



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Sara Barbosa Neiva

FATORES PROTETORES DO SUCESSO
ESCOLAR
ESTUDO EXPLORATÓRIO JUNTO DE UM GRUPO DE
CRIANÇAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º ANO
DO ENSINO BÁSICO EM PÓS-CONFINAMENTO

Dissertação no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento, orientado pela Professora
Doutora Ana Cristina Almeida e apresentado à Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Setembro de 2022

Agradecimentos

Começo por expressar um especial agradecimento à Professora Doutora Ana Cristina Almeida. Todas as conquistas alcançadas neste último ano só foram possíveis graças à sua dedicação, sabedoria e valiosa orientação.

Pelas oportunidades de aprendizagem e todo o conhecimento adquirido ao longo do percurso académico, quero agradecer à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC) e a todos os membros da academia.

Agradeço à Doutora Celmira Macedo pelos ensinamentos que a metodologia EKUI me transmitiu.

Estou grata a todos os mentores que me guiaram durante a minha vida académica, não podendo deixar de mencionar a minha mãe e o meu padrinho, pelo constante apoio, confiança e fé.

Ao meu pai, agradeço ser uma fonte de motivação nos momentos mais difíceis.

À Tatiana estou especialmente grata pelo suporte emocional, por sempre me incentivar a evoluir e a conhecer mais. Agradeço tudo aquilo que aprendemos em conjunto, tudo o que me ensinas e tudo o que nos falta descobrir.

Resumo

Poderá ser o sucesso educativo investido desde a educação pré-escolar, prevenindo consequências adversas ao desenvolvimento das crianças (em situações emergentes como foi o caso do pós-confinamento generalizado decorrente de pandemia por covid-19)? Que fatores poderão contribuir para uma vivência bem-sucedida da educação formal, promoção da literacia e escolarização “saudável”?

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou estar o Mundo numa crise pandémica por COVID-19 (WHO, 2020). A necessidade de controlar a rápida disseminação do vírus levou vários países a adotar medidas de confinamento, entre as quais, encerramento das escolas, regime de ensino à distância, isolamento das pessoas. Portugal passou a um regime de aulas *online* e telescola (Pombo et al., 2021).

As circunstâncias motivaram a realização de múltiplos estudos que alertam para o impacto que estas medidas provocaram no desenvolvimento e na aprendizagem, pontuando as experiências de socialização como sendo fundamentais.

Na sequência destes estudos quisemos explorar, durante o ano letivo de 2021/22, que fatores poderiam ser facilitadores do desenvolvimento, observando 42 crianças de Educação Pré-Escolar e 1º ano do 1º Ciclo de Ensino Básico a frequentar um estabelecimento de ensino privado, num ambiente de aprendizagem privilegiado. Com base na análise qualitativa de desempenhos académicos, aspetos contextuais, de organização e conteúdos programáticos procurámos identificar fatores protetores de “boas” trajetórias de desenvolvimento, a partir das respostas das crianças a tarefas cognitivas, de literacia emocional e conhecendo o seu posicionamento social no grupo de pares, usando técnicas e instrumentos adequados.

Concluiu-se serem aspetos facilitadores do sucesso escolar: práticas educativas enriquecedoras, estimulantes e inclusivas, ação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), boa comunicação escola-família e contextos familiares / educativos com capacidade para fornecer apoio e recursos necessários.

Palavras-chave: pandemia; sucesso escolar; fatores protetores; Educação Pré-escolar; 1º ano do Ensino Básico

Abstract

Can educational success be invested since preschool education, preventing adverse consequences to children's development (in emergent situations as was the case of widespread post-confinement due to the covid-19 pandemic)? What factors might contribute to a successful experience of formal education, literacy promotion, and "healthy" schooling?

In March 2020, the World Health Organization (WHO, 2020) declared the world to be in a pandemic by COVID-19. The need to control the rapid spread of the virus led several countries to adopt containment measures, including school closures, distance learning and isolation of people. Portugal transitioned to a regime of *online* classes and educational television, “telescola” (Pombo et al., 2021).

The circumstances have motivated multiple studies that point to the impact of these measures on development and learning, highlighting socialization experiences as fundamental.

Following these studies, we wanted to explore, during 2021/2022 school year, what factors could facilitate development, observing 42 pre-school and 1st grade children attending a private school in a privileged learning environment. Based on the qualitative analysis of academic performance, contextual aspects of organization and program contents, we tried to identify protective factors of “good” development trajectories, based on children’s responses to cognitive tasks, emotional literacy and understanding their social position in the peer group, using appropriate techniques and instruments.

The following aspects were concluded to be facilitators of school success: enriching, stimulating and inclusive educational practices, action of the Psychology and Orientation Services (SPO), good school-family communication and family/educational contexts able to provide the necessary support and resources.

Keywords: pandemic; school success; protective factors; preschool education; 1st grade of elementary school

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento	3
O impacto da pandemia na Educação e nas crianças	3
A aprendizagem sociocultural de Vygotsky e o isolamento social	5
Efeitos da pandemia no sucesso educativo de crianças em fase inicial de aquisições / formação para a literacia.....	10
O papel da Psicologia e da comunidade	14
II – Metodologia	19
Participantes	19
Procedimentos éticos e recolha de dados	20
Instrumentos de avaliação	21
III – Resultados	22
Contexto Familiar	22
Ambiente escolar e práticas educativas.....	24
Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por).....	26
Teste de Cópia de Figuras Complexas de Rey – Forma B.....	29
Observações e desempenhos nas atividades.....	31
IV – Discussão	38
Conclusão	44
Referências	46
Anexos	55

Índice de Figuras

Figura 1 – Sociograma do grupo da Educação Pré-escolar **35**

Figura 2 – Sociograma do grupo do 1^o ano do Ensino Básico..... **36**

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Resultados globais do SDQ-Por versão Encarregados de Educação. Grupo da Educação Pré-escolar.	26
Tabela 2 - Resultados globais do SDQ-Por versão Encarregados de Educação. Grupo do 1º ano.	26
Tabela 3 – Resultados Teste de Cópia de Figuras Complexas de Rey. Grupo da Educação Pré-escolar.	29
Tabela 4 – Resultados Teste de Cópia de Figuras Complexas de Rey. Grupo do 1º ano.	29

Introdução

A presente dissertação surge no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC).

No pós-pandemia a literatura produzida (e.g., Almeida et al., 2022; Bao et al., 2020; Cordovil et al., 2021; Pombo et al., 2021; Stolf et al., 2021; UNESCO, 2020-2022; UNICEF, 2022; Urbina-Garcia, 2020; Vaillancourt et al., 2021) demonstra que o confinamento está associado a prejuízos na educação, no desenvolvimento e socialização das crianças que viveram os efeitos da rápida disseminação do vírus e a consequente implementação das várias medidas de contenção e mitigação do mesmo. Especialmente no que se refere a crianças em fase inicial de escolarização e aquisições de leitura, escrita e formação para a literacia ou literacias na generalidade; as perdas na aprendizagem aparentam ser significativas e com potencial de causar danos no sucesso escolar (e.g., Aktaş & Bakkaloğlu, 2021; Almeida et al., 2022; Bao et al., 2020; Cano-Hila & Argemí-Baldich, 2021; Clark et al., 2021; Saltalı, 2021; Stolf et al., 2021).

Tendo tido oportunidade de, em contexto de estágio curricular, acompanhar um grupo de crianças em Educação Pré-Escolar e 1º ano do 1º Ciclo de Ensino Básico num estabelecimento de ensino particular, percebeu-se que as dificuldades e défices assinalados pela literatura estudada não se refletiam na maioria das crianças. Deste modo, procurou analisar-se o desenvolvimento global e os desempenhos académicos do grupo, bem como o meio em que se inserem, com o propósito de identificar os fatores envolventes que protegeram as crianças dos prejuízos da pandemia.

A dissertação subdivide-se em cinco capítulos: I – Enquadramento, II – Metodologia, III – Resultados, IV – Discussão e V – Conclusão.

No primeiro capítulo reflete-se sobre o impacto da pandemia na educação e nas vidas das crianças. Dá-se a conhecer a Teoria da Aprendizagem Sociocultural de Vygotsky e infere-se as implicações do isolamento social. Procura clarificar-se a importância da fase inicial de iniciação às aprendizagens formais no sucesso escolar. Por fim, sublinha-se o papel da Psicologia e da comunidade neste contexto de promoção do sucesso.

A segunda parte refere-se à metodologia do estudo, descrevem-se as características dos participantes, os procedimentos éticos e os instrumentos de avaliação utilizados. Posteriormente apresentam-se os resultados, discute-se a informação recolhida, no sentido de identificar fatores protetores do sucesso escolar em pós-pandemia. Finaliza-se com as conclusões do estudo, refletindo uma perspetiva positiva face às intervenções que podem ser adotadas para prevenir os efeitos adversos do funcionamento imprevisível da escola, como foi o caso das adaptações em consequência da pandemia ou, genericamente, para promover as aprendizagens nas crianças.

I – Enquadramento

A Medicina traduz a palavra pandemia como uma doença infecciosa que se propaga a nível mundial ou que ataca simultaneamente um elevado número de pessoas em múltiplos países (Porto Editora, 2022a). A 11 de março de 2020, os níveis alarmantes de disseminação e a gravidade do vírus levaram a Organização Mundial de Saúde a classificar o COVID-19 como uma pandemia (WHO, 2020).

O coronavírus depressa atingiu o mundo, provocando várias mudanças nas vidas e nas relações das pessoas (Saltalı, 2021). Em Portugal, no Diário da República nº55/2020, foi declarado o estado de emergência pelo Presidente da República no dia 18 de março de 2020 (Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, 2020).

O impacto da pandemia na Educação e nas crianças

Com a chegada da pandemia e das medidas restritivas consequentes, as fraquezas dos sistemas não só se evidenciaram como se intensificaram em múltiplas dimensões – económica, política, social, familiar e educacional –, ameaçando particularmente a evolução da educação no mundo (Cano-Hila & Argemí-Baldich, 2021).

Na tentativa de dar uma resposta imediata à propagação do COVID-19 e procurando reduzir o contacto social, vários países implementaram a política do encerramento das escolas (Bao et al., 2020). Mais especificamente, a 18 de março de 2020 – data que marca o início do estado de emergência em Portugal – 107 países já tinham fechado as suas escolas (Viner et al., 2020). Também em Portugal todos os estabelecimentos escolares encerraram e passou a existir uma modalidade mista de telescola e aulas *online* (Pombo et al., 2021). A duração total do encerramento das escolas no país chegou às 24 semanas (UNESCO, 2020-2022).

Viner e colegas (2020) advertem que a eficácia do encerramento dos espaços escolares no controlo da propagação do COVID-19 continua desconhecida, referindo a pobre qualidade dos dados existentes e a necessidade de mais estudos sobre o assunto. Todavia, concordando ou discordando com o encerramento das escolas como medida de controlo

da transmissão do vírus, os efeitos do confinamento e da interrupção da educação formal em regime presencial causam um alerta com urgência de atenção. A disfunção na educação representa o facto de milhões de crianças terem perdido, a uma escala muito significativa, as aprendizagens que iriam adquirir em contexto de sala de aula (UNICEF, 2022, 23 de janeiro). De acordo com os dados da UNESCO (2020-2022), a 8 de março de 2021 contavam-se 1,69 biliões de estudantes no mundo afetados pelo encerramento parcial e/ou total das escolas, 1,6 milhões em Portugal.

Bao e colegas (2020) relembram que o efeito do encerramento escolar nas conquistas académicas tem sido estudado nos meses de verão. Designada comumente como a “queda de verão”, os autores referem que as crianças perdem o equivalente a um mês de competências de literacia quando estão fora da escola durante as férias de verão. Segundo a investigação, no pior dos casos, as crianças da Educação Pré-escolar terão menos 67% de ganhos de competências de literacia durante a pandemia, valores consistentes com estudos prévios acerca da queda do verão.

Segundo o Diário de Notícias (2022), o mais recente Estudo de Aferição Amostral do Ensino Básico realizado pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) revelou a existência de dificuldades na leitura e escrita de crianças do 1º Ciclo. Apenas 7,8% dos/as alunos/as do 2.º ano responderam de forma totalmente correta quando lhes foi pedido que fizessem uma análise e avaliação de um texto, 51,9% deu uma resposta incorreta e 17,9% não respondeu. A presidente da direção da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) considera os resultados expectáveis após dois anos letivos marcados pela pandemia (Diário de Notícias, 2022).

Além das perdas na aprendizagem, o encerramento dos estabelecimentos de ensino impactou a saúde mental das crianças e aumentou o seu risco de abuso (UNICEF, 2022). As crianças apresentam padrões de sono e de alimentação desregulados, menos atividade física e interação social e mais tempo de ecrã, o que representa um risco para a sua saúde física e mental (Bao et al., 2020). Estas novas rotinas de sedentarismo e tempo de ecrã têm o potencial de provocar sintomas de ansiedade, *stress*, irritabilidade, falta de atenção e dificuldades na regulação emocional (Cordovil et al., 2021).

Em acréscimo, as medidas restritivas adotadas por alguns países, como a suspensão das escolas, podem ter levado a um aumento de certas formas de violência contra crianças (Babvey et al., 2021). Numa entrevista à TSF (2020), Rosário Farmhouse, a presidente da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJC), indicou que as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) registaram uma redução de 52,5% das sinalizações de casos em perigo. Nessa mesma entrevista, a presidente explica que esta diminuição está relacionada com o facto de as principais entidades que comunicam situações de perigo (e.g., escolas, forças de segurança, associações...) não terem contacto direto com as crianças durante os períodos de confinamento. Este afastamento da comunidade e o aumento das tensões no seio familiar podem constituir um fator de risco para a violência, agravando-se pela interrupção dos serviços de proteção de menores e resultando na falta de voz das crianças que experienciam violência (Babvey et al., 2021).

As crianças podem não ter sofrido os piores efeitos físicos do COVID-19, mas as suas vidas foram largamente afetadas, o que cria uma verdadeira preocupação pela sua saúde e bem-estar (UNICEF, 2021), assim como pelas perdas na aprendizagem e défices de desenvolvimento. Apesar de ainda não se conhecer o impacto a longo prazo, é inegável que a pandemia desregulou vários aspetos desta geração de crianças (Pombo et al., 2021).

A aprendizagem sociocultural de Vygotsky e o isolamento social

A pandemia e, por consequência, o confinamento, trouxeram uma nova realidade às vidas das crianças. Privadas de aprender na escola, tempo de brincadeira livre no exterior e oportunidades de conviver com os amigos, as crianças foram limitadas às suas casas e confrontadas com um programa de aprendizagem à distância (Cordovil et al., 2021). O encerramento dos estabelecimentos escolares resultou num conjunto de consequências negativas para as crianças (Vaillancourt et al., 2021), particularmente no que se refere à educação, ao desenvolvimento e à socialização.

Na educação as relações interpessoais nem sempre são vistas como prioritárias, embora se reconheça que a aprendizagem é socialmente mediada, ou seja, ocorre através das relações (Vaillancourt et al., 2021). Tal como defende a Teoria da Aprendizagem Social, mais comumente associada a Albert Bandura e Julian Rotter, a aprendizagem acontece em grande parte, ou até na sua totalidade, devido ao processo de modelagem¹, imitação e/ou outras interações sociais (American Psychological Association, 2022). A escola é um ambiente em que as crianças e os jovens criam e mantêm relações interpessoais com os colegas e com a comunidade educativa (e.g., professores), exercendo um papel fundamental na consolidação do processo de socialização entre a criança e o seu meio (Borsa, 2007; Vaillancourt et al., 2021).

Segundo a Teoria da Aprendizagem Sociocultural, o desenvolvimento cognitivo é guiado por adultos que interagem com as crianças, com o contexto cultural a determinar como, quando e onde estas interações acontecem (American Psychological Association, 2022). Isto é, em contexto de aprendizagem formal, a interação social não se define apenas pela comunicação entre o professor e o aluno, mas também pelo meio envolvente em que a comunicação ocorre (Fino, 2001).

Um grande pioneiro desta perspetiva foi Lev Vygotsky, cuja teoria sociocultural descreve o desenvolvimento como um processo de domínio gradual das funções cognitivas, através da orientação de indivíduos ou mentores experientes (e.g., pais ou professores), no meio cultural circundante (American Psychological Association, 2022).

Lev Semionovich Vygotsky nasceu em 1896 na Bielorrússia, e foi um psicólogo soviético que se destacou pelos seus contributos na área da inteligência humana e da psicologia infantil (Porto Editora, 2022b). Na década de 1970, nos Estados Unidos da América (EUA), o trabalho de Piaget para fundamentar as práticas educacionais começava a

¹ Segundo a APA *Dictionary of Psychology* (American Psychological Association, 2022), a modelagem é um processo em que um ou mais indivíduos ou outras entidades servem de exemplo – “modelos” – que uma criança irá imitar. Os modelos podem ser adultos ou outras crianças, mas também podem ser simbólicos (e.g., personagem de um filme).

declinar, criando o contexto apropriado para a divulgação da mensagem de Vygotsky: o papel do outro social no desenvolvimento da criança (Fino, 2001).

À luz da visão teórica de Vygotsky, a aprendizagem é motivada pela necessidade de socialização daquele que aprende e o desenvolvimento é um produto da interação social (Almeida, 2010). As mais elevadas funções mentais surgem de processos sociais, através de ferramentas culturais que medeiam a interação entre os indivíduos e o meio físico envolvente (Wertsch, 1993, citado em Fino, 2001, p. 2).

A transmissão cultural, além de outros aspetos, envolve o ensino de competências, de conteúdos escolares e da linguagem (Borsa, 2007). Segundo Vygotsky, a linguagem é uma ferramenta cultural que se manifesta pela necessidade de comunicação entre a criança e o seu meio, sendo a sua principal função a conexão social e as trocas que surgem da mesma, isto é, o processo de mediação social que leva à aprendizagem (Balbay & Dogan, 2018; Miranda, 2010; Vygotsky, 1991). Mais tarde, quando a linguagem passa a “fala interior”, desperta o propósito de organizar o pensamento da criança, tornando-se numa função mental interna que evidencia a relação entre fala e pensamento (Vygotsky, 1991). Deste modo, o desenvolvimento de um indivíduo é o resultado de um processo social e cultural, potenciado pelo papel da linguagem e da aprendizagem à medida que este interage com o seu meio (Richit, 2004).

Sintetizando, a socialização pode ser considerada a nossa primeira forma de educação, fundamental para o desenvolvimento, através da qual a criança satisfaz as suas necessidades e absorve a cultura (Blossom & Apsche, 2013; Borsa, 2007). As interações que estabelece com os outros, quer sejam adultos ou crianças, e as experiências proporcionadas pelos contextos físicos e sociais constituem oportunidades de aprendizagem (Lopes et al., 2016). A escola, para além de intervir na transmissão do conhecimento científico organizado culturalmente, é um ambiente prestigiado para a socialização, onde as crianças aprendem competências que lhes permitem estabelecer relações interpessoais (Borsa, 2007; Vaillancourt et al., 2021). Nas suas várias formas, as interações sociais em contexto de sala de aula são centrais na promoção do desenvolvimento (Miranda, 2010).

Refletindo sobre esta perspectiva, o isolamento de crianças pode ser problemático para o desenvolvimento saudável, perturbar a aprendizagem e a conexão ao meio sociocultural. O isolamento social é considerado uma experiência psicossocial adversa, sobretudo prejudicial para crianças e adolescentes em desenvolvimento, podendo agravar ou causar dificuldades funcionais e comportamentais (Almeida et al., 2022). Tal como os adultos, as crianças precisam de interações sociais positivas, uma vez que a falta ou ausência dessas relações pode comprometer o bem-estar infantil (Urbina-Garcia, 2020).

O distanciamento social poderá ter impactos negativos em diferentes níveis e contextos de desenvolvimento, sendo que em crianças mais novas pode prejudicar a aprendizagem da fala, escrita e leitura, bem como conduzir a vários distúrbios psicológicos (Almeida et al., 2022; Urbina-Garcia, 2020). Quando se considera a duração do encerramento das escolas e das medidas de saúde pública que limitaram o contacto social das crianças, torna-se preocupante contemplar a interligação entre isolamento social, saúde mental infantil e défices na aprendizagem. O isolamento afeta o desempenho escolar e dificulta o processo de socialização com os pares, o que gera um ciclo com potencial de causar mal-estar ou perturbações psicológicas (Almeida et al., 2022; Urbina-Garcia, 2020).

Não obstante, a Teoria da Aprendizagem Sociocultural enfatiza a importância de diferentes cenários, para além da escola, nos quais os/as alunos/as encontram a oportunidade de receber apoio do ambiente durante o processo de aprendizagem, como em família, com os pares ou em atividades sociais (Balbay & Dogan, 2018).

Apesar de breves passeios e brincadeiras no exterior serem permitidos durante o confinamento, a maioria dos parques estavam fechados, as crianças foram encorajadas a manter a distância entre elas (Cordovil et al., 2021) e a evitar contacto com certos membros da família (e.g., idosos e pessoas com doenças que apresentam maior risco de complicações de saúde). Estas restrições podem significar que, em muitos casos, os avós ou os tios deixaram de ser uma opção válida para cuidar das crianças durante o dia, não esquecendo que os centros que acolhiam crianças enquanto os pais trabalhavam também encerraram durante este período (e.g., atividades extracurriculares, desportos, centros de apoio ao estudo; Gromada et al., 2020; Pombo et al., 2021).

A suspensão das escolas colocou um peso adicional sobre as famílias que tiveram de balancear a vida profissional, os cuidados infantis e a educação em casa (Babvey et al., 2021). Sem a possibilidade de aprender na escola, acresce a relevância do ensino em ambiente familiar, tornando-se indispensável para desenvolver o processo educacional, quer ajudando a criança a se concentrar, quer acompanhando-a nas atividades (Brossard et al., 2020; Cano-Hila & Argemí-Baldich, 2021).

O envolvimento familiar na educação das crianças reflete e acentua as discrepâncias educacionais entre os/as alunos/as, o que é explicado através das variáveis parentais (Cano-Hila & Argemí-Baldich, 2021). Enquanto várias crianças puderam contar com as suas famílias para colmatar perdas na aprendizagem, vários pais sentiram dificuldades em equilibrar os múltiplos papéis e funções, nomeadamente: responsabilidades laborais; garantir a saúde e segurança a nível individual e familiar; gerir o *stress* causado pela disrupção do setor económico, perda de trabalho e/ou as alterações ao estilo de vida; prestar cuidados e monitorizar o desenvolvimento físico e emocional dos filhos; e, ainda, facilitar a aprendizagem em casa (Bao et al., 2020; Gromada et al., 2020; UNICEF, 2021). Sem o suporte adequado os pais podem sofrer consequências negativas a nível físico e psicológico, bem como tornar-se inevitável negligenciar a sua vida social, o trabalho, ou a educação dos filhos (Gromada et al., 2020). Particularmente para os pais em regime de teletrabalho, com escolaridade limitada e/ou escassez de recursos que apoiem a aprendizagem em casa (e.g., material de leitura para crianças), acompanhar e auxiliar na educação em ambiente familiar pode ser uma tarefa bastante complicada (Brossard et al., 2020).

Resumindo o que foi dito nesta secção, entende-se a socialização como um pilar da educação e a escola como o ambiente formal central ao desenvolvimento infantil, gerador de interações interpessoais fundamentais. No decorrer da pandemia, admite-se que as crianças perderam várias oportunidades de socialização e que nem todas as famílias tinham meios ou capacidade de colmatar as perdas na aprendizagem. Neste sentido, questiona-se a influência do contexto de isolamento e do encerramento escolar no sucesso educativo de crianças em fase inicial de aquisição da literacia.

Efeitos da pandemia no sucesso educativo de crianças em fase inicial de aquisições / formação para a literacia

Antes da Organização Mundial de Saúde anunciar a pandemia por COVID-19, o mundo já enfrentava uma crise na aprendizagem e estava aquém de atingir os “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU²” para a agenda de 2030 (Cano-Hila & Argemí-Baldich, 2021). No quarto objetivo da agenda, “Educação de Qualidade”, destaca-se uma meta específica: “Até 2030, garantir que todas as raparigas e rapazes tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira fase da infância, bem como a cuidados e educação pré-escolar, para que fiquem preparados a frequentar o ensino primário” (UNRIC, 2018, p. 8).

Efetivamente, é em idades pré-escolares que se inicia a educação formal (Bao et al., 2020). O Perfil dos Alunos configura o que se pretende que os estudantes alcancem no final da escolaridade obrigatória, sendo a Educação Pré-Escolar a primeira etapa da educação básica e fundamental para o sucesso educativo (Despacho n.º 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2017). Uma educação pré-escolar de qualidade é determinante para o sucesso escolar, sendo enormes os benefícios dos programas educativos e mais consistentes do que prestações de cuidados infantis não estruturadas (Gromada et al., 2020; Lopes et al., 2016).

Programas de alta qualidade na educação pré-escolar relacionam-se com fatores preditores da conclusão da escolaridade (e.g., melhor aproveitamento escolar, taxas mais baixas de retenção e de colocação no ensino especial; Ou & Reynolds, 2020). A aprendizagem e o desenvolvimento da criança caracterizam-se numa perspetiva holística que está também presente na abordagem das diferentes áreas de conteúdo escolar (Lopes et al., 2016). Os programas da Educação Pré-escolar são concebidos para promover o desenvolvimento saudável, enriquecer a literacia e a numeracia das crianças, assim como as competências cognitivas e sociais necessárias ao sucesso educativo (Ou & Reynolds, 2020). As “áreas de conteúdo” são esferas de conhecimento, com uma estrutura própria

² Organização das Nações Unidas

e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem (e.g., conhecimentos, atitudes, disposições e saber-fazer, cf. Lopes et al., 2016).

Num contexto de educação de infância existe intencionalidade educativa, concretizada através de um ambiente estimulante, lúdico e culturalmente enriquecedor, em que o cuidar e o educar estão intimamente ligados (Lopes et al., 2016; Vieira et al., 2021). Através do brincar, as crianças descobrem conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e que contribuem para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento (Lopes et al., 2016). Por exemplo, aprendem competências de alfabetização críticas que estabelecem a futura facilidade ou dificuldade na aquisição da literacia, como a consciência fonológica e as estruturas de linguagem (Bao et al., 2020). Além disso, as interações com outras crianças em contexto grupal supervisionado sustentam o desenvolvimento social, emocional e comportamental das crianças, preparando-as não só para o estilo de aprendizagem do primeiro ciclo, mas também para as suas vidas dentro e fora da escola (Gromada et al., 2020). A coexistência e a aprendizagem entre iguais são processos indispensáveis para o ensino da empatia, confiança, reciprocidade e solidariedade (Cano-Hila & Argemí-Baldich, 2021). De facto, crianças com Educação Pré-Escolar adquirem mais competências cognitivas, linguísticas e sociais (Almeida, 2010).

Considerando que a avaliação na Educação Pré-escolar é uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem (Lopes et al., 2016), o verdadeiro sucesso escolar verificar-se-á posteriormente. O desenvolvimento das aquisições básicas e das potencialidades de cada criança na Educação Pré-escolar cria condições para o sucesso educativo no 1º Ano do Ensino Básico, dando continuidade às aprendizagens realizadas e facilitando a transição para o 1º Ciclo (Almeida, 2010; Lopes et al., 2016). Em Portugal a Educação Pré-escolar não é obrigatória, o que significa que para algumas crianças a adaptação ao primeiro nível de escolaridade poderá constituir uma mudança mais abrupta (Martins & Martins, 2017).

Com a situação pandémica e as medidas de contenção do vírus, as crianças da Educação Pré-escolar pertencem ao grupo que enfrentou uma perda maior devido à fase de desenvolvimento em que se encontram (Saltalı, 2021; UNICEF, 2022). Tal como mencionado na secção anterior, o isolamento social durante a infância pode prejudicar o

desenvolvimento e dificultar o processo de aprendizagem (Almeida et al., 2022). A pré-escolaridade é uma fase em que o desenvolvimento ocorre rapidamente, marcada por vários estágios críticos e pelo profundo impacto dos fatores ambientais (Saltali, 2021). Por isso, não se pode separar desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que as crianças se encontram numa fase da vida em que a evolução física e psicológica acontece a um ritmo acelerado (Lopes et al., 2016).

A nível físico e motor são considerados fatores de risco para as crianças nesta fase: défices de exercício e obesidade, perturbações de sono e menos oportunidade de brincar no exterior (Saltali, 2021). Num estudo português que aborda os efeitos da pandemia na Educação Pré-escolar, Cordovil e colegas (2020) apresentam resultados que refletem os efeitos nocivos do confinamento nas rotinas escolares, sobretudo no aumento do sedentarismo e na diminuição da qualidade dos ambientes de brincadeira. Os autores consideram que longos períodos de inatividade e restrição de brincadeiras podem conduzir a graves consequências para a saúde física e mental das crianças. Ademais, na fase aguda do confinamento, várias crianças em idade pré-escolar experienciaram uma redução na consistência de múltiplas variáveis do sono: menos horas de sono, menos frequente adormecer dentro de 20 minutos, aumento da variabilidade diária da duração do sono, aumento da fragmentação do sono e horários irregulares de ir para a cama, fator relacionado com o aumento do *stress* do cuidador principal (Markovic et al., 2021).

Em relação às ameaças da pandemia ao desenvolvimento cognitivo e linguístico, além da educação formal descontinuada, salienta-se o aumento do uso das tecnologias digitais (Saltali, 2021). Crianças que pela sua idade não tiveram escola *online* (e.g., pré-escolar) apresentaram mais tempo de ecrã, sendo que nos países com períodos mais longos de confinamento verifica-se uma maior exposição regular a ecrãs (Bergman et al., 2022). Adicionalmente, a disseminação de informação não adequada é um fator de risco para o desenvolvimento emocional, especialmente em idade pré-escolar, quando as crianças não conseguem pensar abstratamente no sentido cognitivo e compreender certos conceitos relacionados com a linguagem, o que pode causar ansiedade e prejudicar o desenvolvimento emocional (Saltali, 2021).

Relativamente ao desenvolvimento social, a problemática centra-se nos distúrbios nas relações com os amigos, familiares e vizinhos/comunidade (Saltalı, 2021). Apesar de vários países terem adotado as medidas de encerramento escolar e ensino à distância, na educação infantil a experiência e interação com os pares é fundamental, o que torna a necessidade de contacto um fator determinante que dificulta a virtualização da aprendizagem (Cano-Hila & Argemí-Baldich, 2021; Viner et al., 2020). Ademais, em junho de 2020, vários países ainda trabalhavam em casa e não se sentiam confortáveis em deixar as crianças na escola, tendo por isso diminuído o número de presenças na creche e jardins de infância (Cordovil et al., 2021). Ainda que algumas famílias tenham optado por manter as crianças em casa, é importante enfatizar que o acesso a outras instâncias é importante também para os pais, ajudando-os a equilibrar os múltiplos papéis e responsabilidades (Gromada et al., 2020).

Os meses em que o ensino presencial foi substituído pelo ensino à distância obrigaram a alterações sem precedentes nos sistemas educativos (Verdasca et al., 2022). No entanto, tanto na Educação Pré-escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico a educação à distância aparentou ser ineficaz na resposta às necessidades das famílias e das crianças, com reclamações por parte de Encarregados/as de Educação que sentiram que o trabalho realizado durante este período não foi suficiente (Cano-Hila & Argemí-Baldich, 2021).

Também a frequência das aulas presenciais pelos/as alunos/as dos 6 aos 10 anos foi bastante inferior ao normal, considerando-se as dificuldades na aprendizagem, nomeadamente no domínio da leitura e escrita das crianças no 1.º ciclo, uma das áreas com mais necessidade de intervenção em Portugal (Verdasca et al., 2022). Efetivamente a literatura corrobora a importância de intervir nesse sentido.

No Brasil, estudos acerca de como o ensino à distância comprometeu o desenvolvimento das crianças, concluíram que alunos do primeiro e do segundo ano apresentaram desempenhos inferiores aos esperados em competências cognitivo-linguísticas importantes para o desenvolvimento e para a aprendizagem da leitura e da escrita (Stolf et al., 2021). Também na Turquia as competências de escrita dos estudantes do primeiro ano em regime de aprendizagem à distância não se encontravam num nível satisfatório (Aktaş & Bakkaloğlu, 2021), e no Reino Unido a percentagem de crianças que gostam de

escrever é a mais baixa registada desde há uma década (Clark et al., 2021). Estes dados permitem formar uma ideia acerca das dificuldades do ensino à distância nestas faixas etárias e das consequências que provocam no sucesso da aprendizagem. Especialmente nos primeiros anos escolares é importante que, em termos educacionais e sociais, as crianças adquiram a capacidade de escrever num ritmo apropriado, de uma forma ordenada e legível (Aktaş & Bakkaloğlu, 2021). Apesar da queda da literacia ser “facilmente” reduzida ao frequentar bibliotecas e/ou participar em atividades educativas ricas, a maioria das alternativas não seriam concretizáveis durante as medidas de confinamento (Bao et al., 2020).

As dificuldades sentidas foram distintas e ocorreram por diversas razões, no entanto é importante encontrar as soluções mais adequadas para que nenhuma criança perca a possibilidade de sucesso (Vieira et al., 2021). Em contexto pós-pandemia e analisando as múltiplas problemáticas que a literatura indica relativas às crianças da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, torna-se imprescindível perceber a função da Psicologia na resposta a estas adversidades e de que forma pode a comunidade contribuir para esse propósito. A fase inicial de educação é vital na aquisição de competências e aprendizagens essenciais ao sucesso escolar e ao desenvolvimento pleno dos cidadãos de amanhã. Por isso, descobrir estratégias para colmatar perdas e prevenir danos é um trabalho para o presente.

O papel da Psicologia e da comunidade

A Psicologia Escolar tem crescido significativamente enquanto área de conhecimento e profissão (Mendes et al., 2015). A escola é o ambiente com maior potencial para prevenir e promover a saúde física e mental das crianças e jovens, tendo a psicologia a intenção de contribuir para a promoção do bem-estar dos/as alunos/as e de toda a comunidade educativa (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018; Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP], 2022). A presença permanente de psicólogos nas escolas é reforçada pela prevalência de perturbações mentais, problemas comportamentais e sociais que afetam as

crianças e adolescentes, bem como pelo perigoso impacto destas questões no desempenho escolar (Gabinete de Estudos OPP, 2018).

O papel do psicólogo em contexto escolar envolve, entre outros aspetos, identificar e analisar as causas do insucesso ou desadaptação escolar, assim como promover o desenvolvimento, a saúde, bem-estar e sucesso educativo de todos os alunos e alunas (Gabinete de Estudos OPP, 2018). Um exemplo da sua importante função é contribuir para que os/as alunos/as desenvolvam atitudes positivas face à aprendizagem, condição de base para o sucesso escolar e para a construção de uma escola inclusiva (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018).

Em Portugal, a intervenção psicológica no ensino não superior é integrada pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), regulamentados desde a década de 1990 pelo Decreto-Lei nº190/91 (Mendes et al., 2015). De acordo com o Decreto-Lei nº190/91 do Ministério da Educação (1991), a criação dos serviços de psicologia e orientação tem como um dos seus principais objetivos contribuir para a promoção do sucesso educativo, assim como para aproximação entre a escola, a família e o mundo profissional. Deste modo, a intervenção psicológica para o sucesso escolar implica atuar nas dinâmicas individuais, escolares, familiares e sociais, com o fim de prevenir o aparecimento ou minimizar fatores de risco para o desenvolvimento pessoal, relacional, educativo e social (Gabinete de Estudos OPP, 2018).

Dentro dos benefícios da intervenção da Psicologia para o sucesso escolar e para a aprendizagem ao longo da vida, destaca-se o objetivo de garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018; Gabinete de Estudos OPP, 2018). As competências centrais a este perfil são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, pressupondo o desenvolvimento de literacias múltiplas (Despacho n.º 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2017).

Não obstante, importa referir que o desenvolvimento ou as aprendizagens esperadas para uma determinada faixa etária apenas constituem um referencial que permite situar o trajeto individual e singular de cada criança (Lopes et al., 2016). Desta forma, para que

se alcance o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, é determinante o compromisso da escola e da comunidade educativa, a ação dos professores e o envolvimento das famílias e encarregados de educação (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, 2017). Para tal se concretizar, a ação dos Serviços de Psicologia e Orientação [SPO] não se pode dedicar unicamente a intervenções remediativas centradas no aluno. Apesar deste padrão de atuação não ser exclusivo, vários estudos apontam para a concentração dos serviços neste tipo de intervenção, o que contraria o modelo desejável para o contexto escolar: abranger vários públicos-alvo, diversas áreas e níveis de intervenção (Mendes et al., 2015).

Em educação, a colaboração profissional é atualmente considerada uma necessidade (Mendes et al., 2018). Cada vez é mais importante que o psicólogo integre equipas educativas multidisciplinares, utilizando o seu conhecimento de forma holística (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018). Esta necessidade, agravada pela pandemia, pode significar que para além da colaboração intrainstitucional entre os diversos profissionais que trabalham diretamente nas escolas, os psicólogos escolares poderão beneficiar do trabalho colaborativo interinstitucional, desenvolvendo ações com parceiros da comunidade (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018).

Considera-se que os psicólogos escolares são os profissionais mais indicados para estabelecer parcerias entre a escola e a comunidade, com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial dos/as alunos/as (Mendes et al., 2018). Também no Decreto-Lei supracitado é referido que: “(...) a eficácia dos serviços de psicologia e orientação depende em grande medida da dinâmica interdisciplinar que os seus técnicos forem capazes de estabelecer no seio da escola e da comunidade em que se integram (...)” (Decreto-Lei nº190/91 do Ministério da Educação, 1991, p.2665).

O Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (2021) sublinha também a importância do trabalho colaborativo entre psicólogos. A Psicologia Comunitária surgiu na década de 1960 e é um ramo da psicologia que se dedica às relações recíprocas entre os indivíduos e os sistemas sociais que pertencem ao contexto comunitário, aplicando-se a várias questões sociais, como o insucesso escolar (American Psychology Association, 2022; Ornelas, 1997). Uma característica importante da Psicologia Comunitária, além de

promover a colaboração interdisciplinar com profissionais de vários campos diferentes, é a ênfase dada ao ponto de vista ecológico (Jason et al., 2019; Ornelas, 1997).

A perspetiva ecológica é um conceito da Psicologia Comunitária em que uma comunidade é vista em termos das inter-relações entre pessoas, papéis, organizações, eventos locais, recursos e problemas, procurando que a intervenção contribua para o desenvolvimento de toda a comunidade (American Psychology Association, 2022). Neste ponto de vista, todos os setores da sociedade desempenham um papel no apoio às crianças (Comité de Ministros do Conselho da Europa, 2006).

Este ramo da Psicologia pode fornecer intervenções e estratégias inovadoras, de forma a combater o impacto do COVID-19 (Carley et al., 2020, citado em Esposito et al., 2021, p. 292). Por exemplo, um dos componentes essenciais para colmatar a suspensão das escolas é fornecer o apoio para incentivar ao envolvimento parental, como treinar os pais e a comunidade para auxiliar as crianças com os trabalhos de casa, criar hábitos de leitura e fornecer material para a aprendizagem em casa (Brossard et al., 2020). Ademais, à luz da Psicologia Comunitária, um dos fatores protetores essencial à mitigação dos efeitos negativos da pandemia está inerentemente relacionado com a confiança na comunidade local (Esposito et al., 2021).

Contudo, a solução não passa apenas pela colaboração profissional e/ou no envolvimento com a comunidade. Numa sociedade onde ocorrem rápidas e constantes mutações sociais, demográficas e tecnológicas, a velocidade da mudança facilmente corresponde à obsolescência do conhecimento (Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP], 2014). Os SPO não são imunes a estas transformações e também beneficiam das vantagens do desenvolvimento profissional continuado, como por exemplo: o desenvolvimento pessoal e social, a capacitação para lidar com problemas emergentes, a mudança de papéis e funções e a melhoria da qualidade e eficácia dos serviços prestados (Mendes et al., 2015). Enfrentando uma pandemia mundial e as duras alterações que surgiram com a mesma, parece prudente incentivar os psicólogos escolares a atualizar os conhecimentos face à especificidade e complexidade da situação vivida. Além de possibilitar uma reavaliação à forma como respondem aos problemas observados no presente, podem obter competências que otimizem a sua intervenção em situações futuras semelhantes.

O desenvolvimento profissional contínuo pode assumir diferentes formas (OPP, 2014), o que nem sempre significa a necessidade de educação académica formal ou a frequência de cursos de formação. Por exemplo, numa abordagem mais autónoma e flexível, é possível aceder livremente ao repositório *online* da plataforma oficial da Ordem dos Psicólogos Portugueses, onde se encontram diversos documentos de apoio à prática sobre o tema COVID-19, tais como: “Recomendações para Psicólogos com Intervenção em Contexto Escolar” e “Como Lidar com uma Situação de Isolamento”. Neste mesmo site, também se encontram conferências (webinars) na secção COVID-19, como “O papel do psicólogo face ao novo coronavírus”, moderada pelo Coordenador do Gabinete de Crise COVID-19 da OPP, com a participação da Direção-Geral de Saúde.

Sistematizando, pertence à esfera de atuação do psicólogo escolar colaborar com pessoal docente e não docente, famílias, parceiros da comunidade e outros psicólogos, preferencialmente num trabalho focado na prevenção, promoção de competências e consultoria (Gabinete de Estudos OPP, 2018). Para tal, os/as psicólogos/as devem desenvolver a sua atividade com base no conhecimento científico, procurando manter e atualizar as suas competências profissionais (Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP], 2021). Importa identificar e analisar os fatores que protegeram o sucesso escolar das crianças durante a pandemia para que, em conjunto com a comunidade educativa, os/as psicólogos/as escolares encontrem respostas adequadas, obtendo conhecimentos que permitam agir no agora e prevenir o amanhã.

II – Metodologia

A presente dissertação pretende identificar potenciais fatores protetores do sucesso escolar, num contexto pós-pandemia em que a literatura identifica várias perdas a nível da aprendizagem e prejuízos para o desenvolvimento e saúde mental das crianças. Desta forma, elaborou-se um estudo exploratório com base na análise qualitativa realizada junto de um grupo de crianças da Educação Pré-escolar e do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, a frequentar um estabelecimento de ensino privado.

Os principais objetivos desta investigação prendem-se com o levantamento e apreciação dos desempenhos académicos e contextos de aprendizagem das crianças, bem como das suas trajetórias de desenvolvimento a nível emocional, social, linguístico e cognitivo. Mais especificamente, procurou destacar-se os fatores que protegeram este grupo, na sua globalidade, das consequências nocivas da pandemia no sucesso escolar. Com esse fim, de fevereiro a junho de 2022 procedeu-se à observação das dinâmicas letivas regulares, incluindo dos momentos de brincadeira, à realização de atividades específicas e aplicação de instrumentos de avaliação, questionários e entrevistas.

De modo a enriquecer a informação recolhida e caso a necessidade de controlo do vírus obrigasse a uma intervenção à distância, construiu-se um guião com sugestões de atividades didáticas que os/as educadores/a e professores/as poderiam dinamizar com as turmas (cf. Anexo A). Tendo-se confirmado a possibilidade de participar presencialmente e recorrendo ao guião de atividades, colaborou-se com os docentes e a psicóloga escolar no sentido de definir propostas de situações, de carácter lúdico, com o propósito de compreender e estimular competências inerentes ao perfil do aluno e às metas de aprendizagem (cf. Anexo B – Cronograma de atividades).

Participantes

O grupo de crianças da Educação Pré-escolar e do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico a que se refere este estudo é composto por 42 crianças a frequentar um colégio, estabelecimento privado situado na zona norte de Portugal, em Vila Nova de Gaia.

Na Educação Pré-escolar, o grupo é constituído por 20 crianças entre os 4 e os 5 anos, sendo que 11 são do sexo masculino e 9 do sexo feminino. A maioria dos elementos é de nacionalidade portuguesa (95%) e natural do distrito do Porto (75%). Relativamente a condições especiais, apenas uma criança está indicada como apresentando défice visual.

Por sua vez, o grupo do 1º ano conta com 22 participantes entre os 6 e os 7 anos, 13 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Tal como no grupo pré-escolar, a maioria dos elementos é de nacionalidade portuguesa e natural do distrito do Porto (95,5%, em ambos os casos). Duas crianças apresentam condições especiais de desenvolvimento, uma com défice visual e outra com epilepsia de ausência.

No próximo capítulo apresenta-se uma descrição mais completa do contexto envolvente destes dois grupos, incluindo os fatores sociodemográficos e familiares, o ambiente educativo formal, as práticas educativas e os desempenhos académicos.

Procedimentos éticos e recolha de dados

Importa referir que o presente estudo contou com os dados recolhidos no estágio curricular na Associação Verd'EKUI, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), tendo sido acautelados os requisitos éticos e deontológicos para a observação e recolha de informação.

Assegurou-se a privacidade e confidencialidade de toda a informação recolhida através de Consentimento Informado pelos Encarregados de Educação (cf. Anexo C) e do compromisso de devolução global dos resultados obtidos. Garantiu-se o carácter voluntário da participação, ressaltando-se o pleno envolvimento das crianças não participantes nas dinâmicas realizadas. Para manter o anonimato, procedeu-se à codificação dos registos obtidos através da elaboração de listas com as iniciais do primeiro e último nome das crianças participantes (e.g., Rita Peixoto – RP).

Instrumentos de avaliação

Com o intuito de se elaborar uma análise completa dos desempenhos escolares, das trajetórias de desenvolvimento e dos ambientes de aprendizagem dos participantes, realizaram-se observações sistemáticas das práticas letivas regulares e dinamizaram-se atividades específicas. Adicionalmente, solicitou-se aos/às Encarregados/as de Educação o preenchimento de um Questionário Sociodemográfico (cf. Anexo D) e recorreu-se a instrumentos de avaliação psicológica com a finalidade de aumentar a qualidade e fidedignidade dos dados recolhidos.

O Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Por), no original *Strengths and Difficulties Questionnaire*, foi desenvolvido por Robert Goodman (1997) sendo um breve questionário de rastreio comportamental, com várias versões, que procura atender às necessidades de diversas áreas de intervenção (e.g., educação, investigação e clínica; Youthmind, 2012). Todas as versões incluem vinte e cinco atributos, positivos e negativos, que se distribuem em cinco escalas distintas: 1) sintomas emocionais; 2) problemas de comportamento; 3) hiperatividade/défice de atenção; 4) problemas nos relacionamentos sociais; e, por fim, 5) comportamento pró-social (Youthinmind, 2012). A cotação das pontuações de cada escala permite verificar se os resultados se encontram dentro dos intervalos normais, são limítrofes ou anormais. A soma das escalas, à exceção do comportamento pró-social, revela o resultado total das dificuldades percebidas.

Considerando o propósito do estudo, selecionaram-se os questionários destinadas aos/às Encarregados/as de Educação (cf. Anexo E) e aos/às Educadores/as e Professores/as (cf. Anexo F), nas suas versões portuguesas. Adaptou-se o último, excecionalmente, para se conseguir uma visão global acerca do grupo, numa perspetiva qualitativa de comparação, evitando sobrecarregar o trabalho solicitado aos docentes. Selecionaram-se estas versões com o propósito de compreender as capacidades/dificuldades percebidas, segundo o entendimento dos adultos que mais convivem com as crianças.

Recorreu-se também ao Teste de Cópia de Figuras Complexas, desenvolvido por André Rey. As Figuras Complexas de Rey são usualmente utilizadas na análise da atividade perceptiva e memória visual (Rey, 2002). O teste subdivide-se nas provas de Cópia e Memória, sendo que na primeira o objetivo consiste em reproduzir a figura exatamente

como é apresentada, enquanto na segunda, é pedido o desenho da mesma figura recorrendo à memória, isto é, sem suporte visual. Para este estudo escolheu-se aplicar a Figura B porque, além de facilitar a rapidez do procedimento, é a mais aconselhada para crianças entre os 4 e os 8 anos (Rey, 2002).

Por último, utilizou-se a Escala de Observação do Brincar (POS: The Play Observation Scale) no grupo de crianças da Educação Pré-escolar. A intenção da escolha desta escala prende-se com a identificação dos estilos de brincadeira e com a análise das dinâmicas nas relações com os pares (Rubin, 2001).

III – Resultados

Neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos nos instrumentos de recolha de dados anteriormente mencionados, nas atividades dinamizadas e nas observações realizadas ao longo de cinco meses.

Contexto Familiar

De acordo com os dados obtidos no Questionário Sociodemográfico (cf. Anexo D) as famílias das crianças da Educação Pré-Escolar e do 1º ano do Ensino Básico residem em zonas urbanas e apresentam um nível socioeconómico médio ou médio-alto, em que ambos os pais se encontram empregados. Nenhuma família apresenta um nível socioeconómico inferior a “médio” ou ambos os pais desempregados.

Em relação ao público pré-escolar reparou-se que todas as famílias são constituídas por pais casados ou em união de facto, com estrutura heteroparental (e.g., pai e mãe). A nível da fratria verifica-se existir pelo menos um/a irmão/irmã em 60% dos casos. Por sua vez, o grupo do 1º ano é mais variável. Embora a maioria apresente uma estrutura familiar heteroparental, constata-se a existência de famílias monoparentais (13,6%), bem como um aumento da percentagem de crianças com, pelo menos, um/a irmão/irmã (72,7%).

No que diz respeito ao papel de Encarregado de Educação observam-se semelhanças nos dois grupos, sendo que em ambos é sempre representado pela mãe. Na sua globalidade, são de nacionalidade portuguesa e naturais do distrito do Porto. A maioria completou o Ensino Superior (92,9%) e encontra-se a trabalhar (95,2%), geralmente em áreas que a sociedade valoriza (e.g., advocacia, medicina e engenharia). A média das idades das Encarregadas de Educação das crianças em pré-escolar encontra-se nos 38 anos e no 1º ano ronda os 41 anos de idade.

Relativamente ao ambiente educativo em casa, entende-se que a maioria das famílias indica ter hábitos de leitura (95,2%). Nos dois grupos as atividades mais frequentes em períodos de fim-de-semana ou férias são atividades ao ar livre, desportos e convívios em família. As crianças costumam ocupar os tempos livres com brincadeira livre, tecnologias (e.g., televisão e uso de tablet) e atividades desportivas/no exterior (e.g., andar de bicicleta ou jogar futebol). No 1º ano verifica-se uma maior percentagem de crianças a frequentar atividades extracurriculares (95,5%), sendo as mais populares natação, música e xadrez. No entanto, 80% das crianças pré-escolares também frequenta atividades fora da escola, tais como natação, equitação, xadrez e ballet.

Questionando as encarregadas se consideram que os/as educandos/as demonstram algum talento especial, as respostas não foram homogéneas. Ao nível pré-escolar 35% respondeu que sim, 35% respondeu que não e 30% não respondeu. Os talentos mais comumente mencionados envolvem desenho, pintura ou música (e.g., cantar, dançar e/ou tocar um instrumento). No que toca ao grupo do 1º ano, 50% das Encarregadas de Educação não respondeu, 13,6% respondeu que não e 36,4% respondeu que sim, referindo com mais frequência talentos desportivos, desenho, pintura e música (e.g., dançar e cantar).

Ambiente escolar e práticas educativas

Os participantes deste estudo frequentam um colégio privado que dispõe de creche, educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, contado com aproximadamente 190 crianças.

É um espaço escolar convidativo, com excelentes condições e esteticamente apelativo. As instalações facilitam a segura movimentação das crianças nos espaços e o acesso a várias zonas ao ar livre (e.g., parque infantil, campo desportivo e relvado). Os materiais pedagógicos e recreativos estão cuidados, são atuais, abundantes e diversificados. A comunidade educativa é numerosa e demonstra constante interesse pelo sucesso educativo dos alunos, empenhando-se particularmente na qualidade do ensino e na criação de oportunidades para o desenvolvimento da autonomia.

O Serviço de Psicologia dinamiza sessões coletivas com cada turma, num regime semanal. Estes momentos são utilizados para explorar temáticas que contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais (e.g., emoções, autoconceito, igualdade, diversidade, etc.) ou abordar uma situação problemática atual, quer a nível global (e.g., pandemia, guerra, alterações climáticas, etc.) ou particular (e.g., medo do escuro, conflitos com os pares ou em casa, etc.). Através destas sessões as crianças exploram estratégias de regulação emocional e comportamental, esclarecem dúvidas e ganham aptidões que zelam pelo seu bem-estar físico e psicológico. Em acréscimo, na Educação Pré-escolar a docência recorre à exploração diária das vivências e emoções das crianças e no 1º ano a atividades de *mindfulness*, momentos de autorreflexão comportamental e exercícios de respiração que potenciam a regulação emocional.

Em relação aos conteúdos escolares, o colégio destaca-se pelo investimento no enriquecimento curricular em acréscimo às orientações do Ministério da Educação para cada nível de ensino. Oferece um sistema de ensino bilingue (português-inglês), expressões artísticas, ateliês temáticos (e.g., culinária, ciências e horta pedagógica) e tecnologias da informação, comunicação e robótica. Ademais, a docência adota metodologias educativas inovadoras como complemento aos modelos de ensino tradicionais, como é o exemplo da EKUI.

A EKUI é uma metodologia multissensorial que possibilita a aprendizagem inclusiva da fala, da leitura e da escrita (Macedo, 2021). Criada e desenvolvida pela Doutora Celmira Macedo (2021), a EKUI é considerada uma metodologia, porque analisa os diferentes métodos com o objetivo de identificar as melhores práticas educativas assentes em valores como a inclusão e a equidade. Fundamenta-se em evidências científicas, como o “Desenho Universal para a Aprendizagem” (de Souza Prais, de Quadros Stein & Vitaliano, 2020), que permitem à metodologia avaliar, estimular e intervir nas competências iniciais necessárias à aquisição da leitura e da escrita (Macedo, s.d.). O Alfabeto EKUI é um recurso educativo inclusivo que possibilita um processo de alfabetização acessível e a aprendizagem conjunta de crianças com e sem necessidades educativas especiais (Gil et al., 2021; Portugal Inovação Social, s.d.). Utilizando diferentes modalidades sensoriais para representar cada letra do alfabeto português (e.g., gráfica, fonética, Língua Gestual Portuguesa, Código Braille tátil e visual), a EKUI pretende responder a diferentes estilos de aprendizagem e dificuldades de comunicação (Gil et al., 2021; Macedo, 2021). Nas palavras da Professora que leciona ao 1º ano visado, “a metodologia EKUI potencia uma construção mais ativa, consciente e significativa das competências e técnicas subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita”.

Além da componente curricular, o colégio disponibiliza uma série de serviços que atendem tanto a necessidades pedagógicas como parentais. Procurando agilizar o quotidiano dos pais/encarregados de educação e promover o bem-estar das crianças, o colégio disponibiliza o acesso a atividades extracurriculares, formação parental, terapia da fala, *babysitting*, jantar *take-away*, jantar na escola e banho.

Deste modo pode considerar-se que as crianças que participaram neste estudo encontravam-se a aprender num ambiente pedagógico privilegiado, potencialmente benéfico para um desenvolvimento saudável, com acesso a uma variedade de recursos e oportunidades de aprendizagem. Constatou-se em várias ocasiões a prontidão da comunidade educativa, incluindo do Serviço de Psicologia, na resposta às necessidades de cada criança, ouvindo as dificuldades ou frustrações sentidas e estudando estratégias adequadas aos casos. É um espaço vantajoso para o sucesso escolar, especialmente pela importância atribuída ao bem-estar das crianças e às necessidades das famílias, não

esquecendo a preocupação com a qualidade e acessibilidade do processo ensino-aprendizagem.

Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por)

Os dados recolhidos através do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por) possibilitaram uma breve análise comportamental referente às 42 crianças que participaram no estudo, de acordo com as perspetivas das Encarregadas de Educação e dos educadores/professores. Relativamente à primeira, as Tabelas 1 e 2 apresentam os resultados globais da Educação Pré-escolar e do 1º ano, respetivamente.

Grupo da Educação Pré-escolar						
Escala						
	Sintomas Emocionais	Problemas de Comportamento	Hiperatividade/Défice de Atenção	Problemas de Relacionamento com os Colegas	Comportamento Pró-social	Total de Dificuldades Percebidas
Normal	95%	70%	90%	95%	100%	90%
Limítrofe	5%	25%	-	5%	-	-
Anormal	-	5%	10%	-	-	10%

Tabela 1 - Resultados globais do SDQ-Por versão Encarregados de Educação. Grupo da Educação Pré-escolar.

Grupo do 1º ano						
Escala						
	Sintomas Emocionais	Problemas de Comportamento	Hiperatividade/Défice de Atenção	Problemas de Relacionamento com os Colegas	Comportamento Pró-social	Total de Dificuldades Percebidas
Normal	95,5%	86,4%	90,9%	95,5%	100%	100%
Limítrofe	-	4,5%	9,1%	-	-	-
Anormal	4,5%	9,1%	-	4,5%	-	-

Tabela 2 - Resultados globais do SDQ-Por versão Encarregados de Educação. Grupo do 1º ano.

Analisando os dados obtidos verifica-se que, numa perspetiva global, os dois grupos obtiveram resultados equivalentes na Escala de Sintomas Emocionais, sendo que um elemento de cada grupo apresenta algumas ou várias dificuldades a nível da regulação emocional. Comparando esta informação com a perspetiva dos docentes compreende-se que, no caso pré-escolar, o educador não destaca nenhuma criança como estando fora da normalidade. Todavia, a professora do 1º ano assinala dois alunos com dificuldades a

nível emocional, concordando com a perspectiva da Encarregada de Educação num dos casos. Especificamente, a docente indica que estas crianças aparentam ter muitos medos e preocupações constantes, demonstrando insegurança com situações novas.

Curiosamente, na Escala de Problemas de Relacionamento com os Colegas os dois grupos obtiveram os mesmos resultados que na escala anterior, com dois elementos de cada grupo fora dos parâmetros da normalidade. Em relação ao grupo pré-escolar, o educador referiu duas crianças com preferência por brincar individualmente, com tendência a isolar-se dos restantes, sendo que nenhuma foi mencionada pelas respetivas Encarregadas de Educação como tendo dificuldades no aspeto relacional. Recorrendo à Escala de Observação do Brincar (POS), à análise das atividades letivas regulares e a entrevistas realizadas ao docente, considera-se que a aceitação dos pares e o ambiente grupal não fatores que permitem às crianças participar das brincadeiras coletivas. Numa das crianças observou-se mais regularmente um estilo de brincadeira paralela, com função exploratória, mas também comportamentos em grupo, especialmente no brincar funcional e em jogos com regras (Rubin, 2001). Nesta situação não se identificaram barreiras ou dificuldades na socialização com os pares. No outro caso, importa referir que ao momento de recolha de dados a criança tinha mudado de sala recentemente, estando por isso em processo de adaptação, o que pode explicar a sua propensão ao comportamento de espectador e à conversação com adultos (Rubin, 2001). Ao longo dos meses em que se manteve contacto com a criança, em concordância com o parecer do educador, notou-se um aumento significativo do envolvimento em brincadeiras com o grupo e no interesse em socializar com os pares, inclusivamente fora do ambiente escolar (e.g., encontros nas casas dos colegas).

Em relação ao 1º ano, como já se referiu, verificou-se que uma criança pontuou na categoria “anormal” no relacionamento com os colegas. No entanto, segundo a perceção da professora, este elemento não apresenta dificuldades no relacionamento com os colegas, assinalando que o/a aluno/a tem pelo menos um bom amigo ou uma boa amiga e que as outras crianças costumam gostar de interagir com ele/a. Neste grupo não se observou nenhum elemento com tendência a isolar-se ou afastar-se de brincadeiras coletivas, nem nenhum caso de exclusão.

Relativamente ao Comportamento Pró-social todas as crianças dos dois grupos se encontram dentro dos parâmetros da normalidade, o que se verifica tanto na percepção das Encarregadas de Educação como na dos docentes. Por outro lado, na Escala de Problemas de Comportamento as pontuações são mais dispersas. Comparando os dois grupos, nota-se que no 1º ano o número de crianças no intervalo normal é maior, mas também aumenta a percentagem de alunos/as na categoria “anormal”. Por sua vez, na Educação Pré-escolar assinalam-se mais casos “limítrofes”. Em contexto escolar, o educador menciona uma criança com alguns problemas comportamentais, apesar da incidência desses comportamentos ter diminuído. No 1º ano não foram indicados problemas significativos em nenhum aluno/a.

Na Escala de Hiperatividade e Défice de Atenção, os resultados identificam duas crianças pré-escolares com várias dificuldades e duas crianças do 1º ano com algumas dificuldades. O educador deteta um elemento com comportamentos indicadores de hiperatividade/défice de atenção, sendo relevante referir que esta criança não corresponde a nenhuma das duas mencionadas anteriormente pela perspetiva das encarregadas. O docente acrescenta que todas as crianças demonstram uma boa capacidade de atenção e que, geralmente, terminam as tarefas que começam. Em relação ao grupo do 1º ano, num dos casos identificados existe concordância na visão da professora e da encarregada acerca das dificuldades percebidas. No que diz respeito ao coletivo, a docente sente ligeiras dificuldades na concentração em tarefas, pouco interferindo no processo de aprendizagem.

Por fim, no Total das Dificuldades Percebidas, não se identifica nenhum caso fora da normalidade no grupo do 1º ano. Na Educação Pré-Escolar a maioria dos elementos apresenta-se no intervalo normal, com duas crianças na parcela “anormal”. Relembra-se que os dados apresentados nas tabelas refletem as vivências das Encarregadas de Educação com os/as educandos/as em contexto familiar, o que nem sempre pode corresponder à experiência em ambiente escolar. Salienta-se também que os casos sinalizados como atípicos foram devidamente identificados e acompanhados pelo Serviço de Psicologia do estabelecimento de ensino, bem como pela restante comunidade educativa.

Teste de Cópia de Figuras Complexas de Rey – Forma B

O Teste de Cópia de Figuras Complexas de Rey não se realizou com a totalidade dos participantes da Educação Pré-escolar, visto que nem todos estiveram presentes no momento de aplicação da prova. Contam-se assim com os resultados de 38 crianças, 16 do pré-escolar e 22 do 1º ano, representados nas Tabelas 3 e 4.

Grupo da Educação Pré-escolar							
Prova de Cópia							
Percentil	>100	90-100	90	80-90	80	70-80	60-70
Percentagem de crianças (%)	6,25	43,75	6,25	6,25	6,25	25	6,25
Prova de Memória							
Percentil	>100	100	90-100	90	80-90	70-80	
Percentagem de crianças (%)	37,5	6,25	12,5	6,25	18,75	18,75	

Tabela 3 – Resultados Teste de Cópia de Figuras Complexas de Rey. Grupo da Educação Pré-escolar.

Grupo do 1º ano										
Prova de Cópia										
Percentil	100	90-100	90	80-90	80	60	50	40	30-40	10-20
Percentagem de crianças (%)	13,7	4,5	4,5	13,7	22,7	4,5	13,7	9,1	9,1	4,5
Prova de Memória										
Percentil	>100	100	90-100	90	80-90	70-80	50	40-50		
Percentagem de crianças (%)	4,5	4,5	59,1	9,1	4,5	9,1	4,5	4,5		

Tabela 4 – Resultados Teste de Cópia de Figuras Complexas de Rey. Grupo do 1º ano.

Relativamente à prova de Cópia, observa-se que todas as crianças da Educação Pré-Escolar se enquadram num percentil igual ou superior a 60-70, sendo que acima de 50 considera-se um desempenho de qualidade superior. A média do grupo equivale ao intervalo 80-90 entendendo-se que, segundo os quadros de análise de resultados (Rey, 2002), somente 10% a 20% da população dentro da mesma faixa etária alcança percentis superiores. No grupo do 1º ano a média obtida na Cópia equivale ao percentil 70-80, traduzindo-se na compreensão de que entre 20% a 30% da população com a mesma idade apresenta resultados superiores. Apesar de se verificar que alguns alunos/as tiveram pontuações mais baixas, 63,6% das crianças encontra-se acima do percentil 50.

Na prova de Memória a média de ambos os grupos situa-se no intervalo 90-100, contrastando com os resultados observados na população em geral, no máximo 10% da população apresenta um desempenho no percentil superior. Todos os participantes de pré-escolar encontram-se num percentil igual ou superior a 70-80 e no 1º ano 91% das crianças revela resultados de qualidade superior, ou seja, acima do percentil 50.

No caso da Educação Pré-escolar conclui-se que a totalidade do grupo apresenta desempenhos de qualidade superior nas provas de Cópia e Memória, o que representa a situação mais desejável. Estes dados indicam que a percepção e a memória visual se encontram dentro dos parâmetros ideais para esta faixa etária. Ademais, comparativamente à prova de Cópia, a maioria do grupo obteve um resultado superior na Memória (81,25%), um indicador de uma boa capacidade de memorização visual. Nos casos em que tal não se verificou, a Cópia ser superior não se reflete necessariamente em défices de memorização visual, visto que os resultados foram sempre acima da média. Pode significar, por outro lado, que é necessário averiguar a capacidade de atenção e concentração. Para tal, o grupo realizou uma ficha de atividades em que a maioria obteve a classificação máxima (76,4%) e os restantes alcançaram resultados com apenas um ou dois pontos a menos. Deste modo, entende-se que nesta atividade específica não se identificaram dificuldades nas competências de atenção/concentração do grupo.

No 1º ano também a globalidade do grupo apresenta provas de Memória iguais ou superiores às da Cópia (95,5%). Analisando o caso do/a aluno/a com a Cópia superior, constata-se que na prova de Memória este se enquadra no percentil 90-100, o que não indica dificuldades de percepção ou memorização visual.

Na situação dos alunos/as com um percentil inferior a 50 na Cópia (22,7%), considera-se que pode representar um sinal de impulsividade, impaciência, dispersão da atenção ou dificuldade de concentração. Assim, procurou monitorizar-se o desempenho do grupo em quatro fichas de atividades que indicam a capacidade de distinção de letras com grafias semelhantes (e.g., b, d, p e q) e, ao mesmo tempo, permitem analisar as competências de atenção e concentração. Nesta tarefa detetou-se que 2 crianças evidenciavam mais dificuldade, ainda que ambas apresentam pontuações altas em três dos quatro exercícios e que os erros só se observaram no mesmo exercício, apesar da sua semelhança com os

restantes (e.g., nível de dificuldade). Com base nas observações obtidas aquando da realização da atividade e em concordância com a perspetiva da comunidade educativa, constata-se que estas crianças apresentam maior instabilidade na capacidade de atenção/concentração.

Observações e desempenhos nas atividades

A observação sistemática ao longo de períodos letivos, o registo dos desempenhos em atividades específicas e a interação direta com os participantes viabilizaram a análise global do desenvolvimento em vários domínios: linguístico, cognitivo, sensorial, motor, emocional e social. Esta secção destina-se à apresentação dessa análise qualitativa.

Em relação ao desenvolvimento linguístico das crianças da Educação Pré-escolar e do 1º ano do Ensino Básico refere-se que, dentro do esperado para as respetivas faixas etárias, não se identificaram dificuldades na compreensão e expressão oral. No pré-escolar as crianças apresentam boa organização frásica, inclusivamente nos poucos casos em que o português não é a língua materna. O mesmo se verifica no 1º ano, com uma melhor competência no domínio dos sons da fala, o que seria expectável.

No grupo da Educação Pré-escolar as crianças recorrem às cartas alfabeto EKUI para formar as bases que vão dar início ao processo de alfabetização, sendo que nesta fase o treino centra-se na capacidade de identificar e manipular as unidades fonológicas – evidenciam consciência fonológica (Freitas et al., 2007). O grupo reconhece a maioria das letras do alfabeto, identifica e produz rimas, segmenta palavras em sílabas com facilidade e nomeia palavras com o mesmo fonema inicial. Ademais, identificam letras na Língua Gestual Portuguesa e, sem receber instrução, utilizam-na para facilitar o reconhecimento das letras. Por exemplo, a letra “m” é visualmente semelhante na sua versão gráfica e dactilológica³.

³ Dactilologia refere-se à técnica de comunicação utilizando sinais feitos com os dedos ou com as mãos (Porto Editora, 2022c).

No que se refere ao 1º ano do Ensino Básico os/as alunos/as iniciaram a aprendizagem da leitura e da escrita recorrendo à abordagem EKUI como complemento dos métodos tradicionais. As cartas EKUI são utilizadas sempre que é introduzida uma nova letra. Deste modo, as crianças aprendem novas formas de representação do alfabeto ao mesmo tempo que consolidam a aprendizagem fonémica e grafémica. O grupo do 1º ano identifica com facilidade as letras em Língua Gestual Portuguesa e realiza ditados mudos⁴ com elevada competência e motivação, o que também se constatou na exploração inicial do Braille.

Relativamente à leitura, no final do ano letivo 2021/2022 a maioria dos/as alunos/as conseguia ler sem dificuldades significativas e interpretava texto, adequado ao nível de desenvolvimento. Para analisar a escrita registaram-se os desempenhos obtidos numa atividade de cópia, em que cada aluno escreveu aproximadamente 23 palavras. Em média o grupo copiou 20 palavras sem erros ortográficos, com a maioria dos alunos (62%) a apresentar entre 0, 1 ou 2 erros. Segundo a taxonomia de M. Maistre (1974), as categorias de erro mais comuns foram as omissões de fonema (e.g., grade → grande) e as confusões (veito → feito). Não obstante, os dados foram obtidos a meio do ano letivo, sendo que em junho a docente indicou apenas um participante com algumas dificuldades na disciplina de Português.

Apesar do panorama geral ser positivo, a comunidade educativa refere que uma questão que merece atenção é a tendência em utilizar expressões e pronúncia do português do Brasil. Os docentes apontam como uma possível causa a exposição regular a conteúdo nos meios de comunicação digitais (e.g., *Youtube*, *TikTok*, *Instagram*, etc.). Não se deve esquecer que estas crianças não tinham idade para aderir à escola online durante o confinamento, enquadrando-se no grupo que mais esteve exposto a tempo de ecrã “livre” (Bergmann et al., 2022). Corrobora-se esta observação com a informação obtida junto das famílias que indicaram a utilização de tecnologias como uma ocupação frequente nos tempos livres.

⁴ O ditado mudo é uma atividade em que a turma tenta decifrar uma palavra que um elemento soletra em língua gestual. O primeiro aluno/a com a resposta correta escolhe e soletra a palavra seguinte.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo e sensorial analisaram-se as capacidades de discriminação auditiva, memorização auditiva e visual, percepção visual e tátil. Todos os participantes distinguem os diferentes sons do ambiente (discriminação auditiva), recontam histórias com sucesso (memória auditiva) e identificam corretamente a representação de letras em código Braille sem suporte visual (percepção tátil). Como anteriormente mencionado, os resultados no Teste de Cópia da Figura Complexa de Rey (Forma B) demonstram o grupo se encontra dentro dos parâmetros da normalidade face à percepção e memória visual.

A nível motor constatou-se que todas as crianças da Educação Pré-escolar realizam múltiplas atividades que refletem competência, tais como: andar, saltar, correr, subir escadas, comer com faca e garfo, vestir e despir, calçar, apertar botões e desenhar linhas com firmeza, sem tendência exagerada a se cruzar, espaçar ou sobrepor. No entanto, numa sessão matinal quatro crianças partilharam que em casa não vestem o pijama sozinhas e cinco disseram que não comem com faca e garfo. O feedback da comunidade educativa permite compreender que estes elementos não têm dificuldade nestas aptidões em ambiente escolar, o que pode significar que os motivos para tal não acontecer em casa não se devem à falta de competência. Por outro lado, também a totalidade do grupo apresenta noção de esquema corporal, identificando corretamente as várias partes do corpo, tanto em português como em inglês. Incluem os elementos principais (e.g., cabeça, braços, pernas e tronco) no desenho da figura humana, começam a introduzir detalhes nas mãos e/ou na cabeça, como o número correto de dedos e as especificidades dos olhos (e.g., pestanas e pupilas). Também já se verifica que algumas representaram a articulação das pernas e dos braços ao tronco, o pescoço e/ou ombros.

No grupo do 1º ano observaram-se os desempenhos em vários exercícios físicos, como corrida, dança, alongamento e equilíbrio, não se tendo identificado irregularidades visíveis na coordenação motora grossa. A aprendizagem da escrita também envolve a coordenação e controle de movimentos corporais (Pinheiro et al., 2021). Desta forma, importa destacar que a maioria do grupo domina a pega do lápis e a pressão apropriada no papel, apresenta letra legível e escrita organizada sobre as linhas, dentro das margens e com espaçamentos adequados. Algumas crianças demonstram dificuldades nestes

aspectos, nomeadamente no exagero da pressão utilizada e na pega do lápis com a mão toda, ao invés do uso dos três dedos polegar, indicador e médio. Com o treino realizado ao longo dos meses verificaram-se melhorias.

Considera-se a possibilidade das dificuldades percebidas estarem associadas ao tempo despendido em atividades manuais (e.g., desenhar, pintar ou recortar), verificando-se que apenas 5 se ocupam com este tipo de tarefa em casa. Isto pode explicar-se também pelo facto de no ano letivo 2020/2021 este grupo estar em idade pré-escolar, uma fase em que a aprendizagem virtual é dificultada pela necessidade de experiências sociais (Cano-Hila & Argemí-Baldich, 2021). Em acréscimo, é mais complicado para os pais ou prestadores de cuidados dinamizarem atividades que estimulem o desenvolvimento com a mesma qualidade que os programas da Educação Pré-Escolar (Gromada et al., 2020).

Relativamente às competências emocionais das crianças da Educação Pré-escolar, recorreu-se ao jogo de tabuleiro do “Monstro das Cores”, desenvolvido por Anna Llenas, Josep M. Allué e Dani Gómez (2019). Com este recurso foi possível registar dados que refletem aptidões a nível emocional. Por exemplo, todas as crianças do grupo pré-escolar conseguem identificar e expressar emoções e/ou sentimentos (e.g., alegria, raiva, tristeza, medo, tranquilidade e amor) de forma adequada. Sem precisarem de ajuda, todas partilharam situações ou memórias em que sentiram essas emoções/sentimentos. No que se refere ao 1º ano, entendeu-se em conjunto com a docência que não se iria utilizar o jogo de tabuleiro porque as crianças já tinham explorado os materiais. Posto isto, decidiu-se explorar a noção de autoconceito, reconhecendo-o como um construto capaz de promover e facilitar a gestão emocional e que, por isso, pode influenciar o desenvolvimento de competências emocionais (da Silva, 2011). Para analisar a perspetiva dos/as alunos/as criou-se uma atividade em conjunto com o Serviço de Psicologia que consistia no complemento de frases que pretendem identificar características pessoais, gostos ou interesses, e objetivos para o futuro (e.g., “Eu sou...”, “Eu gosto...” e “No futuro, eu quero...”). Conclui-se que em média os/as alunos/as nomearam quatro características pessoais positivas, sendo que todos nomearam pelo menos duas. Na totalidade, 4 participantes referiram somente características físicas, 3 mencionaram características socioemocionais e 15 identificaram atributos dos dois tipos. No geral o

grupo não sentiu dificuldade na tarefa, com exceção de dois elementos que hesitaram na nomeação de qualidades. Em relação aos interesses, obteve-se uma média de três gostos por aluno/a. As atividades desportivas são a escolha mais popular (68,2%). Para finalizar, a totalidade do grupo identificou pelo menos um objetivo para o futuro, com a maioria a evidenciar perspetivas profissionais (77,3%).

Considerando a socialização com os pares um processo fundamental à aprendizagem (Balbay & Dogan, 2018; Cano-Hila & Argemí-Baldich, 2021), procurou-se complementar a análise deste domínio com a construção de sociogramas (cf. Figura 1 e 2), ou seja, representações gráficas das relações entre as crianças. Como método de recolha de dados pediu-se aos participantes que desenhassem as brincadeiras/atividades de eleição em tempo de recreio e os/as colegas com quem as preferem fazer. No caso do 1º ano pediu-se também a informação escrita. Salienta-se que das crianças que frequentam a Educação Pré-escolar e o 1º ano do Ensino Básico no colégio, nem todas participaram no estudo, o que significa que não se pode assumir a amostra como explicativa das relações interpessoais das turmas, mas aplicáveis apenas aos grupos em questão.

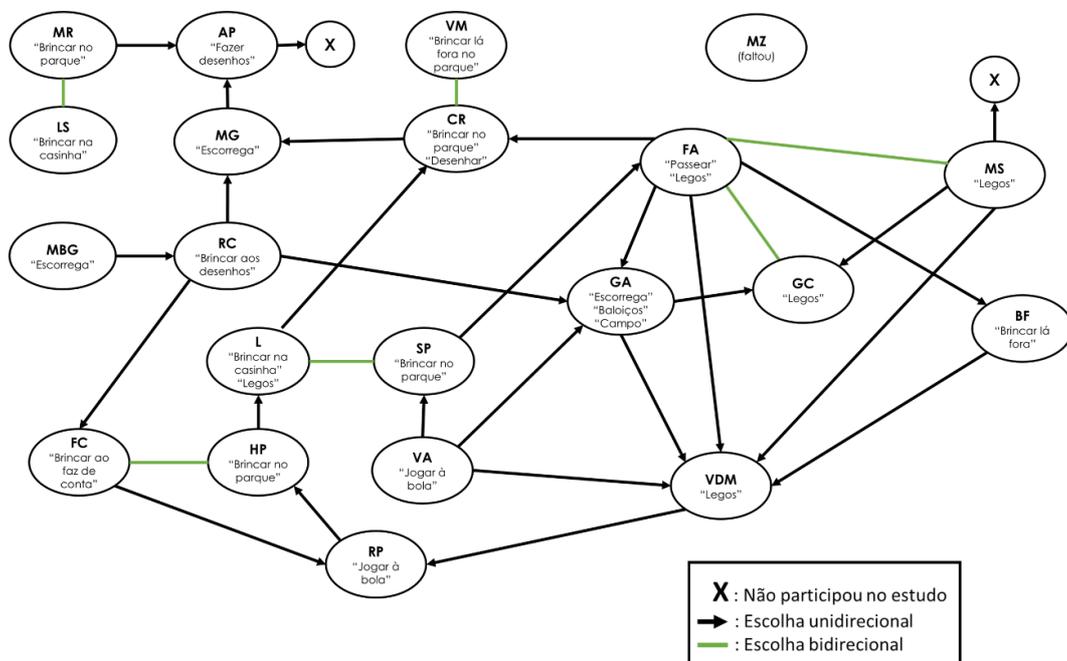


Figura 1 – Sociograma do grupo da Educação Pré-escolar

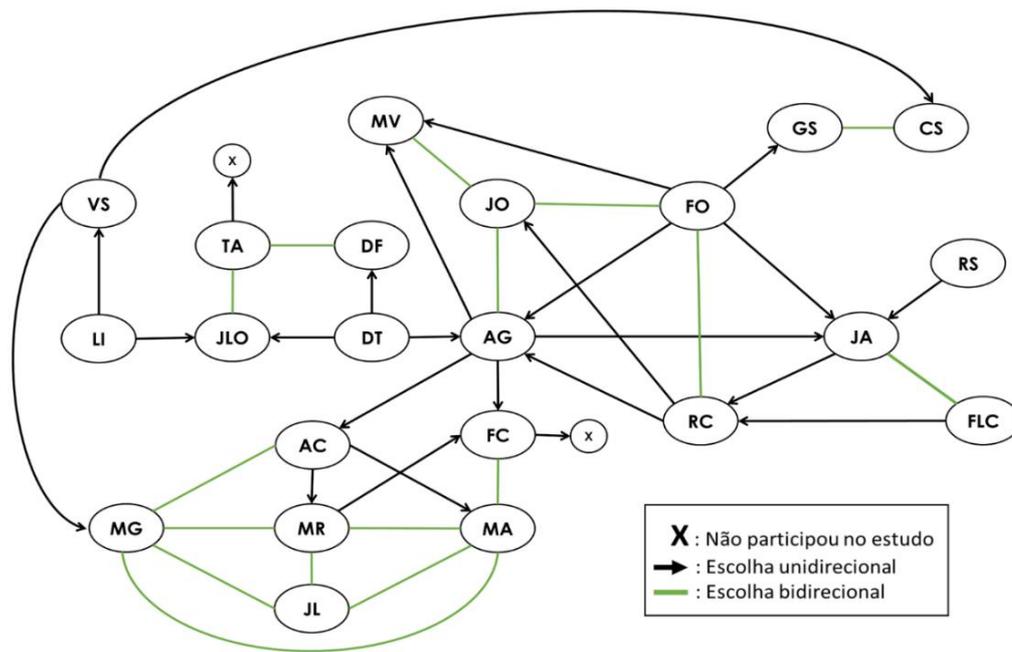


Figura 2 – Sociograma do grupo do 1º ano do Ensino Básico

Ao analisar a Figura 1 referente ao grupo pré-escolar destacam-se três crianças que não foram escolhidas pelos colegas (MBG, MZ e VA). Com o apoio da comunidade educativa foi possível identificar o padrão, as crianças com menor assiduidade não foram mencionadas pelos pares. Houve também várias situações em que as crianças selecionaram os elementos próximos no momento da execução dos desenhos (e.g., sentados na mesma mesa de trabalho), apesar de não se observar brincadeiras frequentes entre elas. Na observação dos momentos de atividade de jogo espontâneo compreende-se a maior frequência de brincadeiras com os pares e preferência pelo brincar dramático, construtivo e funcional (Rubin, 2001), num ambiente relacional positivo.

Similarmente ao grupo anterior, a Figura 2 demonstra que no 1º ano três crianças não foram selecionadas como companhia preferida de brincadeira (DT, LI e RS). As relações dividem-se em dois grupos, prevalecendo as interações nos subgrupos de crianças do sexo masculino e do sexo feminino. Verifica-se apenas uma escolha recíproca entre dois elementos de sexos opostos (CS e GS), sendo que na totalidade contam-se com 16 recíprocas e 23 unilaterais. Todos os elementos participam em brincadeiras com os pares e partilham interesse por determinadas atividades (e.g., cartas Pokémon, desenhar e

brincar no parque). Em geral perceberam-se os grupos como sendo inclusivos, com dinâmicas relacionais positivas e com várias interligações entre os subgrupos.

IV – Discussão

Considerando a informação apresentada no capítulo anterior constata-se que o grupo de crianças da Educação Pré-Escolar e do 1º ano do Ensino Básico em análise em período pós-pandemia reúne, na sua globalidade, e à entrada na educação formal, condições privilegiadas de aprendizagem e desenvolvimento. Apesar de se confirmarem algumas dificuldades indicadas na literatura, como o tempo excessivo de ecrã e as falhas do ensino à distância em crianças mais novas (e.g., dificuldade na pega do lápis), estas crianças regressaram ao ensino presencial num ambiente privilegiado, rico e cuidado, à partida promotor de aprendizagens enriquecedoras que, em função das observações efetuadas, as protegeu dos danos do isolamento e do encerramento escolar no período anterior, cujas consequências foram, em parte, mitigadas ou prevenidas pelo conjunto de circunstâncias.

Deste modo, identificou-se um conjunto de fatores que contribuíram para o sucesso desenvolvimental e educativo deste grupo. Fatores externos, como as condições físicas, equipamentos escolares, número restrito de crianças, mas também fatores internos ou de relação pedagógica. Nesta vertente consideraram-se como critérios e qualidade de desenvolvimento: os bons desempenhos nas atividades propostas, nas atividades letivas regulares e nos instrumentos de avaliação psicológica aplicados. Além destes, foram tidos em consideração todos os dados recolhidos através da observação e convivência com as crianças, diálogo com educadores e proximidade com o trabalho conjunto ou autónomo levado a efeito com o Serviço de Psicologia e a comunidade educativa.

Assim, somos de apreciar, primeiramente, no contexto escolar fatores protetores do sucesso como as condições reunidas no estabelecimento educativo, físicas e relativas ao ambiente pedagógico, os serviços disponibilizados às famílias extensivas a momentos pós-curriculares. Identificou-se como igualmente protetor o envolvimento parental na organização e dinâmicas institucionais, as práticas educativas concertadas com a família e a ação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO).

É esperado que se verifiquem disparidades de condições quando se compara educação pública e privada, particularmente em contexto pandémico (Aktaş & Bakkaloğlu, 2021), que se refletem no desenvolvimento das crianças, nomeadamente, no sucesso escolar. No

entanto, pode perceber-se o que funcionou para estas crianças e, eventualmente, retirar ideias que se possam adotar transversalmente na educação de um modo mais generalizado.

Um espaço escolar que possibilite o exercício físico e a brincadeira de qualidade, tanto no interior como no exterior, previne riscos para a saúde sobretudo a nível mental, físico e motor (Cordovil et al., 2020; Saltalı, 2021). Com as medidas de distanciamento e higienização, as escolas tiveram de adaptar os seus ambientes, o que pode restringir a qualidade das brincadeiras, aumentar os períodos de inatividade e provocar uma disrupção nas rotinas escolares (Cordovil et al., 2020). Num estabelecimento de educação como o estudado, com cerca de 190 alunos numa área total de 3400 m², será mais fácil cumprir as medidas, mantendo os atributos e as rotinas de utilização dos espaços escolares. Neste caso, o colégio adotou horários de recreio intercalados, para que todas as turmas tenham acesso aos espaços de brincadeira, sem aglomerações, permitindo que todas as crianças tirem o melhor proveito dos recursos disponíveis (e.g., parque infantil). Particularmente, crianças com menos de 6 anos beneficiam de ambientes de aprendizagem significativos, lúdicos e estimulantes permitem o desenvolvimento das potencialidades físicas e psicológicas de todos, o que é essencial ao mundo da educação no pós-pandemia (Vieira et al., 2021). Um ambiente escolar inclusivo, convidativo, com uma comunidade dedicada e materiais pedagógicos diversificados, atualizados e em bom estado, poderá incentivar a motivação e o gosto pela aprendizagem.

Relativamente aos serviços que a escola disponibiliza às famílias, como serviço de jantar *take-away* e as atividades extracurriculares, favorecem uma melhor gestão das múltiplas responsabilidades parentais e abrem espaço ao tempo de qualidade em família, tão relevante para o desenvolvimento e bem-estar. A qualidade de vida das crianças em casa afeta a qualidade da vida na escola e vice-versa; sem suporte, os pais podem sofrer consequências negativas que se vão refletir nas crianças (Cordovil et al., 2021; Gromada et al., 2020). Por exemplo, em idade pré-escolar, o aumento do *stress* do cuidador principal durante a pandemia está relacionado com distúrbios do sono, sendo que um fator protetor a estes danos é o tempo passado em família (Markovic et al., 2021).

Por outro lado, o envolvimento parental na educação é um fator que protege as crianças dos prejuízos do encerramento escolar, fazendo a diferença no sucesso educativo das mesmas (Cano-Hila & Argemí-Baldich, 2021; Brossard et al., 2020). Deste modo, é importante que no retorno à educação presencial se intensifique o contacto entre as escolas e as famílias, nomeadamente através de meios digitais que facilitam o acompanhamento sistemático do desempenho das crianças (Vieira et al., 2021).

As práticas educativas também podem ser vistas como protetoras do sucesso escolar. A aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são o propósito que não deve ser perdido de vista na abordagem dos conteúdos curriculares, inclusivamente na Educação Pré-Escolar; as orientações preconizam a qualidade dos programas educativos com reflexo no melhor aproveitamento escolar (Lopes et al., 2016; Ou & Reynolds, 2020). O currículo é um elemento determinante da identidade institucional da escola; porém, as atividades e opções metodológicas que o substanciam é um outro elemento que pode facilitar o acesso ao conhecimento de quem nelas está implicado, pelo que a flexibilidade curricular é essencial para responder às intenções gerais atendendo, simultaneamente, às características e necessidades específicas de todos e cada um (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018).

Assim, os recursos pedagógicos são atualizados, num diálogo entre a vivência formal das aprendizagens escolares e os hábitos e práticas do quotidiano das pessoas. Tal justifica o investimento reforçado da importância reconhecida da tecnologia e da promoção das competências digitais, a par da literacia científica e da educação artística nas suas diferentes formas de expressão (Vieira et al., 2021).

As escolas poderão oferecer ateliês temáticos com o apoio dos estudantes mais velhos, contribuindo para a consolidação de conhecimentos, autonomia e sentido de comunidade, em ambiente colaborativo e prática de mentoria.

Da mesma forma, o recurso a metodologias inovadoras, como a EKUI, que apoiam a alfabetização, aquisição da leitura, escrita e oralidade, facilitam a recuperação das aprendizagens e previnem o surgimento de dificuldades (Macedo, 2021; Vieira et al., 2021) pelas oportunidades multissensoriais e roteiros integrados de aprendizagem. Neste caso institucional, a metodologia EKUI é acessível a todos os educadores e docentes

desde a Educação Pré-Escolar até ao 1º ciclo do Ensino Básico; a metodologia está disponível para ser implementada, com suporte e supervisão, em estabelecimentos de ensino privados ou públicos. A existência e variedade de medidas de suporte à inclusão, entre as quais se pontua o recurso ao alfabeto EKUI, vão promover um ambiente de ensino mais acessível e adequado às necessidades específicas de cada aluno, sobretudo daqueles que com a situação pandémica foram ainda mais afetados (Vieira et al., 2021). Isto inclui as crianças em contextos desfavorecidos e com acesso desigual a material pedagógico (Bao et al., 2020).

Quando se fala de fatores protetores do sucesso escolar é indispensável referir a ação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), visto que um dos principais papéis do psicólogo escolar é contribuir para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e alunas, de forma a garantir o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Decreto-Lei nº190/91 do Ministério da Educação, 1991; Direção-Geral da Educação [DGE], 2018; Gabinete de Estudos OPP, 2018). Com este fim, é essencial a intervenção dos SPO para prevenir o surgimento e/ou reduzir fatores de risco para o desenvolvimento (Gabinete de Estudos OPP, 2018).

Durante a pandemia consideraram-se fatores de risco para o desenvolvimento emocional sentimentos como medo, culpa e ansiedade, muitas vezes provocados pelos discursos acerca do vírus que podem confundir as crianças mais novas (Saltalı, 2021). Deste modo, é importante que os SPO abordem os temas da atualidade com as crianças, transmitindo a informação apropriadamente e criando espaço para o esclarecimento de questões. Oferecer a possibilidade de expressar emoções protege as crianças dos efeitos nocivos de acontecimentos adversos como foi a pandemia no desenvolvimento emocional infantil (Saltalı, 2021). Adicionalmente, psicólogos escolares podem estabelecer parcerias entre a escola e a comunidade que enriqueçam as competências psicossociais dos alunos enquanto promovem a confiança na comunidade local e a ligação ao contexto sociocultural (Esposito et al., 2021; Mendes et al., 2018;). No pós-confinamento é recomendado que as escolas deem mais relevância ao tempo informal e cultural das aprendizagens (Vieira et al., 2021).

Para finalizar, importa identificar e analisar os fatores protetores do sucesso escolar em contexto familiar. Por si só, a família é considerada um fator chave para várias crianças, oferecendo suporte e reforçando a resiliência (UNICEF, 2021). Não obstante, com base no grupo aqui em estudo, consideraram-se os seguintes fatores: escolaridade e nível socioeconómico dos/as Encarregados/as de Educação, hábitos de leitura das famílias e ocupação das crianças nos tempos livres.

Como já se referiu, as variáveis parentais esclarecem uma grande parte das discrepâncias educacionais entre as crianças (Cano-Hila & Argemí-Baldich, 2021). A escolaridade limitada é um desses fatores, porque dificulta o acompanhamento da aprendizagem em casa (Brossard et al., 2020). A pandemia veio reforçar a importância de motivar os adultos a investirem na sua formação, com o objetivo de os preparar para acompanhar o percurso escolar das crianças (Vieira et al., 2021). As escolas, em conjunto com as comunidades locais, podem formar iniciativas que treinem os pais para o apoio à realização dos trabalhos de casa (Brossard et al., 2020).

Em relação ao nível socioeconómico sabe-se que a pobreza afeta vários aspetos do ambiente familiar (Bradley et al., 2001) A qualidade de ambiente físico estimulante correlaciona-se com as competências de aquisição da literacia, destacando-se a importância de disponibilizar livros e materiais pedagógicos em ambiente familiar (Aikens & Barbarin, 2008; Bradley et al., 2001; Brossard et al., 2020). Neste estudo considera-se o nível socioeconómico um fator protetor do sucesso escolar no pós-pandemia, exatamente pelos recursos educativos que os pais ou Encarregados de Educação podem oferecer às crianças, no sentido de colmatar as perdas na aprendizagem. Em acréscimo, os hábitos de leitura das famílias constituem um fator que contribui para a mitigação das perdas literárias observadas, como por exemplo ler com as crianças regularmente (Bao et al., 2020; Brossard et al., 2021).

Por fim, relembre-se que os participantes deste estudo referem ocupar os tempos livres com atividades ao ar livre, desportos (e.g., natação) e atividades físicas (e.g., andar de bicicleta). Inclusivamente, no 1º ano, as atividades desportivas são o interesse mais popular. Durante a pandemia os passeios e atividades na natureza, desportos interiores e atividades físicas ativas resguardaram as crianças de várias problemáticas (Saltali, 2021).

No regresso à educação presencial também se deve reforçar a prática desportiva e a atividade física, essenciais no combate às rotinas de sedentarismo que podem potenciar problemas a nível psicológico (e.g., ansiedade, *stress*, irritabilidade, falta de atenção e desregulação emocional; Cordovil et al., 202; Vieira et al., 2021). Da mesma forma, contribuem para a recuperação das perdas de socialização e das consequências negativas para a saúde física, como o aumento da obesidade infantil (Vieira et al., 2021).

Conclusão

Clarificando de forma sucinta as temáticas abordadas, no sentido de responder ao problema equacionado, relativamente à possibilidade de o sucesso educativo ser investido desde a educação pré-escolar, prevenindo consequências adversas ao desenvolvimento das crianças (em situações emergentes como foi o caso do pós confinamento generalizado decorrente de pandemia por covid-19), explorámos alguns fatores passíveis de contribuir para uma vivência bem sucedida da educação formal, promoção da literacia e escolarização “saudável”.

Não pretendeu esta dissertação discutir ou pôr em causa a importância das medidas de controlo da transmissão do COVID-19. Todavia, não se pode descartar o impacto que acabaram por causar na educação de milhares de crianças em Portugal e no mundo. Segundo a UNESCO (2020, citada em Stolf et al., 2021, p. 488), a queda da aprendizagem pode durar mais de uma década, se não forem tomadas medidas que invistam em estratégias de recuperação da aprendizagem. Face a esta problemática, procurou identificar-se fatores que podem colmatar os danos na aprendizagem deficitária de crianças, em fase inicial de aquisições e formação literária, bem como prevenir situações futuras. Conhecendo esses fatores, pode este trabalho resultar em sugestões a implementar em outros contextos educativos.

Ao longo do estudo percebeu-se que as interações interpessoais são fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento infantil. Com os ensinamentos de Vygotsky e a Teoria da Aprendizagem Sociocultural compreendeu-se o desenvolvimento através de uma perspetiva holística que considera o ser humano enquanto ser biológico, social e cultural (Miranda, 2010), onde o contexto em que se insere influencia as potencialidades das múltiplas áreas de competência (e.g., linguística, cognitiva, motora, social e emocional).

Na Educação Pré-Escolar a socialização é indispensável (Cano-Hila & Argemí-Baldich, 2021; Gromada et al., 2020). Principalmente nesta fase, as crianças aprendem através de processos como a modelagem e a imitação de uma figura adulta experiente, mas também através das interações com os pares que estimulam o desenvolvimento e facilitam a transição para o 1º ano do Ensino Básico (American Psychological Association, 2022;

Gromada et al., 2020). Com o isolamento social e o encerramento das escolas muitas crianças em Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo sofreram várias perdas na educação (e.g., Bao et al., 2020; Diário de Notícias, 2022).

Em contexto pós-pandémico, cabe à Psicologia da Educação e aos/as psicólogos/as escolares contribuir para o sucesso escolar de todos os/as alunos/as, sendo para isso necessário implementar estratégias adequadas que diminuam e previnam os prejuízos, suportadas no conhecimento científico atualizado. Com esse fim, identificou-se um conjunto de fatores protetores que contribuíram para o sucesso educativo de um grupo de 42 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos. Conclui-se como determinantes para o sucesso, os seguintes fatores de influência, agora apresentados em ordem aleatória: 1) condições do estabelecimento de ensino e ambiente pedagógico; 2) serviços disponíveis às famílias; 3) envolvimento parental; 4) práticas educativas; 5) ação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO); 6) escolaridade e nível socioeconómico dos/as Encarregados/as de Educação; 7) hábitos de leitura das famílias; e 8) ocupação das crianças nos tempos livres.

Assim, num ambiente de ensino com práticas educativas enriquecedoras, estimulantes e inclusivas, com uma comunidade educativa dedicada, contextos familiares com capacidade para fornecer apoio e recursos necessários e uma boa comunicação escola-família, é possível mitigar e/ou prevenir os danos do encerramento escolar e/ou do isolamento social, seja qual for a causa. Certamente não se considera que as soluções nomeadas no decorrer desta dissertação sejam aplicáveis a todos os indivíduos e contextos. No entanto, espera-se que possam servir como orientação ou inspiração para a adoção de melhores práticas e hábitos educativos. A nível pessoal, adota-se uma perspetiva positiva acerca do futuro, esperando que a vivência conjunta de experiências adversas – como a recente pandemia – leve a Humanidade a cultivar o sentido de comunidade, a importância do outro para o desenvolvimento humano e a valorização do papel da escola no domínio educativo, social e cultural.

Referências

- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100, 235-251. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.235>
- Aktaş, N., & Bakkaloğlu, S. (2021). How Well Do First Grade Students, Learning to Read and Write by Distance Education During the Pandemic Period, Write?. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(2), 418-444. <http://dx.doi.org/10.51383/ijonmes.2021.140>
- Almeida, E. J. S. (2010). Importância da frequência do Pré-Escolar como factor de sucesso à aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico [Master's thesis, ISEC-Lisboa]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/9483>
- Almeida, I. L., Rego, J. F., Teixeira, A. C. G., & Moreira, M. R. (2022). Social isolation and its impact on child and adolescent development: a systematic review. *Revista Paulista de Pediatria*, 40. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2022/40/2020385>
- American Psychological Association. (2022). *APA Dictionary of Psychology*. Consultado a 12 de junho de 2022. Disponível em: <https://dictionary.apa.org/>
- Babvey, P., Capela, F., Cappa, C., Lipizzi, C., Petrowski, N., & Ramirez-Marquez, J. (2021). Using social media data for assessing children's exposure to violence during the COVID-19 pandemic. *Child Abuse & Neglect*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104747>
- Balbay, S., & Dogan, C. (2018). Vygotskian Sociocultural Theory of Learning. *Current Pathways in Foreign Language Teaching*, 65-71. Acedido a 10 de agosto de 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329913101_Vygostskian_Sociocultural_Theory_of_Learning

- Bao, X., Qu, H., Zhang, R., & Hogan, T. P. (2020). Modeling Reading Ability Gain in Kindergarten Children during COVID-19 School Closures. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 6371. doi: 10.3390/ijerph17176371
- Bergmann, C., Dimitrova, N., Alaslani, K., Almohammadi, A., Alroqi, H., Aussems, S., Barokova, M., Davies, C., Gonzalez-Gomez, N., Gibson, S. P., Havron, N., Horowitz-Kraus, T., Kanero, J., Kartushina, N., Keller, C., Mayor, J., Mundry, R., Shinsky, J., & Mani, Nivedita. (2022). Young children's screen time during the first COVID-19 lockdown in 12 countries. *Sci Rep*, 12. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-05840->
- Blossom, P., & Apsche, J. (2013). Effects of Loneliness on Human Development. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 7(4), 28-29. <https://doi.org/10.1037/h0100963>
- Borsa, J. C. (2007). O papel da escola no processo de socialização infantil. O Portal dos Psicólogos. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/264785876_O_PAPEL_DA_ESCOLA_NO_PROCESSO_DE_SOCIALIZACAO_INFANTIL
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. P., & García Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States Part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development*, 72, 1844-1867. doi:10.1111/1467-8624.t01-1-00382
- Brossard, M., Cardoso, M., Kamei, A., Mishra, S., Mizunoya, S., & Reuge, N. (2020). Parental Engagement in Children's Learning: Insights for remote learning response during COVID-19. *Innocenti Research Briefs*. Disponível em: <https://www.unicef-irc.org/publications/1091-parental-engagement-in-childrens-learning.html>
- Cano-Hila, A.B. & Argemí-Baldich, R. (2021). Early Childhood and Lockdown: The Challenge of Building a Virtual Mutual Support Network between Children, Families and School for Sustainable Education and Increasing Their Well-Being. *Sustainability*, 13, 3654. <https://doi.org/10.3390/su13073654>

- Clark, C., Best, E., & Picton, I. (2021) Children and young people's writing in 2021 and their reflections on writing during the Covid-19 pandemic in 2020. London: National Literacy Trust Report. Disponível em: https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Children_and_young_peoples_writing_in_2021.pdf
- Comité de Ministros do Conselho da Europa. (2006). Recomendação Rec(2006)19 do Comité de Ministros do Conselho da Europa para os estados-membros sobre a política de apoio à parentalidade positiva. Disponível em: <https://www.cnpdpcj.gov.pt/documents/10182/19464/Recomenda%C3%A7%C3%A3o+2006/e36ba3eb-d849-4ebb-9827-688de3e92f94>
- Cordovil, R., Ribeiro, L., Moreira, M., Pombo, A., Rodrigues, L. P., Luz, C., Veiga, G., & Lopes, F. (2021). Effects of the COVID-19 pandemic on preschool children and preschools in Portugal. *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 492-499. DOI: 10.7752/jpes.2021.s1052
- da Silva, C. A. (2011). Estudo de competências emocionais e sua correlação com o auto-conceito [Master's thesis, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional. <http://hdl.handle.net/10284/2410>
- Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020. (2020). *Diário da República* n.º 55/2020, 3º Suplemento, Série I, 2-4. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-presidente-republica/14-a-2020-130399862>
- Decreto-Lei n.º 190/91 do Ministério da Educação (1991). *Diário da República* n.º 113/1991, Série I-A, 2665-2669. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/190-1991-639489>
- Despacho n.º 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). *Diário da República* n.º 143/2017, Série II, 15484-15484. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- de Souza Prais, J. L., de Quadros Stein, J., & Vitaliano, C. R. (2020). Desenho universal para a aprendizagem na promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática.

Revista Exitus, 10, e020091-e020091. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n11D1268>.

Diário de Notícias. (2022). Alunos do 1.º ciclo com dificuldades na escrita e interpretação de textos. Acedido a 30 de junho de 2022. Disponível em: https://www.dn.pt/sociedade/alunos-do-1-ciclo-sentem-dificuldades-na-leitura-escrita-e-interpretacao-de-textos-14975667.html?fbclid=IwAR2dVXpUdbmOmQr7uAD3_FQcUkkBw3aFm-GV0zCvFp4V2imDG_SXZGYEvKI

Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018). Orientações para o Trabalho em Psicologia Educativa nas Escolas. Acedido a 13 de setembro de 2022. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/orientacoes-para-o-trabalho-em-psicologia-educativa-nas-escolas>

Esposito, C., Di Napoli, I., Agueli, B., Marino, L., Procentese, F., & Arcidiacono, C. (2021). Well-Being and the COVID-19 Pandemic A Community Psychology Systematic Review. *European Psychologist*, 26(4), 285-297. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000468>

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/799>

Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep>

Gabinete de Estudos OPP. (2018). A Necessidade e o Papel dos Psicólogos no Contexto Educativo: Parecer da OPP. Acedido a 13 de setembro de 2022. Disponível em: <https://recursos.ordemdos psicologos.pt/repositorio/estudo/parecer-opp-sobre-a-necessidade-e-o-papel-dos-psicologos-no-contexto-educativo>

- Gil, H., Saraiva, D., Gonçalves, A., & Lopes, N. (2021). The EKUI methodology: pilot study on the contribution to the inclusive teaching-learning process. *International Symposium on Computers in Education (SIIE)*, 1-6. Doi: 10.1109/SIIE53363.2021.9583658
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, 38(5), 581-586. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
- Gromada, A., Richardson, D., & Rees, G. (2020). *Childcare in a Global Crisis: The Impact of COVID-19 on work and family life*. Innocenti Research Briefs. Disponível em: <https://www.unicef-irc.org/publications/1109-childcare-in-a-global-crisis-the-impact-of-covid-19-on-work-and-family-life.html>
- Jason, L. A., Glantsman, O., O'Brien, J. F., & Ramian K. N. (2019). Chapter 1: Introduction to the field of community psychology. In Jason, L. A., Glantsman, O., O'Brien, J. F., & Ramian, K. N., *Introduction to Community Psychology: Becoming an Agent of Change*. Disponível em: <https://press.rebus.community/introductiontocommunitypsychology/>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>
- Llenas A., Allué, J. M., & Gómez, D. (2019). *O jogo de tabuleiro – O Monstro das Cores*. Devir
- Macedo, C. (s.d.). EKUI. Disponível em: <https://ekui.pt/>
- Macedo, C. (2021). *Metodologia EKUI (e-book): Abordagem multissensorial com Desenho Universal para a Aprendizagem [Manuscrito em preparação]*. Universidade Católica Portuguesa, Braga.
- Maistre, M. (1974). *Dyslexie dysorthographie: analyse des troubles et techniques de rééducation*. Paris: Éditions Universitaires.

- Markovic, A., Mühlematter, C., Beaugrand, M., Camos, V., & Kurth, S. (2020). Severe effects of the COVID-19 confinement on young children's sleep: A longitudinal study identifying risk and protective factors. *Journal of Sleep Research*, 30(5). <https://doi.org/10.1111/jsr.13314>
- Martins, E. C., & Martins, S. I. B. (2017). Educação parental na transição e adaptação das crianças portuguesas da pré-escola ao 1º Ciclo do Ensino Básico / Parental education and transition & adaptation of children from preschool to elementary school in Portugal. *Revista De Educação PUC-Campinas*, 22(1), 19–35. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n1a3300>
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. (2015). Psicólogos escolares em Portugal: perfil e necessidades de formação. *Psicologia do Ensino e Aprendizagem*, 32(3). <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300006>
- Mendes, S. A., Pinto, A. I., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. (2018). Práticas colaborativas dos psicólogos escolares portugueses: Uma análise de tipologias e contextos. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. <https://hdl.handle.net/1822/65921>
- Miranda, M. I. (2010). Conceitos centrais da teoria de vygotsky e a prática pedagógica. *Ensino em Re-Vista*, 13, 7-28. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268329076_Conceitos_centrais_da_teor%C3%ADa_de_Vygotsky_e_a_pr%C3%A1tica_pedag%C3%B3gica
- Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP]. (2014). *Desenvolvimento Profissional Contínuo dos Psicólogos*. Lisboa
- Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP]. (2021). *Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses — versão consolidada*. Disponível em: https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/cod_deontologico
- Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP]. (2022). *Viver a Pandemia Saudávelmente. Escola Saudávelmente*. Acedido a 1 de setembro de 2022. Disponível em: <https://escolasaudavelmente.pt/covid19/viver-a-pandemia-saudavelmente>

- Ornelas, J. (1997). Psicologia comunitária: Origens, fundamentos e áreas de intervenção. *Análise Psicológica*, 3(15), 375-388.
- Ou, S., & Reynolds, A. J. (2020). Preschool Education and School Completion. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Disponível em: <https://www.child-encyclopedia.com/school-success/according-experts/preschool-education-and-school-completion>
- Pinheiro, C. B., Mello, A. M. G., & Abed, A. L. Z. (2021). Psicopedagogia e psicomotricidade: contribuições ao professor alfabetizador. *Revista Construção Psicopedagógica*, 30 (31), 54-68. <http://dx.doi.org/10.37388/CP2021/v30n31a07>
- Pombo, A., Luz, C., de Sá, C., Rodrigues, L. P., & Cordovil, R. (2021). Effects of the COVID-19 Lockdown on Portuguese Children's Motor Competence. *Children*, 8, 199. <https://doi.org/10.3390/children8030199>
- Porto Editora. (2022a). Pandemia. In *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/pandemia>
- Porto Editora. (2022b). Vigotsky. In *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$vigotsky](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$vigotsky)
- Portugal Inovação Social (s.d.). EKUI. Consultado a 24 de junho de 2021. Disponível em: <https://inovacaosocial.portugal2020.pt/en/project/ekui-2/>
- Rey, A. (2002). *Teste de Cópia de Figuras Complexas (2a ed.)*. CEGOC-TEA - Investigação e Publicações Psicológicas.
- Richit, A. (2004). Implicações da Teoria de Vygotsky aos processos de aprendizagem e desenvolvimento em ambientes mediados pelo computador. *Perspectiva*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343836675_Implicacoes_da_Teoria_de_Vygotsky_aos_processos_de_aprendizagem_e_desenvolvimento_em_ambientes_medidados_pelo_computador

- Rubin, K. H. (2001). *The Play Observation Scale (POS)*. University of Maryland: Center for Children, Relationships, and Culture
- Saltalı, N. D. (2021). Risk factors of the covid-19 pandemic in the development of preschool children and protective factors. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 3(1), 1-8. <https://doi.org/10.51535/tell.855775>
- Stolf, M. T., Santos, N. L., D'Angelo, I., Del Bianco, N., Giaconi, C., Capellini, S. A. (2021). Performance of early literacy students in cognitive-linguistic skills during the pandemic. *Journal of Human Growth and Development*, 31(3), 484-490. <https://doi.org/10.36311/jhgd.v31.12668>
- TSF. (2020). Sinalização de crianças em perigo caiu 52% em março e abril. Acedido a 30 de maio. Disponível em: <https://www.tsf.pt/portugal/sociedade/sinalizacao-de-criancas-em-risco-caiu-52-em-marco-e-abril-12216037.html>
- UNESCO. (2020-22). COVID-19 impact on education: global monitoring of school closures. Acedido a 20 de março de 2022. Disponível em: <https://webarchive.unesco.org/20220320090818/https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>
- UNICEF. (2021). *The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*. New York.
- UNICEF. (2022). COVID:19 Scale of education loss 'nearly insurmountable', warns UNICEF. Acedido a 24 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/press-releases/covid19-scale-education-loss-nearly-insurmountable-warns-unicef>
- UNRIC. (2018). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental. Disponível em: https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG_brochure_PT-web.pdf
- Urbina-Garcia, A. (2020). *Young Children's Mental Health: Impact of Social Isolation During The COVID-19 Lockdown and Effective Strategies*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/g549x>

- Vaillancourt, T., McDougall, P., Comeau, J., & Finn, C. (2021). COVID-19 school closures and social isolation in children and youth: prioritizing relationships in education. *FACETS*, 6, 1795-1813. doi:10.1139/facets-2021-0080
- Verdasca, J., Neves, A., Fonseca, H., Fateixa, J., João, O., Procópio, M., & Magro, C, T. (2022). A ação estratégica das escolas portuguesas no desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos alunos durante a pandemia de COVID-19. *ME/PNPSE*. <https://pnpse.min-educ.pt/estudo7>
- Vieira, C., Ascensão, J., & Figueiral, L. (2021). Recomendação – A Escola no pós-pandemia: desafios e estratégias. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1675-recomendacao-sobre-a-escola-no-pos-pandemia-desafios-e-estrategias>
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *Lancet Child Adolesc Health*, 4(5), 397-404. Doi: 10.1016/S2352-4642(20)30095-X
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. 4ª edição. São Paulo
- WHO. (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. Disponível em: <https://www.who.int/>
- Youthinmind. (2012). What is the SDQ?. Acedido a 5 de maio. Disponível em: <https://sdqinfo.org/a0.html>

Anexos

Anexo A – Guião de atividades



FACULDADE
DE PSICOLOGIA E DE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



Guião de Atividades

Caracterização do desenvolvimento dos alunos da Educação Pré-escolar e do 1º ano do Ensino Básico do Colégio Oceanus, a aprender com a metodologia EKUI.

Estágio Curricular na Associação Verd'EKUI, no âmbito do Mestrado Integrado de Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC)



Contactos: saraneiva000@gmail.com

Introdução

As atividades que a seguir se propõem visam analisar os desempenhos das crianças que frequentam a Educação Pré-escolar e o 1º ano do Ensino Básico.

Com o intuito de respeitar o normal funcionamento dos tempos letivos e os conteúdos dos planos pedagógicos definidos, selecionaram-se atividades que, para além de monitorizarem o desenvolvimento dos alunos, contribuem para a estimulação lúdica de capacidades adequadas às idades e nível de escolaridade. Essas capacidades abrangem o desenvolvimento de competências necessárias para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, assim como para um crescimento favorável a nível social, emocional, sensorial e motor.

Educadores/as, Professores/as e/ou Psicólogos/as podem dinamizar as atividades em tempo letivo, com as turmas que lecionam ou acompanham.

Resumindo, este guião permite:

Desenvolver competências de literacia emergente

Compreensão e expressão oral

Consciência fonológica

Consciência fonémica e grafémica

Fonoarticulação

Discriminação auditiva

Perceção visual e espacial

Perceção tátil

Memória visual e auditiva

Atenção e concentração

Coordenação óculo-manual

Motricidade grossa

Motricidade fina

Lateralidade

Bilateralidade

Noção de esquema corporal

Equilíbrio e tónus muscular

Orientação temporal: sucessão cronológica

Orientação e organização espacial

Promover competências socioemocionais

I. Leitura do livro “O Monstro das Cores”

Material:

Livro “O Monstro das Cores”, da autora Anna Llenas

Guião de Compreensão Oral

Duração: ≈ 20 minutos

Organização do Grupo: Sentar as crianças de forma que todas consigam ver as imagens do livro.

Objetivos:

Introduzir a história do Monstro das Cores;

Desenvolver competências socioemocionais, mais especificamente a identificação e expressão de emoções;

Desenvolver competências de literacia emergente:

- compreensão e expressão oral
- memória visual e auditiva
- capacidade de atenção

Descrição da atividade:

Durante o tempo letivo, selecionar um momento que considere oportuno para ler com os alunos “O Monstro das Cores”.

Utilize o estilo de leitura que preferir, apenas deve ter em consideração que a personagem da Menina está a ajudar o Monstro a “arrumar” as emoções, o que indica que quando estamos confusos e não sabemos o que fazer podemos sempre pedir ajuda.

Na última página, com o monstro cor-de-rosa, perguntar aos alunos: “O que é que o Monstro das Cores está a sentir aqui?”.

A resposta esperada seria “amor” ou “amizade”, respeitando respostas semelhantes.

No final da leitura, perguntar aos alunos quando é que eles sentem as emoções mencionadas no livro. Por exemplo: “João, quando é que te sentes alegre?”

Se os alunos não responderem a esta abordagem, o que pode acontecer em idades do pré-escolar, perguntar: “João, quando é que o Monstro das Cores se sente triste?”.

Caso considerado pertinente, o(a) Psicólogo(a) escolar pode estar presente e auxiliar com a leitura e interpretação das emoções mencionadas no livro.

Avaliação/apreciação:

Para apreciar esta tarefa, é sugerido um guião de compressão oral com questões para o(a) Educador(a)/Professor(a) colocar à turma.

II. O Jogo de Tabuleiro: O Monstro das Cores

Material:

Jogo de tabuleiro “O Monstro das Cores”, da autoria de Anna Llenas, Joseph M. Allué e Dani Gómez;

Duração: ≈ 20 minutos por jogo

Organização do Grupo: Grupos de 2 a 5 alunos.

Objetivos:

Desenvolver competências socioemocionais, mais especificamente a identificação e expressão de emoções

Promover competências de socialização através do trabalho em equipa

Desenvolver competências de literacia emergente:

- desenvolvimento linguístico (compreensão e expressão oral)
- memória visual e auditiva
- capacidade de atenção

Descrição da atividade:

Relembrando os alunos a história do Monstro das Cores, selecionar momentos que considere oportunos para ensinar cada grupo a jogar.

O jogo pode ser dinamizado pelo (a) Educador(a), Professor(a) ou pelo(a) Psicólogo(a) escolar.

O objetivo consiste em trabalhar em conjunto para ajudar o Monstro das Cores a apanhar os contadores de emoções e arrumá-los nos frascos certos, antes que os três frascos multicoloridos fiquem visíveis nas prateleiras. Quando o Monstro das Cores pára numa casa onde existe um contador de emoções, o jogador que o moveu tem de partilhar com o grupo alguma coisa que o faça sentir essa emoção (uma situação, uma memória...).

Devem ser realizadas algumas rondas/partidas de jogo, até que se perceba que os alunos estão familiarizados com as regras.

No final de cada jogo, pode aproveitar o momento para falar com as crianças sobre como se sentiram durante o mesmo. Perguntar se conhecem todas as emoções que o Monstro sente e se, às vezes, também sentem que as próprias emoções estão confusas. Falar sobre a importância de compreendermos o que estamos a sentir e o porquê de nos sentirmos assim. Reforçar a ideia de que com a ajuda da Menina o Monstro das Cores consegue arrumar as emoções. Quando nos sentimos confusos e atrapalhados, também devemos pedir ajuda.

Avaliação/apreciação:

Após se perceber que os alunos estão familiarizados com o jogo e as suas regras, o(a) responsável por cada grupo deve escolher uma partida para responder ao questionário sobre o desempenho dos alunos.

III. “Quem é quem?” do Monstro das Cores**Material:**

Imagens A4 do Monstro das Cores para colorir

Lápis de cor ou lápis de cera

Fita cola

Duração: ≈ 45 minutos

Organização do Grupo: 1ª parte tarefa individual; 2ª parte tarefa coletiva

Objetivos:

Promover a expressão artística

Promover competências de socialização através do trabalho em equipa

Desenvolver competências socioemocionais:

- identificação e expressão de emoções
- empatia

Desenvolver competências de literacia emergente:

- coordenação óculo-manual

- motricidade fina

Descrição da atividade:

Colocar numa mesa as várias imagens do Monstro das Cores, deixando que cada criança escolha um desenho para colorir livremente. Para ajudar à decisão, diga: “Que monstro queres pintar hoje?”. Quando todos os alunos tiverem o seu Monstro das Cores, dar a instrução:

“Lembram-se do Monstro das Cores? Ele ensinou-nos a arrumar as emoções. Agora precisa da vossa ajuda! Como é que acham que o Monstro se sente na imagem? Podem usar as cores que quiserem para o colorir.”

Perguntar a cada aluno que emoção é que o Monstro está a sentir, registando a resposta na folha. Não existem respostas erradas. O objetivo é compreender a perceção dos alunos acerca das próprias emoções, permitindo a expressão artística livre.

Na segunda parte, sentar os alunos num semicírculo e tirar um desenho à sorte. Escolher um aluno para ir à frente e colar o desenho nas costas, sem o ver.

A turma deve nomear situações ou momentos em que o colega que está à frente sente essa emoção. Por exemplo: “O João está assim quando ganha um jogo de futebol”. Explicar que as palavras proibidas são os nomes das emoções (raiva, tristeza ou triste, medo...). O grupo ganha quando o aluno da frente adivinha que emoção tem nas costas.

Avaliação/apreciação:

Apreciação do(a) Educador(a)/Professor(a) acerca das dificuldades e/ou capacidades percebidas.

IV. O EKUI manda!

Atividade: Propriedade da Doutora Celmira Macedo

Material:

Caixa EKUI alfabeto

Folha de instruções para fazer o chapéu do EKUI

Cartolina verde

Tesoura

Fita-cola

Lápis

Duração: ≈ 45 minutos

Organização da turma:

O chapéu do EKUI – trabalho individual ou em grupos

O jogo “O EKUI manda!” – atividade coletiva

Objetivos:

Promover competências de socialização

Promover a expressão artística

Desenvolver competências de literacia emergente:

- discriminação auditiva
- consciência fonémica e grafémica
- fonoarticulação
- motricidade fina
- capacidade de atenção

Descrição da atividade:

1ª Parte – O chapéu do EKUI

Com o apoio da folha de instruções para construir o chapéu do EKUI, demonstrar aos alunos a execução de cada passo, permitindo que o/a imitem.

Caso prefira, poderá utilizar outro método que considere mais fácil ou familiar para construir o chapéu do EKUI.

2ª Parte – O jogo “O EKUI manda!”

Selecionar um aluno para utilizar o chapéu do EKUI e dar a instrução: “O EKUI manda dizer palavras que comecem com...!”.

O aluno escolhe uma carta do alfabeto EKUI, mostra-a aos colegas, e completa a instrução dizendo em voz alta o fonema da letra. Por exemplo: “O EKUI manda dizer palavras que comecem com /m/!”

As restantes crianças, de forma organizada, têm de indicar uma palavra com essa inicial.

Avaliação/apreciação:

Observação e registo das capacidades e/ou dificuldades da turma.

V. Ekuizar os animais

Atividade: Propriedade da Doutora Celmira Macedo

Material:

Caixa EKUI alfabeto

Sons dos animais

App EKUI

Duração: ≈ 45 minutos

Organização do Grupo: Atividade coletiva, com a participação de todos os alunos

Objetivos:

Promover competências de socialização

Desenvolver competências de literacia emergente:

- discriminação auditiva
- memória auditiva
- consciência fonémica e grafémica
- fonoarticulação
- capacidade de atenção

Descrição da atividade:

(Utilizar cartas pré-selecionadas)

O aluno tira uma carta EKUI alfabeto e, com a ajuda da App EKUI, imita a posição dos lábios e o som da letra.

De seguida, perguntar: “Achas que te consegues lembrar do nome de um animal que comece com essa letra? Escuta bem, que animal é este?”

Produzir o som de um animal cujo nome comece com essa inicial.

A criança deve identificar o animal e repetir o som da letra inicial, desta vez tentar sem a ajuda da aplicação EKUI.

Caso o aluno não identifique corretamente o animal ou o fonema da letra, as restantes crianças poderão ajudar.

Avaliação/apreciação:

Observação e registo das capacidades e/ou dificuldades da turma.

VI. O EKUI e o Braille

Atividade: Propriedade da Doutora Celmira Macedo

Material:

Caixa EKUI alfabeto

Caixa de 6 ovos

Bolas de ping-pong

Venda para tapar os olhos

Duração: ≈ 30 minutos

Organização do Grupo: Atividade coletiva, com a participação de 2 alunos de cada vez

Objetivos:

Promover competências de socialização através do trabalho em equipa

Desenvolver a inteligência emocional, mais especificamente a empatia

Promover competências de comunicação

Desenvolver competências de literacia emergente:

- percepção tátil
- compreensão e expressão da linguagem oral
- consciência fonémica e grafémica
- capacidade de atenção

Descrição da atividade:

Sentar a turma num círculo e escolher duas crianças para se sentarem no centro, viradas de costas uma para a outra. Selecionar um conjunto de cartas (por exemplo: as cartas A e B).

Preparar a caixa de ovos, com as bolas de ping-pong na posição correspondente à célula Braille de uma das cartas selecionadas (por exemplo: a carta A).

Uma das crianças é vendado e fica responsável por sentir a célula Braille na caixa de ovos. O seu par fica encarregue de observar as cartas selecionadas.

A criança vendada deve explicar ao/à seu/sua parceiro/a em que posições sente as bolas. Por sua vez, a criança com a cartas pode fazer perguntas para facilitar a comunicação.

O grupo ganha quando a criança com as cartas adivinha a letra certa.

Avaliação/apreciação:

Observação e registo das capacidades e/ou dificuldades da turma

VII. O meu corpo

Material:

Ficha de atividades “Partes do Corpo”

Tesoura

Cola



Nota: se preferir, pode pôr os desenhos numa cartolina e utilizar fita de velcro para colar as partes do corpo nos respetivos espaços. Assim, evita a impressão de múltiplas cópias e pode facilitar a atividade para crianças mais novas.

Duração: ≈ 20 minutos

Organização do Grupo: Trabalho individual ou em pares

Objetivos:

Desenvolver o autoconceito e a autoimagem

Desenvolver competências de literacia emergente:

- noção de esquema corporal
- coordenação óculo-manual

Descrição da atividade:

Com supervisão e ajuda do(a) Educador(a)/Professor(a), recortar os quadrados com as partes do corpo.

Individualmente ou em par, as crianças devem colar as partes do corpo nos espaços apropriados.

Permitir que as crianças completem a tarefa até ao fim e corrigir no final.

Avaliação/apreciação:

Observação e registo das capacidades e/ou dificuldades da turma.

VIII. Yoga para crianças**Material:**

8 cartões com posições de Yoga;

Duração: ≈ 20 minutos

Organização do Grupo: As crianças devem ter espaço para se mexerem confortavelmente.

Objetivos:

Desenvolver competências de literacia emergente, mais especificamente os aspetos psicomotores:

- noção de esquema corporal
- motricidade grossa
- equilíbrio
- tónus muscular

Descrição da atividade:

Mostrar um cartão de cada vez, explicando que o objetivo é imitar a posição dos bonecos o melhor que conseguirem. Caso prefira, pode demonstrar a posição para que as crianças possam imitar.

Avaliação/apreciação:

Observação e registo das capacidades e/ou dificuldades da turma.

IX. Como é que eu sou?**Material:**

Folha branca A4

Material de desenho

Duração: ≈ 15 minutos

Organização do Grupo: Trabalho individual

Objetivos:

Promover competências de expressão artística

Desenvolver o autoconceito e autoimagem

Desenvolver competências de literacia emergente:

coordenação óculo-manual

noção de esquema corporal

Descrição da atividade:

Antes de pedir para as crianças fazerem os seus autorretratos, procure familiarizá-las com o tema. Por exemplo: explicar o que é um autorretrato; permitir que vejam o seu reflexo; utilizar fotografias; brincar ao jogo do espelho (imitação); observar exemplos.

Se já trabalhou este tema com os alunos, poderá dar início à atividade.

Disponibilizar uma folha branca A4 e material de desenho. Pedir aos alunos que, individualmente, façam um autorretrato.

Caso considere importante, pode escrever algum comentário no verso (por exemplo: a explicação de alguma escolha; dificuldades percebidas ou alguma análise/observação que considere relevante)

Avaliação/apreciação:

Interpretação dos desenhos pela estagiária responsável do projeto, Sara Neiva, sob orientação da Doutora Ana Cristina Almeida (FPCE-UC).

Apreciação do(a) Educador(a)/Professor(a) acerca das dificuldades e/ou capacidades percebidas.

X. Com quem prefiro brincar?

Material:

Folha branca A4

Material de desenho

Duração: ≈15 minutos

Organização do Grupo: Trabalho individual

Objetivos:

Promover a expressão artísticas

Determinar a posição social das crianças dentro do grupo a partir das escolhas (preferências)

Constatar as dinâmicas da rede de relações

Descrição da atividade:

Disponibilizar uma folha branca A4 e material de desenho.

Para introduzir o tema e pedir às crianças que desenhem a atividade que mais gostam de fazer nos recreios e os colegas da turma com quem a preferem fazer, poderá dar uma instrução como a seguinte:

“Na escola aprendemos, mas também convivemos! Há colegas que são também nossos amigos; há outros meninos/rapazes e meninas/raparigas que não conhecemos tão bem ou com quem não costumamos brincar ou conviver. Desenha o que gostas mais de fazer no colégio e as/os colegas com quem gostas mais de fazer essa atividade.”

É importante identificar o autor do desenho e os colegas escolhidos.

Avaliação/apreciação:

Construção e análise de um sociograma da turma.

Interpretação dos desenhos pela estagiária responsável do projeto, Sara Neiva, sob orientação da Doutora Ana Cristina Almeida (FPCE-UC).

Apreciação do(a) Educador(a)/Professor(a) acerca das dificuldades e/ou capacidades percebidas.

XI. Lateralidade e Coordenação Bilateral

Material:

Fichas de atividades “Lateralidade”

Lápis

Lápis de cor

Fichas de atividades “Coordenação bilateral”

Tampas de garrafas

Duração: ≈ 5 minutos por ficha

Organização do Grupo: Trabalho individual

Objetivos:

Desenvolver competências de literacia emergente:

- Lateralidade
- Bilateralidade

Descrição da atividade:

Selecionar pelo menos duas fichas das atividades “lateralidade” que considere mais apropriadas para trabalhar com as crianças. Distribuir uma ficha de cada vez e explicar que a tarefa deve ser feita de forma individual.

As fichas de atividades “Coordenação bilateral” devem ser aplicadas na sua totalidade (quatro fichas). O objetivo desta tarefa consiste em seguir as linhas com duas tampas de garrafa, utilizando os dois dedos indicadores ao mesmo tempo.

Avaliação/apreciação:

Avaliação/Correção realizada pela estagiária responsável do projeto, Sara Neiva, sob orientação da Doutora Ana Cristina Almeida (FPCE-UC)

Apreciação do(a) Educador(a)/Professor(a) acerca das dificuldades e/ou capacidades percebidas.

XII. Grafomotricidade**Material:**

Fichas de atividades “Grafomotricidade”

Lápis

Lápis de cor

Duração: ≈ 5 minutos por ficha

Organização do Grupo: Trabalho individual

Objetivos:

Desenvolver competências de literacia emergente:

- motricidade fina
- coordenação óculo-manual

Descrição da atividade:

Selecionar pelo menos três fichas que considere mais apropriadas para trabalhar com as crianças.

Distribuir uma ficha de cada vez e explicar que a tarefa deve ser feita de forma individual. Ler a instrução de cada ficha em voz alta.

Avaliação/apreciação:

Avaliação/Correção realizada pela estagiária responsável do projeto, Sara Neiva, sob orientação da Doutora Ana Cristina Almeida (FPCE-UC)

Apreciação do(a) Educador(a)/Professor(a) acerca das dificuldades e/ou capacidades percebidas.

XIII. Atenção, Raciocínio e Perceção Visual**Material:**

Fichas de atividades “Atenção, Raciocínio e Perceção Visual”

Lápis

Lápis de cor

Duração: ≈ 10/15 minutos por ficha

Organização do Grupo: Trabalho individual

Objetivos:

Desenvolver competências de literacia emergente:

capacidade de atenção

raciocínio

discriminação e perceção visual

Descrição da atividade:

Selecionar pelo menos três fichas que considere mais apropriadas para trabalhar com as crianças.

Distribuir uma ficha de cada vez e explicar que a tarefa deve ser feita de forma individual. Ler a instrução de cada ficha em voz alta.

Avaliação/apreciação:

Avaliação/Correção realizada pela estagiária responsável do projeto, Sara Neiva, sob orientação da Doutora Ana Cristina Almeida (FPCE-UC)

Apreciação do(a) Educador(a)/Professor(a) acerca das dificuldades e/ou capacidades percebidas.

XIV. Consciência Fonológica – Programa Falar, Ler e Escrever

Material:

Jogo das rimas – banco de imagens

Ficha de atividades “Sílabas”

Folha de sugestões

Duração:

Jogo das rimas: ≈ 15 minutos

Ficha de atividades “Sílabas”: ≈ 10 minutos

Organização do Grupo:

Jogo das rimas: tarefa coletiva

Ficha de atividades Sílabas: tarefa individual ou coletiva

Objetivos:

Desenvolver competências de literacia emergente:

consciência fonológica

Descrição da atividade:

Para o jogo das rimas, selecionar três imagens: duas com nomes que rimem e outra que não.

Por exemplo: **Pinha, Galinha e Árvore.**

Depois, perguntar à turma: **Pinha** rima com... **Galinha** ou **Árvore**?

Poderá utilizar a folha de sugestões para realizar o exercício ou jogar livremente com às crianças.

Os exercícios da ficha de atividades “Sílabas”, podem ser realizados individualmente, em formato papel e lápis, ou coletivamente, de forma oral, através da utilização das mesmas imagens do jogo das rimas.

O objetivo é utilizar as imagens para contar as sílabas das palavras. Por exemplo: Quantas sílabas tem a palavra **BOR-RA-CHA**?

Avaliação/apreciação:

Observação e registo das capacidades e/ou dificuldades da turma.

XV. Orientação temporal – sequências temporais

Material:

Imagens sequências temporais

Tesoura

Cola

Duração: ≈ 20 minutos

Organização do Grupo: Trabalho individual ou em pares

Objetivos:

Desenvolver competências de literacia emergente:

orientação temporal: sucessão cronológica (“o que vem primeiro”)

Descrição da atividade:

Com supervisão e ajuda do(a) Educador(a)/Professor(a), recortar os quadrados com os números 1, 2 e 3.

Individualmente ou a dois, as crianças devem colar os números nos espaços, de acordo com a ordem dos acontecimentos que aparecem nas imagens.

Permitir que as crianças completem a tarefa até ao fim e corrigir no final.

Avaliação/apreciação:

Observação e registo das capacidades e/ou dificuldades da turma.

XVI. Organização e orientação espacial – *tangram***Material:**

Formas geométricas

Figuras para copiar

Tesoura

Duração: ≈ 20 minutos

Organização do Grupo: Trabalho individual

Objetivos:

Desenvolver competências de literacia emergente:

- orientação e organização espacial

- raciocínio
- motricidade fina

Descrição da atividade:

Com supervisão e ajuda do(a) Educador(a)/Professor(a), recortar as formas geométricas do *tangram*.

Poderá imprimir as formas geométricas e distribuir a cada criança, ou projetar as imagens, desde que todas consigam estar de frente para a tela.

Pedir às crianças para utilizarem as formas para copiar a imagem tal como a veem.

Permitir que as crianças completem a tarefa até ao fim e corrigir no final.

Avaliação/apreciação:

Observação e registo das capacidades e/ou dificuldades da turma.

Anexo B– Cronograma de atividades

Mês	Atividade	Público	Descrição	Objetivos
Março	Ekuizar os animais	1º ano	Retirar uma carta do alfabeto EKUI e, com a ajuda da aplicação digital, reproduzir o som da letra.	<p>Treinar e registrar competências de literacia emergente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • discriminação auditiva • memória auditiva • consciência fonémica e grafémica • fonoarticulação • capacidade de atenção <p>Promover o trabalho em equipa.</p>
		Pré-escolar	<p>Ouvir o som de um animal cujo nome comece com essa letra.</p> <p>Identificar o animal e repetir o som da letra inicial, desta vez sem a ajuda da aplicação.</p> <p>Nomear outros animais com a mesma inicial.</p>	
	Dia do Pai	1º ano	<p>Identificar letras representadas pela Língua Gestual;</p> <p>Nomear palavras (adjetivos) com essas iniciais, que descrevam o que é ser Pai.</p>	
	O Monstro das Cores	Pré-escolar	<p>Leitura e interpretação do livro “O Monstro das Cores”.</p> <p>Pintura do Monstro, com opção entre 6 desenhos que ilustram diferentes emoções.</p> <p>Jogo de tabuleiro: O Monstro das Cores.</p>	<p>Desenvolver e monitorizar competências socioemocionais:</p> <p>Identificação e expressão emocional</p> <p>Empatia</p> <p>Promover o trabalho em equipa.</p> <p>Treinar e analisar competências de literacia emergente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • compreensão e expressão oral • memória visual e auditiva <p>capacidade de atenção</p>

	Atividade de avaliação psicológica: Figura Complexa de Rey (forma B)	Pré-escolar e 1º ano	Prova de Cópia: reproduzir a figura tal como é apresentada. Prova de Memória: desenhar a mesma figura sem observar a imagem.	Analisar a atividade perceptiva e a memória visual.
Abril	Como é que eu sou?	1º ano	Desenhar um autorretrato. Completar as afirmações: “Eu sou...”; “Eu gosto...”; e “No futuro, eu quero...”.	Explorar o autoconceito. Promover a expressão artística e interpretar o desenho infantil. Treinar e analisar competências de literacia emergente: <ul style="list-style-type: none"> • escrita • coordenação óculo-manual • noção de esquema corporal
	Com quem prefiro brincar?	Pré-escolar	Desenhar as crianças com quem preferem brincar nos recreios e a atividade (brincadeira) que mais gostam de fazer.	Construir o sociograma do grupo e analisar as dinâmicas da rede de relações. Promover a expressão artística e interpretar o desenho infantil. Treinar e observar competências de literacia emergente: <ul style="list-style-type: none"> • coordenação óculo-manual • noção de esquema corporal
Maior	Ficha de atividades “Atenção e Concentração”	Pré-escolar	Na folha com desenhos de frutas por colorir, rodear as pêras e pintar de vermelho as maçãs e os tomates.	Treinar e observar a capacidade de atenção e concentração.
	Fichas de atividades “Atenção e Concentração”	1º ano	Ficha 1: folha com as letras “b” e “d”. Rodear a letra b. Ficha 2: folha com as letras “p” e “q”. Rodear a letra p.	Treinar e observar a capacidade de atenção e concentração. Analisar a aptidão para distinguir letras com grafias semelhantes: b; d; p; q.

			<p>Ficha 3: folha com as letras "b", "d", "p" e "q". Rodear a letra b e rasurar a letra p.</p> <p>Ficha 4: folha com as letras "b", "d", "p" e "q". Rodear a letra d e rasurar a letra q.</p>	
	Com quem prefiro brincar?	1º ano	<p>Desenhar os colegas com quem preferem brincar nos recreios e a atividade (brincadeira) que mais gostam de fazer.</p> <p>Completar as afirmações: "Na escola, as disciplinas que mais gosto de aprender são..."; "Nos recreios, gosto de..."; e "Os colegas da minha turma com quem prefiro brincar chamam-se...".</p>	<p>Construir o sociograma do grupo e analisar as dinâmicas da rede de relações.</p> <p>Promover a expressão artística e interpretar o desenho infantil.</p> <p>Treinar e analisar competências de literacia emergente:</p> <p>escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • coordenação óculo-manual • noção de esquema corporal
	Aprender Braille com o EKUI	Pré-escolar	<p>Utilizar uma caixa de ovos e bolas de ping-pong para ilustrar e explorar o Braille.</p> <p>À vez, tirar uma carta alfabeto EKUI e, através do tato, sentir o código representado pelas posições das bolas na caixa.</p> <p>Com base nos números da célula, explicar oralmente o código da letra ao grupo.</p> <p>Preencher o cartão com o nome e com os respetivos códigos Braille de cada letra.</p>	<p>Consolidar a aprendizagem da escrita do nome próprio.</p> <p>Introduzir e explorar o código Braille.</p> <p>Promover competências de comunicação.</p> <p>Treinar e observar competências de literacia emergente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • perceção tátil • codificação/decodificação • compreensão e expressão da linguagem oral • consciência fonémica e grafémica

				capacidade de atenção
Junho	Aprender Braille com o EKUI	1º ano	<p>Utilizar uma caixa de ovos e bolas de ping-pong para ilustrar e explorar a célula.</p> <p>À vez, tirar uma carta alfabeto EKUI e, através do tato, sentir o código representado pelas posições das bolas na caixa.</p> <p>Com base nos números da célula, explicar oralmente o código da letra ao grupo</p> <p>Preencher as células Braille com os códigos das letras e, no fim, decodificar a mensagem apresentada.</p>	<p>Consolidar as letras do alfabeto aprendidas até ao momento.</p> <p>Introduzir e explorar o código Braille.</p> <p>Promover competências de comunicação e o trabalho de equipa.</p> <p>Treinar e observar competências de literacia emergente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • escrita • perceção tátil • codificação/decodificação • compreensão e expressão da linguagem oral • consciência fonémica e grafémica • capacidade de atenção

Anexo C– Consentimento Informado



Apresentação de estudo e obtenção de consentimento informado para participação

Na sequência das atividades propostas pela metodologia EKUI, para o desenvolvimento integral na aprendizagem da leitura e escrita junto de crianças a frequentar a Educação Pré-escolar e o 1º ano do Ensino Básico, é importante conhecer os benefícios da abordagem. Assim, a Associação Verd'EKUI, em parceria com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC), propõe-se fazer este estudo. Concretamente, o objetivo é o de analisar as trajetórias de desenvolvimento individual e coletivo dos alunos que estão atualmente a aprender com a metodologia EKUI. Tal requer proceder a registos para observar o desenvolvimento, particularmente no que se refere ao desempenho linguístico e comportamentos de comunicação pessoal e social, a par da monitorização da aprendizagem de competências de leitura e escrita.

Atendendo ao contexto atual de necessidade de controlo da pandemia por COVID-19, no sentido de reduzir os riscos associados aos contactos, o estudo decorrerá a partir das atividades didáticas que os(as) Educadores(as) e Professores(as) dinamizam com as turmas, respeitando o normal funcionamento dos tempos letivos e os conteúdos dos planos pedagógicos definidos, sendo a monitorização feita por observação sistemática orientada e entrevista aos/às respetivos/as educadores/as, pela investigadora responsável. Do trabalho colaborativo resultarão propostas de situações, de carácter lúdico, que estimulam o desenvolvimento de competências inerentes ao perfil de aluno e relativas às metas de aprendizagem adequadas às idades e nível de escolaridade. Assegura-se a privacidade e confidencialidade de toda a informação recolhida, garantindo-se o compromisso de devolução global dos dados obtidos. A participação no estudo é voluntária traduzindo-se em registos codificados, de modo a manter anónimas as crianças participantes.

Informada/o desta intenção, de atenção à qualidade linguística das crianças, expressão e comunicação através de linguagens diversas (verbais e não-verbais, oral e escrita, de ideias e sentimentos, etc.) como meios de relação, informação e compreensão do Mundo, solicitamos autorização para a participação do(a) seu(sua) educando(a) neste projeto, que se traduz apenas no registo de desempenhos em determinados momentos do processo educativo. Esta participação não acarreta custos ou perturbação do processo de aprendizagem. As informações serão recolhidas através dos(as) Educadores(as)/ Professores(as) responsáveis no contexto das atividades letivas.

Posto isto:

Declaro que compreendi o propósito do estudo e autorizo a recolha de elementos do trabalho escolar do(a) meu(minha) Educando(a), nascido a (dd/mm/aaaa) ___/___/_____

Assinatura: _____ Data: _____

Responsável: Sara Barbosa Neiva (936641726) sob orientação de Ana Cristina Almeida (FPCE-UC)

Anexo D – Questionário Sociodemográfico



FACULDADE
DE PSICOLOGIA E DE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE D
COIMBRA



QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Este questionário surge no âmbito do projeto de investigação do impacto da metodologia EKUI nas competências linguísticas, sociais e emocionais dos alunos ou crianças que frequentam a Educação Pré-escolar ou o 1º ano do Ensino Básico. O objetivo é enquadrar o contexto sociodemográfico dos alunos que participam neste projeto, de modo a apresentar uma caracterização global!

Salienta-se que os dados recolhidos são confidenciais, assegurando-se a privacidade dos participantes.

Este questionário deve ser preenchido pelo(a) **Encarregado(a) de Educação**.

A. Dados Pessoais (do/a Encarregado/a de Educação)

Data de Nascimento: ___/___/___ Sexo: _____

Nacionalidade: _____ Naturalidade (Distrito/País): _____

Assinale com um **X** a opção que se aplica à sua situação atual.

Estado Civil:

- Solteiro(a)
- Casado(a) | em União de Facto
- Divorciado(a) | Separado de Facto
- Viúvo(a)
- Outro: _____

Tipo de relação com o(a) Educando(a):

- Mãe
- Pai
- Avó
- Avô
- Irmão/Irmã
- Outra: _____

Escolaridade:

- Ensino Básico
- Ensino Secundário
- Ensino Superior
- Outra: _____

Ocupação:

- Empregado(a) Profissão que exerce: _____
- Desempregado(a)
- Estudante
- Rendimento de inserção social
- Pensão de invalidez
- Reformado(a)
- Outra: _____

Nível socioeconómico:

- Alto
- Médio-alto
- Médio
- Médio-baixo
- Baixo

Zona Residencial:

- Zona Urbana
- Zona Rural

Local de Residência:

- Região Norte
- Região Centro
- Região Sul

B. Dados do(a) Educando(a)

Data de Nascimento: ___/___/___ Sexo: _____

Nacionalidade: _____ Naturalidade (Distrito/País): _____

Escolaridade:

- Pré-escolar
- 1º ano do Ensino Básico

Assinale se a criança tem alguma condição especial:

- Défice visual
- Défice auditivo
- Défice motor
- Dificuldade de aprendizagem/comportamento
- Doença ou questão específica (*restrições alimentares, alergias...*)
- Outra: _____

Na família algum membro possui:

- Défice visual
- Défice auditivo
- Défice motor
- Dificuldade de aprendizagem/comportamento
- Doença ou questão específica (*restrições alimentares, alergias...*)
- Outra: _____

Composição do agregado familiar em que se insere (lista das pessoas com quem vive):

Parentesco*:	Idade:	Ocupação profissional:

*exemplo: mãe, pai, irmão(ã), tio(a), avó, avô...

Em casa, os membros da família têm hábitos de leitura?

Que atividade são frequentes em períodos de fim-de-semana / férias?

Como ocupa(m) a(s) criança(s) o tempo livre?

Frequenta atividades extracurriculares?

Considera que a criança tem algum talento?

Caso pretenda acrescentar informação que considere relevante para melhor caracterizar a criança ou emitir uma opinião pessoal, use, por favor, o espaço seguinte

Anexo E – Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Por) versão Encarregados de Educação

Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Por)

Estimada/o Encarregada/o de Educação,

No sentido de recolher informação uniforme relativa à turma onde situamos o estudo do benefício da abordagem pedagógica implementada, solicitamos o favor de preenchimento do seguinte questionário.

Instruções: A seguir encontra 25 frases. Para cada uma delas, pensando no comportamento do/a seu/sua Educando/a nos últimos seis meses, marque com uma cruz a coluna que melhor traduz a sua opinião: Não é verdade | É um pouco verdade | É muito verdade. Por favor, responda a todas as afirmações, mesmo que a afirmação lhe pareça inadequada. Recorde que os resultados serão tratados na generalidade e não individualmente. As respostas são anónimas. Poderá acrescentar comentários abaixo. Gratas!

Data de nascimento da criança/...../..... Sexo:	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
1. E sensível aos sentimentos dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca para quieto/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vómitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Partilha facilmente com as outras crianças coisas suas (guloseimas, brinquedos, lápis, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe indicam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Em geral, as outras crianças gostam dele/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Distrai-se com facilidade, está sempre “com a cabeça no ar”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Perante situações novas mostra-se receoso/a, muito “agarrado/a” e pouco seguro/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. É simpático/a e amável com crianças mais pequenas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Mentira com frequência ou tenta enganar ou “dar a volta” às questões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. As outras crianças metem-se com ele/a, ameaçam-no/a ou intimidam-no/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Está sempre pronto/a a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Pensa nas coisas antes de as fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Rouba (ou guarda coisas para si) em casa, na escola ou em outros sítios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Tem muitos medos, assusta-se com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Geralmente acaba o que começa, presta atenção e mostra capacidade de concentração.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A propósito destes ou outros comportamentos há algum comentário que gostasse de acrescentar? Alguma preocupação? (Use o espaço a seguir, se faz favor):

Por favor, vire a folha e continue a responder.

Em geral, parece-lhe que o/a seu/sua Educando/a tem dificuldade em alguma área (p. ex., gestão das emoções, comportamento, concentração em tarefas, relacionamento com outras pessoas, ou outro)?

Não	Sim – ligeiras dificuldades	Sim – dificuldades evidentes	Sim – dificuldades muito grandes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeu "Sim", por favor, indique que tipo de dificuldades identifica:

- Há quanto tempo se apercebeu das dificuldades?

Menos de 1 mês	1-5 meses	6-12 meses	Mais de 1 ano
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Relaciona essas dificuldades com algum acontecimento (p. ex., mudança de escola, mudança de turma, nascimento de irmãos ou outra situação)? Se sim, qual/is?

- Essas dificuldades incomodam ou fazem sofrer o/a seu/sua Educando/a?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Indique, por favor, onde se apercebe de que as dificuldades perturbam o dia-a-dia do/a seu/sua Educando/a:

	Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
com os amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
na aprendizagem na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nas brincadeiras / tempos livres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Essas dificuldades são uma sobrecarga para si ou para a sua família?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gostaria de acrescentar algum comentário? (Use o espaço a seguir):

Data Qual a sua relação (parentesco) com a criança?

A sua data de nascimento: / /

Muito obrigado pela sua colaboração © Robert Goodman, 2005 – Adaptado

Anexo F – Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Por) versão Educadores/ Professores

Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Por)

(adapt. para resposta relativa ao grupo ou turma)

Estimada/o Senhor/a Educador/a, Professor/a,

Pensando no grupo de crianças sobre a sua responsabilidade pedagógica, relativamente a cada uma das seguintes 25 frases, nomeie as crianças que reconhece de imediato nas situações indicadas ou que se destacam pelos comportamentos referidos. Use apenas as iniciais dos seus 1º e último nomes, de modo a não evidenciar a sua identidade. Se existirem casos de iniciais iguais, por favor acrescente a inicial do meio ou um número no final (p. ex. JT1). Pode nomear a quantidade de alunos que quiser, inclusive escrever “todos” ou “nenhum”. É importante responder a todas as afirmações, mesmo que esteja em dúvida ou que a afirmação lhe pareça estranha. Por favor, responda com base no comportamento dos alunos nos últimos seis meses ou neste ano escolar.

Educador(a)/Professor(a) Ano que acompanha

Quem, de imediato reconheço, como sendo ou manifestando-se:

1. Sensível aos sentimentos dos outros: _____
2. Irrequieto/a, muito mexido/a, nunca para quieto/a: _____
3. Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos: _____
4. Partilha facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis, etc.): _____
5. Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras: _____
6. Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a: _____
7. Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam: _____
8. Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a: _____
9. Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente: _____
10. Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos: _____
11. Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga: _____
12. Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as: _____
13. Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a: _____
14. Em geral as outras crianças gostam dele/a: _____
15. Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar: _____
16. Em situações novas é receoso/a, muito agarrado/a e pouco seguro/a: _____
17. É simpático/a e amável com crianças mais pequenas: _____
18. mente frequentemente ou engana: _____
19. As outras crianças metem-se com ele/a, ameaçam-no/a ou intimidam-no/a: _____
20. Sempre pronto/a a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças): _____
21. Pensa nas coisas antes de as fazer: _____
22. Rouba em casa, na escola ou em outros sítios: _____
23. Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças: _____
24. Tem muitos medos, assusta-se com facilidade: _____
25. Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção: _____

A propósito destes ou outros comportamentos há algum comentário que gostasse de acrescentar? Alguma preocupação? (Use o espaço a seguir, se faz favor):

Em geral, parece-lhe que o grupo de crianças sobre a sua responsabilidade pedagógica tem dificuldade em alguma área (p. ex., gestão das emoções, comportamento, concentração em tarefas, relacionamento com outras pessoas, ou outro)?

Não	Sim – ligeiras dificuldades	Sim – dificuldades evidentes	Sim – dificuldades muito grandes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeu "Sim", por favor, indique que tipo de dificuldades identifica:

- Há quanto tempo se apercebeu das dificuldades?

Menos de 1 mês	1-5 meses	6-12 meses	Mais de 1 ano
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Relaciona essas dificuldades com algum acontecimento (p. ex., mudanças de turma, separação dos pais, isolamento social, nascimento de irmãos ou outra situação)? Se sim, qual/is?

- Essas dificuldades incomodam ou fazem sofrer os/as seus/suas alunos/as?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Indique, por favor, onde se apercebe de que as dificuldades perturbam o dia-a-dia dos/as seus/suas alunos/as:

	Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
nas relações com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na aprendizagem na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Essas dificuldades são uma sobrecarga para si ou para a classe/turma?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gostaria de acrescentar algum comentário? (Use o espaço a seguir):

Educador(a)/ Professor(a)/ Outro(a) (por favor, indique quem):

Data / / Assinatura:

Muito obrigado pela sua colaboração © Robert Goodman, 2005 – Adaptado