

O contributo da comunidade neste estudo, induziu a respostas positivas na forma como devemos ouvir e conhecer a criança. Tanto para as mentoras do estudo, como também para os pais, que muitas vezes desconhecem alguns dos interesses dos seus filhos, confrontando assim as suas opiniões.

Este estudo foi proveitoso, contudo não houve o interesse que gostaria de verificar por parte de uma das crianças, porém os resultados obtidos foram surpreendentes no que diz respeito à criança com características contrárias, uma vez que se tornou mais desinibida e com vontade de falar mais connosco, estagiárias, talvez pelo facto de se sentir ouvida e considerada por nós, demonstrando uma melhoria da sua autoestima, mesmo aos olhos dos pais.

Este estudo deveria ser feito de forma regular com as crianças e, se possível, envolver todo o grupo, uma vez que em reunião na manta mágica, aqueles que não participaram gostaram de conhecer as respostas dos seus colegas e por sua vez, se os seus nomes contemplavam as mesmas.

É um estudo que envolve o grupo, que o considera e, por esse motivo, deve ser realizado com tempo, utilizando todos os métodos disponíveis para ouvir a criança e dar-lhe voz, pois só assim, conhecendo profundamente cada criança, conseguimos fazê-las felizes.

**SECÇÃO B – CONTACTO COM O ENSINO DE 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO (1.º CEB)**

PARTE I – CONHECIMENTO DO PERCURSO

1. Caracterização do Ambiente Educativo

1.1. Instituição

O estabelecimento de ensino público, no qual tive o privilégio de estagiar, situa-se em ambiente urbano, pertencendo ao distrito e concelho de Coimbra, freguesia de Santo António dos Olivais, numa zona habitacional bastante heterogénea, onde a população predominante é um pouco envelhecida, como podemos verificar nos dados dos Censos 2011 (Anexo II), com uma percentagem de 20,3% da população com mais de 65 anos.

A área que circunda a instituição escolar possui alguns espaços comerciais, como lojas e cafés, estando consideravelmente bem provido quanto à rede de transportes e vias de comunicação. Este facto, prende-se ainda pela boa localização deste estabelecimento de ensino, pois é um bairro habitacional, situado bem no centro de um dos grandes polos da cidade de Coimbra.

Com atividade de segunda a sexta-feira, a escola orienta-se segundo um horário de funcionamento demarcado das 9h00 às 12h30 e das 14h00 às 16h00, quando decorrem as atividades educativas. As atividades de enriquecimento curricular têm o seu término pelas 17h30. Contudo, o horário da instituição é um pouco mais extensível, abrindo pelas 8h00 até ao seu encerramento, pelas 18h00.

O ano da abertura desta instituição data de 1970, sendo que, independentemente dos seus quase 45 anos, é uma construção moderna suportando mais turmas do que o esperado, para uma escola de ensino de 1.º ciclo de ensino básico, devido às suas infraestruturas.

Uma característica importante desta escola é a abertura dos seus recreios, visto que os espaços exteriores não possuem qualquer cobertura, pelo contrário, os pátios amplos imperam no espaço com dimensões consideráveis.

A estrutura deste edifício encontra-se em bom estado de conservação, colmatando o facto de já ter mais de 40 anos de existência e de utilização, estando ainda atual, pelo

que as condições com as quais nos deparamos, não são comparáveis a muitas escolas do nosso país.

A estrutura física interior desta instituição segmenta-se em três pisos. O primeiro é um prolongamento da zona exterior, este espaço abraça uma pequena área de cabides e a área do refeitório e copa, onde os alunos recebem as refeições fornecidas por uma empresa externa.

Subindo até ao segundo piso, confrontamo-nos com uma grande área de corredores, que comportam cabides dos alunos e dão acesso a quatro salas de aula, uma biblioteca escolar, sala de professores, casas de banho dos alunos, professores e funcionários, sem esquecer três pequenos gabinetes para fins distintos. Um deles é utilizado para a organização da parte burocrática da instituição, outro para arrumações e o último, para as funcionárias também poderem desfrutar de um espaço seu.

O último piso, abarca as restantes cinco salas e um pequeno gabinete, para uso exclusivo de apoio aos alunos com necessidades específicas de aprendizagem, ou para reuniões com encarregados de educação.

Consolidando o exposto, este estabelecimento dispõe de nove salas de aula, sendo que apenas cinco delas se encontram ocupadas pelos alunos a tempo inteiro, pois existem cinco turmas constituídas, uma de cada ano de ensino e duas turmas de 3.º ano. As restantes salas disponíveis são destinadas à utilização dos professores das atividades de enriquecimento curricular.

Circundando o edifício, uma grande área, agradável e bem cuidada, surge para satisfazer a necessidade de professores e alunos na prática de várias atividades, desde o desporto à jardinagem, ou mesmo atividades de apoio à sala de aula.

O espaço exterior é amplo e cimentado, com um campo de futebol e um espaço com um pequeno jardim.

Esta zona, não disponibiliza grandes atrações, sendo que o aluno brinca livremente, conforme a sua imaginação. A área coberta é reduzida, sendo que o único entrave à

brincadeira são os dias chuvosos de inverno, contudo, existem sempre alternativas no espaço interior e nos reduzidos locais cobertos, ao ar livre.

No espaço exterior os alunos podem usufruir de casas de banho e um local de arrumações, este último a cargo dos funcionários.

O exterior surge ainda, como local para encontro de todas as salas, dando oportunidade a uma interação constante entre turmas, conhecendo-se e brincando em conjunto, sem quaisquer distinções.

Todas as salas de aula possuem pavimento em madeira e dispõem de boa iluminação natural, com janelas amplas. Na sua construção, não foi contemplado qualquer tipo de aquecimento, sendo o existente, adquirido posteriormente pelos professores da escola, bem como o quadro interativo e todos os projetores que cada sala possui.

Ao nível do corpo docente, existe um grupo de cinco professores, cada um titular de turma e dois professores de apoio pedagógico especializado. Importa ainda referir que, sempre que há necessidade, uma professora do agrupamento desloca-se à instituição para proceder à substituição de algum docente.

Quanto ao número de funcionários não docentes desta instituição, contabilizo-os como quatro. Um funcionário na secretaria e três assistentes operacionais sempre presentes. Durante o horário de almoço, ainda registei a presença de cerca de cinco funcionários do CASPAE 10, que para além de prestarem apoio neste horário, são ainda professores de AEC's.

O estabelecimento oferece atividades de enriquecimento curricular a cada aluno. Estas passam por expressão física e desportiva, expressão plástica, musical e ainda inglês. As presentes atividades eram dinamizadas por profissionais que possuíam especialização adequada ao desenvolvimento das atividades programadas.

1.2. Turma

No presente ano letivo 2014/2015, a escola acolhe cerca de 89 alunos, sendo que aqueles com quem tive um maior contacto, devido à minha intervenção, era uma turma do 1.º CEB, que integrava um grupo heterogéneo de 20 alunos, tanto a nível de idades, como de aprendizagem. Este pertence ao 3.º ano de escolaridade, sendo treze do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos.

Na presente comunidade, incluem-se crianças de tipologias sociais distintas, sendo grande a heterogeneidade que as caracteriza, desde crianças filhas de pais com escolaridade superior, como com a mínima exigida.

Alguns dos alunos que frequentam esta escola, são filhos de pais imigrantes, de culturas étnicas diferenciadas, outros pertencem a classes mais empobrecidas da sociedade, contrastando com os que não têm qualquer escassez económica. Os ambientes familiares, dos quais este grupo faz parte, são muito distintos, contudo, este interage mutuamente, sem qualquer tipo de constrangimentos.

A maioria dos alunos da turma, frequentaram o jardim de infância, porém, há informação de que um aluno terá ficado ao cuidado da avó, durante esse período.

Desta turma, fazem parte três alunos repetentes, sendo que um deles, veio transferido de outra instituição.

Denota-se ainda a informação de que todos os alunos da turma frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), sendo que, a par destas últimas, as atividades externas noutras instituições, encontram-se presentes na rotina de alguma crianças.

Do que consta no Plano Curricular de Turma (PCT), a turma é bastante heterogénea, importando salientar, que dois alunos encontram-se sinalizados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente, havendo referência de outros dois alunos com outro tipo Necessidades Educativas, em que foi aplicado um plano de recuperação e ainda, um aluno que se encontra em processo de referenciação.

Assim, analisando sinteticamente o acima exposto, conclui-se um total de cinco alunos com algum tipo de Necessidades Educativas Especiais.

Ainda nesta turma, dou destaque para uma criança, que, por vezes, tem comportamentos impróprios em sala de aula e uma outra, com alguns problemas familiares, que afetam o seu desempenho, a par das dificuldades de aprendizagem que já possui.

A turma, em geral, interessa-se e manifesta bastante curiosidade pela atualidade, permanecendo informados sobre tudo o que os rodeia. Este tipo de questões são, muitas das vezes, tema de conversa em sala de aula, discutindo sobre os mesmos, conseguindo um diálogo cultural entre professora e alunos.

A criatividade, autonomia e espírito crítico são notórios em sala de aula, uma vez que estes alunos têm capacidades distintas e individuais, que os fazem ser diferentes, mas a complementarem-se de forma consistente. Assim, ao trabalharem como um grupo, as suas individualidades são abertas à mudança através da partilha de saberes, gerando uma turma interessante e capaz de superar qualquer desafio que lhes seja destinado, mas sempre com uma opinião pessoal a dar, nunca deixando escapar eventuais erros e dúvidas que podessem surgir.

Alguns elementos pertencentes à turma encontram-se em estratos sociais distintos, contudo, tal diferenciação não é questionada pelos alunos, havendo uma boa relação entre todos, que, muita das vezes, chega a ser criado um clima familiar, pois para além de não os observarmos muito ligados uns aos outros, quando existe alguma situação menos agradável, que afete algum elemento, é notória a cumplicidade e a amizade que os une.

1.3. Envolvimento dos Encarregados de Educação

O envolvimento dos pais e encarregados de educação deste grupo é muito díspar, isto porque o que se visualiza é de extremos, uma vez que nos deparamos com pais totalmente predispostos a ajudar e a demonstrarem grande interesse na vida escolar dos seus filhos, como também com aqueles em que o desinteresse é constante, mesmo quando são chamados a comparecer na escola, não figuram nesta, denotando a despreocupação em fornecer qualquer justificação para tal falta.

Embora o registo de pais pouco preocupados com o percurso escolar dos seus filhos esteja presente, este é pouco significativo quando comparado com o número daqueles que se encontram sempre disponíveis para compactuar com as tarefas destinadas aos seus filhos, quer para pesquisas sobre projetos ou assuntos a debater em sala de aula, quer para os auxiliar ao estudo, para as avaliações intercalares.

Em 1.º ciclo, o contacto direto com os pais não vai além das reuniões com a professora coordenadora do grupo, ou eventualmente, em alguma festa de final de ano ou de interrupções letivas, por esse motivo, para mim, enquanto estagiária, não é possível apontar outro tipo de apreciações, exceto as que observo em sala de aula, onde é notória ou não, a implicação dos pais no trabalho dos seus educandos.

Na minha opinião é cada vez mais importante esta intervenção, uma vez que o tempo que os pais passam com os filhos é escasso, devido às complicações do quotidiano. Quando um aluno não é acompanhado pelos pais, em qualquer que seja a sua atividade, nos trabalhos ou mesmo em momentos de brincadeira, existem reflexos nas suas atitudes e no seu comportamento com os outros.

O envolvimento dos pais na vida dos seus filhos, em qualquer que seja a sua idade, é favorável ao crescimento saudável dos mesmos, tanto a nível pessoal como emocional, pois como reforça Costa (2011, 41). “...o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos desenvolve a auto-estima e segurança essenciais à motivação da criança não só para aprender como também para gostar da escola”.

1.4. Práticas da Professora

A professora cooperante tem o papel de orientadora e moderadora em todo o processo de aprendizagem do aluno. É nela que se encontra a responsabilidade de ensinar e transmitir conhecimentos, tomar decisões e intervir em qualquer situação.

As metodologias que utiliza são diversificadas e exploradas, para que todos os alunos participem na construção dos seus saberes. Estas assentam numa visão holística do aluno (no entendimento total dos fenómenos que estudam), partindo das suas necessidades individuais, respondendo a cada aluno de acordo com os seus interesses e expectativas.

Uma das estratégias que a professora adota passa pelo intercalar da metodologia ativa e expositiva, conseguindo um bom balanceamento entre as partes, sendo que desta forma, as aulas não se tornam monótonas e permite que o aluno aplique os conhecimentos que adquiriu.

Pelo que consegui observar, a professora aborda, com os seus alunos, os problemas de forma aberta e direta, consciencializando-os para as suas atitudes, fazendo-os refletir e descobrir uma alternativa ao comportamento ou à resolução do problema, o que fomenta o raciocínio por parte dos mesmos, a criatividade e o espírito crítico.

A docente privilegia, sem dúvida, a comunicação entre professor-aluno. Nesta interação, a professora dá a todos, a oportunidade de partilharem as suas respostas, dúvidas e interesses. Sempre que é necessário, permite o debate e o confronto de opiniões entre todos, desde que respeitem as regras de bom funcionamento da sala de aula.

É notória a existência de um grande estímulo, por parte da professora, perante a turma, uma vez que, conhecendo bem as características de cada aluno, sabe como estimular e reforçar o interesse de cada um.

A docente tenta ao máximo, usar recursos diversificados, contudo, não dispensa o uso dos manuais escolares, a fim de justificar a sua aquisição por parte das famílias, uma vez que estas últimas são um pouco críticas relativamente a este aspeto. Assim,

a par do manual, utiliza, sempre que é justificável e necessário, o equipamento audiovisual e informático disponível na sala de aula.

Tratando-se de uma turma em que alguns alunos necessitam de acompanhamento, pois denota-se a presença de elementos com problemas de aprendizagem, as situações de apoio têm de ser realizadas através de trabalho individual ou coletivo, dependendo das necessidades do todo e de cada um. Contudo, o mesmo é efetuado maioritariamente em grande grupo na resolução e correção de tarefas.

Por trabalho individual, entendemos serem aqueles que estão destinados a elaborar em casa por cada aluno e em sala de aula individualmente, como a produção de composições, ilustrações das mesmas, calculo, entre outros e, em casos particulares, este acompanhamento é dirigido a outra professora, para que auxilie determinado aluno a realizar o que lhe compete.

Por trabalho coletivo, entendemos referir-se a todas as atividades realizadas em turma, sendo estas as correções dos trabalhos no quadro ou oralmente, a leitura dos textos em conjunto ou a leitura dos textos elaborados individualmente.

Para os alunos que não dispõem dos vários tipos de apoio, existe uma docente de educação especial, que acompanha aqueles que possuem NEE de caráter permanente, uma vez por semana, e um professor de apoio que auxilia os dois alunos com dificuldades de aprendizagem.

1.4.1. Modelo de Ensino-Aprendizagem

O modelo de ensino e aprendizagem aplicado nesta instituição difere consoante as estratégias e metodologias que cada professor .

A qualidade da prática docente emerge dos critérios científicos e metodológicos integrados no currículo desenvolvido pelo professor, procurando promover aprendizagens e competências nas diferentes áreas curriculares, de forma integrada e transversal.

Assim, o professor fundamenta a sua ação, não só no conhecimento que desenvolve referente à sua profissão, mas também na reflexão e investigação que partilha com

todos os agentes do processo educativo. Uma vez que “em educação, torna-se igualmente essencial que os professores de diferentes áreas trabalhem em conjunto e, com a participação dos alunos” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p.31), o docente deve procurar desenvolver atividades, resolver problemas e construir o processo educativo, com toda a comunidade educativa, tornando-se essencial, a cooperação e a colaboração entre todos os agentes do processo.

Segundo o Ponto II, Anexo n.º 1, Artigo 3.º, do Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, o professor deve gerir o seu próprio currículo, que se encontra em contínua construção e transformação, promovendo o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Contudo, a escola é mediadora entre as decisões político-administrativas e as situações concretas vivenciadas por cada criança, devendo por isso, adaptar-se à sua especificidade e particularidade, tendo em consideração o direito da criança ao acesso à aprendizagem.

1.5. Trabalho por Projeto

O trabalho por projeto em 1.º ciclo, surgiu pela manifestação de interesse por parte da turma pelo povo romano, derivado de um indutor que surgiu durante uma atividade desenvolvida com a turma, a Lenda de São Martinho, onde a personagem principal era um soldado romano.

Assim pensámos, enquanto grupo de estágio, com algum auxílio da orientadora cooperante, em abordar a temática dos “Romanos” no nosso projeto, focalizando-o à região de Coimbra, seguindo as questões que os alunos colocaram.

Desta forma, a nossa principal preocupação era a aplicação do respetivo projeto, visto que o programa tinha de ser cumprido e não dispúnhamos de muito tempo para a implementação do mesmo.

Pela curiosidade crescente demonstrada pelos alunos acerca desta temática, foram abordados aspetos da vida deste povo, onde residia a maior curiosidade, contextualizando o seu aparecimento no nosso país e, conseqüentemente, as marcas que deixaram pela cidade de Coimbra.

Os subtemas em foco passaram pela seleção da turma, estas enumeraram tudo aquilo que gostavam de investigar, através de balões de fala, culminando numa teia de ideias. Assim, contextualizando o projeto, introduzimos a lenda de Rómulo e Remo, irmãos gémeos, criados e amamentados por uma loba, em que um deles, Rómulo, fundou a cidade de Roma, sendo o seu primeiro rei.

Partindo desta lenda, os alunos foram ficando elucidados relativamente à expansão deste povo, por vários países em torno do mar mediterrâneo, conhecendo um pouco das suas criações, do seu quotidiano e costumes, focando o interesse por este povo na nossa cidade e nas marcas que por cá deixaram, derivadas à sua passagem.

A implementação deste projeto foi um pouco atribulada uma vez que, a abordagem dos conteúdos estipulados a aplicar no projeto, foi algo que teve de ser ajustado ao tempo que dispúnhamos.

Assim, ao libertar os conteúdos do projeto ficaríamos com um mês para desenvolver este trabalho, com atuação de apenas, três vezes por semana, o que limitaria as atividades que gostaríamos de desenvolver, lembrando ainda de que poderiam ocorrer contratemplos, que colocariam em causa o desenvolvimento de todo o trabalho.

Desta forma, optámos por inserir a temática do projeto no currículo, realizando atividades que proporcionassem dois tipos de aprendizagem, quer em termos de conhecimentos sobre o povo Romano, quer sobre os próprios conteúdos. Até porque, aliar o projeto ao currículo é uma mais valia para a aprendizagem dos alunos e do seu desenvolvimento intelectual.

Esta preferência foi aceite pela orientadora cooperante, tendo sempre em atenção os conteúdos, que não poderiam ser deixados para trás. Conseguimos assim, com bastante esforço, promover aulas dinâmicas, envolvendo os alunos no processo de aprendizagem e tendo em conta os seus interesses.

Neste projeto, conseguimos assim incluir todas as áreas do currículo, excepcionando a expressão físico-motora, uma vez que a professora alegou que a turma dispunha de

atividades suficientes que os faziam exercitar e, desta forma, não fomos contra a opinião da docente.

A divulgação do projeto teve impacto na escola, uma vez que passou por uma dramatização, focalizando um pouco de todas as aprendizagens que a turma conseguiu desenvolver até então.

Na nossa opinião este projeto foi bem aceite na comunidade, envolveu os pais nas pesquisas e preparação das vestimentas e adereços, utilizados na fase final do projeto, bem como toda a comunidade escolar aquando da finalização do mesmo, uma vez que, também estes irão adotar o mesmo projeto nas suas salas.

Pelo exposto, este projeto, alvo de muita dedicação e empenho, teve excelentes resultados que ficaram expostos, através elaboração de um grande livro, que contém todos os trabalhos executados durante as várias fases do mesmo.

2. Reflexão Sobre a Ação

“Quando as crianças e os adultos trabalham em conjunto em qualquer ambiente de aprendizagem pela acção, sustentado num clima de apoio interpessoal, as crianças sentem-se motivadas a prosseguir e levar a bom porto as suas intenções e motivações.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.75)

Ser professor vai muito além de ensinar e transmitir valores. Passa também por ser companheiro, compreender as necessidades de cada aluno, ir ao encontro dos seus interesses e motivações.

O professor deve ainda, ser capaz de avaliá-los a cada dia, não só pelos trabalhos que constroem, mas pela forma como estão predispostos a aprender e a divertirem-se a cada dia que passam na escola, alcançando os seus problemas fora e dentro da sala de aula.

Assim, este estágio refletiu em mim todas estas aprendizagens, do que é, antes de mais, ser professora e da capacidade de inovar a cada dia.

Contudo, nunca se aprende tudo num só estágio, um professor encontra-se sempre em constante construção e, por conseguinte, um eterno aprendiz. Por esse motivo, existem sempre aprendizagens a retirar a cada nova experiência da nossa vida, bem como de novas dificuldades que vão surgindo, mas devemos encarar tudo isso como uma construção do nosso ser.

No decurso da minha *praxis*, tomei nota de que, quando tencionamos chamar a atenção de uma criança que apresenta uma conduta desajustada, devemos dar sempre um exemplo do comportamento que gostaríamos que esta tomasse, pois, indo ao encontro daquilo que vários autores defendem, “Ensinar para a mudança de comportamento é um processo pró-activo que consiste em ajudar a criança a substituir comportamentos problemáticos por outros adequados.” (Hall & Hall, 2008, p.161)

Este tipo de comportamento pode ser gerado por um ensino dirigido, não dando autonomia aos alunos. “O professor, sem muitas vezes ter consciência disso, institui

“a organização monárquica” da sala de aula, exteriorizada por um conjunto de privilégios inerentes à sua função: (...) determina os critérios do que é bom, verdadeiro, belo, útil, correcto” (Estrela, 2002, pp.19-20).

Esta pedagogia pode funcionar com determinados alunos, levando-os a agir voluntariamente às suas regras, que eles próprios se veem obrigados. Contudo, com outros, esta metodologia pode funcionar de maneira inversa, pela forma como estes encaram a autoridade.

Neste sentido, a autonomia em sala de aula deve ter um destaque primordial, responsabilizando cada aluno pelos seus atos, a fim de estes tomarem noção e consciência dos seus comportamentos e daquilo que estes podem causar num grupo.

A socialização, nesta turma, não é exercida num todo, existem diversos grupos formados dentro desta, transmitindo a ideia que não funciona como um todo. Esta segmentação é exercida pelos próprios alunos, juntando-se àqueles que se sentem melhor, deixando por vezes alguns elementos de parte.

Foram evidentes as rivalidades perante alguns alunos, não conseguindo trabalhar em grupo, quando lhes é pedido. Pelo contrário, existem também alunos sociáveis, que se encaixam em qualquer contexto.

Este tipo de situações observáveis serve para compreender a personalidade de cada um, sendo o indutor fulcral para trabalhar com o grupo a parte social.

Contrariamente, conseguimos ainda observar a união da turma, quando se trata de algo que é para dar a conhecer à restante comunidade, aí sim, observamos que se esforçam e se unem. Este grupo consegue ser ainda coeso quando alguém afeta um dos seus colegas, conseguindo compreender e ser solidários.

Por todos estes aspetos, pretendo transmitir que este é um grupo com grande potencial a nível de aprendizagem, utilizando as limitações de uns e potencialidades de outros, para se ajudarem mutuamente. Desta forma, é refletida uma turma com elevado dinamismo pedagógico, demonstrando uma intensa curiosidade em aprender,

necessitando apenas de serem estimulados e de lhes ser dada abertura e autonomia para tal.

Assim, posso apontar como uma grande aprendizagem o facto de conseguir compreender e prestar atenção a cada aluno, considerando-o pela sua individualidade, existindo também, a par dessa mesma aprendizagem, uma dificuldade inicial, pois só se atinge que o aluno merece toda a nossa compreensão, quando passamos pelas experiências que este estágio me proporcionou.

Desta forma, a maior dificuldade com que me deparei durante esta experiência, relaciona-se com o controlo da turma, gerir o comportamento da mesma em sala de aula e principalmente, aquando de uma atividade que implicava a divisão da turma em grupos.

A dificuldade de gestão da turma, passa também pela aprendizagem de saber adaptar e diversificar estratégias, a fim de conseguir uma maior tranquilidade em ambiente de sala de aula, propício a novas aprendizagens, sustentando-me no que Jesus (2012, p.43) afirma ser a correta atitude do docente neste contexto, esta autora defende a ideia de que “...o professor deve manter um padrão de desenvolvimento pedagógico direcionado à aprendizagem do educando, a partir de situações estimulantes a participação, levando em consideração suas opiniões e seus questionamentos.”

O contacto com a orientadora também fomentou aprendizagens a todos os níveis, pois esta ajudou-me a mobilizar estratégias para a *praxis*, que nem sempre conseguimos alcançar, aquando de um trabalho individualizado. Para tal, destaco também a relevância de um educador e professor, na capacidade de trabalhar de forma cooperativa e colaborativa com todos os membros da comunidade educativa.

Concluindo a minha reflexão, tenho a sublinhar que este estágio foi refletido em diversas aprendizagens, que, seguramente, serão aplicadas e mobilizadas durante a minha vida futura, como profissional em educação, nas duas valências educativas em que estagiei.

Pelo exposto, ser professor então é ser polivalente, aproximar-se a todos os alunos de forma equitativa com o intuito de diferenciar a qualidade pedagógica do ensino, de

acordo com as necessidades específicas de aprendizagem de cada um. É também ser capaz de adequar estratégias diversificadas, a fim de captar a atenção e despertar curiosidade sobre os temas e os conteúdos a abordar nas diferentes áreas curriculares, promovendo assim, a motivação do aluno em aprender.

Ser professor foi algo, que neste estágio, eu fui! Mesmo com as limitações com que me fui deparando ao longo desta caminhada, ao chegar à meta, consegui rever tudo em aprendizagens positivas e que me ajudaram a crescer como profissional.

PARTE II – UM PERCURSO DE APRENDIZAGENS

1. Planificar com a criança e para o aluno

A planificação é uma tarefa que faz parte do trabalho de todo o professor e educador, neste sentido, conforme o seu público alvo, este deve gerir a forma como irá processar toda essa tarefa.

O trabalho com idades pré-escolares e escolares denotam a diferença destas duas valências, não só em campo, como também através dos respetivos documentos de orientação, que regulam a prática de cada profissional.

Em educação pré-escolar, o objetivo primordial da educadora é fomentar o gosto pela descoberta, exploração e criatividade das crianças, escutando os seus interesses, expectativas e curiosidades. Nesta fase, cabe à educadora orientar todo o processo de pesquisa por parte do grupo, pois é ele que constrói a sua própria aprendizagem. Desta forma, a planificação é exercida pela educadora com criança, pois é esta que desenha o seu percurso semanal, em conjunto com o restante grupo.

Todavia, em idade escolar, as planificações elaboradas pela professora centram-se, sobretudo, na coerência e no cumprimento do currículo e nos conteúdos que o aluno deve adquirir. Assim, através da exploração de projetos procura-se ir também ao encontro das expectativas da turma, contudo este é um trabalho idealizado a fim de atingir um determinado objetivo, sendo a planificação exercida para o aluno.

Por conseguinte, ainda que estas planificações sejam distintas, têm também fatores em comum, sendo um deles, a avaliação, pois em qualquer contexto a/o criança/aluno, deve ser sempre avaliado, quer pelas suas atitudes, interesse e empenho, quer pelos conhecimentos que a atividade lhe proporcionou.

Deste modo, importa refletir sobre as diferenças entre estes dois métodos de trabalho, mas também conseguir compreender o porquê da existência dessas mesmas disparidades, sendo que possuem o mesmo papel para o professor/educador, o de orientar e guiar o processo de aprendizagem do/da aluno/criança e a si mesmo.

1.1. Planificar com a criança

A planificação feita com a criança, foi um método com o qual contactei em educação pré-escolar. Esta vem acompanhada da documentação pedagógica, imprescindível para preservar tudo o que a criança diz, auxiliando na tarefa de ouvir e dar voz à mesma.

Planificar com a criança, oferece, não só, a oportunidade para que esta realize o que tanto ambiciona, mas também lhe delega responsabilidade e sentido de compromisso, pois “Fazer um registo pode ser uma forma de as crianças se comprometerem com a planificação, tornando-se assim responsáveis perante si próprias e perante o grupo” (Vasconcelos, 1997, p.156). Através deste mesmo registo, a criança sabe o que realizará nos dias que se seguem, gerindo o seu tempo em função do que tem de executar.

Esta etapa que caracteriza a rotina da criança e educadora, fomenta o diálogo e permite que o grupo se conheça melhor, pela forma como falam das suas motivações e preferências. “O planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitadora da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.” (ME, 1997, p.26)

Através da minha experiência, a planificação é realizada pela forma como a criança é convidada a participar na sua própria aprendizagem, ditando o que gostaria de fazer e conhecer, sempre sob orientação da educadora. Por vezes, esta conduz o pensamento da criança para certos objetivos, uma vez que é fácil para esta última, dispersar-se em pensamentos e ambicionar algo maior do que consegue alcançar.

A negociação é um aspeto fundamental em educação de infância e não só para a planificação, pois o quotidiano das crianças é alvo de diversos conflitos, sendo necessário conseguir chegar a um entendimento entre os pares. Assim, a educadora surge como agente mediador, negociando estratégias que, têm como principal função, resolver os conflitos gerados e transmiti-las à criança, para que, mais tarde, ela consiga resolvê-los de forma mais autónoma.

As experiências adquiridas no centro de estágio onde exerci a atividade de educadora estagiária, passaram pela forma como se está em constante escuta sobre o que a criança tem para nos comunicar. Esta escuta, serve também para realizar uma planificação informal com as crianças, mas também poderão dar aso a novos projetos.

A escuta da criança encontra-se acompanhada de um auxiliar de escrita, a fim de nada ficar em falta para a educadora durante um dia de trabalho e para um planeamento dirigido às ambições de cada um. Deste modo, regista tudo aquilo que considera pertinente nos discursos das crianças, de forma a sustentar as suas aprendizagens e a sua evolução no processo educativo.

Pelo exposto, a educadora, a partir de estratégias de escuta, consegue refletir melhor sobre os interesses e motivações de cada elemento do seu grupo, no final de cada dia, para que assim os consiga acompanhar de forma mais eficaz, focando no dia seguinte aspetos que achou relevante, mediante conversações realizadas pelas crianças.

Neste registo informal, as crianças não se apercebem, por vezes, que aquilo que dialogam está a ser transcrito, contudo quando ganham consciência do mesmo, auxiliam a educadora, como se de uma verdadeira equipa se tratasse. Esta estratégia, denominada de documentação pedagógica, é verdadeiramente útil para planificar.

Em congruência com este registo, encontra-se associado o fotográfico, para identificar com precisão, quando e onde o discurso das crianças foi realizado, não só para contextualizar o momento, mas ainda para auxiliar a educadora a recordar, de forma mais precisa, a ordem cronológica dos acontecimentos.

Assim, a planificação demonstra ser um instrumento que possui grande importância para o quotidiano, tanto da criança como da educadora, dado que é um documento que orienta a ação pedagógica e no qual sustenta as opções educativas tomadas durante a *praxis*.

A planificação não deve ser elaborada de forma muito antecipada à ação, pois é algo que vai sendo construído com o grupo consoante as suas necessidades. É este que gere o seu trabalho, assumindo a responsabilidade pelas escolhas que fazem, pois

“Ao planificarem o seu trabalho, as crianças são encorajadas a manterem-se fiéis às escolhas feitas e às responsabilidades assumidas.” (Vasconcelos, 1997, p.158)

Este trabalho é diferente da planificação para idades escolares em vários níveis, e a forma como se processa, tem mais abertura e espaço para se poder criar e expandir os horizontes de quem trabalha neste meio, do que quando a criança começa a ser escolarizada.

A abertura oferecida na educação pré-escolar, para que a criança seja escutada e para que o educador não se sinta pressionado a cumprir todos os objetivos num prazo limite, encontra-se relacionada com a orientação fornecida a esta valência de ensino, por parte do ministério da educação.

Essa orientação é regida a partir de um instrumento regulador, denominado por Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que não denota obrigatoriedade do cumprimento do que nele se inscreve, apenas orienta e guia o trabalho do educador, oferecendo-lhe maior abertura e autonomia.

1.1.1. Avaliação com criança

A planificação vem precedida e sucedida da avaliação, por esse motivo, esta componente não pode ser deixada de lado, quando é abordada a planificação com a criança.

É através da avaliação, que a educadora consegue alcançar se os objetivos que estipulou, para cada atividade e dirigidos à criança, foram alcançados, a fim de compreender se deve ou não alterar as suas estratégias.

“A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento.” (ME, 1997, p.27)

Deste modo, a avaliação, para a educadora sustenta-se, não só, na forma como reflete sobre as aprendizagens do seu grupo, mas também pelas suas próprias ações. A forma como age em determinado contexto, deve ser sempre refletida e ponderada antes de tomar qualquer decisão, mas a importância também reside na reflexão que é feita no final das mesmas ações, de forma a apreender se é o melhor modo de atuar.

Parente (2014, p.176) vai ao encontro do acima exposto, defendendo que a avaliação envolve “...os educadores a trabalhar e a pensar reflexivamente sobre as observações realizadas e documentadas para tomar decisões ao nível curricular com propostas pedagógicas concretas.”

Avaliar a criança passa, portanto, por vários fatores, tais como observar, documentar, e acompanhar o desenvolvimento das atividades e dia a dia da criança, com o intuito de assentar a forma como cada uma progride, as aprendizagens que constrói e o ritmo com que evolui, uma vez que cada criança é diferente e necessitam do seu próprio tempo para construir as suas próprias experiências.

É a avaliação que auxilia a planificação da educadora, quando esta pretende aplicar atividades com vista à diferenciação pedagógica, uma vez que, ao reconhecer as individualidades de cada elemento do seu grupo, esta encontra-se capacitada para adaptar uma mesma atividade a todo o grupo, pela forma como a aborda e os níveis de dificuldade que aplica sobre ela.

“...para avaliarem as aprendizagens das crianças de idade pré-escolar terão de utilizar 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.” (Parente, 2014, p.179)

1.2. Planificar para o aluno

Contrariamente à planificação exercida em educação pré-escolar, no ensino do 1.º CEB, a planificação deve obedecer a regras e deve contemplar objetivos bem definidos para cada atividade, que a professora propõe à turma.

Neste tipo de planificação, a professora não detém muita autonomia, uma vez que se deve regular por instrumentos orientadores de ensino, sendo estes, o currículo, os normativos legais para o 1.º CEB, como os programas, e ainda as metas de aprendizagem a cumprir com os seus alunos. Contrariando o que foi alicerçado em educação pré-escolar, a escuta da criança e construção da sua própria aprendizagem.

Neste caso, a professora apenas pode dar “voz” aos seus alunos, para que possam realizar escolhas, manifestando os seus interesses, através de estratégias diversificadas e auxiliares, que muitas das vezes se prendem com a implementação do trabalho por projeto.

Apesar das contrariedades, as metas curriculares podem ainda ser um fator a valorizar, uma vez que orientam o professor e o aluno para o seu trabalho, clarificando os objetivos que devem atingir em conjunto, tal como comprovamos quando Arends (1995, p.46) enuncia que “Os processos de planificação iniciados pelos professores podem dar um sentido de direção tanto a alunos como a professores e ajudar os alunos a tornarem-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir.”

A par das estratégias de ensino, a professora, nas suas aulas, deve fazer com que a transição entre áreas curriculares, seja uma continuidade da área anterior, de forma a que, nenhuma delas seja estanque e que não se verifique um ensino desfragmentado, conseguindo uma articulação de conteúdos, uma interdisciplinaridade (que proponha continuidade educativa), a fim de fazer alcançar nos alunos uma noção de todo, não intersetando o seu raciocínio.

Na minha experiência de planificar para o 1.º ciclo, encontrou-se aliada uma estratégia que julguei pertinente e que me auxiliou durante as minhas intervenções. Esta foi a conceção de planos de aula, que complementavam a planificação, visto que

descreviam as atividades de forma mais pormenorizada, traduzindo todos os passos a seguir durante a leção.

“Normalmente, os planos diários esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e actividades específicas preconizados para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação” (Arends, 1995, p.59). Este plano é destinado apenas ao professor, a fim de o conduzir nas suas aulas, uma vez que é mais descritivo do que uma planificação.

Os professores estão ainda destinados a cumprir, a par do currículo, planos e programas escolares, estes, segundo Ribeiro e Ribeiro (2003, p.50) “... não se definem apenas como meras propostas de ensino e aprendizagem, mas incluem, de algum modo experiências formativas ou aprendizagens realmente acontecidas.”

Uma das estratégias que pode ser aplicada tanto em educação pré-escolar, como no ensino do 1.º CEB é o trabalho por projeto. Esta metodologia, no caso do 1.º ciclo, é uma forma de conseguir que os alunos participem na sua própria aprendizagem, tornando-a significativa, dando um pouco mais de autonomia ao professor. Contudo, este deve fazer o esforço de conseguir articular o projeto com a planificação, que deve ser cumprida ao longo de todo o ano e a qual contempla o currículo.

Desta forma, o ato de planificar “deve servir para pensar, melhorar e preparar a acção educativa e não para limitar, entorpecer ou dificultar” (Borràs, 2001, p.276). A planificação auxilia também o professor na sua análise da prática docente, uma vez que, a existência de uma fase de planificação implica uma fase de experimentação, de aplicação e de reflexão ou avaliação das suas ações.

Neste sentido, o professor permanece em constante reflexão sobre a sua prática profissional, visto que avalia como se desenvolve a sua prática e quais as implicações que esta sugere para a aprendizagem do aluno. A avaliação é, assim, um processo de integração entre “a prática e a teoria, (...) evidenciando-se, além disso, a necessidade de avaliar não só o processo como também as próprias mudanças geradas pela referida intervenção” (Máximo-Esteves, 2008, p.19).

1.2.1. Avaliação do aluno

Assim como em educação pré-escolar, no ensino do 1.º CEB, a avaliação encontra-se intrínseca à planificação, porém focaliza-se no desenvolvimento dos alunos em cada área de aprendizagem e é exercida de diversas formas ao longo de todo o ano, culminando num teste de avaliação de conhecimentos, no final de cada período.

De acordo com o Ponto II, Anexo n.º 2, Artigo 3.º, do Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, o professor deve avaliar as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino e com instrumentos adequados. Nesta perspetiva, ao planificar a sua ação, o professor, adapta a sua planificação à turma, tentando responder aos interesses e necessidades evidenciados por cada aluno, de modo a colmatar as suas dificuldades de aprendizagem.

Os tipos de avaliação aplicados no 1.º CEB são três, a diagnóstica, formativa e sumativa.

Tendo como referência o Artigo 24.º, Secção I, Capítulo III, do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, a avaliação diagnóstica desenvolve-se no início do ano letivo ou sempre que se justifique e tem como principal objetivo a integração escolar do aluno, dado que, através desta modalidade de avaliação, o professor deve adequar “o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar” (Abrantes, 2002, p.39).

A avaliação formativa é contínua e sistemática e dispõe de uma diversidade de instrumentos de recolha de informação, permitindo ao professor obter informação sobre o progresso da aprendizagem do aluno (artigo 24.º, secção I, capítulo III, Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho). Assim, o professor promove ações pedagógicas tendo em consideração as suas características e a aprendizagem a desenvolver, dado que a sua “... preocupação central reside em colher dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem” (*Ibidem*). Sendo o método de avaliação pela qual o docente deve reger o seu ensino e deve focar a aprendizagem da criança de forma contínua e integrada.

A avaliação sumativa, assume a construção de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelo aluno, tendo como objetivo a classificação e certificação, de modo a desenvolver-se uma tomada de decisão sobre o processo educativo do mesmo, sendo esta, a avaliação “com maior acuidade no final do ano lectivo” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p.62).

2. Medicação Precoce

A utilização de medicamentos no tratamento de alunos com problemas de comportamentos ou outro tipo de distúrbios, foi um fator que mereceu a minha atenção durante o meu percurso de estágio.

A tomada de consciência de que alguns dos alunos que pertencem ao grupo, se encontram medicados por diversas razões, deixou-me intrigada, de forma a questionar-me, como poderia ser possível que crianças, com idades compreendidas entre os oito e dez anos, já se encontrassem nestas circunstâncias.

As justificações apresentadas foram adaptadas a cada aluno, um deles encontrava-se medicado por ter comportamentos desadequados, diagnosticada com perturbação de hiperatividade com défice de atenção (PHDA), outro por sofrer de perturbações psicológicas, nomeadamente emocionais.

Existem ainda mais dois, que necessitam de assistência durante as aulas, contudo não tomam qualquer tipo de medicação. Por fim, encontra-se um aluno em processo de referenciação e, possivelmente, em vias de ficar medicado, devido ao comportamento que apresenta em sala de aula, com distrações frequentes e respostas desajustadas ao local onde se encontra.

Mas seria assim tão necessário medicar estes alunos? Não existiria outra forma de abordar o problema? Segundo Antunes (2012, p.166), “... a medicação não é útil na maioria de patologias associadas à PHDA.” Contudo, o mesmo autor também afirma que outros métodos são bastante dispendiosos e causam transtorno à vida dos pais, uma vez que necessitam de despender grande parte do seu tempo com a outra forma de tratamento.

Os medicamentos que estas crianças tomam, têm na sua composição Metilfenidato, um psicofármaco que faz parte do grupo dos anestésicos, assim como a cocaína e a morfina.

Basicamente, este medicamento acalma a criança temporariamente, não a “curando” de qualquer patologia, uma vez que, esta substância atua nos neurotransmissores da

criança, para que lhe dê uma sensação de tranquilidade, fazendo modificar o seu comportamento.

2.1. Medicação em sala de aula

A conduta dos alunos em sala de aula, para muitos professores, deve ser gerida segundo regras, mantendo a ordem e a serenidade necessária para que a aula prossiga de acordo com o esperado, a fim de se conseguir transmitir valores e conhecimentos aos alunos, esperando ainda que estes se interroguem sobre os mesmos, mas nunca perturbando o bom clima de sala de aula.

Contudo, este comportamento que cada professor espera encontrar na sua sala, nem sempre corresponde à realidade, uma vez que existem sempre casos de indisciplina, falta de atenção e de desinteresse, que perturbam o decurso da mesma, e ainda aqueles que pela atenção e entusiasmo, que cada assunto lhes suscita, conseguem propiciar um pouco de confusão dentro deste espaço.

Todos estes casos que se tendem a encontrar dentro de uma sala de aula, não são mais do que a normalidade nos dias de hoje, pelo que também eu encontrei em contexto de estágio em 1.º ciclo. Por conseguinte, cabe ao professor fazer uso dos seus recursos e estratégias, para que no meio da confusão, consiga chegar a um equilíbrio entre as partes.

Estas estratégias, tal como atestei, passavam grande parte das vezes, por quadros de registo de mau comportamento, repetição das regras a cumprir, mudanças de lugar, até chegarem à conclusão de que, como nada do que foi ensaiado surtiu efeito, a criança sofre de qualquer tipo de distúrbio e, por esse motivo, é necessário medicá-la.

E porque razão encontramos cada vez mais crianças com estes sintomas em sala de aula? Será que tem algum fundamento genético? Ou é apenas um estigma da sociedade de hoje em dia?

Indo ao encontro do que defende Luengo (2009, p.61), “se antes o aluno fracassado era aquele que apresentava “desinteresse”, “indisciplina” e “falta de educação”, na atualidade é o aluno que apresenta algum tipo de disfunção cerebral de origem

genética, capaz de causar deficiências e desordens no comportamento”. Deste modo, sempre foi frequente encontrarmos crianças com os sintomas com que nos deparamos nas salas de aula de hoje em dia, porém estas não eram “rotuladas” como causa patológica, a par dos seus problemas de comportamento.

Sendo assim, estas características, presentes em crianças e adolescentes, poderão sim ter um fator de hereditariedade, tal como enuncia Roman, Rohde e Hutz (2002, p.196) “A importante contribuição de fatores genéticos para o seu desenvolvimento é sugerida por estudos epidemiológicos⁶, que mostram não só uma recorrência familiar significativa, como também uma herditariedade bastante alta para esse transtorno.” Contudo estas podem ser agravadas perante o ritmo de vida que envolve a criança e pela sociedade na qual vivemos, visto que esta é o próprio espelho da comunidade que a envolve.

“Vive-se hoje numa sociedade hiperativa, em que crianças ainda muito pequenas já possuem uma rotina diária intensa. Ao entrar na educação infantil, muitas escolas já possuem disciplinas de língua estrangeira, (...) uma alfabetização acelerada e, ainda, os pais complementam as jornadas com atividades extracurriculares, como esporte e outras aulas particulares.” (Luengo, 2009, p.71)

As crianças encontram-se sob uma grande tensão, onde o tempo é escasso para usufruírem da sua infância, deparando-se com atividades constantes, tendência esta que deriva da carência de tempo por parte dos seus pais.

Perante estas hipóteses, que poderão justificar os problemas de comportamentos dos alunos em sala de aula, devem-se encontrar soluções que atenuem um pouco estas questões, sendo que aquela que mais se manifesta é a medicação, encontrando-se os próprios pais, coniventes com esta terapêutica, visto ser a solução que a maioria dos médicos aponta como tratamento e, com este, a criança consegue alcançar os resultados desejados.

⁶ Os estudos epidemiológicos são definidos como estudos da distribuição e dos determinantes das doenças ou das condições relacionadas à saúde em populações especificadas.

Tendo em conta algumas notícias dos jornais portugueses, os valores de crianças hiperativas, que têm vindo a ser difundidos, são cada vez mais elevados podendo dever-se ao facto de serem cada vez mais os progenitores que procuram uma solução médica para o problema, ou dever-se à própria definição médica da condição. (Sardinha, 2013, p.35)

Esta “definição médica da condição”, reflete os documentos orientadores pelos quais os médicos se fazem reger. São eles: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), pelo qual a maioria destas profissionais orienta a sua prática, e a Classificação Francesa das Perturbações Mentais em Crianças e Adolescentes (CFTMEA), seguida apenas por médicos franceses, criada pelos mesmos, a fim de responder aos princípios que os próprios acreditavam.

Estas orientações seguem modelos distintos, explicitado por Wedge (2012), no modelo norte-americano (DSM), encontramos que a PHDA é um transtorno neurológico e biológico. Contrariamente, o modelo francês (CFTMEA), vê como uma condição de causas psicossociais e situacionais. Assim, em alternativa ao tratamento do comportamento da criança com Metilfenidato, os médicos franceses preferem avaliar o problema que causa o sofrimento da criança.

2.2. Vantagens da medicação

Os medicamentos ministrados às crianças com PHDA, têm na realidade uma eficácia comprovada no que diz respeito à melhoria da concentração e no comportamento das mesmas, por esse motivo demonstram ter alguma vantagem, tanto para quem os toma, como para quem contacta com estas crianças.

Na perspetiva de Sardinha (2013, p.35) e segundo pesquisas que a autora foi executando “... a Ritalina tem vindo a ganhar cada vez mais popularidade a nível mundial, pois oferece uma resposta rápida e positiva a inúmeros casos de crianças diagnosticadas com PHDA”. Assim, a fama deste medicamento foi crescendo, devido aos efeitos desejáveis que proporciona. Mas porque motivo é que esses resultados são tão visíveis no comportamento da criança?

A associação DAH (Défice de Atenção e Hiperatividade) dá resposta à questão acima formulada, elucidando que “As crianças com défice de atenção têm uma relativa diminuição da Dopamina⁷. O que o Metilfenidato faz é repor valores normais de Dopamina, para que as células responsáveis pela concentração possam funcionar”.

Neste sentido, este psicofármaco é um complemento ao cérebro do aluno com PHDA e também, a quem sofrem de outro tipo de perturbação que afete os normais níveis de dopamina, tais como os que possuem problemas emocionais, que carecem de recompensas agradáveis, de memória e até de sono.

Através das informações que a associação DAH disponibiliza no seu sítio de internet, conseguimos ainda ir ao encontro dos resultados da prescrição deste tipo de fármacos. Assim, “O Metilfenidato é comprovadamente a forma mais eficaz de tratar o défice de atenção. O seu sucesso é muito alto, atingindo 80% de bons resultados.”

(Ibidem)

Tal como esta associação, também a indústria farmacêutica encontra-se a favor da ministração destes medicamentos, pelo que são um dos principais interessados no escoamento deste produto, promovendo a sua compra através de publicidades que vão ao encontro do que as famílias procuram, a felicidade dos que lhe estão mais próximos, tal como conseguimos verificar com a citação de Sardinha (2013, p.35) “... a indústria farmacêutica encontra-se (...) como um forte apoiante da medicalização através do incremento da publicidade direta ao consumidor, promovendo a ideia de família feliz quando as crianças tomam metilfenidato.”

⁷ Dopamina é um neurotransmissor libertado pelo cérebro e que possui diversas funções, nomeadamente memória, comportamento, atenção, aprendizagem e por nos dar alguma forma de recompensa agradável.

2.3. Desvantagens da medicação

A utilização da medicação para fazer com que as crianças se sintam melhores e concentradas tem as suas vantagens, contudo, serão essas vantagens suficientes para combater as desvantagens, que os efeitos secundários destes psicofármacos podem exercer sobre as crianças?

...o que ocorre na maioria dos tratamentos é que a ênfase acaba sendo centrada quase exclusivamente na medicação e a prescrição geralmente recomenda que sejam administradas várias vezes ao dia, por um longo período. O que isso pode representar futuramente para a vida do indivíduo? Que efeitos psicológicos podem causar a dependência química na criança, mesmo sendo uma droga lícita? (Sardinha, 2013, p.73)

Analisando a bula de um dos medicamentos prescritos para as crianças, Ritalina LA (Anexo I), conseguimos assustar-nos um pouco com os efeitos secundários que esta pode causar à criança. Estes podem passar pela alteração de humor até problemas cardíacos e pensamentos suicidas, sendo fatores de alerta para a tomada deste tipo de medicamentos, que como Sardinha denuncia, são drogas lícitas.

Numa busca mais aprofundada nesta bula, encontramos referência a testes de drogas, ao que esclarece que “Este medicamento pode originar um resultado positivo no teste de uso de drogas.” Alertando para insegurança deste tipo de fármacos e para o facto de médicos receitarem drogas lícitas a crianças, não podendo prever os efeitos colaterais e futuros.

A associação DAH, quando afirma que este tipo de medicamento repõe os níveis de dopamina está a apontar uma vantagem o produto, porém esta reposição não é permanente, mas sim temporária, ficando a criança dependente da mesma durante a sua vida, pois encontra-se associado a esta patologia que, para obter a felicidade e tranquilidade da criança, esta deve continuar a tomar estas substâncias.

... o tratamento farmacológico da hiperatividade não deixa de ser um tema controverso, pois embora os resultados a curto prazo pareçam evidentes, nem todos os profissionais estão convencidos da sua aplicação alargada e alguns pais manifestam a sua preocupação quanto às consequências que a medicação continuada pode originar nos seus filhos, a longo prazo. (Garcia, 2001, p.60)

Este tipo de medicação precoce, para além de ser testado e aplicado desde há vários anos, não deixa de gerar polémica e incerteza para diversos especialistas, o que não deve, certamente, transmitir segurança para os pais das crianças.

Os especialistas na matéria sabem que em parte estes medicamentos auxiliam os alunos, mas por outro lado, podem causar riscos para a sua saúde. Então como é que os familiares aceitarão esta prescrição, sem qualquer tipo de preocupação?

Nos Estados Unidos da América “...vários movimentos de pais e/ou leigos têm contestado fortemente a medicalização da infância e o aumento generalizado do uso de psicofármacos nessa fase da vida.”, afirma Sardinha (2013, p.35), por esse motivo deveríamos preocuparmo-nos em encontrar outro tipo de soluções, não só para combater os riscos para a saúde das nossas crianças, mas também para os auxiliarmos nas suas dificuldades de concentração em sala de aula, sem recorrer a este tipo de medicação.

Será que existem alternativas a este tipo de tratamento, que não prejudique a saúde dos alunos? Se existem, refletir-se-ão nos mesmos resultados? Não necessitarão de medicamentos para complementar a terapêutica?

2.4. Terapêuticas alternativas

Após serem apontadas as vantagens e desvantagens do uso de substâncias, cuja sua composição contém Metilfenidato e compreender, através da análise da bula da Ritalina LA, que este medicamento tem mais informações que nos levam a recusar a sua toma do que a aceitar, devo então apontar algumas estratégias a este tipo de terapêutica.

Baseado na observação que fui fazendo durante o estágio, verifiquei que os alunos em questão, estando eles, todos os dias, sob efeito de medicação, encontravam-se mais calmos e atentos quando as atividades que realizávamos tinham recurso a materiais plásticos ou envolviam outro tipo de expressões.

Assim, fui ao encontro de pesquisas e estudos que comprovassem os efeitos positivos das artes nos alunos com algum tipo de problema de atenção e emocional.

A musicoterapia é apontada por Lobo (2014) como estratégia de combate aos problemas de défice de atenção e hiperatividade, bem como com crianças com alguma disfunção psicológica, explicando que esta “...é uma disciplina paramédica que utiliza o som, a música e o movimento para desenvolver nos indivíduos efeitos progressivos de comunicação, com o objetivo de empreender através deles o processo de inclusão e de recuperação do paciente na sociedade.” (Lobo, 2014, p. 41).

As crianças que sofrem de patologias associadas à via psicológica, têm muitas vezes dificuldades em lidar com a sua autoestima, apegando-se mais a determinadas pessoas, para que se sintam na sua zona de conforto. Neste sentido, a musicoterapia abre-a à comunidade de uma forma indireta e confortável para a criança, pois pode comunicar com o meio sem necessitar de verbalizar, mas sim utilizando outros recursos, como o seu corpo e o som de objetos.

Outro ponto a favor desta terapêutica passa pelo auxílio que presta às crianças com PHDA, uma vez que tende a aumentar a sua concentração, tal com Lobo (2014, p.45) elucida ao citar Bañol (1993), “a musicoterapia na educação pode ser utilizada para melhorar o nível de concentração, diminuir o cansaço e o stress diário”.

Para além desta terapêutica, podemos confrontar as crianças com outras estratégias igualmente desafiantes e que as auxiliam no seu percurso, tanto escolar como social, são elas as de natureza cognitivo-comportamental, uma vez que estas, segundo Sousa (2013, p. 31), “...procuram melhorar diretamente as habilidades da criança para auto-regular o seu comportamento impulsivo e o desorganizado.”

Para tal, é possível recorrer a outro tipo de estratégia, denominada por psicodrama⁸, que recorre a técnicas alternativas de dramatização, tais como “... os jogos de confiança, os jogos de diferenciação de papéis e os jogos temáticos. Este tipo de técnicas alternativas tem sido referido como importante para o desenvolvimento de comportamentos sociais adequados e de concentração, problemas comuns em crianças com PHDA.” (Sousa, 2013, p.34)

Técnicas como estas, ajudam as crianças a tomarem consciência das suas atitudes, melhorando o seu comportamento, ativando a via da recompensa, que se encontra em falta do seu cérebro, sendo essa falha que os medicamentos colmatam.

Fazendo ainda referência uma última alternativa à medicação, menciono a alimentação, uma vez que o abuso de chocolates, refrigerantes e todos os alimentos que possuem cafeína, fazem com que o comportamento da criança se altere, dando-lhe mais energia, ficando mais agitada e com menor controlo do seu próprio comportamento.

A alteração da nossa alimentação pode por vezes alterar o nosso comportamento. Exemplo disso é a ingestão de legumes, que passam pelo nosso intestino vão condicionar a produção de bactérias prejudiciais, aumentando as que nos são benéficas, também estas responsáveis pela produção de dopamina, essencial ao nosso bem-estar.

Existe outro tipo de tratamentos alternativos a estas patologias, que devem ser levadas em consideração e utilizadas transversalmente às técnicas acima enunciadas,

⁸ Psicodrama baseia-se num conjunto de técnicas, em que através do jogo teatral improvisado se visava exprimir e desenvolver as disposições mentais, dissimuladas ou repudiadas da vida mental, e principalmente da vida.

tais como o apoio psicológico, psicoterapia, pois tal como Sousa (2013, p.31) alerta, “só os fármacos não resolvem o problema visto que a criança tem de ser ajudada a nível comportamental, académico, físico e intelectual”. Sendo a técnica de “Ludoterapia”, o brincar como fim terapêutico, com mala ludo, a mais indicada.

Pelo exposto, estes tratamentos podem, inicialmente, ser suportados por fármacos e acompanhamento médico, uma vez que o cérebro da criança não reage a este tipo de estratégias tão rapidamente, como com o auxílio de medicamentos, contudo, as terapêuticas que surgem como alternativas, tem um efeito benéfico a longo prazo, sendo uma melhor aposta na qualidade de vida das nossas crianças.

É ainda de referir que, por vezes, estas terapêuticas não são utilizadas devido aos custos acrescidos que podem trazer para os pais e, por sua vez, as escolas também não dispõem de recursos necessários para acompanhar os seus alunos e incluir atividades deste âmbito no currículo. Por esse motivo, a via mais fácil e rápida é a medicação, contudo nem sempre a mais certa e eficaz para o desenvolvimento harmonioso da criança.

Dito isto, no meu entendimento, todos os alunos, tendo eles dificuldades de aprendizagem, de comportamento, emocionais ou não, deveriam ter a oportunidade experienciar as artes pelas artes, como meio para os fazer sentir mais felizes e por conseguinte aumentar a produção de dopamina, responsável para a via da recompensa e da felicidade.

3. O impacto das diferenças sociais no 1.º ciclo

A sociedade da qual fazemos parte, apresenta-se contrastante a diversos níveis, tais como socioeconómicos, culturais, linguísticos, raciais, entre outros, os quais denominamos por diferenças sociais.

Qualquer diferença existente na nossa comunidade, pressupõe o estigma de que tudo o que se apresenta como diferente é algo a ser descartado, ou olhado com alguma desconfiança, porém não deve ser, obrigatoriamente, alvo de atenção negativa por parte de quem interage com as mesmas.

Estas particularidades podem ser vistas positivamente e até de forma a serem retiradas importantes aprendizagens delas. Foi a partir desta perspetiva positivista, que observei durante o período de estágio, que surge a minha reflexão acerca desta mesma temática.

O estabelecimento de ensino onde estagiei, foi o local ideal para o contacto com as reações à diversidade social que envolve crianças de idades compreendidas entre oito a dez anos, num meio urbano, onde já conseguem ser críticos com o que os rodeia.

Neste meio, deparei-me com alunos filhos de pais adotivos, divorciados, com escassez económica, bem como os mais abonados. Todos eles a conviverem diariamente, com as características e particularidades de cada um.

A forma como cada aluno encara os seus colegas é distinta e, por vezes, os conceitos que se pré-estabelecem vêm de casa, fazendo-se presenciar em sociedade, assim como a literatura nos faz crer “Quando se tratam as diferenças de formação como desigualdades, introduzem-se evidentemente juízos de valor ou de utilidade. Independentemente de o observador os aceitar ou não, estes juízos existem na sociedade...” (Perrenoud, 1978, p. 133)

3.1. As diferenças sociais em sala de aula

O nível socioeconómico da família das crianças que frequentam o mesmo ciclo de ensino na instituição onde estagiei é divergente, tanto que se reflete dentro de uma única sala de aula, alvo de análise neste relatório.

A sala de aula é um espaço dinâmico, uma vez que integra as aprendizagens com a socialização, sendo que estas vertentes devem funcionar harmoniosamente, a fim de originar um bom clima de trabalho. Para tal, um dos aspetos fundamentais que deve ser trabalhado para que o objetivo seja alcançado é a socialização, que, segundo Antunes (2011, p. 37) “... é normalmente definida como um processo dinâmico através do qual os indivíduos aprendem e interiorizam normas e valores que lhes permitem viver em sociedade”.

A partir do que Antunes (2011) sugere, a interiorização de normas e valores são essenciais para uma boa relação, tanto entre os seus pares, como entre professor aluno, pois a socialização e a aprendizagem exigem, acima de tudo, respeito mútuo, para que os alunos não tenham qualquer tipo de inibição em colocar as suas questões ou a espelhar a aprendizagem que possuem.

Em contexto de estágio, consegui verificar que aqueles que conhecem as normas de socialização se encontram em maior número do que aqueles que as desconhecem, contudo nestas idades, mesmo reconhecendo a importância dos valores, existem crianças que gostam de se destacar em relação aos outros, colocando, por vezes, os seus colegas em posições frágeis, fazendo-se valer do que conhecem sobre o contexto em que cada um vive.

Quando se verifica este tipo de ocorrências, a maioria das vezes, pelo que consegui constatar, não é necessária a intervenção da professora, uma vez que os restantes alunos estão consciencializados para assuntos mais sensíveis, escolhendo a posição de quem se encontra afetado, chamando à razão aquele que se quis engrandecer com a sua atitude.

A forma como cada aluno reage nestas circunstâncias vai muito ao encontro daquilo que lhes vai sendo transmitido, não só pelos pais, mas também pela professora, que é para eles, um modelo a seguir. Esta faz questão de abordar todo o tipo de temáticas sem qualquer tabu, assim como o assunto em reflexão, as diferenças sociais e as discriminações que, muitas vezes, observamos na nossa sociedade.

Como tal, os alunos não transparecem as diferenças existentes entre eles, respeitando-se mutuamente e interagindo sem qualquer preconceito, sendo os próprios a tomarem a decisão de ajudar os seus colegas que se encontram em dificuldades. “Os amigos são um ponto essencial do desenvolvimento (...) Nesta fase, o grupo apresenta-se como promotor de competências sociais, de suporte emocional, de segurança, de ajustamento, de satisfação pessoal e de bem-estar.” (Antunes, 2011, p. 39). É através da amizade, tal como a autora sugere, que o clima relacional se torna positivo e que as crianças podem ser felizes, esquecendo um pouco as dificuldades que os seus pais atravessam a cada dia.

A professora, consciencializada das dificuldades que muitos alunos atravessam em suas casas, auxilia-os naquilo que encontra à sua disposição, doando aos mesmos, roupas da sua filha e materiais escolares, que foi compilando ao longo da sua carreira, tais como manuais que os pais não conseguem comprar para os seus filhos.

É notório o trabalho que cada professor realiza pela sua turma e escola, pois ao sensibilizar cada aluno para estes aspetos, vai moldando cérebros e mentalidades, para que no futuro, cada um deles possa mudar outras mentalidades e ajudar o nosso país a crescer culturalmente, de forma a que as crianças se tornem cidadãs ativas, críticas e intervenientes perante a sociedade.

3.1.1. Marcadores Sociais

Um dos aspetos que promove o preconceito, são os marcadores que se prendem na sociedade, a forma como esta rotula cada nível económico, cada raça, até aqueles que se diferem do que é a norma. Em contrapartida, estes conceitos pré-estabelecidos devem, acima de tudo, promover algo melhor, tal como Castro (2011, p.4) elucida “...a articulação entre essas diferenças, enquanto marcas sociais, para a construção social das desigualdades.”

A cultura encontra-se intimamente ligada a esse tipo de preconceitos, independentemente do nível socioeconómico em que a pessoa, neste caso a criança, se encontra, uma vez que “A criança desde cedo, aprende padrões de relação com o meio transmitidos através do seu convívio com a família e os seus contactos sociais,

importantes na formação da sua personalidade, de seu autoconceito e das suas atitudes básicas.”, afirmou Novaes (1977, p.59).

O mesmo autor, na citação que apresenta, refere explicitamente a forma como o papel da cultura e do meio social em que crescemos, influencia a nossa personalidade e, por conseguinte, os marcadores que vamos estabelecendo ao longo da nossa vida, os designados “autoconceitos”.

Durante a experiência de estágio, contactei com alunos que provinham de diferentes culturas e ainda uma delas adotada, o que poderia ser alvo a crítica e exclusão entre os elementos da turma, no entanto, tal não se verificou em qualquer contexto.

A atitude dos alunos face aos marcadores presentes na sociedade é de indiferença, visto não fazerem uso dos mesmos para discriminar quem quer que seja. Essa qualidade presente nos mesmos vem, não só da cultura que estes possuem e dos valores que os seus pais inculcam, como também do trabalho da escola e, em particular, da professora que sempre os acompanhou.

De facto, a docente possui um papel fundamental na desconstrução de conceitos estabelecidos erradamente na mente dos seus alunos, pois pelo que Novaes (1977, p.60) refere, a escola e o professor, têm o papel de “... conduzir o processo de aprendizagem dentro do padrão de estímulos adequado que possam atender às suas características, evitando assim o fracasso escolar e frequentes problemas de conduta social dos alunos...”.

A fim de combater o fracasso escolar e qualquer tipo de problemas associados à diferenciação que se observa na sociedade, é necessário uma boa adaptabilidade da professora a este tipo de necessidades, utilizando abordagens ajustadas a todo o público-alvo no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, tal como registei durante a minha prática.

Deste modo, a professora utilizava a diferenciação pedagógica, para fazer chegar a sua mensagem, a todos os alunos de igual forma, uma vez que cada um deve ser tratado de maneira a corresponder às suas particularidades, pois tratar todos por igual por vezes não é o mais indicado, segundo André (2008, p.20) “A diferenciação não

se resume a um método que pode ser aplicado a um único nível de ensino ou a um tipo de conteúdos/competências. Trata-se de uma ideia muito ampla que envolve o acompanhamento individualizado dos processos e dos percursos de aprendizagem.”

Este acompanhamento individualizado é a melhor forma de encarar a diferenciação como um processo natural e integrador, para que todas as crianças da sociedade, não se sintem excluídas pela sua própria condição.

3.1.2. Desenvolvimento de consciências

Quando é abordado o impacto das diferenças sociais, não se pode deixar de falar no desenvolvimento de consciências que destas advêm, isto porque as consequências das ações que cada um aplica relativamente às desigualdades presentes na sociedade, são motivadoras de reflexão por parte de quem observa e até mesmo daqueles que atuam.

Estas reflexões sobre a observação acabam por desenvolver consciências, sejam estas positivas ou negativas. Contudo, as atitudes que fogem da norma, aquelas que não têm qualquer tipo de discriminação associada, são muitas vezes motivo de atenção e, se estas ações forem aplicadas e desenvolvidas pelas crianças, têm um impacto ainda maior na consciência dos que as rodeiam, pois elas são o exemplo e o futuro da sociedade.

Tais atitudes foram exercidas, por vários elementos da turma, durante a minha *praxis* e proporcionaram o desenvolvimento da minha consciência relativamente ao que muitas vezes estabelecemos como prioridade, visto que as crianças com quem contactei deram-me a possibilidade de abrir os olhos para o que realmente importa, ser feliz com quem somos e com aqueles que nos estão próximos.

Obviamente que nem todas as crianças modificam os seus comportamentos de acusação pelo contacto com os seus pares e professora, contudo, vão ajustando a sua consciência a cada atitude que tomam e que veem desprezada pelos outros.

Um dos comportamentos que foi, não só desprezado, mas apontado como errado, teve como principal alvo uma criança pouco favorecida economicamente, a qual

apelidarei de “Maria”, cujos pais, muitas vezes não conseguem obter dinheiro para as suas despesas escolares, contudo, tentam que não lhe falte alegria e carinho.

Assim, um dia, a criança em causa levou para a escola um brinquedo que a mãe lhe ofereceu no Natal, o que foi motivo de olhares reprovadores por um outro elemento da turma, que a acusou dizendo: “Os teus pais não têm dinheiro para comprar livros, mas brinquedos já te compram!” Tal afirmação entristeceu a Maria, produzindo uma onda de solidariedade a favor da mesma, apoiando-a, demonstrando intenção de juntar recursos para a ajudar, no que os pais não conseguiam.

Quanto à atitude que a colega teve para com a Maria, fez com que alguns elementos da turma falassem com esta, dizendo que ninguém sabe o esforço que a mãe da Maria fez para lhe poder dar um presente, consciencializando-a de que o que ela disse magoava os outros e não só a criança lesada.

Todo este processo de regularização da situação foi gerido pela turma, sem que fosse necessária a interferência de qualquer adulto, sendo a situação exposta apenas quando tudo já se tinha sido resolvido.

Tal atitude comoveu-me, como seria possível que crianças com independência limitada relativamente em certos assuntos, conseguissem ter tanta consciência do que está certo e errado, alcançando todos os envolvidos sem ferir sentimentos de ambas as partes?

Aqui conseguimos compreender a aprendizagem que temos ainda a receber das crianças deste mundo, sendo o suficiente, termos a inteligência de nos deixarmos moldar por estas, não estancando aquilo que já somos, pois estas nascem para ser diferentes e tornar o mundo melhor, conseguindo consciencializar adultos e até os seus pares para adotarem novas atitudes.

O impacto das diferenças sociais encontra-se intimamente relacionado com as emoções, mais ainda, quando falamos do nível socioeconómico em que cada aluno se insere.

O estigma presente na sociedade poderia fazer com que os alunos com os quais contactei, se encontrassem mais fragilizados emocionalmente, mas tal não acontece devido ao anteriormente enunciado, o bom clima que a professora proporciona.

Deste modo, o ambiente que se cria em torno destes problemas sociais, tem especial influência nas crianças. Chen (2013, p.4), na Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância, recorre a uma afirmação que demonstra o que foi supra referido, em que “O impacto do contexto cultural sobre o desenvolvimento sócio emocional pode ocorrer por meio de práticas de socialização dos pais e, posteriormente, por meio de interações com colegas.”, neste caso, não só pelos referidos, mas também pela professora.

Pelo exposto, o impacto das diferenças sociais, no local onde tive a oportunidade de estagiar, foi sem dúvida, dos mais positivos do que já assisti, sendo de louvar tanto o trabalho da professora, como o dos pais que acompanham os seus filhos e os educam de forma a saber estar e interagir com a sociedade dos nossos dias.

Quando o processo educativo é pensado, planeado e gerido em conjunto com todos os membros da equipa educativa, este torna-se verdadeiramente significativo para a criança e para a sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Perante uma folha de papel em branco, o professor normalmente pergunta-se sobre o que há-de escrever” (Alarcão, 2005, p.53).

Ao terminar o presente relatório e prestes a iniciar uma nova fase da vida, a docência, é como se começasse a escrever numa “folha de papel em branco”, visto que é o começo de uma nova etapa, uma atitude de interiorização, de que tudo o que aprendi até aqui, deve ser exposto de forma bastante responsável, sem o amparo que obtive durante esta caminhada, sendo apenas eu, quem escreve e delinea as opções e trajetos que devo seguir.

O percurso de aprendizagens sintetizado ao longo deste documento, reflete um conjunto de vivências e aprendizagens realizadas durante a experiência profissional, que me foi proporcionada e a qual abracei de forma a absorver tudo o que esta me foi transmitindo, o que contribuiu para a minha prática como futura profissional de educação.

Considero assim que este trajeto, marcadamente vincado por aprendizagens, possui uma relação reflexiva entre a teoria e a prática, uma vez que muito do que aplicamos durante a nossa *praxis* reflete o que bebemos da literatura, a fim de aplicar conhecimentos já anteriormente estudados, pois temos a necessidade de ter uma base de sustentação e auxílio em fases primárias da nossa formação como pedagogos. Só a partir da aplicação de estudos é que conseguimos moldar a nossa postura, bem como as nossas estratégias de ensino-aprendizagem.

A reflexão é algo que merece um papel preponderante e ativo durante todo o decorrer desta etapa, uma vez que é apenas através dela que pensamos sobre as nossas ações e as conseguimos fazer evoluir e modificar positivamente, pois segundo Alarcão (2005, p.38) é através do pensamento reflexivo que o professor “... toma consciência de que tem o dever de alertar a sociedade e as autoridades para que algumas mudanças a operar são absolutamente vitais para a formação do cidadão...”.

Ao longo das práticas pedagógicas que fui desenvolvendo nestes anos, aprimorei as minhas competências como futura docente, contudo tomei também consciência de que nem tudo se encontra explorado nem consolidado, e que existem muitas

aprendizagens a ser feitas e outras melhoradas. Uma delas foi a elaboração de planificações, algo que, para qualquer estágio que vá, é sempre alvo de alteração e que devo sempre aprimorar. Outras são as estratégias a utilizar para conseguir sustentar a atenção do grupo/turma àquilo que está a ser falado ou explicado.

Estes registos de fragilidades pareciam não ter solução a curto prazo, porém fui obtendo bons frutos, que me fizeram superar e alcançar o facto de que qualquer limitação pode ser transposta com trabalho, dedicação e apoio, não só dos nossos orientadores, bem como dos colegas com quem compartilhamos dificuldades, inseguranças, alegrias e conquistas.

Neste sentido, a supervisão auxiliou a melhorar a minha intervenção, já que constituiu para a valorização e avaliação das minhas atuações, através das reflexões individuais e grupais em qualquer dos contextos de estágio.

Concluindo as minhas considerações, tenho a acrescentar que este sonho, a par da realidade em que se irá tornar, nunca terá fim, pois ainda será mais explorado e descoberto de forma profissional e investigativa, fazendo-me questionar acerca das minhas certezas e incertezas, com a convicção que a profissão que escolhi para dar vida à minha existência, será a mais adorada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

Abrantes, P. (2002). *Reorganização curricular do Ensino Básico - Avaliação das aprendizagens*. M.E./D.E.B.: Lisboa.

Alarcão, I. (2005). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Cortez Editora: São Paulo.

Andrade, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. 5.ª Edição. Psiquilíbrios Edições: Braga.

André, M. (Org.). (2008). *Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula*. Papirus: Campinas.

Antunes, A. (2012). *Mal-entendidos: Da hiperatividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do Sono*. Verso de Kapa: Lisboa.

Antunes, M. (2011). *Factores de Risco e de Protecção Associados à Resiliência: Estudo Comparativo entre Adolescentes que vivem com a Família e Adolescentes Acolhidos em Lar de Infância e Juventude*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade Técnica de Lisboa.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill: Lisboa.

B

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. (Edição Revista e Atualizada) Edições 70: Lisboa.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. 1.ª Edição. Gradiva: Lisboa.

Borràs, L. (2001). *Os Docentes 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico: O educando- O centro educativo*. (vol.2). Marina Editores: Setúbal.

Brandimiller, J. (2011). *Exercícios do olhar – A fotografia na educação infantil*. Relatório de pós-graduação apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

C

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. 2.^a Edição. Universidade Aberta: Lisboa.

Castro, S. (2011). *Marcadores Sociais da Diferença: Sobre as Especificidades da Mulher Negra no Brasil*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade Estadual de Londrina.

Chen, X. (2013). *Contexto cultural e desenvolvimento sócio emocional na primeira infância*. (Trad. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância) Ontário: Canadá (Original publicado em 2009).

Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to Young Children*. Ncb: London.

Clark, A & Moss, P. (2005). *Spaces to Play: More listening to young children using the Mosaic approach*. Ncb: London.

Costa, R. (2011). *Adaptação da Criança à Escola: Estratégias e desafios na Educação Pré-Escolar*. Tese de Mestrado apresentada na Escola Superior de Educação João de Deus.

D

Direção Regional da Educação. (2008). *Educação pré-escolar e avaliação*. (1.^a Edição). Secretaria Regional da Educação e Ciência: Açores.

E

Edwards, C, Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem Linguagens da Criança*. Artmed: Porto Alegre.

Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora: Porto.

F

Freire, F. (2012). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Edições Pedagogo: Mangualde.

G

Gambôa, R. (2011). Pedagogia em participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (orgs.). *O trabalho de projeto na pedagogia em participação*. Porto Editora: Porto.

Garcia, I. (2001). *Hiperatividade: Prevenção, Avaliação e Tratamento na Infância*. Mcgraw-Hill: Lisboa.

Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. 1.ª Edição. DGIDC: Lisboa.

H

Hall, P. & Hall, N. (2008). *Educar crianças com problemas de comportamento*. Porto Editora: Porto.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. 6.ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

J

Jesus, A. (2012). *A Indisciplina em Sala de Aula. Um estudo das causas, dificuldades de gestão e estratégias de controle na turma de 5ª série b do ensino fundamental*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

K

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

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, M. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. DGIDC: Lisboa.

L

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

Lino, D. (1996). *O Projeto de Reggio Emilia: Uma Apresentação*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora: Porto.

Lobo, A. (2014). *O papel da musicoterapia no processo educativo de crianças com perturbação de hiperatividade com défice de atenção*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação apresentada na Escola Superior de Educação João de Deus de Lisboa.

Luengo, F. (2009). *A vigilância punitiva: A postura dos Educadores no processo de patologização e medicalização da infância*. Cultura Académica: São Paulo.

M

Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os Projetos nos Serviços Educativos*. Apei: Lisboa.

ME. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. ME-DGIDC: Lisboa

N

Novaes, M. (1977). *Psicologia do Ensino-Aprendizagem*. Atlas: São Paulo.

O

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). A construção Social da Moralidade: A voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola vista pelas Crianças*. Porto Editora: Porto.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva Pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho e R. Gambôa (orgs.). *O trabalho de projeto na pedagogia em participação*. Porto Editora: Porto.

P

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Artmed: São Paulo.

Parente, M. (2014). Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*, **32**: 168-182.

Perrenoud, Ph. (1978). Das diferenças culturais as desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. *Análise Psicológica*, **1**: 133-156.

Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. 1.ª edição. Texto Editora: Lisboa.

R

Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. Arte & Comunicação: Lisboa.

Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (2003). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. 1.ª Edição. Universidade Aberta: Lisboa.

Rocha, M. (2010). *Relatório Final*. Relatório Final apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança.

Roman, T., Rohde, L. & Hutz, M. (2002). Genes de suscetibilidade no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Bras Psiquiatr*, **24**: 196-201.

S

Sim-Sim, I. (2003). *Desenvolvimento da Linguagem*. 1.ª Edição. Universidade Aberta: Lisboa

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação DGIDC: Lisboa.

Sousa, S. (2013). *Contributo da Expressão Dramática em crianças com Perturbação de Hiperactividade com Défice da Atenção*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade Católica Portuguesa de Braga.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 3.º Volume: Música e Artes Plásticas*. Instituto Piaget: Lisboa.

T

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. 3.ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

V

Varela, H. (2009). *À procura de uma identidade: Modelos pedagógicos e curriculares em educação de infância*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Educação e psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. 1.ª Edição. Porto Editora: Porto.

W

Watzlawick, P., Bavelas, J. & Jackson, D. (1967). *Pragmática da Comunicação Humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. Cultrix: São Paulo.

Wedge, M. (2012). Why French Kids Don't Have ADHD: French children don't need medications to control their behavior. *Psychology Today*.

Referências Eletrónicas:

<http://www.dah-a.com/#!medicacao/cr6d>. Acedido a 12 de Abril de 2015.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS:

Circular n.º 17/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de Abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/1989 de 3 de Fevereiro. Diário da República n.º 29/1989 – I Série. Quadro (genérico) orientador da autonomia da Escola. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série -A. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129- I Série. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

APÊNDICES

Apêndice I – Entrevista completa às crianças envolvidas no estudo

Entrevista 1:

(E) - Olá V! Vens para o Jardim de Infância para quê?

(V) - Para brincar!

(E) - Gostas de brincar?

(V) - Sim!

(E) - E porque é que vens?

(V) - Porque gosto do Jardim de infância!

(E) - Muito bem! E com quem é que tu gostas mais de brincar?

(V) - Mimi!

(E) - E dos meninos com quem gostas menos de brincar?

(V) - Das tartarugas!

(E) - E porquê?

(V) - Porque eles empurram e batem!

(E) - Das pessoas que aqui trabalham quais são as que tu gostas mais?

(V) - Da Lídia!

(E) - E porquê?

(V) - Porque ela é amiga!

(E) - E das que tu gostas menos?

(V) - Da Sónia!

(E) - Porquê?

(V) - Porque ela tira os brinquedos!

(E) - Qual é o espaço que tu mais gostas no Jardim de Infância?

(V) - Do quintal! Dos cubos que aqui há!

(E) - Aqui onde nós estamos, no quintal, o que é que tu mudarias para uma coisa que mais gostasses?

(V) - A casa amarela!

(E) - Mudavas para quê?

(V) - Não sei!

(E) - Obrigada V!

(V) - De Nada!

Entrevista 2:

(E) - Olá H! Porque vens para o Jardim de Infância?

(H) - Porque gosto de vir para aqui!

(E) - E porquê?

(H) - Porque não durmo e gosto de comer e de brincar!

(E) - E quais os meninos que tu gostas mais?

(H) - Sara, Davi (que já não está cá), Miguel, Nuno e mais de ninguém! Estes só gosto mais!

(E) - E os que tu gostas menos?

(H) - Dinis e Victor!

(E) - Porquê?

(H) - O Victor porque já rasgou uma vez um autocolante da Sara e do Dinis porque bate a toda a gente!

(E) - Das pessoas que cá trabalham quem é que tu gostas mais?

(H) - De todas as professoras e auxiliares da sala dos Caracóis!

(E) - E das que gostas menos?

(H) - Não sei!

(E) - O que mudarias no quintal para uma coisa que mais gostasses?

(H) - Não sei! Está bem assim!

(E) - Obrigada H, já acabou!

Apêndice II – Entrevista completa aos pais das crianças

Entrevista 1:

- O que acha que a seu/a filho/a pensa sobre o Jardim de Infância?
- Penso que a V diria que é a escolinha onde vai ter com os amiguinhos, a Joana Caracol e a Lúcia.
- V costuma relatar em casa experiências vividas no Jardim de Infância? Acha que é bom? Porquê?
- Por vezes. Sim, considero que é importante, não só pela partilha em si, mas também pelo facto de serem experiências de que ela gosta e/ou que valoriza.
- Como acha que seria um bom dia para V no Jardim de Infância?
- Um bom dia incluirá atividades de que ela gosta, adequadas ao desenvolvimento global dela e das restantes crianças.
- Quais as atividades que ele/a mais gosta?
- Atividades ao ar livre, atividades de desporto e atividades de música.
- O que acha que V vem fazer ao Jardim de Infância? Considera que é benéfico? Porquê?
- Interagir e socializar com outras pessoas, em particular crianças da idade dela, brincar e aprender. Sim, considero benéfico estar integrada numa instituição onde se desenvolve um projeto pedagógico-didático, com momentos lúdicos – projeto expectavelmente adequado às necessidades dele/a e das outras crianças.
- E um dia mau?
- Um mau dia não incluirá atividades de que ele/a gosta.
- Que momento acha que a sua filho/a mais gostou de aqui passar até agora?
- Os momentos com a Melissa e a Raquel.
- Em que espaço do Jardim de infância é que pensa que V gosta mais de estar?
- No quintal (espaço exterior).
- Relativamente ao espaço exterior, a seu/a filho/a relata boas experiências? Acha que é um espaço chave para desenvolver e propiciar novas aprendizagens? Porquê?

- Por vezes. Sim, no caso do/a V será um espaço-chave visto que ela gosta muito de atividades de exterior, como o andar de baloiços e de escorrega, para além de correr e jogar à bola. O contacto com a natureza também é um aspeto importante.

- Acha que V se sente bem no quintal? Porquê?

- Sim, porque lhe permite brincar num dos locais que ele/a mais gosta, no qual pode fazer as atividades de que ela mais gosta.

- Se tivesse de acrescentar/ modificar algo no exterior, o que fazia?

- Garantia a boa conservação dos baloiços, que não têm estado operacionais.

Entrevista 2:

- O que acha que o/a seu/a filho/a pensa sobre o Jardim de Infância?

Estivemos 5 dias fora e, ao 4º ou 5º dia, perguntava quando é que as férias acabavam que já tinha saudades da escola. Fica muito envolvido/a nos projectos. Em casa, quer fazer “projectos de projectos”, por exemplo, ele era do grupo da arquitectura e esteve a fazer desenhos das coisas que falaram (torre Eiffel, pirâmides, Cristo redentor, etc.). Não há actividade de que não goste, penso eu.

- Costuma relatar em casa experiências vividas no Jardim de Infância?

Sim. Eu pergunto-lhes sempre o que fizeram durante o dia e, mesmo quando não pergunto, eles integram as actividades da escola nas brincadeiras de casa, sobretudo a nível de trabalhos manuais.

Acha que é bom? Porquê?

Acho que é ótimo. Do meu ponto de vista enquanto mãe, porque fico a conhecer as experiências que ele tem numa grande parte da vida dele a que eu não assisto, e também a forma como ele as interpreta e assimila. E também porque ao integrar as experiências nas brincadeiras, vejo que ele gosta. Tem gostado sobretudo dos projectos – estava e está sempre a falar da arquitectura. Este ano está muito mais vocacionado para a parte artística e nunca os tinha visto tão fanáticos com projectos e trabalhos manuais como este ano.

- Como acha que seria um bom dia para o/a H no Jardim de Infância?

Ele/a próprio diz quando teve um dia em cheio. Acho que é quando é variado: por exemplo, quando tem projectos e actividades, brinca no quintal com os amigos e tem judo.

- Quais as actividades que ele/a mais gosta?

Varia ao longo do tempo. Projectos (o que eles aprendem, os trabalhos manuais que fazem) – ele passou a ser o arquitecto cá de casa; música (canta bastante com o irmão); judo. E de brincar no quintal.

- O que acha que o/a H vem fazer ao Jardim de Infância? Considera que é benéfico?

Vem ter uma aprendizagem estruturada (em casa temos a nossa forma “parental” de transmitir conhecimentos), vem desenvolver capacidades afectivas (acho que boa parte do interesse do/a H passa pelas relações afectivas que estabelece no JI) e sociais (ao saber viver em sociedade, quer com adultos, quer entre colegas/amigos).

- E um dia mau?

Quando não há as actividades que ele quer (por exemplo, se calha não haver determinada aula nesse dia, ou algo que estava programado e não pôde ocorrer), quando não gosta do almoço, quando não o/a deixam fazer algo que ele quer (também quando os colegas não querem fazer as brincadeiras que ele/a propõe), quando vai de castigo

- Que momento acha que o/a seu/a filho/a mais gostou de aqui passar até agora?

É difícil dizer... mas acho que tanto ele/a como o/a N estavam orgulhosíssimos no dia da apresentação dos projectos e ansiosos/as por mostrar tudo, e muito contentes.

- Em que espaço do Jardim de infância é que pensa que o/a H gosta mais de estar?

Boa pergunta! No quintal... mas provavelmente também nas salas onde fazem actividades

- Relativamente ao espaço exterior, o/a seu/a filho/a relata boas experiências? Acha que é um espaço chave para desenvolver e propiciar novas aprendizagens? Porquê?

Sim, relata. Sim, propicia novas aprendizagens: mais uma vez, a nível social. Também pelas actividades que aí fazem: os pneus, as mangueiradas, as plantas que

estão a plantar e mesmo a observação astronómica que vão fazer no dia 20 (se der...), as festas, as vendas de garagem, etc.

- Acha que o/a H se sente bem no quintal? Porquê?

Sim, porque brinca com os amigos. Se bem que às vezes fique chateado/a quando os amigos não fazem o que ele/a quer...

- Se tivesse de acrescentar/ modificar algo no exterior, o que fazia?

De momento não me ocorre nada...

Apêndice III – Entrevista à Educadora Cooperante

Entrevista 1:

- O que é que o/a V acha sobre o JI? Vê o Jardim de Infância um espaço para brincar com os amigos.

- Será que se sente bem ou mal nesta instituição? Acho que se sente bem, embora seja uma criança mais reservada é possível apercebermos a cumplicidade com as crianças da sala.

- Como seria um bom dia para o/a V aqui no JI? Porquê? Um dia que vá para a casinha ou que seja a maquinista. Porque o/a V gosta deste sentido de confiança e responsabilidade.

- E um dia mau? Porquê? Um dia em que um amigo ou amiga não sejam verdadeiros amigos e lhe façam algo que ele/a não goste.

- Que atividades atraem mais o/a V? Porquê? Atividades de expressão plástica e a casinha. Noto que são atividades que não se importaria de desenvolver todos os dias.

- Quem é a pessoa que o/a V mais gosta? O João, Hugo e a Ana Laura

- Qual é o tipo de atividade que o/a V mais gosta? E porquê? Expressão plástica. O/A V em casa “trabalha” muito com a mãe e manifesta gosto nesta área.

- E a que menos gosta? Porquê? Acho que o/a V não gosta muito de ser exposto/a.

- Qual considera que seja o espaço do JI em que o/a V mais gosta de estar? E o espaço que acha que ele/a menos se identifica? Casinha e o quintal acho que são os espaços que gosta mais de estar. Talvez não goste tanto do salão à hora das refeições, por estar constantemente a ser chamado/a a atenção, distrai-se com muita facilidade

- Acha que o/a V se sente bem no espaço exterior? Porquê? Sim, é um espaço que não se sente tão observada.

Entrevista 2:

- O que é que o/a H acha sobre o JI? O/A H é uma criança bastante atenta e curiosa. Acho que vê no Jardim de Infância um local para brincar com os amigos e ao mesmo tempo para descobrir “coisas novas”.

- Será que se sente bem ou mal nesta instituição? Desde que chegou à Instituição demonstra um grande à vontade e boa disposição no seu dia a dia.

- E um dia mau? Porquê? Quando não o/a ouvem e não lhe explicam o motivo de o/a chamarem a atenção. Já aconteceu um adulto da Instituição o/a chamar a atenção e como lhe explicou a razão, ele/a ficar muito sentido/a.

- Quem é a pessoa que o/a H mais gosta ? A Sara e o Francisco.

- Qual é o tipo de atividade que o/a H mais gosta? E porquê? O que o/a H mais gosta é de conversar, ouvir histórias e fazer novas descobertas.

- E a que menos gosta? Porquê? De fazer exercício físico. Acho que é mesmo dele/a, não aprecia.

- Qual considera que seja o espaço do JI em que o/a H mais gosta de estar? E o espaço que acha que ele/a menos se identifica? O quintal e a mesa de atividades.

- Acha que o/a H se sente bem no espaço exterior? Porquê? Eu acho que se sente bem no quintal porque tem muito espaço onde pode explorar, brincar, conviver, descansar, conversar...

Apêndice IV – Tours/Passeios com as crianças na instituição

Circuitos (Tours)

Entrada

"Vocês gostam da entrada, acham que é um espaço que vocês gostam ou não?" (E)

"Gosto muito da entrada por causa das coisas do *atelier!*" (H)

Snoozland



(Fotografia tirada pelo/a H. no espaço da *Snoozland*, tendo gostado das coisas que continha o armário)

Salão

"Porque viemos para o salão? Vocês gostam ou não?" (E)

"Gosto muito do salão porque tem muitos desenhos na parede!" (M)

"Gosto muito porque tem escorregas!" (V)

"Gosto muito porque tem escorregas e tem relevos no teto e nas paredes!" (H)



(Fotografia tirada pelo/a H., evidenciando o escorrega e os relevos)

Sala das Tartarugas

"Porque estamos na sala das Tartarugas? Vocês sentem-se bem? Gostam?" (E)

"A sala das tartarugas não gosto tanto porque não é a minha sala e eu canso-me muito!" (H)

"Gosto muito das tartarugas porque tem jogos!" (V)

"Gosto muito desta sala porque tem mais jogos que a nossa sala!" (M)



(Fotografia tirada pelo/a V., demonstrando o gosto que tem nesta sala pelos jogos presentes nela)

Biblioteca

"Porque estamos na biblioteca?" (E)

"Porque tem livros e eu gosto muito!" (H e M)



(Fotografia tirada pelo/a H., para mostrar o que gosta na biblioteca, os livros)

Sala dos Caracóis

"Sala dos Caracóis! A nossa sala! O que acham dela? Gostam ou não gostam?" (E)

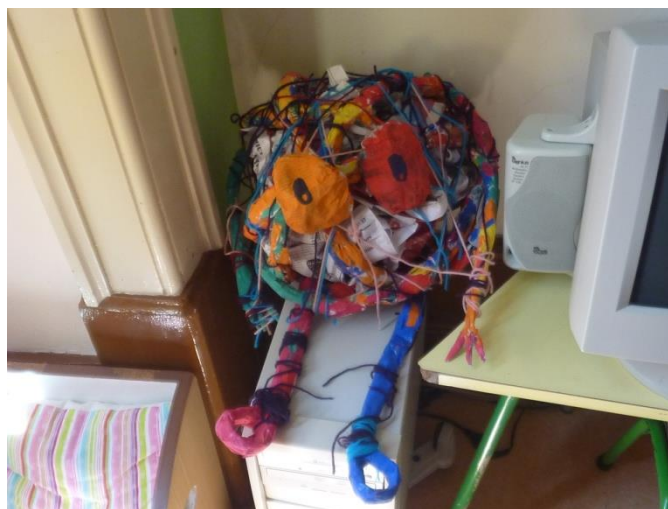
"Gosto muito desta sala porque é a minha e tem jogos e lojas!" (V)

"Gosto muito porque tem muitos trabalhos expostos e porque fizemos o Cuquedo!"
(H)

"Tem a casinha e o tapete, é diferente das outras salas!" (M)



(Fotografia tirada pelo/a M., retratando o gosto pela casinha)



(Fotografia tirada pelo/a H. ao Cuquedo)

Apêndice V – Documentação Pedagógica

Decisão para dar início ao projeto

No dia 28 de maio, quarta-feira, falámos das coisas que gostávamos de ter ou de mudar no nosso quintal.

As ideias que tivemos eram muito divertidas, uma casa na árvore e um hospital foram as que mais se destacaram! Contudo não eram fáceis de executar, uma vez que eram superiores ao que realmente tínhamos possibilidade de fazer.

Assim, pudemos ver imagens que nos davam outras ideias, que achamos também muito interessantes e divertidas para termos no quintal, e estas íamos conseguir fazer!

Observámos muito bem os objetos que se encontravam nas imagens, discutindo de que materiais seriam feitos, se gostávamos de ter um deles e como o iríamos construir.

Quando acabámos de ver todas as imagens foi tempo de decidirmos o que realmente queríamos fazer, assim apenas poderíamos escolher entre 3 a 4 objetos, sendo que todos ouviram as nossas ideias, para que pudéssemos chegar a um consenso.

Então de que é que nós gostámos mais?

“Gostei da areia e dos baloiços. Gostei também das flores.” (V)

“Gostei de todas mas mais das florzinhas, do baloiço e da caixa de areia.” (I)

“Dos baloiços, do caixote do lixo e do balancé.” (S)

“Gostei do tanque de areia.” (D)

“Do pneu, do balancé e do tanque de areia.” (J)

“Gostei de todos e gostei muito do pneu do baloiço, os caixotes do lixo, balancé e caixa de areia.” (N)



“O baloiço, o de madeira e pneu, e os caixotes do lixo.” (F)

“Do pneu, do balancé e das flores.” (M)

“Mesa, do balancé, do baloiço e tanque de areia.” (S)



“Baloioço, balancé, caixote do lixo e da caixa de areia.” (H)

“Caixote do lixo.” (A)

“Do baloiço, balancé e flores.” (M)

Após a conversa e decisão final, apontámos como objetos a realizar o baloiço, o balancé, o caixote do lixo, a caixa de areia e a horta, à qual designamos por flores. Uma vez que foram estes que nos despertaram maior atenção!

Vamos a isso! Mãos à obra!



ANEXOS

Anexo I – Bula Ritalina LA

Folheto Informativo: Informação para o utilizador

Ritalina LA 20 mg cápsulas de libertação modificada Ritalina LA 30 mg cápsulas de libertação modificada Ritalina LA 40 mg cápsulas de libertação modificada Ritalina LA 60 mg cápsulas de libertação modificada

Cloridrato de metilfenidato

O nome deste medicamento é Ritalina LA. Contém a substância ativa cloridrato de metilfenidato. O nome metilfenidato também será utilizado neste Folheto Informativo.

Leia atentamente este folheto informativo antes de tomar este medicamento ou dar a tomar à sua criança.

- Conserve este folheto. Pode ter necessidade de o ler novamente. - Caso ainda tenha dúvidas, fale com o seu médico ou farmacêutico. - Este medicamento foi receitado para si ou para a sua criança. Não deve dá-lo a outros. O medicamento pode ser-lhes prejudicial mesmo que apresentem os mesmos sinais da doença. - Se tiver quaisquer efeitos secundários, incluindo efeitos secundários não indicados neste folheto, fale com o seu médico ou farmacêutico.

O que contém este folheto: 1. O que é Ritalina LA e para que é utilizado 2. O que precisa de saber antes de tomar ou dar a tomar à sua criança Ritalina LA 3. Como tomar Ritalina LA 4. Efeitos secundários possíveis 5. Como conservar Ritalina LA 6. Conteúdo da embalagem e outras informações

1. O que é Ritalina LA e para que é utilizado

- Ritalina LA é utilizado para tratar a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA). - É utilizado em crianças e adolescentes entre os 6 e os 18 anos de idade e em adultos. - É apenas utilizado após serem testados tratamentos que não

envolvem medicamentos, tais como aconselhamento e terapia comportamental e que tenham sido insuficientes.

Ritalina LA não se destina a ser utilizado como tratamento para a PHDA em crianças com menos de 6 anos de idade. Desconhece-se a segurança e eficácia da utilização deste medicamento em crianças com idade inferior a 6 anos.

Como funciona

Ritalina LA melhora a atividade de certas partes do cérebro que estão subativas. Este medicamento pode ajudar a melhorar a atenção (desvios de atenção), a concentração e a reduzir o comportamento impulsivo.

Este medicamento é utilizado como parte de um programa de tratamento que geralmente inclui: - terapia psicológica - terapia educacional - terapia social.

Ritalina LA é prescrito apenas por médicos especialistas em alterações do comportamento. Este especialista irá fazer o seu seguimento após o tratamento. É necessário um exame completo. Se for adulto e não tiver sido tratado previamente, o especialista irá efetuar testes para confirmar se teve PHDA desde a infância. Utilizando programas de tratamento assim como medicação ajuda a controlar a PHDA.

Acerca da PHDA As crianças e os jovens com PHDA têm: - dificuldade em permanecer sentadas - dificuldade de concentração

Não pode ser atribuída culpa às crianças e jovens pelo facto de não conseguirem desempenhar estas ações.

Muitas crianças e jovens esforçam-se para desempenhar estas ações. No entanto, devido à PHDA elas podem causar problemas no dia a dia. As crianças e os jovens com PHDA podem ter dificuldade em aprender e a fazer os trabalhos de casa. Podem considerar difícil comportar-se bem em casa, na escola ou noutros locais.

Os adultos com PHDA têm frequentemente dificuldade em se concentrar. Sentem-se frequentemente inquietos, impacientes e desatentos. Podem ter dificuldade em organizar a sua vida pessoal e o seu trabalho.

Nem todos os doentes com PHDA necessitam de ser tratados com medicação.

A PHDA não afeta a inteligência.

Exames durante o tratamento com Ritalina LA O seu médico irá verificar regularmente o seu estado de saúde enquanto estiver a ser tratado com Ritalina LA (Por favor leia cuidadosamente a secção 3 “Aspetos que o seu médico irá avaliar enquanto você ou a sua criança está a ser tratado”).

2. O que precisa de saber antes de tomar ou dar a tomar à sua criança Ritalina LA

Não tome nem dê a tomar à sua criança Ritalina LA

- se tem alergia (hipersensibilidade) ao metilfenidato ou a qualquer outro componente de Ritalina LA (listados na secção 6) - se tem problemas de tiroide - se tem pressão aumentada no olho (glaucoma) - se tem um tumor na glândula suprarrenal (feocromocitoma) - se tem um problema alimentar, não sentindo fome ou vontade de comer, como por exemplo anorexia nervosa - se tem pressão arterial muito elevada ou constrição dos vasos sanguíneos, que podem causar dor nos braços e pernas - se alguma vez teve problemas cardíacos, tal como ataque cardíaco, batimento cardíaco irregular, dor e desconforto no peito, insuficiência cardíaca, doença cardíaca ou nasceu com um problema cardíaco - se teve um problema nos vasos sanguíneos do cérebro, tal como acidente vascular cerebral (AVC), inchaço e enfraquecimento de parte de um vaso sanguíneo (aneurisma), constrição ou bloqueio dos vasos sanguíneos ou inflamação dos vasos sanguíneos (vasculite) - se está atualmente a tomar ou tomou, nos últimos 14 dias, um antidepressivo (conhecido como inibidor da monoaminoxidase) (ver secção “Ao tomar Ritalina LA com outros medicamentos”) - se tem problemas de saúde mental, tais como: - problema psicopático ou de personalidade borderline - pensamentos anormais ou visões ou uma doença denominada esquizofrenia - sinais de problemas graves de humor tais como: - pensamentos suicidas - depressão grave, em que se sente muito triste, inútil

e desanimado - mania, em que se sente extraordinariamente animado, hiperativo e desinibido.

Não tome metilfenidato se alguma das condições mencionadas anteriormente se aplica a si ou à sua criança. Se não tem a certeza, fale com o seu médico ou farmacêutico antes de tomar ou da sua criança tomar metilfenidato, pois o metilfenidato pode agravar esses problemas.

Verifique com o seu médico ou farmacêutico antes do tratamento, se você ou a sua criança: - tem problemas de fígado ou rins - alguma vez teve ataques epiléticos (convulsões, epilepsia) ou algum resultado anormal no eletroencefalograma (EEG) - alguma vez abusou ou esteve dependente de álcool, medicamentos sujeitos a receita médica ou drogas - é mulher e iniciou a menstruação (ver a secção 2 “Gravidez e aleitamento”) - tem contrações repetitivas e difíceis de controlar de alguma parte do corpo ou repete sons e palavras - tem pressão arterial elevada - tem um problema cardíaco que não está descrito na secção acima “Não tome nem dê a tomar à sua criança Ritalina LA”

Tem um problema de saúde mental que não está descrito na secção acima “Não tome nem dê a tomar à sua criança Ritalina LA”. Outros problemas de saúde mental incluem: - alterações de humor (desde o estado maníaco ao estado depressivo – denominada doença bipolar) - começar a ser agressivo ou hostil, ou agravamento da agressividade - ver, ouvir ou sentir coisas que não existem (alucinações) - acreditar em factos que não são verdadeiros (delírios) - sentir suspeitas invulgares (paranoia) - sentir-se agitado, ansioso ou tenso - sentir-se deprimido ou culpado.

Informe o seu médico ou farmacêutico, antes de iniciar o tratamento, se alguma das situações mencionadas anteriormente se aplicar a si ou à sua criança. O metilfenidato pode agravar esses problemas. O seu médico irá monitorizar o modo como o medicamento o afeta a si ou à sua criança.

Avaliações que o seu médico irá realizar antes de iniciar o tratamento com metilfenidato Estas avaliações destinam-se a decidir se o metilfenidato é o medicamento correto para si ou para a sua criança. O seu médico irá falar consigo

sobre: - outros medicamentos que está, ou a sua criança está, a tomar - existência de história familiar de morte súbita inexplicável - outros problemas médicos (tal como problemas cardíacos) que afetam a si e à sua família - o modo como se sente, ou como a sua criança se sente, tal como sentir-se bem ou mal, ter pensamentos estranhos ou se alguma vez teve esses sentimentos no passado - existência de história familiar de “tiques” (contrações repetitivas e difíceis de controlar de alguma parte do corpo ou repetição de sons e palavras) - algum problema de saúde mental ou de comportamento que afetam a si, a sua criança ou qualquer elemento da sua família. O seu médico irá avaliar se está ou a sua criança está, em risco de ter alterações de humor (desde o estado maníaco ao estado depressivo – denominada doença bipolar). Ele irá avaliar a sua história de saúde mental e verificar se algum membro da sua família tem história de suicídio, doença bipolar ou depressão. É importante que disponibilize o máximo de informação possível. Isto irá ajudar o seu médico a decidir se o metilfenidato é o medicamento correto para si ou para a sua criança. O seu médico pode decidir que são necessários outros exames médicos antes de iniciar, ou a sua criança iniciar o tratamento com este medicamento.

Outros medicamentos e Ritalina LA Informe o seu médico ou farmacêutico se estiver a tomar ou tiver tomado recentemente outros medicamentos, incluindo medicamentos obtidos sem receita médica.

Não tome Ritalina LA se está ou se a sua criança está a tomar um medicamento denominado inibidor da monoaminoxidase (IMAO), utilizado para a depressão ou tomou um IMAO nos últimos 14 dias. A toma de um IMAO com o metilfenidato pode causar um aumento súbito na pressão arterial.

Se está ou a sua criança está a tomar outros medicamentos, o metilfenidato pode afetar a forma como eles atuam ou pode causar efeitos secundários. Verifique com o seu médico ou farmacêutico antes de tomar metilfenidato, se está ou a sua criança está a tomar algum dos seguintes medicamentos: - outros medicamentos para a depressão. - medicamentos para problemas graves de saúde mental. - medicamentos para a epilepsia. - medicamentos utilizados para reduzir ou aumentar a pressão arterial. - alguns medicamentos para a tosse e constipação que contenham

substâncias que podem afetar a pressão arterial. É importante verificar com o seu farmacêutico quando comprar algum destes medicamentos. - medicamentos que tornam o sangue mais fluido, por forma a prevenir coágulos sanguíneos. Se está com dúvidas se algum dos medicamentos que está a tomar estão incluídos na lista acima, pergunte ao seu médico ou farmacêutico antes de tomar metilfenidato.

Informe o seu médico se está ou a sua criança está a tomar, ou tomou recentemente, qualquer outro medicamento, incluindo medicamentos obtidos sem receita médica.

Em caso de cirurgia Informe o seu médico se tem ou se a sua criança tem uma cirurgia programada. O metilfenidato não deve ser tomado no dia da cirurgia se um determinado tipo de anestésico for utilizado, porque existe a possibilidade de um aumento súbito da pressão arterial durante a cirurgia.

Teste de consumo de drogas Este medicamento pode originar um resultado positivo no teste de uso de drogas. Isto inclui os testes efetuados no desporto.

Ritalina LA com alimentos, bebidas e álcool Não beba bebidas alcoólicas durante o tratamento com este medicamento, pois o álcool pode agravar os efeitos secundários deste medicamento. Esteja atento, pois alguns alimentos ou medicamentos podem conter álcool.

Gravidez e amamentação e fertilidade Desconhece-se se o metilfenidato irá afetar o futuro bebé. Não foram observados efeitos na fertilidade em animais. Informe o seu médico ou farmacêutico antes de utilizar metilfenidato se ou se a sua filha: - tem relações sexuais. O seu médico irá falar consigo sobre métodos contraceptivos. - está grávida ou pensa que pode estar grávida. O seu médico irá decidir se deve tomar metilfenidato. - está a amamentar ou planeia amamentar. É possível que o metilfenidato passe para o leite materno. Logo, o seu médico irá decidir se deve amamentar, ou se a sua filha deve amamentar, enquanto toma metilfenidato.

Consulte o seu médico ou farmacêutico antes de tomar qualquer medicamento.

Condução de veículos e utilização de máquinas Pode sentir ou a sua criança pode sentir tonturas, alucinações ou outros efeitos secundários no Sistema Nervoso

Central, dificuldades de focagem da visão ou visão turva enquanto toma metilfenidato. Se isto acontecer, pode ser perigoso realizar certas atividades, tais como conduzir, utilizar máquinas, andar de bicicleta, montar a cavalo ou subir árvores.

Ritalina LA contém sacarose: Este medicamento contém sacarose (um tipo de açúcar). Se foi informado pelo seu médico que tem ou a sua criança tem intolerância a alguns açúcares, contacte-o antes de tomar, ou dar a tomar à sua criança este medicamento.

3. Como tomar Ritalina LA

Tomar este medicamento exatamente como indicado pelo seu médico ou farmacêutico. Fale com o seu médico ou farmacêutico se tiver dúvidas. - O seu médico irá iniciar o tratamento geralmente com uma dose baixa e aumentá-la gradualmente conforme necessário. Crianças /Adolescentes: A dose máxima diária é de 60 mg uma vez por dia. Em doentes com idade inferior a 18 anos de idade a Ritalina LA é tomada diariamente de manhã .

Adultos: A dose máxima diária é de 80 mg em adultos. - Se não tomou Ritalina LA anteriormente, o seu médico irá iniciar tratamento com 20 mg, e irá aumentar a dose gradualmente se necessário. - Se foi tratado com Ritalina LA para PHDA durante a infância, e fez recentemente 18 anos de idade, o seu médico pode continuar a prescrever a mesma dose. Se for tratado com uma formulação de libertação imediata durante a infância, o seu médico irá prescrever uma dose equivalente de Ritalina LA. - Em adultos Ritalina LA é tomada uma vez por dia geralmente de manhã, com ou sem alimentos Não tome Ritalina LA demasiado tarde para evitar distúrbios no sono.

- Tome Ritalina LA com ou sem alimentos. - A cápsula deve ser engolida inteira, com um copo de água. - Não esmague, mastigue ou divida a cápsula nem o seu conteúdo.

Se você ou a sua criança não conseguirem engolir Ritalina LA, pode dispersar o conteúdo numa pequena quantidade de comida, da seguinte forma: - abra a cápsula

cuidadosamente e disperse as esferas numa pequena quantidade de comida mole (por exemplo, molho de maçã) - a comida não deve ser aquecida pois pode afetar as propriedades especiais das esferas - consuma imediatamente toda a mistura fármaco/comida.

Não armazene a mistura fármaco/comida para utilização futura.

Se não se sentir melhor, ou a sua criança não se sentir melhor, após 1 mês de tratamento, informe o seu médico. Ele pode decidir que é necessário um tratamento diferente.

Se não utilizar Ritalina LA adequadamente Se Ritalina LA não for utilizada adequadamente, pode causar comportamento anormal. Também pode significar que começará, ou a sua criança começará, a depender do medicamento. Informe o seu médico se, ou se a sua criança, alguma vez abusou ou esteve dependente de álcool, medicamentos sujeitos a receita médica ou drogas.

Este medicamento é apenas para sua utilização ou utilização da sua criança. Não deve dá-lo a outros, mesmo que apresentem os mesmos sintomas.

Se você ou a sua criança tomarem mais Ritalina LA do que deveria Caso tenha tomado, ou a sua criança tenha tomado, demasiada quantidade de medicamento, fale com um médico ou chame imediatamente uma ambulância. Informe-os acerca da quantidade de medicamento tomada.

Os sinais de sobredosagem podem incluir: sentir-se doente, agitado, tremores, aumento dos movimentos não controlados, contrações musculares, ataques epiléticos (podem ser seguidos de coma), sensação de extrema felicidade, estar confuso, ver, sentir ou ouvir coisas que não são reais (alucinações), suores, rubor, dor de cabeça, febre alta, alterações do batimento cardíaco (lento, rápido ou irregular), pressão arterial elevada, pupilas dilatadas e seca do nariz e da boca.

Caso se tenha esquecido de tomar, ou dar a tomar à sua criança, Ritalina LA Não tome uma dose a dobrar para compensar uma dose que se esqueceu de tomar. Se se esqueceu de tomar ou de dar a tomar à sua criança uma dose, espere até à próxima dose.

Se você ou a sua criança pararem de tomar Ritalina LA Se parar ou a sua criança parar de tomar este medicamento subitamente, os sintomas de PHDA podem voltar ou podem surgir efeitos indesejáveis, tal como depressão. O seu médico pode querer reduzir gradualmente a quantidade de medicamento que toma por dia, antes de parar completamente. Fale com o seu médico antes de parar Ritalina LA.

Aspetos que o seu médico irá avaliar enquanto você ou a sua criança está a ser tratado.

O seu médico irá realizar alguns exames - Antes de iniciar o tratamento – para assegurar que Ritalina LA é segura e será benéfica. - Após você ou a sua criança iniciarem o tratamento – pelo menos a cada 6 meses, mas se possível mais frequentemente. Estes exames também serão realizados quando a dosagem for alterada. - Estes exames irão incluir: - avaliação do apetite - medição da altura e do peso em crianças - medição do peso em adultos

- Medição da pressão arterial e da frequência cardíaca - avaliação de problemas relacionados com humor, estado de espírito ou outros pensamentos não habituais ou se esses problemas se agravam enquanto toma Ritalina LA.

Tratamento a longo prazo Ritalina LA não necessita de ser tomada para sempre. Se toma, ou se a sua criança toma, Ritalina LA há mais de um ano, o seu médico deve parar o tratamento pelo menos durante um ano. Nas crianças isto poderá acontecer durante as férias escolares. Isto irá demonstrar se o medicamento ainda é necessário.

Caso ainda tenha dúvidas sobre a utilização deste medicamento, fale com o seu médico ou farmacêutico.

4. Efeitos secundários possíveis

Como todos os medicamentos, este medicamento pode causar efeitos secundários, embora estes não se manifestam em todas as pessoas. Apesar de algumas pessoas terem efeitos secundários, a maioria refere que o metilfenidato os ajuda. O seu médico irá falar consigo acerca destes efeitos secundários.

Alguns efeitos secundários podem ser graves. Consulte um médico imediatamente, se tiver algum dos seguintes efeitos secundários:

Frequentes (afetam menos de 1 em 10 pessoas) - batimento cardíaco irregular (palpitações) - alterações de humor ou variações de humor ou alterações de personalidade.

Pouco frequentes (afetam menos de 1 em 100 pessoas) - pensamentos ou ações suicidas - ver, sentir ou ouvir coisas que não são reais (sinais de psicose) - descontrolo da fala e dos movimentos corporais (Síndrome de Tourette) - sinais de alergia como erupção cutânea, ou comichão, urticária, inchaço da face, lábios, língua ou outras partes do corpo, falta de ar, pieira ou dificuldades em respirar.

Raros (afetam menos de 1 em 1.000 pessoas) - sentir-se muito excitado, hiperativo e desinibido (mania).

Muito raros (afetam menos de 1 em 10.000 pessoas) - ataque cardíaco - ataques epiléticos (crises epiléticas, convulsões) - descamação da pele ou manchas vermelhas - espasmos musculares que não consegue controlar e que afetam os olhos, cabeça, pescoço, corpo e sistema nervoso – devido a uma ausência temporária de fornecimento de sangue ao cérebro - paralisia ou problemas com o movimento e visão, dificuldades na fala (podem ser sinais de problemas com os vasos sanguíneos no seu cérebro).

- diminuição do número de células sanguíneas (glóbulos vermelhos, glóbulos brancos e plaquetas), que pode levar a que tenha facilmente infeções, hemorragias e nódoas negras - aumento súbito da temperatura corporal, pressão arterial muito elevada e convulsões graves (Síndrome Maligna dos Neurolépticos). Não é certo que este efeito secundário seja causado pelo metilfenidato ou outros fármacos que podem ser tomados em combinação com o metilfenidato.

Outros efeitos secundários (frequência desconhecida) - pensamentos indesejados que persistem - desmaios inexplicados, dor no peito, falta de ar (podem ser sinais de problemas cardíacos).

Se tem ou se a sua criança tem algum dos efeitos secundários mencionados anteriormente, consulte um médico imediatamente.

Podem ainda ocorrer os seguintes efeitos secundários. Se se agravarem, informe o seu médico ou farmacêutico.

Muito frequentes (afetam mais de 1 em 10 pessoas) - diminuição do apetite - dor de cabeça - nervosismo - insónia - náuseas - boca seca

Frequentes (afetam menos de 1 em 10 pessoas) - dor nas articulações - temperatura elevada (febre) - cabelo mais fino ou perda de cabelo invulgar - sentir-se muito sonolento - perda de apetite - ataque de pânico - diminuição do desejo sexual - dor de dentes - comichão, erupção cutânea ou erupções vermelhas que causam comichão (urticária) - sudação excessiva - tosse, dor de garganta ou irritação do nariz e da garganta, falta de ar ou dor no peito - pressão arterial elevada, batimento cardíaco acelerado (taquicardia), mãos e pés frios - agitação ou tremor, sentir-se tonto, movimentos que não consegue controlar, sentir-se nervoso, estar muito ativo - sentir-se agressivo, agitado, impaciente, ansioso, deprimido, estressado, irritável e com comportamento anormal, problemas em dormir, cansaço - dor no estômago, diarreia, desconforto no estômago, indigestão, sede e vômitos. Estes efeitos secundários ocorrem geralmente no início do tratamento e podem ser reduzidos se tomar o medicamento com alimentos.

Pouco frequentes (afetam menos de 1 em 100 pessoas) - obstipação - desconforto no peito - sangue na urina - visão dupla ou visão turva - dor muscular, contrações musculares, rigidez muscular - aumento dos parâmetros hepáticos (observado num exame sanguíneo) - raiva, sentir-se choroso, sensibilidade excessiva ao ruído tensão.

Raros (afetam menos de 1 em 1.000 pessoas) - alterações do desejo sexual - sentir-se desorientado - pupilas dilatadas, problemas de visão - inchaço mamário no homem - vermelhidão da pele, erupção cutânea vermelha aumentada.

Muito raros (afetam menos de 1 em 10.000 pessoas) - ataque cardíaco - morte súbita - câibras musculares - pequenas marcas vermelhas na pele - inflamação ou bloqueio das artérias cerebrais - função hepática anormal, incluindo falência hepática e coma -

alterações nos resultados dos exames – incluindo dos exames hepáticos e sanguíneos - tentativa de suicídio, pensamento anormal, falta de sentimentos ou emoções, fazer as coisas repetidamente, estar obcecado com algo. - entorpecimento, formigueiro e alteração da cor (de branco a azul, depois vermelho) dos dedos das mãos e pés, quando está frio (Fenómeno de Raynaud).

Outros efeitos secundários (frequência desconhecida) - enxaqueca - febre muito alta - batimentos cardíacos lentos, rápidos ou aumento do número de batimentos - crises major (“convulsões de grande mal”) - acreditar em factos que não são verdadeiros, confusão - dores de estômago graves, muitas vezes sentindo-se ou estando doente - problemas com os vasos sanguíneos do cérebro (acidente vascular cerebral - AVC, arterite cerebral ou oclusão cerebral).

Efeitos no crescimento Quando utilizado por um período superior a um ano, o metilfenidato pode causar atraso no crescimento em algumas crianças. Isto afeta menos de 1 em 10 crianças. - pode ocorrer um insuficiente ganho de peso ou altura. - o seu médico acompanhará cuidadosamente o seu peso e altura, ou da sua criança, bem como o modo como está, ou a sua criança está, a alimentar-se.

- se não está, ou a sua criança não está, a crescer conforme esperado, o seu tratamento com metilfenidato pode ser interrompido durante um curto período de tempo.

Se algum dos efeitos secundários se agravar ou se detetar quaisquer efeitos secundários não mencionados neste folheto, informe o seu médico ou farmacêutico.

5. Como conservar Ritalina LA

Manter este medicamento fora da vista e do alcance das crianças.

Não utilize Ritalina LA após o prazo de validade impresso na embalagem. O prazo de validade corresponde ao último dia do mês indicado.

Não conservar acima de 30°C. Manter a embalagem bem fechada.

Não deite fora quaisquer medicamentos na canalização ou no lixo doméstico. Pergunte ao seu farmacêutico como deitar fora os medicamentos que já não utiliza. Estas medidas ajudarão a proteger o ambiente.

6. Conteúdo da embalagem e outras informações

Qual a composição de Ritalina LA

Ritalina LA 20 mg cápsulas de libertação modificada A substância ativa é cloridrato de metilfenidato. Cada cápsula de libertação modificada contém 20 mg de cloridrato de metilfenidato.

Os outros componentes são: copolímero de metacrilato de amónio tipo B (eudragit RS), esferas de açúcar (microgrânulos de sacarose e amido de milho), copolímero de ácido metacrílico tipo A (eudragit L), talco, citrato de trietilo, macrogol 6000, gelatina, dióxido de titânio (E171), shellac, hidróxido de potássio, óxido de ferro amarelo (E172) e óxido de ferro vermelho (E172).

Ritalina LA 30 mg cápsulas de libertação modificada A substância ativa é cloridrato de metilfenidato. Cada cápsula de libertação modificada contém 30 mg de cloridrato de metilfenidato.

Os outros componentes são: copolímero de metacrilato de amónio tipo B (eudragit RS), esferas de açúcar (microgrânulos de sacarose e amido de milho), copolímero de ácido metacrílico tipo A (eudragit L), talco, citrato de trietilo, macrogol 6000, gelatina, dióxido de titânio (E171), óxido de ferro amarelo (E172), shellac, hidróxido de potássio e óxido de ferro vermelho (E172).

Ritalina LA 40 mg cápsulas de libertação modificada

A substância ativa é cloridrato de metilfenidato. Cada cápsula de libertação modificada contém 40 mg de cloridrato de metilfenidato.

Os outros componentes são: copolímero de metacrilato de amónio tipo B (eudragit RS), esferas de açúcar (microgrânulos de sacarose e amido de milho), copolímero de ácido metacrílico tipo A (eudragit L), talco, citrato de trietilo, macrogol 6000,

gelatina, dióxido de titânio (E171), óxido de ferro amarelo (E172), óxido de ferro vermelho (E172), óxido de ferro negro (E172), shellac e hidróxido de potássio.

Ritalina LA 60 mg cápsulas de libertação modificada A substância ativa é cloridrato de metilfenidato. Cada cápsula de libertação modificada contém 60 mg de cloridrato de metilfenidato.

Os outros componentes são: copolímero de metacrilato de amónio tipo B (eudragit RS100), esferas de açúcar (microgrânulos de sacarose e amido de milho), copolímero de ácido metacrílico tipo A (eudragit L100), talco, citrato de trietilo, macrogol 6000, gelatina, dióxido de titânio (E171), óxido de ferro amarelo (E172), óxido de ferro vermelho (E172), óxido de ferro negro (E172), shellac (E904) e hidróxido de potássio.

Qual o aspeto de Ritalina LA e conteúdo da embalagem

Ritalina LA cápsulas de libertação modificada está disponível em três dosagens: 20 mg, 30 mg e 40 mg e 60 mg.

Cada dosagem está disponível em frascos com 30 ou 100 cápsulas.

É possível que não sejam comercializadas todas as apresentações.

Titular da Autorização de Introdução no Mercado e Fabricante

Titular da Autorização de Introdução no Mercado

Novartis Farma – Produtos Farmacêuticos, S.A. Avenida Professor Doutor Cavaco Silva, n.º 10E Taguspark 2740-255 Porto Salvo Portugal

Fabricantes

Ritalina LA 20 mg, 30 mg e 40 mg cápsulas de libertação modificada

Novartis Pharma Produktions GmbH Öflinger Strasse, 44 79664 Wehr – Baden Alemanha

Novartis Farma - Produtos Farmacêuticos, S.A. Avenida Professor Doutor Cavaco
Silva, n.º 10E Taguspark 2740-255 Porto Salvo Portugal

Ritalina LA 60 mg cápsulas de libertação modificada

Novartis Farma - Produtos Farmacêuticos, S.A. Avenida Professor Doutor Cavaco
Silva, n.º 10E Taguspark 2740-255 Porto Salvo Portugal

APROVADO EM

10-02-2015

INFARMED

Anexo II – Quadro resumo dos Censos 2011

Freguesia de Sto. António dos Olivais

