

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Cátia Marisa Marques Carvalho

## **Relatório Final**

### **O Desenvolvimento Social e Emocional: perceber a criança por inteiro**

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

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Professora Doutora Aida Figueiredo

Orientador: Professora Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 9 de novembro de 2016

Classificação: Dezassete (17) valores



Chegada ao momento de concluir, elenco um conjunto de pessoas que me acompanharam no decorrer deste processo. A eles se deve grande parte do que sou hoje.

*A Ti;*

*À minha família;*

*Aos orientadores;*

*À família Erasmus;*

*Aos Limites Invisíveis;*

*Ao Quarteto;*

*Ao CUMN;*

*Ao Trium;*

*À Duque;*

*Ao CSJ.*

A Todos um bem-haja!

## **O Desenvolvimento Social e Emocional: perceber a criança por inteiro**

**Resumo:** há muitos aspetos no desenvolvimento de uma criança que são de algum modo previsíveis. A criança é um ser ativo que deve crescer saudavelmente, quer ao nível físico como intelectual e cognitivo. Espera-se assim que o desenvolvimento social e emocional ocorra paralelamente a estes. A satisfação das necessidades afetivas e psicológicas condicionam o desenvolvimento social e emocional da criança. Entende-se que este seja um desenvolvimento transversal, com a possibilidade de se aprimorar ao longo da vida, procurando cumprir as exigências do quotidiano.

O presente documento diz respeito às práticas pedagógicas realizadas ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas práticas são de carácter reflexivo e o espelhar da construção profissional docente. Nele é apresentado o itinerário formativo e as experiências-chave, consideradas, fundamentais nesta fase de formação, nomeadamente as ferramentas *mindset* e *mindfulness*, aplicadas na promoção de ambiente educativos positivos, bem como aquelas que foram utilizadas para a promoção do desenvolvimento da inteligência emocional. Estas experiências incentivaram uma reflexão contínua sobre o desenvolvimento social e emocional em diversas situações observadas e vivenciadas. É abordado, igualmente, o comportamento social das crianças no exterior, nomeadamente no recreio, através de um exercício investigativo. O recreio é aqui percebido enquanto local potenciador do jogo simbólico e, conseqüentemente, de partilha de significados e relações pessoais que se desenvolvem através das interações sociais. Foi também através de um exercício investigativo que procurámos dar voz às crianças, através da compreensão das suas perspetivas em relação aos espaços do jardim de infância.

**Palavras-chave:** recreio; interações sociais; jogo simbólico; desenvolvimento social e emocional; *mindset*; *mindfulness*.

## **The social and emotional development: interpreting the child as a whole**

**Abstract:** there are several aspects in the development of a child which are in some ways predictable. As we all know a child is very active and should have a healthy growth. It is expected that the child grows physically, intellectually and cognitively along side with their social and emotional developments. The social and emotional development of a child can be conditioned when their affective and psychological needs are not fulfilled. It's expected that this is a transversal development, with the possibility of improvement throughout the years, with the purpose of fulfilling of daily life demands.

The present document reunites the pedagogical practices completed during my Master's Degree of Preschool and Primary School, of which have a reflexive character and mirror the professional growth of a teacher. In it you can find a formative itinerary and the key experiences, considered fundamental during this stage of training. Mainly regarding the tools of mindset and mindfulness applied to promote a positive and educative environment as well as others to promote the development of emotional intelligence. These experiences in several occasions encouraged a constant reflection on the social and emotional development, occasions that were either observed or lived. The child's outdoor behavior is also equally addressed, mainly during recess, through an analytical exercise. Recess becomes a potential time for the symbolic game, consequently, for sharing purposes and personal relations that develop through social interactions. The children's perspectives in relation to their kinder garden surroundings were heard and understood through an analytical exercise.

**Keywords:** recess; social interactions; symbolic game; social and emotional developments; mindset; mindfulness.

## Índice

PARTE 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ITINERÁRIO FORMATIVO .....	5
Capítulo I - Contextualização e Intervenção da Prática de Ensino Supervisionada:	
Pré-Escolar .....	7
1.1 Caracterização da instituição de Educação Pré-Escolar.....	8
1.2. Caracterização do Grupo.....	10
1.3. Itinerário Formativo da Prática de Ensino Supervisionada.....	11
1.3.1. Fase de Reconhecimento: Observar e Refletir.....	11
1.3.2. Fase de Integração: Intervir e Refletir .....	15
1.3.3. Fase de Implementação de um projeto: Produzir e Refletir.....	17
Fase I e II: Definição do problema e planificação e desenvolvimento do projeto .....	18
Fase III: Desenvolvimento e execução do projeto .....	19
Fase IV: divulgação/avaliação do projeto .....	21
1.3.4. Reflexões sobre o projeto.....	22
Capítulo II- Contextualização e Intervenção da Prática de Ensino Supervisionada: 1.º	
CEB .....	25
2.1. Caracterização da instituição do 1.º CEB.....	26
2.2 Caracterização da turma.....	28
2.3. Itinerário Formativo da Prática de Ensino Supervisionada.....	29
2.3.1. Fase de Reconhecimento: Observar e Refletir .....	30
2.3.2. Fase de Integração: Intervir e Refletir.....	32
PARTE 2 - EXPERIÊNCIAS-CHAVE .....	43
Nota Introdutória.....	44
1 - Eu e o Outro: as interações sociais em contexto educativo.....	45
2 - O jogo simbólico no desenvolvimento emocional da criança .....	52
2.1 O que é o jogo simbólico?.....	54
3 - A Viagem pelo JI.....	58
3.1. Enquadramento conceptual .....	58

3.2. Metodologia .....	60
3.3. Questões éticas e participantes .....	61
3.4. Planeamento e implementação .....	61
4 - O desenvolvimento da inteligência emocional no sucesso escolar .....	69
4.1. O papel das emoções .....	71
4.2. Inteligência Emocional.....	73
4.3. Projeto desenvolvido .....	74
5 - Mindset e mindfulness em sala de aula .....	78
6 - O que fazem as crianças no recreio?: breve reflexão sobre o comportamento social das crianças no exterior .....	85
6.1 - O que se entende por recreio.....	85
6.2 - Observação dos recreios em contexto decorrente em JI e 1.º CEB .....	88
6.3 – Reflexões.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	103
APÊNDICES .....	119

## Índice de Apêndices

<b>Apêndice 1</b> – Organização da sala de atividades.....	120
<b>Apêndice 2</b> – Tapetes contadores de histórias.....	122
<b>Apêndice 3</b> – Comemoração do 25 de abril.....	124
<b>Apêndice 4</b> – Projeto <i>Mundo da Seda</i> .....	125
<b>Apêndice 5</b> – Experiência da Seda.....	128
<b>Apêndice 6</b> – Visita da Veterinária ao JI.....	129
<b>Apêndice 7</b> – Atividades do Projeto.....	130
<b>Apêndice 8</b> – Divulgação do Projeto.....	133
<b>Apêndice 9</b> – Vozes dos pais e das crianças sobre o projeto.....	135
<b>Apêndice 10</b> – Abordagem Mosaico.....	136
<b>Apêndice 11</b> – Recreio em EPE e 1.ºCEB.....	146
<b>Apêndice 12</b> - Caracterização dos espaços exteriores no JI e na EB1.....	148
<b>Apêndice 13</b> – Sistema de Categorias para o Comportamento Social.....	152
<b>Apêndice 14</b> – Horário da turma do 4.ºano.....	157
<b>Apêndice 15</b> – Espaços da EB1.....	158
<b>Apêndice 16</b> – Metodologias da PC.....	160
<b>Apêndice 17</b> – Recursos Visuais na Sala de Aula.....	161
<b>Apêndice 18</b> – Projeto Multiatividades.....	162
<b>Apêndice 19</b> – Projeto Multiatividades- Panfleto <i>Mindset</i> .....	165
<b>Apêndice 20</b> – Projeto Multiatividades - Chaves para a Felicidade em 2016.....	166
<b>Apêndice 21</b> – Projeto Multiatividades-Caça aos elogios .....	167
<b>Apêndice 22</b> – Tabela do SAC – <i>Workshop Mindfulness</i> .....	168
<b>Apêndice 23</b> - Divulgação do Projeto.....	169
<b>Apêndice 24</b> - Divulgação do Projeto - Liga dos Pequeninos.....	171

**Apêndice 25** - Teatro de Sombras “Serafim Malacueco e o Rei das Escamas” .....172

**Apêndice 26** - Participação no 1.º Encontro em Investigação e Práticas em Educação (EIPE) 2016, ESEC.....173

### **Índice de Tabelas**

Tabela 1- Categorias e subcategorias.....66

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

**AAAF**- Atividades de Animação e Apoio à Família

**AEC's**- Atividades Extracurriculares

**AF**- Atividade Física

**ATL** – Atividades de Tempos Livres

**CEB**- Ciclo do Ensino Básico

**Cf.** - Confrontar

**COPEC**- *Council on Physical Education for Children*

**EB1**- Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**EC**- Educadora Cooperante

**EF**- Educação Física

**EPE**- Educação Pré-Escolar

**ESEC**- Escola Superior de Educação de Coimbra

**JJ**- Jardim de infância

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**ME**- Ministério da Educação

**NEE**- Necessidades Educativas Especiais

**OCEPE**- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**QE**- Quociente Emocional

**QI**- Quociente de Inteligência

**TEIP**- Território Educacional de Intervenção Prioritária

**UNICEF** – *United Nations International Children's Emergency Fund*

**ZDP**- Zona de Desenvolvimento Proximal





## **INTRODUÇÃO**



O presente Relatório Final surgiu concomitantemente das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, integrantes do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação de Coimbra, para a obtenção do grau de mestre. Este documento procura espelhar as aprendizagens e evidências, decorrentes das práticas supervisionadas que serviram de reflexão e, conseqüentemente, de um crescimento profissional.

Tal como a criança constrói os conhecimentos sobre o Mundo, constrói também o seu conhecimento social e emocional. São esses conhecimentos que a criança vai construindo e a forma como o faz irá afetar, a sua autoimagem e as relações que estabelece com outras, tanto no presente como no futuro (Zabalza, 1998).

Segundo Gottman e Declaire (2000), nas últimas décadas temos vindo a atravessar um autêntico mar de mudanças na natureza da infância, de tal forma que se tornou mais difícil as crianças aprenderem as “lições básicas do coração humano” (p.9). Neste sentido, os educadores devem estar despertos para a importância da promoção do desenvolvimento do comportamento social e emocional das crianças. É esse desenvolvimento que permite à criança uma boa adaptação às diversas situações que ocorrem ao longo do seu crescimento. A este propósito, este Relatório Final intitula-se - “O Desenvolvimento Social e Emocional: perceber a criança por inteiro”.

No que concerne à estrutura e organização deste documento, numa primeira parte apresenta-se a contextualização e itinerário formativo das práticas de ensino supervisionadas em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB – Capítulo I e II, respetivamente – onde se encontra uma caracterização dos contextos institucionais, dos grupos de crianças e da organização dos ambientes educativos ao nível espacial e temporal. Contempla ainda uma breve apresentação numa análise crítico-reflexiva do itinerário formativo, bem como, uma reinterpretação das fundamentações das minhas opções educativas. Numa segunda parte, são apresentados diversos temas que me suscitaram interesse durante as práticas e que considere merecerem ser aprofundados e abordados enquanto experiências-chave. Desta forma, apresentam-se as experiências-chave: (i) O jogo simbólico no

desenvolvimento emocional da criança, (ii) O Eu e os Outro: as interações sociais em contexto educativo e (iii) Viagem pelo JI, referentes às práticas em Educação Pré-Escolar; (iv) A importância do desenvolvimento da Inteligência Emocional no sucesso escolar e (v) *Mindfulness* e *mindset* em contexto de sala de aula, no que respeita às práticas no Ensino Básico, e como experiência-chave transversal às duas práticas, (vi) O que fazem as crianças no recreio?: breve reflexão sobre o comportamento social das crianças no exterior.

Por último, são apresentadas as considerações finais como o compilar de todo este processo investigativo e prático.

## **PARTE 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ITINERÁRIO FORMATIVO**



## **Capítulo I - Contextualização e Intervenção da Prática de Ensino Supervisionada: Pré-Escolar**

Para construirmos os caminhos da formação na Educação, é necessário um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente (Nóvoa, 1992).

Este itinerário iniciou-se com a prática pedagógica numa instituição de Educação Pré-Escolar (EPE). A EPE tem vindo a ser progressivamente considerada, como é do conhecimento de todos, a etapa inicial de educação básica. As razões que têm levado muitos países a atuar na base deste pressuposto, derivam das vantagens educativas que as crianças obtêm. A frequência de um contexto mais formal para as crianças tem-se tornado, assim, indispensável para proporcionar vivências alargadas, relevantes e adequadas que contribuem para a preparação da sua vida (Formosinho, 2016).

Deste modo, procura-se que o espaço pedagógico seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para escolher, para abrigar. Um lugar para aprender, porque dá acesso aos instrumentos culturais (Vasconcelos, 2016).

No presente capítulo, é explanada uma breve caracterização do contexto e do grupo, bem como o itinerário formativo.

## **1.1 Caracterização da instituição de Educação Pré-Escolar**

O estabelecimento de EPE onde decorreu o meu estágio pertencia à rede pública do Ministério da Educação (ME) e tinha como valência duas salas de Jardim de Infância (JI), com capacidade para acolher cinquenta crianças<sup>1</sup>, com idades compreendidas entre os três e os cinco/seis anos de idade.

O JI localizava-se numa freguesia que pertence ao distrito de Coimbra e foi edificado, em 2006, pela Câmara Municipal da referida cidade, encontrando-se em funcionamento desde março desse mesmo ano.

Esta instituição apresentava espaços que ofereciam liberdade de movimentos, segurança e, acima de tudo, possibilidade de socializar com a

---

<sup>1</sup> Segundo o artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho cada sala de atividades deve ter no mínimo 20 crianças e no máximo 25.

comunidade envolvente, uma vez que, este estabelecimento opera junto a uma Creche e a um Lar da 3.ª idade.

No que concerne às infraestruturas, dispunha de duas salas de atividades destinadas a dois grupos de crianças.

O *hall* de entrada era utilizado para partilhar, divulgar informação e exposição de projetos a toda a comunidade educativa. Este espaço apresentava ainda uma sala reservada às Educadoras, onde existia um computador e instalações sanitárias para os adultos. Ao longo do corredor existiam duas arrecadações junto a cada sala, uma cozinha, uma sala polivalente que se destinava às refeições e às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAF)<sup>2</sup> e ainda uma casa de banho, utilizada exclusivamente pelas crianças. Estes espaços interiores, para além de serem espaços com boa luminosidade natural, eram também espaços arejados.

Relativamente ao espaço exterior<sup>3</sup>, este era amplo e encontrava-se vedado por muros e grades, o que permitia maior segurança às crianças nas suas brincadeiras e interações e lhes proporciona novas oportunidades de aprendizagem (OCEPE, 1997). Possibilitava assim, (*idem/ibidem*) “a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais” (p. 39). De acordo com Neto et al., (2007, citado por Figueiredo, 2010), os espaços exteriores permitem, nomeadamente, correr, saltar, trepar, jogar, sendo cruciais “para um dispêndio de energia essencial para o desenvolvimento, bem como são importantes para a capacidade adaptativa do ponto de vista motor, emocional e afetivo [da criança]” (p.36). Este espaço estava equipado com uma multiestrutura com uma casa de madeira onde se encontrava um escorrega, várias cordas e o espaldar para trepar. As crianças tinham à disposição dois bancos de cimento e um espaço coberto de acesso à sala polivalente, onde podiam brincar nos dias chuva.

Quanto ao horário de funcionamento do referido estabelecimento, apresentava-se aberto das 8h às 18h30min, sendo que o horário das 9h às 12h

---

<sup>2</sup> Na Educação Pré-Escolar, as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) são planificadas pelos órgãos competentes do Agrupamento, sendo responsabilidade dos educadores titulares de grupo assegurar a sua supervisão pedagógica e o acompanhamento da sua execução.

<sup>3</sup> Em relação ao espaço exterior, este apresentar-se-á mais detalhado no Apêndice 12 relacionado com a Experiência-chave VII.

correspondia ao período da manhã e das 13h30min às 15h30min, período da tarde com 1h30 min de almoço.

No que respeita à equipa educativa, esta era constituída por duas educadoras sendo cada uma responsável por um grupo de crianças, três assistentes operacionais de ação educativa rotativas entre as duas salas, uma funcionária responsável por servir os almoços, uma professora de Yoga, dois professores de música, um professor de natação e uma professora de educação especial.

## **1.2. Caracterização do Grupo**

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, no entanto, só compareciam vinte e três, sendo dez do sexo feminino e treze do sexo masculino. A idade das crianças variava entre os três (seis crianças), os quatro (cinco crianças) e os cinco anos (doze crianças). A organização heterogénea de grupos era encarada como uma das vias para a garantia do direito à diferença, promovendo a interajuda e a colaboração, nas situações de aprendizagem e desenvolvimento tanto cognitivo como sociocultural (Marchão, 2012).

A maioria das crianças tinha cinco anos, o que lhes permitia, de um modo geral, ajudar a criar “andaimes” para as mais novas. Apoiar as crianças mais novas é também uma atividade cognitiva social importante para as mais velhas, na medida em que se tornam parte da memória da sala de atividades (Vasconcelos, 1997).

As ocasiões de se confrontar com os outros, com os seus pares, ouvindo a sua perspetiva sobre a situação, o problema, o acontecimento, tendo tempo para discutir, debater, defender pontos de vista, são um processo rico, intelectual e socialmente. Este processo permite clarificar o próprio pensamento, escutando o pensamento de outrem, o de outrem em comparação com o próprio (Lourenço, 1994).

À exceção das crianças de três anos, o grupo já conhecia e frequentava o JI no ano transato, o que apresentava uma mais-valia para a integração das mais novas. Este grupo não incluía nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE). De um modo geral, as crianças, apesar dos diferentes níveis de desenvolvimento, dos diferentes temperamentos e dos diferentes interesses, eram

alegres, bem-dispostas, curiosas, sociáveis, participativas, colaboradoras e unidas, sendo na sua maioria, assíduas e pontuais.

### **1.3. Itinerário Formativo da Prática de Ensino Supervisionada**

O itinerário formativo da prática de ensino supervisionada, respeitou diferentes momentos, distribuídos por fases, como a fase de reconhecimento, de integração e de implementação. Decorreu durante doze semanas, três dias por semana.

No ponto que se segue, são apresentadas as práticas pedagógicas e aspetos recorrentes a destacar no decorrente do estágio.

É de salientar que a reflexão é transversal neste itinerário, pois “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.14).

#### **1.3.1. Fase de Reconhecimento: Observar e Refletir**

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informação sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças” (ME, 1997, p. 25). Para que esta observação seja bem realizada e fundamentada é fulcral ter em conta diversos aspetos que, segundo Estrela (2008), são a delimitação do campo de observação, a definição de unidades de observação e o estabelecimento de sequências comportamentais. Todo este conjunto de fatores permitiu-nos selecionar os elementos que considerámos essenciais observar e refletir. “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...) demonstrando a investigação que não há um modelo de um bom professor, mas sim de uma infinidade de modelos possíveis” (Estrela 1986, p.61).

Através de uma observação participante que, como referido por Denzin (1989, citado por Vasconcelos, 2016, p.60), gira em torno da “tentativa de tornar

significativo o mundo [a ser] estudado na perspetiva dos que estão a ser observados”, a par dessa, numa observação mais proveitosa, espera-se que o “observador-participante aumente o seu grau de introspeção de modo a aprender a usar-se a si próprio, mantendo um registo completo e detalhado das suas observações de carácter mais objetivo e de carácter mais subjetivo” (*idem/ibidem*). Como tal, considero que esta observação foi primordial, dado que esta foi uma excelente forma de conhecer o grupo e, conseqüentemente, adquiridas ferramentas para a fase de intervenção e implementação do projeto.

Esta primeira fase, com a duração de cinco semanas, foi destinada à observação da organização do ambiente educativo (criança, grupo, espaço, tempo, meio institucional, relação com os pais e parceiros educativos), bem como à observação da prática da Educadora Cooperante (EC). Esta observação foi essencial para conhecermos o contexto e as crianças. A par da observação, a reflexão esteve sempre presente, de modo a que a nossa ação fosse consciente e intencional.

Em relação aos espaços, pretende-se que os espaços pedagógicos sejam um lugar para o grupo, mas também para cada um. Onde seja possível fazer uma pausa, acolher diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, amigável e transparente (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2016). No que concerne à organização da sala, esta organizava-se em áreas diferenciadas de atividade, que permitiam às crianças múltiplas aprendizagens. Compreende-se, assim, que a organização da sala contribuía para o fortalecimento dos

papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação - que constituem a textura social básica - são vividos, experienciados, perspetivados nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas numa outra que o desenrolar do jogo (Oliveira Formosinho, 2007, citado por Oliveira-Formosinho & Andrade, 2016, p.11).

O espaço e os materiais da sala de atividades estavam organizados por áreas, associadas a diferentes domínios curriculares<sup>4</sup>: biblioteca (que inclui área de reunião do grupo e zona para dramatizações com fantoches); casinha (zona destinada ao jogo simbólico); loja; jogos de construção e de mesa; garagem e a banca das ferramentas. Estas áreas encontravam-se devidamente identificadas, estando organizadas para que a movimentação das crianças fosse adaptada às suas necessidades, assim (*idem/ibidem*) os “materiais visíveis, acessíveis e etiquetados é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança” (p.11). A organização do espaço em áreas e a colocação de materiais (atendendo a critérios de diversidade, quantidade e estética) são a primeira forma de intervenção de um educador. É o modo como se organizam os materiais e os espaços que permite à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos. Em suma, o espaço deve estar organizado de forma a catapultar e “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (ME, 1997, p.18). As crianças têm o direito de crescer em espaços em que o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2016).

A rotina diária era regulada através de “instrumentos de gestão de vida do grupo que ajudam à coesão, responsabilização e aprendizagem partilhada” (Marchão, 2012, p.205), como o preenchimento da tabela de presenças, o calendário e quadro semanal do tempo, tarefa realizada pelo chefe do dia.<sup>5</sup> O preenchimento das tabelas “cria oportunidades para a realização de operações matemáticas e estimula a comunicação, ao mesmo tempo que dá às crianças um sentido de poder e de domínio sobre o tempo” (Vasconcelos, 1997, p.126). Neste sentido, a rotina diária, dá às crianças uma sequência dos acontecimentos que elas podem seguir e entender, e permite aos adultos organizarem o tempo com as crianças de forma a permitirem-lhes, de acordo com Zabalza (1998), “um tempo

---

<sup>4</sup> Informação consultada do Plano de Atividades da Turma (PAT)

<sup>5</sup> Todos os dias havia um novo chefe, responsável pelo preenchimento das tabelas.

de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.71). Compreende-se, assim, que a rotina é uma forma de aceder a tempo suficiente para seguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas no contexto dos acontecimentos que vão surgindo (Hohmann & Weikart, 2011).

O dia iniciava-se com o acolhimento, seguido da reunião em grupo nas almofadas, onde era cantada a música de *Bons Dias*. Dava-se a partilha de novidades, o preenchimento das tabelas, a hora do conto, construções ou jogos de mesa. Ao longo do dia, eram criados momentos de trabalho autónomo e outros dirigidos pela educadora (desde expressão corporal, dramatizações, expressão musical, expressão plástica, experiências, culinária entre outras). Era ainda concebido tempo para comunicação de alguma informação ou avaliação das atividades. Após o término da componente letiva, iniciavam-se as AAAF.

Durante as minhas observações pude entender que, de um modo geral, a EC, na sua prática pedagógica, assegurava o envolvimento, indo ao encontro das necessidades das crianças. Esta estabelecia uma relação contínua com os pais, demonstrando disponibilidade para conversar, inclusivamente durante o acolhimento, por meio de conversas informais. Pude compreender que os educadores “precisam desenvolver um entendimento dos pais [dos] seus alunos e da sua situação familiar, bem como uma variedade de técnicas para trabalhar com os pais de forma que sirvam a diferentes propósitos” (Spodek & Saracho, 1998, p.184).

Relativamente aos interesses das crianças, averigui que estas, de um modo geral, mostravam interesse por todas as áreas da sala, gostavam de ouvir histórias com ou sem livro, tinham prazer em participar em jogos de grupo, em atividades de carácter motor e de jogo simbólico e compreendi que gostavam do espaço exterior.

Esta fase permitiu-me ainda o contacto com o Plano de Atividades da Turma <sup>6</sup> (PAT), indispensável para o conhecimento dos projetos em

---

<sup>6</sup> É de salientar que a instituição não possuía o Projeto Curricular de turma (PCT), nem o Projeto Educativo (PE). Este documento integra “estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família” (Projeto Educativo de Agrupamento 2013-2017, 2013, p. 30).

desenvolvimento e para a sua futura articulação com a minha intervenção e do meu par pedagógico.

A recolha de informação realizada baseou-se, sobretudo, na observação direta e sequentes notas de campo. Estas notas de campo são importantes, uma vez que, é registado tal como é referido por Vasconcelos (2016) “(...) em primeira mão, isto é, o mais próximo possível da realidade observada (...)” (p.61).

### **1.3.2. Fase de Integração: Intervir e Refletir**

A fase de entrada progressiva na atuação prática, destinada ao desempenho de atividades pontuais selecionadas em colaboração com a EC, teve a duração de três semanas. Torna-se, desde logo, evidente que este conhecimento-na-ação e pela ação se apoia nos conceitos de reflexão-na-ação e sobre-a-ação, os quais indicam que os práticos pretendem extrair significados de situações-problemáticas. Experimentar significa “actuar para observar aquilo que acontece” tirando daí indicações para situações posteriores idênticas (Schön, 1987, citado por Gomes, 1997, p.351). A competência que advém para o profissional resulta de um conhecimento que é simultâneo e integrado nas ações que pratica e, pouco a pouco, se acrescenta, completando o conhecimento e gerando novas competências.

Tendo por base as observações realizadas, seguindo o caminho das práticas, foram desenvolvidas atividades propostas por nós.<sup>7</sup>

A primeira atividade realizada foi o “*Massage in school*”<sup>8</sup>. A partir de um momento de mais agitação por parte do grupo, optou-se por utilizar o método - “*Peer Message*” - mensagens de pares, num *circle story massage*, onde as crianças começaram por representar diversos elementos como o sol nas costas do colega com as mãos, gotas da chuva, entre outros. Nesta atividade, a concentração e o relaxamento das crianças estiveram presentes, pois a massagem tem um efeito

---

<sup>7</sup> Ao usar a 1.ª pessoa do plural, refiro-me a mim e ao meu par pedagógico.

<sup>8</sup> Esta prática foi experienciada por mim, na participação de um Programa Intensivo do Erasmus + intitulado “GO PRINCE”- Inclusive Education in Early Childhood Education: Developing Good Practices, decorrido na Escola Superior de Educação de Coimbra de 16 e 29 de novembro de 2014. Esta prática foi apresentada pelos docentes da Universidade da Northumbria no Workshop UK What happens in a ‘One-stop shop’? (Karen Hudson, Justine Gallagher & Linda Graham), uma vez que, este programa é desenvolvido no Reino Unido.

tranquilizador que pode ajudar as crianças a estabelecer relacionamentos. Através da partilha de um toque positivo, oferecendo, assim, espaço para fomentar a imaginação e a criatividade, contribuindo, desta forma, para a concretização do propósito desta atividade.

De forma a aguçar a curiosidade das crianças e alimentar o fator surpresa, optámos por contar a história “O rato do campo e o rato da cidade”, com recurso a um tapete contador de histórias (cf. Apêndice 2) Recorremos, deste modo, a uma forma dinâmica de contar a história, tendo as crianças, de um modo geral, evidenciado agrado pela atividade.

Seguidamente, concedemos a oportunidade às crianças de recontar a história através da manipulação dos objetos e do tapete. Esta atividade tinha como ingredientes essenciais a dinâmica e o lúdico. Voltámos a repetir a utilização de outro tapete contador de histórias para contar a “Galinha que subiu ao céu”. Tal como é apresentado pelas OCEPE (1997), “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é a própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento” (ME, p.79).

A comemoração do 25 de abril (cf. Apêndice 3) foi composta por diversas atividades por nós propostas, (visionamento de uma história sobre o 25 de abril, construção de cravos e uma experiência, com o objetivo de colorir os mesmos).

Donaldson (1979, citado por Vasconcelos, 1997) defende a necessidade de um educador gerir as experiências de aprendizagem das crianças num ambiente estruturado, considerando que uma boa planificação origina boas práticas e uma boa dinâmica de grupo.

O facto de termos planeado e organizado o espaço e os materiais fizeram com que estas situações e ocasiões de aprendizagem fossem importantes para que compreendêssemos a dinâmica do grupo.

Ainda nesta fase, procedemos ao nosso trabalho investigativo sobre as perspetivas das crianças acerca dos espaços do JI, através da metodologia

desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss, denominada de Abordagem de Mosaico,<sup>10</sup> remetendo-nos para um modo de *investigar as vozes das crianças*.

Considerámos um momento importante nesta fase, a chegada dos bichos-da-seda,<sup>11</sup> trazidos por uma criança da sala, que despertou de imediato a curiosidade e o interesse das crianças sobre o tema. Segundo Noddings (1984, citado por Vasconcelos, 1997, p.134), “uma ética baseada nos cuidados naturais a ter com a nossa vida deve incluir a relação com os animais”.

Em diálogo com as crianças, percebemos que seria importante fazer um registo semanal do crescimento e desenvolvimento dos bichos-da-seda. O registo ocorreu através de um livro, onde constava um desenho feito pelas crianças todas as semanas e uma fotografia dos bichos-da-seda. Este registo gerou uma motivação intrínseca nas crianças e uma necessidade em encontrar respostas a potenciais questões sobre os bichos-da-seda<sup>12</sup>, que serviram de ponto de partida para o desenvolvimento do nosso projeto.

### **1.3.3. Fase de Implementação de um projeto: Produzir e Refletir**

A presente fase diz respeito a implementação e gestão do projeto pedagógico desenvolvido. As OCEPE defendem que os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia. A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é próprio do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e também das artes (ME, 1997).

Partindo da descoberta natural das crianças, nasceu o nosso projeto intitulado pelas crianças - *O Mundo da Seda*, - que surgiu como foi referido anteriormente a partir dos bichos-da-seda. Este enquadrava-se no projeto anual do grupo - *À descoberta da Natureza*. Com o desejo de acompanhar o

---

<sup>10</sup> Esta investigação, encontra-se explanada na experiência-chave (iii), intitulada de *Viagem pelo JI*.

<sup>11</sup> O projeto “À descoberta da natureza” estava a ser desenvolvido, sendo um projeto ao longo do ano.

<sup>12</sup> Inseto lepidóptero, da família dos Bombycidae, cuja larva segrega fio da seda, também conhecido por sirgo

desenvolvimento do ciclo de vida dos bicho-da-seda, recorreremos a um registo semanal. É importante valorizar os contributos das crianças, neste caso, considero que foi uma partilha valorizada e entusiasta, o facto dos bichos-da-seda terem sido trazidos por uma criança para o grupo.

No âmbito da Metodologia de Projeto em Educação Pré-Escolar, Katz e Chard (1997) referem que esta é uma forma de ensino e de aprendizagem, não sendo, por isso, um modelo pedagógico ou curricular, mas uma metodologia que pode ser utilizada no desenvolvimento de modelos cuja génese assente numa visão ativa e holística da criança e do educador (Marchão, 2012).

Quanto ao educador, este tem como tarefa principal “[...] conseguir que cada criança participe e cresça tanto quanto possível individualmente num contexto de investigação em grupo”. (Edwards, 1993, citado por Oliveira Formosinho, 1996, p.124). Tal como é defendido pelas pedagogas Malavasi e Zoccatelli (2013), o educador “(...) deve torna-se coconstrutor das experiências de crescimento e aprendizagem das crianças, maturando competências [...] que o apoiem (...) (p.12). Ou seja, o educador deve saber conceder o tempo e espaço imprevisto, ao menos habitual, que saiba escutar os outros e a si próprio.

Neste sentido, percorremos um caminho de descoberta sobre os bichos-da-seda, norteadas pela Metodologia de Trabalho por Projeto. De acordo com Vasconcelos (2011) o trabalho de projeto subentende uma grande implicação de todos os participantes que funcionam como grupo embora seja importante a participação de cada criança como ser que tem especificidades e interesses. Esta participação individualizada pode ocorrer através da atribuição de responsabilidades ou pelos interesses de cada uma.

No decorrer das cinco semanas, o projeto foi passando pelas diversas fases: fase I- Definição do problema; Fase II- Planificação e desenvolvimento do projeto; Fase III- Execução do projeto; Fase IV- Divulgação/Avaliação que serão descritas de seguida (Vasconcelos, 2012).

## **Fase I e II: Definição do problema e planificação e desenvolvimento do projeto**

A primeira e segunda fase correspondem à definição do problema e planificação do projeto. Com os registos diários e com a observação diária, despoletou-se um desabrochar da curiosidade em descobrir mais sobre os bichos-da-seda. Primeiramente realizámos com as crianças uma teia de conceitos (cf. Apêndice 5) sobre o que sabíamos sobre os bichos-da-seda. Com o recurso a um novelo de lã, que passava por todas as crianças de forma a formar uma teia fomos registando numa folha os conhecimentos prévios. Surgiram algumas ideias “Comem folhas de amoreira”; “São grandes e pequenos”; “Branco e às riscas pretas”; “Põe ovos”; “Fazem casulo”.

As crianças já detinham alguma informação prévia, a partir da observação dos bichos-da-seda, mas quisemos perceber, dado o entusiasmo das crianças, o que mais gostariam de saber sobre os bichos-da-seda.

A partir deste momento, surgiram várias curiosidades por parte das crianças - “Os bichos-da-seda dormem?” - “Fazem xixi?” - “Porque é que têm riscas?” - “Andam ou rastejam?”. Ao percebermos os seus interesses, estimulámos a formulação de problemas e orientámos o processo de investigação, antevendo os caminhos e as realizações possíveis. Coube-nos alargar o projeto de modo que, simultaneamente, estivesse ao alcance das crianças e permitisse observações e inferências mais ampliadas (Pinazza, 2007). Para que esses momentos acontecessem, recorremos a um cartaz com o desenho de um cesto para colher folhas. Todas as questões para as quais não sabíamos as respostas foram colocadas em folhas na árvore e à medida que íamos obtendo resposta, recolhíamos para um cesto as folhas com as questões. Quando definidas as questões, acordámos com as crianças a dinâmica do trabalho a desenvolver. Criámos uma tabela de tarefas, onde registámos o que cada criança poderia pesquisar sobre o tema. As crianças fizeram sugestões acerca da forma como poderiam encontrar as respostas desejadas: “No computador”; “Nos livros”; entre outros.

### **Fase III: Desenvolvimento e execução do projeto**

Nesta fase, as crianças partiram para o processo de descoberta, através de experiências diretas (Vasconcelos, 1998). Para uma organização mais eficiente,

decidimos, conjuntamente com as crianças, que poderíamos desenvolver tarefas individualmente, em pequeno ou em grande grupo, consoante o momento ou a situação.

Com o intuito de fomentar a participação das famílias no desenvolvimento do projeto e, desta forma, o seu envolvimento no processo de aprendizagem, sugerimos que as crianças pedissem apoio na recolha de informação necessária para a pesquisa.

Beneficiámos da visita e da colaboração de uma mãe, veterinária de profissão (cf. Apêndice 6), que nos esclareceu algumas dúvidas, fundamentalmente as etapas que comportam todo o processo cíclico de vida do bicho-da-seda. Este acontecimento tornou-se importante como forma de promover o envolvimento parental e as potencialidades da heterogeneidade social e cultural das crianças e famílias, para o enriquecimento dos projetos a desenvolver em parceria com as crianças (Ribeiro, 2009).

Em relação ao desenvolvimento do projeto, este teve que ser induzido<sup>13</sup>. Assim, tivemos de “andaimar”, e provocar muitas situações, através de pistas, questões e, sobretudo, aceitámos com simplicidade as interações verbais das crianças, atuando na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Marchão, 2012). Nas tarefas mais complexas as crianças operam na ZDP e com um adulto a acompanhá-las, trabalham a um nível mais complexo do seu desenvolvimento (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 1997). Neste sentido, procurámos manter o entusiasmo das crianças pela descoberta de mais informação e ajudar a dar resposta às questões iniciais. Pudemos constatar que nem todas as famílias tinham acesso à internet, ou até mesmo a um computador, e isso foi salvaguardado pela educadora para o facto de algumas crianças não recolherem nem terem acesso a informação em casa.

A partir de uma história compreendemos, com as crianças, a forma como os chineses utilizavam a seda dos casulos dos bichos-da-seda para tecer roupas. Este foi o ponto de partida para provocar as crianças, questionando-as se elas também seriam capazes de retirar a seda dos casulos. Em diálogo com as crianças

---

<sup>13</sup>No que respeita à metodologia de trabalho de projeto, o grupo não estava habituado a desenvolver este tipo de metodologia, o que não implicou que não manifestassem interesse no tema desenvolvido.

chegámos à conclusão que seria possível retirar a seda dos casulos, com recurso a material de laboratório<sup>14</sup>, através da utilização de um guião<sup>15</sup>, fundamental para a realização desta experiência (cf. Apêndice 5).

O grupo teve a hipótese de observar como a seda é, objetivamente, utilizada para tecer roupas, assim como o manuseamento das mesmas, uma vez que a assistente operacional disponibilizou *sharis* de seda ao grupo (cf. Apêndice 7).

No decorrer das atividades, numa forma geral, desenvolveram-se competências transversais às diversas áreas de conteúdo e domínios da Educação Pré-Escolar, para além da Área do Conhecimento do Mundo que é parte integrante desta., como a área da Expressão, de Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Matemática. Assim, proporcionámos atividades de pintura, modelagem, teatro, leituras, experiências, entre outras., como o ciclo de vida do bicho-de-seda, a experiência de retirar a seda dos casulos, assim como a pintura de desenhos de Romero Britto. Ainda se registou um texto livre e a área vocabular referente aos bichos-da-seda e construíram-se conjuntos numéricos com massas, representativos do ciclo da vida. (Cf. Apêndice 7).

#### **Fase IV: divulgação/avaliação do projeto**

Nesta fase, procedeu-se à divulgação de todas as nossas descobertas e atividades, efetuadas ao longo das semanas de intervenção. Esta contemplou distintas atividades.

Nas paredes da sala, no corredor e no *hall* de entrada do JI, de forma a serem visíveis por toda a comunidade, foram expostos os trabalhos desenvolvidos pelo grupo. A exposição atribui o devido estatuto ao significado partilhado e comum das coisas. A mostra do trabalho das crianças é útil ao longo da vida do projeto (Katz & Chard, 1997).

---

<sup>14</sup> Este material foi emprestado por laboratório de Ciências da ESEC.

<sup>15</sup> Este foi construído por nós, através da visualização de um vídeo que mostrava o procedimento a realizar.

Para a apresentação do projeto, preparámos um pequeno teatro com fantoches, que representavam a história da chegada dos bichos-da-seda ao JI e o seu ciclo-de-vida.

A divulgação do projeto, (Cf. Apêndice 8) realizou-se com a presença dos encarregados de educação e da família, sendo, inicialmente, dramatizado o teatro de fantoches, tendo nele participando todas as crianças e, por último, a apresentação da música sobre os bichos-da-seda. Posto isto, seguiu-se a apresentação geral das atividades, incentivando os convidados a conhecerem o trabalho produzido e exposto.

No final da divulgação, distribuámos ovos das mariposas, para quem desejasse ver nascer bichos-da-seda na primavera seguinte.

Considerámos que seria importante para o nosso crescimento, pessoal e profissional, ter o *feedback* dos pais e, para tal, com recurso a um cartaz, convidámos os encarregados de educação a darem a sua opinião acerca do projeto e do envolvimento dos filhos e filhas no mesmo.

Pretendeu-se assim dar voz aos mesmos como podemos consultar no Apêndice 9.

Assumindo a importância da reflexão sobre o projeto, face à promoção das aprendizagens das crianças, quisemos também escutá-las e dar-lhe voz (Cf. Apêndice 9). A criança tem o direito ser escutada, participar e ter controlo sobre a vida. Os artigos 12.º e 13.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) conferem à criança o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem e ter liberdade de expressão.

#### **1.3.4. Reflexões sobre o projeto**

O desenvolvimento deste projeto com as crianças foi uma experiência muito rica, possibilitando inúmeras aprendizagens a todos os intervenientes.

As quatro semanas de pesquisa, permitiram que as crianças aprendessem mais sobre os bichos-da-seda, sendo um dos principais objetivos da Metodologia da Trabalho de Projeto ajudar as crianças a adquirir novos conhecimentos,

informações e novos conceitos, como também revelar e esclarecer muitos conceitos errados no decorrer da investigação (Katz & Chard, 1997).

Foi evidente e, de certo modo, condicionante do nosso trabalho, o facto de o grupo, na sua maioria, não estar familiarizado com esta metodologia. Esta limitação fez-nos pensar e repensar em estratégias para ajudar as crianças a descobrirem respostas ou até para despertar o seu ímpeto exploratório.

Vasconcelos (1990, citada por Vasconcelos, 2011) utilizou a metáfora da viagem para descrever a diferença de interesses e necessidades de cada criança, relacionando-os com o trabalho de projeto: O trabalho de projeto é uma estrada por onde as crianças viajam sob a orientação de um guia e companheiro experimentado, o educador. O efeito que a viagem terá sobre cada um dos viajantes será diferente, conforme as características, intenções e formas de ser individuais, e também com os contornos da estrada. Não é possível prever os resultados ou a exata natureza do efeito no viajante, mas é posto grande ênfase na organização e planificação da viagem para que se torne uma aventura rica, fascinante e memorável.

Apesar de todas as fragilidades, podemos dizer que sentimos envolvimento e cooperação das crianças no geral e da comunidade, concordando com Johnson e Johnson (1989), ao referirem á cooperação como um processo interativo que proporciona às pessoas diversos conhecimentos, soluções criativas para muitos problemas, tendo por base uma interdependência social positiva.

Contudo, tivemos como objetivo primordial, que este tivesse vantagens para as crianças, que acima de tudo fosse rico em aprendizagens, sendo este um dos principais objetivos da EPE, de criar cidadãos e cidadãs capazes de fazer coisas novas e não repetir simplesmente o que as outras gerações já fizeram, ou seja, é delinear estratégias que permitam às crianças serem criativas, inventivas e descobridoras com espíritos capazes de criticar, de verificar e de não aceitar tudo o que se lhes propõe (Kamii, 2006).



## **Capítulo II-** Contextualização e Intervenção da Prática de Ensino Supervisionada: 1.º CEB

O Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) integra crianças desde os seis anos até aos dez anos (na sua normalidade), sendo que este ciclo tem a duração de quatro anos. Este tem como objetivo específico “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e o progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

O presente capítulo remete para a apresentação do contexto educativo onde decorreu a minha prática educativa em 1.º CEB, bem como a descrição do itinerário formativo. Na contextualização, consta a caracterização da instituição, do agrupamento e da turma. Para tal, a informação foi recolhida por meio de observação<sup>16</sup> e alguns dos dados foram fornecidos pela Orientadora Cooperante<sup>17</sup>.

Por último, apresenta-se explanado o itinerário das práticas que se encontra dividido em duas fases (fase de reconhecimento e a fase de integração pelo que consta, nesta última, a implementação e gestão do projeto pedagógico).

## 2.1. Caracterização da instituição do 1.º CEB

A escola onde decorreu a minha prática pedagógica, situada numa zona suburbana da cidade de Coimbra era pertencente ao concelho da mesma. O edifício era do tipo plano centenário que dispunha de quatro salas de aula, apesar de só três destas se encontrem em funcionamento. A quarta sala, por vezes, era ocupada para o Apoio Educativo e/ou para a Educação Especial.

No que concerne à organização do espaço (Cf. Apêndice 15), no rés do chão situavam-se a receção e um *hall* de entrada, duas salas de aula, sendo que, uma dela era utilizada para o acompanhamento dos alunos com NEE e para o corpo não docente. Ainda constava, duas instalações sanitárias para os alunos (uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino), sendo que nas instalações sanitárias

---

<sup>16</sup> Não nos foi possível aceder à informação do Projeto Curricular de Turma e, conseqüentemente, aos dados relativos das aprendizagens dos alunos, bem como as intencionalidades educativas, os intervenientes e as estratégias a serem utilizadas. Os dados aqui transcritos foram cedidos pela docente.

<sup>17</sup> Este termo está ao abrigo do Decreto de Lei 43/2007 de 22/02, artigo 19.º Segundo este, os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores, são escolhidos pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, colhida a prévia anuência do próprio e a concordância da direção executiva da escola cooperante.

do sexo feminino era disponibilizada uma para as professoras. Além disso, existia uma arrecadação destinada ao arrumo do material desportivo. No 1.º piso encontravam-se duas salas de aula, um gabinete e uma arrecadação, com material escolar e uma fotocopiadora/impressora.

O espaço exterior destacava-se pela sua dimensão. Tratava-se de um espaço amplo, onde se encontrava o campo de jogos e o telheiro, onde as crianças brincavam. Esse espaço coberto era considerado imprescindível, por permitir às crianças permanecer e ter acesso ao exterior nos dias de chuva.

A escola não possuía refeitório e, conseqüentemente, os alunos deslocavam-se ao Centro de Solidariedade Social (CSS) para tomarem as refeições, sendo que tinham acesso pelo interior da escola ao CSS. Desta forma, durante o período de almoço, das 12h30m às 14h, a escola encontrava-se fechada.

Em relação à população escolar, no ano letivo referente à realização da minha prática pedagógica, eram acolhidos cinquenta e seis alunos, distribuídos por três salas. Uma das salas acolhia duas turmas do 1.º e 2.º ano, com vinte e quatro alunos. Outra das salas recebia vinte alunos do 3.º ano, enquanto que a sala do 4.º ano recebia treze alunos.

Ao nível de recursos humanos, a instituição contava com dois elementos de pessoal auxiliar e seis pertencentes ao corpo docente. Este, era composto por três discentes como professoras titulares, de cada turma, duas responsáveis pelo apoio educativo e uma professora de NEE.

A presente instituição estava integrada num agrupamento<sup>18</sup> a norte do concelho de Coimbra, constituído por escolas que se localizavam num contexto cultural e socioeconómico desfavorecido, podendo desta forma, originar um maior risco de insucesso e de renúncia. Encontrava-se ao abrigo do Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), segundo o Despacho Normativo n.º20/2012<sup>19</sup>, sendo esta, uma iniciativa governamental, implementada

---

<sup>18</sup> Segundo o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino”.

<sup>19</sup> Este despacho define também as regras de elaboração dos contrato-programas a outorgar entre os estabelecimentos de educação e o Ministério da Educação para a promoção e apoio ao desenvolvimento de projetos educativos.

em agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. Este agrupamento rege-se por diversos documentos oficiais de orientação, como o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), o Projeto Curricular do Agrupamento (PCA), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI).

## 2.2 Caracterização da turma

A turma era pertencente ao 4.º ano de escolaridade, com treze alunos(as)<sup>20</sup>, dois do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos<sup>21</sup>, pelo que todos frequentaram a EPE. Na turma registaram-se três retenções, todas decorridas aquando do 2.º ano de escolaridade.

Dos treze alunos, dois tinham NEE, abrangidas pelo Decreto-Lei 8/2008, de 7 de janeiro, dois possuíam apoio educativo, sendo o apoio educativo uma medida de promoção do sucesso escolar e de combate ao abandono escolar (Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio). Os alunos com NEE tinham um acompanhamento mais individualizado e detalhado, com um professor de Educação Especial em relação aos dois alunos de apoio educativo. Estes tinham reforço ao conteúdo lecionado por parte de uma professora destinada ao apoio educativo, duas vezes por semana.<sup>22</sup> (Cf. Apêndice 14)

A informação recolhida acerca da turma, sobre as suas características, resultou de uma observação efetuada aos alunos. Desta forma, tal como Oliveira-Formosinho (2007) alude, a observação realizada às crianças durante as atividades e nas interações do dia-a-dia torna possível desenhar uma imagem do que cada uma faz.

Relativamente ao ritmo de aprendizagem, a turma evidenciava um percurso conotado por algum insucesso escolar, dado ao facto de ter tido uma grande

---

<sup>20</sup> A partir deste momento, ao mencionar a palavra aluno(s) refiro-me a aluno(s) e aluna(s).

<sup>21</sup> No final do 1.º período a turma ficou sem um aluno, pois este emigrou.

<sup>22</sup> Esta informação não é sustentada pelo PCT, sendo que, não tivemos acesso ao mesmo.

variedade de professores e por possuir alguns problemas de comportamento e de concentração/atenção. A seleção da professora cooperante para a turma teve por base dificuldades apresentadas pelos alunos até então. Os alunos estavam sensibilizados para o facto de não repetirem as práticas e comportamento até anteriormente desenvolvidas, de forma a ingressarem no 2.º CEB com sucesso. Face a esta situação, importa sublinhar, tal como Roldão (2009) alude, “o professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é responsável pela apreensão do saber que se pretende ver adquirida” (p.25).

No que respeita à sala do 4.º ano, onde foi realizada a minha prática, era ampla e luminosa possuindo uma boa luz natural. Detinha um grande espaço, com uma arrecadação e dispunha ainda de bons arrumos onde cada aluno colocava o seu material. Dada a oferta de espaço, como forma de aproveitamento, no canto da sala encontravam-se duas mesas que eram reservadas para a realização de experiências. Foi ainda concebido um espaço destinado à leitura e partilhas, que fez parte do nosso projeto. Esperava-se assim que este proporcionasse uma aprendizagem agradável, apresentando-se estruturada de modo a suportar a leitura tranquila, a cooperação e o trabalho autónomo, impondo-se ainda que facilitasse o acesso aos materiais didáticos (Aires, 2009). A sala de aula, acaba por ser o meio físico do espelhar das atividades desenvolvidas, neste sentido, esta apresentava trabalhos expostos, produzidos ao longo do ano letivo, nos diversos *placards*.

### **2.3. Itinerário Formativo da Prática de Ensino Supervisionada**

A minha prática em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se ao longo de treze semanas, sendo três de observação e dez de intervenção, durante três dias por semana, de 2ª a 4ª feira. As três semanas de observação destinaram-se à observação dos contextos e à recolha de dados, tendo como objetivo a construção de um conhecimento aprofundado e fundamentado. Para compreender a realidade, é necessário compreender os contextos, é, portanto, um processo complexo, deste modo, é preciso observar e interpretar a realidade. Para tal é

essencial partilhar um significado com outrem, é preciso ser capaz de interpretar um fenómeno segundo alguns critérios comuns (Barth, 1996).

### 2.3.1. Fase de Reconhecimento: Observar e Refletir

A presente fase, destinada a observação, permitiu o contacto com as características e dinâmicas da turma, bem como com as metodologias da Orientadora Cooperante. De acordo com Estrela (1986), “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...) demonstrando a investigação que não há um modelo de um bom professor, mas sim de uma infinidade de modelos possíveis” (p.61). Não existindo um modelo único e ideal de professor, o profissional deve munir-se de métodos de observação que lhe permitam estar mais consciente de si próprio. Compreende-se assim que esta fase foi crucial para conhecermos<sup>23</sup> a metodologia da professora e para conhecer a turma.

A observação é um processo relativo aos contextos educativos que possibilita identificar, na escola e na turma, traços referenciais que permitem ter uma visão mais crítica das diferentes formas de intervenção, que se fundamenta em experiências, saberes adquiridos e competências, assim como a recolha fidedigna de dados. Para (*idem/ibidem*), “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (p.135).

Compreende-se assim que esta possa ser uma forma de conduzir os(as) professores(as)<sup>24</sup> a:

recolherem informação válida sobre as suas aulas, a utilizarem a informação para “tomarem decisões fundamentadas relativas a estratégias de ensino e actividades de aprendizagem”, e a “partilham a informação com os estudantes com o objectivo de entenderem a sua perspectiva e conquistarem a sua motivação interna relativamente a

---

<sup>23</sup> Refiro-me a mim e às minhas colegas de estágio.

<sup>24</sup> A partir deste momento, para uma maior facilidade de leitura, o mencionar a palavra professor(es), referir-me-ei a professor(es) e professor(as).

atividades e procedimentos de aprendizagem específicos (Arends, 1995, p.526).

Desta forma, por intermédio da observação da turma seria possível, futuramente, intervir da melhor forma, face ao contexto da turma.

Face ao percurso da turma até ao momento, com mudança constante de professores e pela manifestação de alguns problemas de comportamento, falta de métodos de estudo, concentração/atenção, e autorregulação emocional foram de certa forma contornados, através da utilização de instrumentos/indutores pela professora titular, tais como: a *Família Compreensão* (Cf. Apêndice 16) - seis personagens que remetem para os diferentes processos de compreensão abordados e que constituem - Vicente Inteligente, Juvenal Literal, Durval Inferencial, Conceição Reorganização, Francisca Crítica e Gustavo Significado - respetivamente, aos processos de metacompreensão, compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização da informação e compreensão crítica, e aos processos lexicais (vocabulário). Estas personagens apresentavam papéis diferenciados, mas todas acabavam por constituir-se em “egos suplementares”, a que os alunos podiam recorrer em diferentes etapas, já que estas promovem o uso de estratégias metacognitivas (Viena et al, 2010). Surgiram, também, duas personagens<sup>25</sup> (Cf. Apêndice 16) o *IRRE* – que apresentava um perfil agitado, nervoso, com dificuldade em aprender e o *QUIETO* - equilibrado, feliz, disposto a aprender e a ouvir os outros. Sendo que, o *Irre* domina-nos quando estamos distraídos e faz-nos fazer o que não devemos. Pelo contrário, o *Quieto* ajuda-nos a ser bons e a saber estar na sala de aula. O objetivo era conseguir afastar o *Irre*, ficando atento a todos os sinais e mandá-lo embora, para que vença o *Quieto*.

As estratégias colocadas em prática pela orientadora cooperante debruçaram-se no sentido da alteração de comportamentos da turma, procurando uma adaptação essencial à aprendizagem. Considera-se esta, uma das especificidades da profissão docente, concretizando-se na função de ensinar, a se qual se pressupõe a definição

---

<sup>25</sup> Estas duas personagens são utilizadas há alguns anos pela orientadora cooperante, desta forma, não foi possível aceder a fonte de informação das mesmas. Os dados apresentados foram enfatizados por ela.

de um perfil profissional que se estrutura em quatro dimensões fundamentais: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de acordo com o Despacho n.º 16034/2010, DR, 2.ª série — N.º 206, 22 de outubro de 2010, que regula a avaliação de desempenho docente.

Contudo, para haver aprendizagem é necessário haver uma adaptação, um ajuste, pelo que só há aprendizagem quando existe desequilíbrio, tal como diria Piaget. Foi importante ver que os alunos tinham consciência que seria importante haver alteração de comportamentos passados, pois, desta forma, a aprendizagem, enquanto uma mudança relativamente permanente do comportamento em resultado de uma experiência passada, seria muito difícil de ocorrer sem memória (Gross & McIlveen, 1997). Neste sentido, tal como Aristóteles exortava, “nada chega à mente se não passar pelos sentidos”, foi possível constatar a presença de mensagens de encorajamento na sala de aula, por parte da professora titular, como os exemplos seguintes comprovam: “todos temos capacidades!”; “vais conseguir!”; “vais longe! “temos que copiar os bons exemplos!”; “és trabalhador!”; “nada nos impede, termos o que queremos!”; “parabéns, fez a ficha toda o J!”; “já vi crescimento, mas vamos crescer ainda mais!”; “gostei da intervenção!”.

Compreende-se desta forma, a importância de “desenvolver as capacidades [dos alunos] para resistir aos impactos da vida e recuperar o equilíbrio original (...) temos de mostrar-lhes que o importante não é o fracasso, mas antes o entusiasmo que se colocou” (Urra, 2011, p.44). Contudo, foi possível constatar que a maioria dos alunos se sentiram confiantes e desenvolveram a sua autoestima ao sentirem que a professora acreditava neles e, conseqüentemente, queria superar o percurso da turma, conotado de insucesso.

A Orientadora Cooperante, enquanto profissional, realizava muitas formações, gostava de manter-se atualizada como forma de contribuir, cada vez mais, para a sua formação, sendo este, “um aspeto fundamental perante as mudanças sociais, económicas, tecnológicas e, conseqüentemente, educacionais” (Cunha, 2008, p. 114) que foi saliente ao longo da nossa prática pedagógica.

### **2.3.2. Fase de Integração: Intervir e Refletir**

Inicialmente, começámos<sup>26</sup> por lecionar individualmente cada uma das três unidades curriculares (português, matemática e estudo do meio), bem como, apoio ao estudo e expressões.<sup>27</sup> Esta intervenção foi de forma rotativa para termos oportunidade de contactar com as diversas áreas. Foram tidas em consideração as indicações da Orientadora Cooperante, para tal, começámos por lecionar gradativamente, no início só lecionávamos uma unidade curricular por dia, sendo que nas duas últimas semanas lecionávamos durante o período da manhã ou da tarde, de forma a conseguirmos uma maior aproximação da realidade e sentir a transição de áreas disciplinares. Apesar das intervenções individuais, as planificações eram concebidas conjuntamente, tendo sempre presente o que a colega iria lecionar. A planificação diária traduz minuciosamente o conteúdo a ser lecionado num dia, sendo muito descritiva e apresentando todas as técnicas e procedimentos a utilizar (Arends, 2008). O ato de planificar é fundamental no ensino uma vez que serve de orientação ao professor, fazendo com que a aula decorra com regularidade (*idem/ibidem*). A Professora Titular cedia as planificações quinzenais e, a partir destas, tínhamos de planificar semanalmente, as nossas intervenções, tendo como objetivo a promoção de “aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras” (ME, 2004, p.23).

Ao longo das práticas, a importância da utilização de recursos visuais foram considerados e refletidos - o uso e a construção de materiais apelativos - com consciência que o recurso a materiais diversificados, diferenciados e estimulantes, se torna um meio de ir ao encontro dos vários modos sensoriais de processamento de informação das crianças: visão, audição e tato (Gardner, 1995). Uma vez que “documentar a informação, recodificá-la, tornando-a mais concreta e insistente e persistente” (Calado, 1994, p.111), estas funções foram preponderantes, no contexto pedagógico consideradas pela Professora Titular, nomeadamente, na elaboração de fichas de trabalho apelativas como suporte à matéria lecionada, bem como, a construção de cartazes que servissem de síntese sobre a matéria dada nas diversas áreas curriculares, como exemplos, cartazes de obras lecionadas em português ao friso cronológico da 1.ª dinastia (Cf. Apêndice 17).

---

<sup>26</sup> Refiro-me a mim e às minhas colegas de prática pedagógica.

<sup>27</sup> Os blocos das expressões incluíam a expressão dramática, a plástica e a musical.

Durante as aulas que lecionei, a turma mostrou, de um modo geral, uma postura correta e atenta, colaborando nas tarefas que lhe eram propostas. A transição de disciplinas entre estagiárias, na sua globalidade, não foi alvo de agitação por parte dos alunos, pelo que correu de forma fluida. A este propósito, Lopes (2009) assevera que “as transições são momentos importantes porque, sendo incontornáveis, marcam o ritmo da aula e o maior ou menor êxito no atingimento dos objetivos escolares” (p.205). Tal situação surpreendeu-me, pelo facto de a turma nunca ter tido estagiárias, três pessoas com formas de estar e de lecionar diferentes. O processo desenvolveu-se de modo natural, não desencadeando alterações significativas nos comportamentos dos alunos.

Durante a minha intervenção ressaltou-me a presença de uma aluna que, claramente, se destacava pela sua postura apática na sala de aula, uma vez que esta possuía capacidades, mas optava por não as utilizar, respondendo em tom baixo, adotando no geral uma postura incorreta, com baixa autoestima e uma clara falta de motivação. Estes fatores mencionados anteriormente, deixaram-me muitas vezes impotente ao observá-la, uma vez que, no recreio, era uma aluna que não se distinguia dos colegas, estando em interação com os mesmos de forma natural e espontânea. Segundo Gresham (1981; 1995, citado por Lopes et al., 2001), os défices de desempenho<sup>28</sup> são muitas vezes consequência de problemas de motivação; ao contrário dos défices de aquisição. Usualmente os adultos têm dificuldades em compreender o sofrimento que o fracasso escolar provoca nas crianças. Talvez por isso insistam que, se elas não aprendem, “é porque não querem “. Ora “não querer aprender” é altamente improvável em menores de dez anos, embora ocorra, muito frequentemente, em adultos (*idem/ibidem*).

Ao longo da prática, fomos refletindo situações como a referida anteriormente com a Orientadora Cooperante, uma vez que, os momentos de reflexão com a mesma, tornaram-se importantes. Estes constituíam uma forma de expormos e examinarmos as nossas práticas, quer para o nosso crescimento individual, quer para o grupo de estágio, sendo esta uma forma de nos apercebermos dos nossos

---

<sup>28</sup> O défice de desempenho, incapacidade de executar uma competência a um nível aceitável, apesar de o indivíduo saber como fazê-lo e saber em que situações ela é adequada.

erros e falhas (Zeichner, 1993) e, conseqüentemente, assimilarmos para as futuras práticas.

De um modo global a minha intervenção foi regular e valorizada pela Orientadora Cooperante, contudo, face ao *feedback* da mesma não houve aspetos a destacar, no que diz respeito a eventuais falhas. Porém, ao longo da minha intervenção deparei-me com algumas limitações e obstáculos, tais como, o tempo e a relação pedagógica com o grupo. Por vezes, quando era proposto à turma a realização de uma ficha de trabalho, existiam naturalmente alunos que concluíam mais cedo, no tempo esperado e, por vezes, não sabia como lidar com a situação. Se deveria, por um lado, ir avançando com a correção ou, por outro lado, esperar de forma a dar oportunidade a todos os alunos para terminarem. Porém, esta espera condicionava o cumprimento do plano de aula e acabava por comprometer a aula seguinte. Face a esta situação, segundo Roldão (1995, citado por Roldão, 2009, p.36)

(...) um profissional docente terá, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais - isto é, gerindo o currículo. De executor passa a decisor e gestor de currículo exercendo a actividade que lhe é própria - ensinar, isto é, fazer aprender.

Estas situações levaram-me a decidir, optar e sobretudo a crescer como futura docente. Desta forma, a escola deve ser uma “comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão & Roldão, 2008 citados por Vasconcelos, 2009, p.68).

### **2.3.2.1 Implementação e gestão do projeto pedagógico**

Ao longo da intervenção pedagógica, nasceu o projeto “Multiatividades”<sup>29</sup> que partiu do contacto primordial com o local de estágio e da tomada de consciência das necessidades da turma. Necessidades essas que se revelavam ao nível da aprendizagem, da concentração/atenção, do afeto, da motivação e de métodos de trabalho e/ou estudo. Face a esta situação e em conversa com a Professora Titular considerou-se que seria pertinente desconstruir as barreiras na aprendizagem, estimulando assim, a motivação e o desenvolvimento das competências emocionais da turma.

Tal com Mónica (2014) alude, “os alunos estão na escola não só para aprender o que vem nos livros, mas para dominar os instintos primários, uma vez que, ao contrário do que se pensava Rousseau, o bom comportamento não surge espontaneamente” (p.53), uma vez que os comportamentos gerais da turma interferiam com o fluir das atividades e com as aprendizagens até então praticadas.

Não obstante, de todas estas dificuldades que, por si só, constituíam um enorme desafio educativo e que necessitavam de uma intervenção eficaz e adequada, - surgiu a necessidade da implementação do projeto. Este conduziu à criação de um espaço na sala de aula e pretendia-se que este proporcionasse à turma momentos de reflexão e oportunidades para partilhar ideias e experiências vivenciadas. Tínhamos como objetivos: (i) aproveitar o espaço livre na sala; (ii) promover o desenvolvimento emocional e social dos alunos, a desconstrução de barreiras na aprendizagem, a promoção de hábitos de estudo/trabalho, o desenvolvimento da autonomia, a estimulação da motivação, a sensibilização para a importância das aprendizagens e da escola, a alteração das formas de estar e, por último, o estreitamento de relações com a comunidade envolvente. Para tal, iniciámos uma conversa com os alunos, através de qual questionámos a possibilidade de aproveitarmos o espaço da sala de aula, que proporcionasse momentos de reflexão, partilha de ideias, leituras individualizadas ou assembleias para discutir assuntos relacionados com a turma.

Dewey (1968) defende que o “verdadeiro projecto se encontra no impulso e desejo do professor, mas nem o impulso nem o desejo, só por si, chegam para a

---

<sup>29</sup> O nome do projeto foi decidido em consenso com a turma, através de votação.

realização do projecto. O poder dos professores conceberem projectos e de os traduzirem em actos implica necessariamente uma certa liberdade” (Dewey, 1968, citado por, Alarcão, 1996, p. 113). A metodologia de trabalho por projeto, deve desenvolver-se em quatro fases interligadas<sup>30</sup>. Em sùmula, as fases intrínsecas ao projeto (CF. Apêndice 18) não apresentam uma sequencialidade, pelo contrário, “entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, 2012, p. 17).

Foi possível compreender quais os interesses dos alunos e, a partir destes, nortear as atividades de maneira a que o aluno fosse um indivíduo ativo no projeto, tornando-nos orientadoras, sendo esta a função do professor, “partir das ideias dos alunos e encontrar formas de as levar mais longe” (Duckworth, s/d, citado por Fosnot, 1995, p.10).

Com a construção da rede de tópicos, demos início ao projeto, seguindo-se as atividades (Cf. Apêndice 18). Nesta perspetiva de projeto, percebemos que nos direccionámos mais para conteúdos curriculares relacionados com a área de português e de expressões. Sendo que esta última originou um desenvolvimento individual de cada aluno, contribuindo também para o seu desenvolvimento social.

A organização do projeto teve em consideração as sugestões e disponibilidade apresentadas pela Professora, que nos disponibilizou a área das expressões para dinamizarmos o nosso projeto. Já na fase de execução, procedeu-se a realização de atividades com lógica contínua, numa visão holística, compreendendo primeiro como era a turma, de seguida conhecemos cada um individualmente, os seus interesses gostos e posteriormente estendermos à comunidade envolvente.

Iniciámos o projeto com a atividade *circle story massage*<sup>31</sup>, promovendo desta forma um toque positivo e a confiança no outro; construámos o espaço destinado aos momentos de partilha e leituras com recurso às almofadas dos alunos, que serviu para partilha de histórias e momentos de reflexão, (CF. Apêndice18). Realizámos ainda a caça ao elogio<sup>32</sup>, dinamizámos o “mural *mindset*”, que tinha como objetivo tomada de consciência das capacidades de cada aluno e como são

---

<sup>30</sup> Cf. Vasconcelos et al., 2012.

<sup>31</sup> CF. P.15

<sup>32</sup> Cf. Experiências-chave (iv) e (v).

importantes se adotarmos uma atitude positiva. Desta forma, tornou-se pertinente a realização de uma sessão de Psicologia para o sucesso (*mindset*) para perceber em que a atitude mental se enquadrava cada um, ou seja, se possuía uma mente fixa ou progressiva. A este propósito, foi distribuído à turma um panfleto informativo realizado por nós como síntese sobre o tema (Cf. Apêndice 19). Organizámos um *workshop* de *mindfulness*, intitulado “Ginásio de Atividades para Mentes Eficientes” (GAME)<sup>33</sup>, dinamizado pela professora Cristina Ferreira, especialista em *mindfulness*, o que proporcionou no geral um bom nível de bem-estar e de implicação da turma, tendo sido analisado com recurso à grelha do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Cf. Apêndice 22).

Numa apreciação global de todas as atividades realizadas, considerámos que, a turma gostou mais do mural *mindset* e o GAME, estas preferências foram originadas pela diferença e novidade das mesmas, assim como a presença de uma pessoa externa ao projeto.

O projeto ajudou a estreitar a relação com os alunos, através da realização de diversas atividades. Na perspetiva de Arfwedson (1978) o projeto “deve ser a partir das necessidades dos formandos que os estudos se devem organizar, sob a forma de projectos, centrados em problemas, os quais devem ser geridos de preferência pelos participantes.” (Arfwedson, 1978, citado por Alarcão, 1996 pág. 114).

Na última fase do projeto tornou-se fundamental para a avaliação/divulgação como forma de exteriorizar o projeto, tornando-o visível aos outros, neste caso aos pais/encarregados de educação e a restante comunidade educativa. Para tal, a divulgação do projeto concebeu-se através da realização de um mini caderno com a apresentação do projeto e com o compilar das atividades dinamizadas, dando oportunidade aos alunos de fazerem a avaliação do mesmo, de forma a retermos o *feedback* destes (Cf. Apêndice 23). Desta forma, considerámos o processo de avaliação fundamental, uma vez que dá ao profissional a possibilidade de introduzir reajustes na atuação, melhorando-a, através da revisão do processo educativo (Zabalza, 1998). Por este motivo, “a avaliação ajuda-nos a

---

<sup>33</sup> Estas duas atividades encontram-se explanadas na experiência VI.

aprender com a experiência e a não incorrer futuramente nos mesmos erros” (Carrasco, 1989, p. 15) e contribui de igual forma para a reflexão a fim de modificar e aperfeiçoar as estratégias utilizadas.

Após o início do projeto com turma, chegamos a outras crianças, sensibilizando a turma para as necessidades reais que estão bem presentes à nossa volta e que nem sempre reparamos que existem, consideramos que seria importante. A ligação à Liga dos Pequeninos<sup>34</sup> (à qual eu sou voluntária) foi a concretização deste objetivo. Inicialmente, foi dado a conhecer à turma o que é desenvolvido pela Liga dos Pequeninos e a sua importância na vida de outras crianças, e o quão fundamental é o seu papel na ajuda ao outro<sup>6</sup>.

Através da interdisciplinaridade, surgiu a ideia da construção de um teatro de sombras. Dado que tinha sido trabalhado o texto dramático “Teatro às três pancadas”, mais propriamente o ato “Serafim e Malacueco na corte do Rei Escama”, para tal, a turma criou as silhuetas (Cf. Apêndice 24, 25) para que estas fossem oferecidas, juntamente com uma tela, à Liga. Face à impossibilidade de ter sido feita uma visita da turma à Liga, as mesmas foram entregues em mão por nós à presidente da mesma, Dr.<sup>a</sup> Isabel Maia. O gesto da turma foi partilhado na página da Liga dos Pequeninos na rede social, *Facebook* (Cf. Apêndice 26).

Ao desenvolvermos este projeto, projetámos que seria possível, de certo modo, colmatar algumas barreiras a nível social e da aprendizagem, chegando aos alunos e à comunidade escolar. Deste modo, pretendia-se criar momentos de reflexão e estimular a turma no sentido de conseguirmos uma construção individual e social.

---

<sup>34</sup> É uma instituição social que tem por missão aproximar o Hospital Pediátrico da Comunidade, promovendo ações internas e externas com fins humanitários de intervenção social, cultural e cívica, sempre em benefício do bem-estar das crianças e jovens utentes, dos profissionais e do bom nome do Hospital. Neste sentido, tem vindo a desenvolver desde a sua génese diversos projetos, desde formação a eventos sociais, com o intuito de promover não só o Hospital, mas toda a comunidade que o envolve, permitindo que este seja não só um local de cura, mas de crescimento e alegria.” (Liga dos Pequeninos, n.d.).

O sistema educativo português, com base no documento da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e a este propósito, responde às necessidades resultantes da realidade social, cooperando para o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando a dimensão humana do trabalho.

Desde o início, até à finalização do estágio, a Orientadora Cooperante demonstrou muito interesse no projeto, referindo como seria fundamental e imprescindível face ao contexto da turma. Referiu ainda que seria uma mais valia para as aprendizagens da turma e para o sucesso no ingresso ao 2.º CEB.

Considero que foi um grande afago o convite do professor José Miguel Sacramento<sup>35</sup> para apresentarmos o nosso projeto no 1.º Encontro em Investigação e Práticas em Educação (EIPE 2016) na ESEC, que decorreu nos dias 8 e 9 de abril do presente ano (CF. Apêndice 26). Este reconhecimento público de todo o trabalho desenvolvido, quer por parte da comunidade quer pela inspeção escolar, ao registado o impacto do projeto na turma e nas suas aprendizagens, informação transmitida, posteriormente, pela Professora Titular. Tocou-nos de uma forma especial o facto de termos conseguido quebrar algumas barreiras e considerarmos que o nosso pequeno contributo para a turma, foi reconhecido.

Esta experiência foi muito rica para todos nós, face às aprendizagens dos alunos, reconhecendo desta forma, que este foi um fator determinante para o catapultar da turma. Teve balanço muito positivo, a nosso ver, consistente e do agrado e interesse das crianças com os objetivos atingidos. Não se pode menosprezar o trabalho que desenvolvemos em enquanto grupo de estágio, dadas as nossas experiências e diferenças. Considero que foi uma mais valia e um fator influente, e a este propósito, Hohmann & Weikart (2011) referem que “o trabalho em equipa é um processo interativo. Ao trabalhar numa equipa os adultos utilizam muitos dos mesmos princípios curriculares e das mesmas estratégias que usam quando trabalham com as crianças” (p. 130).

---

<sup>35</sup> Professor titular da unidade curricular de Seminário Interdisciplinar II.

Considera-se assim que esta “metodologia que se centra no estudo de problemas considerados de interesse por um grupo, e pressupondo uma grande implicação de todos os participantes que assumem esse trabalho, é no nosso entender de toda a pertinência e a sua abordagem como estratégia de formação que leva ao desenvolvimento do professor reflexivo” (Alarcão, 1996, p.114).

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) prevê que, no final da educação básica, os alunos tenham desenvolvido um determinado conjunto de competências, sustentadas num conjunto de valores e princípios, entre as quais: a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social, o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos, a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros. O que vem comprovar que alguns dos objetivos educacionais se situam no domínio das competências sociais, sendo este um dos nossos objetivos.



## **PARTE 2 - EXPERIÊNCIAS-CHAVE**

## Nota Introdutória

Nesta segunda parte, serão apresentadas seis experiências-chave, consideradas ao longo das práticas educativas, que considere relevantes ao longo de todo este processo formativo, tendo como base o desenvolvimento social e emocional.

Em contexto de Educação Pré-Escolar, as três primeiras experiências-chave denominam-se: (i) Eu e os Outros: interações sociais em contexto educativo, -(ii) O jogo simbólico no desenvolvimento emocional da criança e, é ainda apresentada, uma experiência-chave sobre um estudo investigativo sobre *as vozes das crianças* intitulada (iii) A viagem pelo JI.

No que respeita ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentam-se duas experiências-chave: (i) A Inteligência Emocional no sucesso escolar; e (ii) *Mindset* e *mindfulness* em sala de aula.

Por último, encontra-se a experiência denominada de transversal que abrange os dois contextos, onde é feita uma breve reflexão sobre o comportamento social das crianças no recreio, através de um exercício investigativo. Esta experiência intitula-se – O que fazem as crianças no recreio?: breve reflexão sobre o comportamento social das crianças no exterior.

## **1 - Eu e o Outro: as interações sociais em contexto educativo**

Torna-se curioso perceber a forma como a criança desenvolve a percepção de si própria e dos outros, tendo em conta as várias interações sociais em contexto educativo que podem influenciar todo este processo.

O desenvolvimento do autoconhecimento da criança, foi analisado em pormenor por Lewis e Brooks-Gunn (1979 citados por Smith, Cowie & Blades, 2001), estes concluíram que após os dezoito meses, as crianças têm uma percepção relativamente clara de que o reflexo no espelho se trata de uma representação de si mesma. É claro que o reconhecimento visual não é o único indício de auto percepção. Um outro tipo de provas deriva do discurso das crianças: “a partir do segundo ano de vida, as crianças utilizam termos relativos ao eu, tais como “eu” e “mim” e são capazes de compreender e dizer os seus próprios nomes”, (Schafferp 1999, p.185).

Qual ocorre em primeiro lugar, o sentido do eu ou o sentido do outro? Ou será que surgem simultaneamente e se desenvolvem em paralelo?

Um estudo desenvolvido por Pipp, Fisher e Jennings (1987, citados por *idem/ibidem*) tinha como objetivo avaliar o eu, bem como o reconhecimento da mãe, por crianças entre os seis meses e os três anos e meio e a sua ordem de ocorrência. De tal modo e de acordo com os resultados obtidos, a ordem com que os conceitos do eu e do outro surgem, depende das tarefas para o reconhecimento do aspeto e para o conhecimento da mãe, que antecede o do eu. No que respeita à agência, o conhecimento do eu anterioriza o conhecimento da mãe.

A conceptualização da criança como agente e ator social, uma ideia relativamente recente, assinala o reconhecimento institucional de um campo das Ciências Sociais em que a História Social, a Antropologia e a Socialização tornaram-se um triângulo disciplinar de referência nos estudos sobre/com a infância (Qvortrup, 1994; James & Prout, 1997; James, Jenks & Prout, 1998; Corsaro, 1997; Montandon, 1998; Sirota, 1994, 1998, todos citados por Ferreira 2004 p.17).

Sarmento (2011, p. 28) considera que: “estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como

categoria social do tipo geracional é o objectivo a que se tem proposto a Sociologia da infância, para quem o ‘ouvir a voz das crianças’ se constitui mesmo como uma directriz vertebradora na compreensão de factos e dinâmicas sociais em que as crianças contam.”

Ao longo da prática pedagógica, escutar as crianças sempre foi tido em conta, a sensibilidade de “ouvir as vozes das crianças”, esteve presente nas mais diversas situações, como o resultado do exercício de investigação realizado, considerando assim, o desenvolvimento pessoal e social da criança essencial, para tomar conhecimento do que circunda a relação com a criança (Vayer & Roncin, 1994). A este propósito as OCEPE, consideram que “o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima” (ME, 1997, p.52).

Nesse sentido, uma das maiores mudanças significativas no mundo das infâncias, consideradas por todos nós, ocorre quando as crianças passam a frequentar o JI. Em consequência, esta institucionalização marca um (primeiro) momento em que quotidianamente elas permanecem num (outro) contexto espaço-tempo organizado para as crianças por outro adulto, neste caso, pela educadora cooperante, acabando por permanecer num mesmo espaço, e tempo com outras crianças, mais ou menos da mesma idade, em situação de copresença, participando no designado “grupo de pares” Ferreira (2004).

Considera-se, assim, o grupo, onde as crianças estabelecem as primeiras interações pessoais, que nascem e se desenvolvem os motivos da ação, se comparam as ações e o diálogo se vai estruturando (Vayer, 1992). Deste modo, e principalmente o momento de acolhimento da manhã, num canto da sala, onde se encontravam as almofadas, onde era feito o registo de presenças, do estado do tempo e do calendário. Estes momentos em grupo eram potenciadores destas interações, promovia-se o diálogo entre as crianças e com o adulto, a educadora.

O desenvolvimento social da criança, na perspectiva de Schaffer (1999), é a transformação ao longo da idade, a preocupação primária. É esta transformação, que torna as crianças fascinantes - o facto de elas se tornarem menos dependentes dos pais, de o controlo pelos outros dar lugar, no devido curso, ao autocontrolo, de

desenvolverem a capacidade para a amizade, de a compreensão das regras da convivência social acabar, cada vez mais, por regular o seu comportamento.

Nas observações efetuadas ao grupo, constatei que a brincadeira livre, nomeadamente nas áreas da sala, como por exemplo a “casinha”, a “loja”, ajudavam na compreensão das regras da convivência social, como a tomada de papéis nos diversos momentos, essa negociação que ocorria, nas áreas, contribuía para a regulação do comportamento e de autocontrolo e convivência social. Tendo em conta a sua importância, como refere Vayer (1992, p.22) “[à] medida que a criança vai crescendo, as relações com as outras crianças vão adquirindo cada vez mais importância [sendo cada vez mais significativas]”.

O JI, neste caso acaba por ser um jorrar de interações sociais, sentidas por todos nós, as interações entre a criança com os seus pares e a criança com o adulto nos mais diversos momentos.

As relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças em idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social (Hohmann & Weikart, 2011).

Assentimos que, os grupos de brincadeiras das crianças são instrumentos poderosos de socialização, no contexto dos quais as crianças aprendem competências e abordagens disciplinares que usarão ao longo da vida. A este respeito, Papalia, Olds e Feldman (2007) asseveram que “as mudanças nas relações com os companheiros e nos tipos de jogos representam outro avanço no desenvolvimento, à medida que as crianças entram no período escolar (p.387).

Como tal, ao longo das observações no recreio, pude constatar que o recreio era partilhado por todo o JI, pelos dois grupos, criando assim oportunidade das crianças se relacionarem com outras crianças, e de alargar o seu leque de amizades e de interações sociais. Pude averiguar que o recreio, é um lugar privilegiado de interações sociais. Tal como vai ser aprofundado na experiência-chave 6, importa salientar que “o recreio é o momento em que, frequentemente, o grupo de pares se alarga a crianças de diferentes idades, recuperando sociabilidades extraescolares ou estimulando novos conhecimentos e amizades, propiciando oportunidades de

troca e transmissão, em que e desenvolvem habilidades sociais” (Aires, 2010, p.41).

Foi notória a maneira como as crianças se organizavam em grupos, partilhando os seus gostos e preferências, por exemplo na organização dos rapazes na área das ferramentas e da garagem. Por outro lado, as raparigas tinham preferência pela casinha e pela biblioteca, tal como Barreto (2013) refere, as crianças preferem os amigos “com quem passam mais tempo e desenvolvem mais atividades em conjunto, interessam-se pelas mesmas brincadeiras, pelos mesmos assuntos e identificam-se com os mesmos gostos” (p.128). O mesmo autor acrescenta que as crianças, nas suas interações, como grupo social estruturado, promovem jogos de união e camaradagem, que solidificam os espaços social, afetivo e emocional.

Os momentos de brincadeira livre na sala de atividades, promovidos pela educadora, conduziam na maioria das vezes ao “faz-de-conta”, sendo a casinha um lugar de excelência onde as crianças se organizavam e distribuía papéis sociais e de tarefas. A este propósito, a etnografia realizada por Ferreira (2004), com 18 crianças num JI da rede pública situado em meio rural, expressou, ainda que sob a forma de um breve “flash”, alguns dos modos particulares como as próprias crianças, no decurso daquela ação coletiva que parece ser um dos traços mais marcantes e distintivos da sua experiência de vida como crianças e entre crianças – o “brincar ao faz-de-conta”. Segundo a mesma autora, a análise da rotina, no que respeita às regras, conceções e valores acionados no decurso daquelas “brincadeiras de faz-de-conta”, visa, de um modo geral, captar as perspetivas e os entendimentos infantis, acerca da organização social adulta nas suas formas, conteúdos e relações e, com isso, mostrá-las como atores sociais implicados numa integração social dual, no mundo adulto e num mundo de crianças.

No entanto, Camaioni (1980, citado por Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993 p.69) acredita que “as interações de crianças oferecem mais oportunidades do que a interação adulto-criança para a tomada de papel do outro pela criança e para a diferenciação do seu ponto de vista daquele de outra pessoa”. Todavia, não se pode separar estes dois tipos de interação, adulto-criança e criança-criança, mas sim discuti-los como processos integrados.

Torna-se importante a existência de uma boa interação entre o adulto e a criança. Com isto, e considero o papel da educadora fundamental em estratégias de interação positivas, criando, assim, relações com elas, brincando e ajudando no conflito social, mais especificamente em promover na criança a construção da sua identidade, de acordo com aquilo que lhe foi transmitido ao longo dos tempos. A este respeito, o facto de ajudar a criança a relacionar-se com outras fazia com que esta se sentisse à vontade para realizar as suas atividades. Foi claro ver que a educadora promovia esse entendimento entre as crianças, ou seja, o respeito e a interajuda aos outros, promovendo a sua liberdade e confiança para dialogar com o adulto. Contudo, quando as crianças se auxiliam “umas às outras nas suas atividades, os adultos estão a pôr as crianças em contacto umas com as outras e, deste modo, provocam a conversação natural” (Hohmann, 1979, p.199).

As relações com os pares vão-se complexificando ao longo da infância, pelo que as crianças passam a ver os seus pares como modelos, imitando-se e comparando-se uns aos outros - também são os pares que vão ajudar o outro a “socializar-se e a aprender sobre si e sobre os outros, vão ajuda-la a perceber o mundo” Matta (2001 p.31). Verificou-se que algumas das crianças mais novas, durante os momentos de brincadeira livre, no exterior, tinham prazer em imitar as mais velhas e mostravam um grande interesse em participar nos jogos.

Dada a experiência de si e do outro, do espaço corporal e de ação, a vida psíquica enriquece-se com informação, com vivência tal como se enriquece o sistema nervoso central (Vayer & Roncin, 1994).

Estando o cérebro em contínua mudança e transformação, graças à grande plasticidade do tecido neuronal, as interações sociais são a primeira fonte de regulação, de crescimento, e de saúde do cérebro humano é, eminentemente, um “cérebro social”. O seu funcionamento tece-se e forja-se em conjunto com os outros cérebros com os quais comunica, desde o início da formação, quando o bebé ainda está no útero da sua mãe, até a altura da morte. Este tecer é particularmente importante durante a infância e a adolescência (Vasconcelos, 2013).

Através da interação social com outros mais experimentados no uso de ferramentas, como a linguagem, com uma interação social mais efetiva, uma vez que a linguagem é aquela na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto,

sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas (Vygotsky, s/d, citado por Nogueira, 2001). Verifiquei que, o facto de o grupo ser heterogéneo ao nível etário, permitia o desenvolvimento de novas competências durante a colaboração com crianças em níveis de desenvolvimento mais elevados, conduzindo assim a criança a novas aprendizagens (Berk & Winsler, 1995; Mason & Sinha, 2010 citados por Duque, 2014).

Um dos conceitos mais conhecidos da teoria de Vygotsky (1988), no Ocidente, na versão mais difundida da reformulação original da sua obra, é a zona de desenvolvimento próximo (ZDP)<sup>36</sup>.

Parece importante destacar que a ZDP obriga a pensar em, mais do que uma capacidade ou característica de um sujeito, nas características de um sistema de interação definido. Ainda que seja imediatamente intuível, há uma crescente coincidência na interpretação da ZDP em termos de “sistema social” mais do que capacidades subjetivas (Baquero, 1998).

Morrison (1993, citado por Nogueira, 2001) afirma que a interação social referente à observação de Vygotsky, determina a aprendizagem como um processo social e o conhecimento algo socialmente construído. O conceito de interação social está para o contexto do aprendiz como a ZDP para a sua natureza. A interação social não se define, portanto, apenas pela comunicação entre a criança e o adulto, mas também pelo ambiente em que a comunicação ocorre, de modo que o aprendiz interage também com os problemas, os assuntos, as estratégias, a informação e os valores de um sistema que o inclui.

Operar sobre a ZDP possibilita trabalhar sobre as funções “em desenvolvimento”, ainda não plenamente consolidadas, mas sem necessidade de esperar sua configuração final para começar uma aprendizagem, já que uma possibilidade intrínseca ao desenvolvimento ontogenético parece ser precisamente a de desenvolver capacidades autónomas em função da participação na resolução de tarefas, em atividades conjuntas e cooperativas, com sujeitos de maior domínio sobre os problemas em jogo (Baquero, 1998, p.100).

---

<sup>36</sup> Cf.p.20

É do nosso entendimento que as interações sociais mais do que desenvolver a capacidade de socialização, facilita e aperfeiçoa as habilidades de comunicação, à medida que as crianças ajustam a complexidade da sua linguagem para se adequarem ao nível cognitivo do seu interlocutor (Guralnick, 1981, citado por Spodek & Saracho, 1998, p. 144).

Importa não esquecer o quão importante é as crianças desenvolverem interações sociais positivas, nos seus primeiros anos de vida, pois dependem da forma como desenvolvem as relações, durante este período, pois irão afetar o seu desempenho académico posterior, os seus sentimentos sobre si próprias, as suas atitudes em relação aos outros e os padrões sociais que elas vão adotar. (*idem/ibidem*).

## 2 - O jogo simbólico no desenvolvimento emocional da criança

O jogo inicia-se mais cedo do que aquilo que pensamos ou até imaginamos, pois segundo Brown e Vaughan (2010, citados por Lopes & Neto, 2014, p.276), “os bebés começam a brincar desde muito cedo para se aperceberem do seu corpo, e o seu programa de jogo principia dentro do útero.”. Entre as dezassete e as dezanove semanas de gestação, o feto começa a brincar através de alguns movimentos, e é também a partir daí que se estabelece o jogo entre a mãe e o filho (Neto, s/d).

Ao longo dos anos, o estudo sobre o jogo tem-se apresentado como um fenómeno complexo e global. A fundamentação sobre o jogo encontra-se usualmente dispersa, devido: à multiplicidade de abordagens; existência de diversas linhas de investigação e múltiplos pontos de vista teóricos; dificuldade em estabelecer relações entre o desenvolvimento lúdico à influência de modelos culturais no processo de desenvolvimento lúdico e às modificações e transformações ao longo da idade (significado e estrutura) associadas a alterações do contexto social (*Idem/ibidem*). Torna-se, deste modo, pertinente perceber o que é o jogo, uma vez que os termos *jogo*, *jogar* e *brincar* aparecem muitas vezes associados. Estes três termos são semanticamente muito próximos, existindo mesmo uma sobreposição de significado entre o *jogar* e o *brincar* (Ferreira, 2015).

Vários são os tipos de jogos considerados por inúmeros investigadores. De um modo geral, pode-se dizer que existem quatro grandes tipos de jogo: jogo simbólico ou imaginário; jogo social; jogo com objetos; jogo de atividade física (Lopes & Neto, 2014).

Para Klein (citado por Brougère, 1998, p.95), “o jogo funciona de modo comparável ao sonho; fornece um conteúdo simbólico a interpretar conforme as modalidades: é, portanto, a via principal do acesso ao inconsciente da criança.”

Neste contexto, Neto (1998, p.161) refere que “o jogo é um fenómeno natural que desde o início tem guiado os destinos do mundo: ele manifesta-se nas formas que a matéria pode assumir, na sua organização em estruturas vivas e no comportamento social dos seres humanos”. Sendo, uma das formas mais importantes do comportamento humano, desde o nascimento até à morte, é

essencial na formação da sobrevivência e no processo de desenvolvimento do homem.

De acordo com Lopes e Neto (2014, p.273) “o jogo é um processo livremente escolhido, pessoalmente dirigido e intrinsecamente motivado”. Apesar da liberdade e livre iniciativa o jogo rege-se por regras (Callois, 1967; Christie, 1991; Fromberg, 1992) explícitas como no futebol ou implícitas como no faz-de-conta, em que “as regras são internas, ocultas, mas estruturantes e orientadoras do jogo dramático (e.g. “eu agora sou a mãe e tu vais para a escola” ou “eu sou o pai e tu a mãe”). Por outro lado, o jogo apresenta um distanciamento ou distorção da realidade, recorrendo ao imaginário, de modo a satisfazer os interesses da criança” (Ferreira, 2015, p.24).

A Convenção sobre os Direitos da Criança no artigo 31.º, consagra o direito da criança ao jogo,

o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística e o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade (UNICEF, 1990).

Considera-se que este tem uma importância vital, face às mudanças sociais e a par das tendências alarmantes de normalização de atitudes, pensamentos e ações.

Concordando com Neto (2001, p.9) “o jogo não é só um direito, é uma necessidade. Jogar não deve ser uma imposição, mas uma descoberta. Brincar/jogar não é só uma ideia, é uma vivência [...] não é só incerteza, é uma fonte acrescida de ganhar segurança e autonomia.”

Pode-se considerar que “durante o jogo, as crianças apropriam-se dos aspectos das suas vidas diárias e viram-nos ao contrário, rearranjando os seus mundos para os tornarem menos assustadores ou menos aborrecidos.” (Ferreira, 2014). De acordo com estas perspetivas referidas até então, o jogo, assume um

papel importante na geração de prazer e de estados emocionais positivos, regulação emocional e resposta ao stresse moderado, através das quais as crianças podem lutar contra as experiências negativas, difíceis e algumas dolorosas.

Ao longo das observações das práticas no JI, pude verificar a presença de um jogo carregado de simbolismo e significado para as crianças. Quando interpretavam os mais diversos papéis, por exemplo, quando as crianças se distribuíam pelas diversas áreas da sala, ao criarem narrativas, ao manipular objetos ou simplesmente quando interagem com outras crianças, acabavam por, de certa forma, experimentar diferentes papéis sociais e tomarem posições relativamente às situações geradas. Em alguns momentos quando as crianças acabavam por ir para a área da biblioteca, estas, sentavam-se a folhear um livro, acabando por a imitar a forma como a educadora contava histórias ao grupo.

Podemos considerar que “grande parte das imitações aparecem no quadro do jogo faz-de-conta, cuja evolução se processa no sentido de uma acção em situação, para uma representação, distanciada da acção” (Matta, 2001, p.250). Tal como refere Brougère (1998, p.138) “o mundo do tempo livre das crianças, especialmente [os] seus jogos, é cheio de significação, e é simbólico”.

Tal como é defendido pelas OCEPE, “a expressão e comunicação através do próprio corpo a que chamamos jogo simbólico é uma actividade espontânea que terá lugar no jardim de infância, em interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes” (ME, 1997, p.60).

## **2.1 O que é o jogo simbólico?**

O jogo simbólico ou imaginário está relacionado com a interação entre a criança e os sons à sua volta e os sons da linguagem e a própria linguagem. Esta interação, está também relacionada com a forma como a criança usa para expressar a sua linguagem e o conteúdo da sua imaginação. Pode-se incluir no jogo simbólico, o jogo faz-de-conta e o sociodramático, na medida em que estes resultam de histórias criadas pelas crianças que oscilam entre o real e a fantasia (Gauntlett et al., 2011; Brown & Vaughan 2010 todos citados por Lopes & Neto, 2014),

Matta (2001) assevera que “desde as primeiras manifestações do jogo simbólico, do tipo usos instrumentais, que há uma evocação das funções dos objectos inseridos em contextos construídos a partir das vivências sociais da criança” (p.251). Para além de resultante de experiências sociais, vai também realizar-se tendo em vista a partilha de significações.

Sendo o grupo de crianças da faixa etária dos 3 aos 6 anos, Piaget (2000, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2007) menciona que o jogo simbólico é característico desta faixa etária, enquanto atividade real do pensamento, tendo um valioso papel no pensamento das crianças, para o seu desenvolvimento psíquico. O jogo é, aliás, defendido por outros autores como Vygotsky e Bruner pela sua importância no desenvolvimento das crianças. Este promove a descentralização das crianças, a aquisição e respeito pelas regras, a expressão do imaginário, a apropriação do conhecimento e a cooperação (Ricetti, 2001, citado por Coelho, et. al., 2015)

Wieder e Greenspan (2010) fazem referência à importância do jogo simbólico e do “faz-de-conta” como essenciais para a compreensão do funcionamento do mundo para a criança, tornando-se importante encorajar a criança a introduzir nos seus jogos temas “negativos”, tais como o ciúme, a rivalidade, ser chefe, o medo e a agressão. É pertinente, também deixar as crianças escolher os seus papéis. Sendo que, a capacidade de representar estes sentimentos e impulsos e continuar, mesmo assim, a sentir-se em segurança, bem aceite e merecedor da aprovação do educador ou dos pais dá apoio ao processo do pensamento abstrato e da resolução dos problemas sem precisar de encenar esses comportamentos.

Segundo Brazelton (2009), a partir dos 3 anos a criança começa a dar largas à imaginação. Começa a observar todos os que a rodeiam de um modo diferente. A aprendizagem destas, baseia-se não só na observação, mas também na sua inserção em cenários que ela própria imagina, permitindo assimilar esta nova aprendizagem através dos seus jogos simbólicos. O jogo simbólico (em que usa brinquedos e bonecas para representar acontecimentos e interações) já se manifestou durante o segundo ano de vida, mas agora é capaz de usar as pessoas que a cercam como símbolos, construindo também as suas próprias personagens imaginárias.

Durante a prática pedagógica, evidenciada numa das observações, pude sentir o envolvimento das crianças, no denominado jogo simbólico, quando assisti no recreio a uma representação, de “polícias e ladrões” entre os rapazes. Foi possível, através desta observação, contactar com a sua linguagem corporal, a expressão emocional e a representação de papéis sociais, neste caso de dois grupos distintos, os polícias e os ladrões, existindo assim um cumprimento de regras e jogo de perseguição.

A este propósito, Lopes e Neto (2014, p.275), afirmam que no decorrer dos “jogos de perseguição as crianças são fisicamente ativas, elas cooperam umas com as outras para manterem o jogo através do cumprimento das regras. No entanto é valorizado pelas crianças, a razão pela qual elas estão motivadas em se envolverem nesse jogo, é excitação da perseguição: é uma questão emocional”. Criando oportunidades de experimentar as suas emoções em contexto de brincadeira, permite-se que a criança realize um processo de aprendizagem e identificação de diferentes papéis sociais em que se insere (Gomes, 2010), como o exemplo observado no recreio.

Como é referido por Vale (2012), “no período pré-escolar as crianças utilizam a linguagem emocional para influenciar, manipular e regular as emoções e as respostas dos outros” (p.56). A regulação emocional pode ocorrer através do jogo, uma vez que este oferece um contexto seguro, onde as crianças podem experimentar emoções primárias como a alegria, a raiva, o medo, o choque e a angústia sem, no entanto, sofrerem as consequências reais desta (IPA, 2009, citado por Lopes & Neto, 2014). Deste modo, a aquisição de competências emocionais é crucial na capacidade de interação e relacionamento que o jogar exige.

Assim o jogo é importante para a estabilidade emocional, podendo ser um elemento de diagnóstico e terapêutico na formação da autoestima infantil, quando existem fatores perturbadores do equilíbrio afetivo-emocional (Neto, 2000). Este permite que as crianças transponham para o simbólico, os seus universos imaginários. Nele, as crianças têm liberdade de criar situações fictícias e representá-las sob uma ação real que observou, apropriando-se dos aspetos das suas vidas diárias, virando-os ao contrário, e reajustando os seus mundos, para os

tornarem menos assustadores ou menos aborrecidos (Figueiredo, 2014; Lopes & Neto, 2014).

## 3 - A Viagem pelo JI

### 3.1. Enquadramento conceptual

No presente capítulo, será apresentado um exercício de investigação intitulado de *A viagem pelo JI*, concebido nas práticas pedagógicas em EPE, em colaboração com a minha colega de estágio, tendo sido o tipo de investigação, os métodos utilizados na recolha de dados e a análise e tratamento dos mesmos, delineados em conjunto.

Segundo Tuckman (2000), a investigação é considerada uma “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (p. 5) em que o investigador desempenha as tarefas de descoberta dos factos e formula uma síntese, com base nos mesmos. Este exercício poderá ainda ser denominado de pesquisa, uma vez que surgiu de questões e gerou outras questões que acompanharam todo o processo.

A investigação com crianças começou a ganhar sentido e o respeito da comunidade académica, porque finalmente se reconheceu na criança a capacidade de “se ocupar de coisas sérias”. Crianças como atores da sua própria investigação, agindo (eu e a minha colega de estágio) como instrumento de estudo.

Esta investigação pretende pôr em evidência o papel preponderante da criança, tal como é defendido pelas OCEPE (ME, 1997, p. 19) em “admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, como sujeito e não como objeto do processo educativo.”

A Abordagem Mosaico foi a metodologia escolhida para representar a união de diferentes peças ou perspetivas, a fim de criar uma imagem do mundo das crianças, tanto individuais como coletivas. Combina a metodologia tradicional de observação e entrevistas com a introdução de ferramentas participativas (Clark, 2011).

A presente abordagem, desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss como uma metodologia para escutar as crianças, integra ferramentas que permitem revelar as suas perspetivas através de informação diversa, nomeadamente verbal e visual.

Esta é uma abordagem inspirada na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, desenvolvida nos Jardins de Infância de Reggio Emilia (norte de Itália), que se baseia nas estruturas pedagógicas desenvolvidas por Loris Mallaguzzi e nos educadores de infância que trabalham nos Jardins de Infância de Reggio Emilia. (Clark & Statham, 2005).

Rinaldi (2005, citado por Clark, 2011) descreve a natureza multifacetada da pedagogia da escuta, que tem sido um dos pilares da prática em Reggio Emilia. Os elementos incluem:

- escuta interna ou autorreflexão;
- escuta múltipla ou a abertura a outras "vozes";
- escuta visível, que inclui documentação e interpretação

A este respeito, Lino (2007) assevera que “escutar é estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer, é considerar os outros sujeitos que contribuem para a investigação partilhada que cada um enceta sobre o sentido e significado das experiências quotidianas que experienciam” (p.127). A pedagogia da escuta sustentada pela pedagogia de Reggio Emilia, ajuda-nos a compreender as crianças, como ativas, ricas em recursos e conhecimentos, competentes, criativas, sujeita a direitos e produtoras de cultura (*idem/ibidem*).

Torna-se importante, assim, criar oportunidades para as crianças se expressarem e se escutarem no seio do grupo com os pares e os adultos, favorecendo o confronto de perspetivas e a emergência das diferenças individuais (*idem/ibidem*, p.128).

Dado que interpretar as crianças não significa só escutar uma linguagem verbal, mas sim uma série de linguagens, podemos considerar escutar como “observar-documentar-interpretar” (Rinaldi,1998, citada por Lino, 2007,p.128).

Esta abordagem ainda tem como influência a pedagogia de participação de Clark & Moss (2001) cujo objetivo é o envolvimento da criança na experiência e na construção de aprendizagens. A participação das crianças pequenas apresenta-as como os decisores políticos, académicos e profissionais com desafios difíceis.

### 3.2. Metodologia

A Abordagem Mosaico é uma forma de escuta que reconhece as crianças e os adultos (equipa educativa, pais, entre outros) como coconstrutores de significados e *experts* da sua vida (Edwards et al., 1998). Uma abordagem integrada, combina o visual com o verbal, capacitando assim as crianças a terem “uma voz” em mudanças no seu jardim de infância. Consultar as crianças, tirando partido das suas perceções, conhecimentos e ideias, é essencial para o desenvolvimento de políticas educativas eficazes (Lansdown, 2001).

Relativamente ao conjunto de procedimentos que fazem parte da natureza de uma investigação, Clark e Moss (2005, citados por Clark, 2011), apresentam algumas particularidades desta abordagem:

- **multi-método:** reconhece as diferentes "vozes" ou linguagens das crianças;
- **participativa:** trata as crianças como os peritos e agentes em suas próprias vidas;
- **reflexiva:** inclui crianças, profissionais e pais na reflexão de modo a colaborar em processos de reflexão acerca dos seus significados;
- **adaptáveis:** podem ser aplicados em uma variedade de instituições de educação infantil;
- **focado em experiências de vida de crianças:** pode ser utilizado para uma variedade de fins incluindo, as vivências das crianças, para além dos conhecimentos adquiridos ou cuidados recebidos;
- **incorporado na prática:** um quadro de escuta que tem o potencial para ser tanto usado como uma ferramenta de avaliação, ser colocado em prática anos mais cedo detendo uma dimensão da experiência quotidiana autêntica.

No sentido de ajudar a compreender as perspetivas das crianças, os autores destacam os seguintes instrumentos: o uso de **máquinas fotográficas** (as crianças fotografaram o que consideraram mais relevante no jardim de infância, considerado por Clark (2010) como um meio para divulgar o conhecimento da criança); **circuitos** (visitas guiadas realizadas pelas próprias crianças em ambientes

que lhes são familiares); **mapas** (registo de informações fornecidas pelas crianças e posterior representação em papel); **reuniões** (conversas em ambiente familiar e no JI); **entrevistas** (feitas aos pais, à educadora e às auxiliares para conhecer as perspetivas das crianças) e a **manta mágica** (local onde se reúnem informações e produtos relevantes).

### **3.3. Questões éticas e participantes**

No processo de investigação, a atenção às questões éticas é, sem dúvida, uma questão importante na medida em que se deve garantir a privacidade, não revelando a identidade da criança, assegurando que as crianças tenham benefícios com o estudo, respeitando a sua decisão de participar ou não. Em conversas informais, explicámos às crianças o que seria o nosso trabalho, que gostaríamos de saber a opinião delas sobre os espaços do JI e, por isso, precisávamos da ajuda delas para conhecer a instituição.

Em relação à EC, esta já estava informada sobre a metodologia, visto ter trabalhado no ano anterior com outras colegas.

Por sua vez, realizámos o consentimento informado (Cf. Apêndice 10), aos pais e encarregados de educação das crianças envolvidas, onde era apresentado o estudo para a tomada de conhecimento e obtenção das autorizações. Ainda se teve uma especial atenção ao modo como as crianças foram informadas acerca do nosso estudo e da sua participação, como adiante descreveremos.

Aferimos a participação de vinte crianças, uma assistente operacional, a EC e os pais das respetivas crianças.

### **3.4. Planeamento e implementação**

Esta metodologia estrutura-se em três fases que se interligam: Fase de recolha de informação, a Fase de reflexão e discussão, que reuniu a informação para dialogar, refletir e interpretar e por último e não menos importante a Fase de decisão.

## **Fase I – Recolha e categorização dos dados;**

Depois de todas as questões éticas certificadas e de várias conversas informais, procedemos à recolha dos dados. Esta primeira fase de investigação, consiste em reunir as crianças e os adultos de forma a agrupar perspetivas, ou seja, recolher toda a informação utilizando os diversos instrumentos já referidos anteriormente (Clark & Stalman, 2005).

A informação foi recolhida através dos multimétodos que reconhecem as diferentes linguagens das crianças. Utilizámos, circuitos com recuso a câmaras de fotografar, desenhos, mapas e entrevistas.

Nesta fase realizou-se a formulação de questões condutoras. Tínhamos como tópico central analisar as perspetivas das crianças acerca dos espaços do jardim-de-infância, por isso formuladas três **questões de partida**: Qual é a área que gostas mais? Se pudesses mudar alguma coisa, o que mudavas? Qual é o sítio onde mais gostas de estar?

Começamos por conversas em grande grupo para percebermos, de uma forma geral, as conceções das crianças sobre os diversos espaços, interesses e preferências.

Antes de iniciarmos os circuitos, acordamos com as crianças que este era um trabalho importante, para isso era necessário comprometimento, daí decidirmos usar como estratégia, o *bording pass*<sup>37</sup> (cf. Apêndice10) para participarem na “viagem pelo JI”. As crianças iniciavam a viagem pelo JI (circuito) à saída da sala de atividades, com a aquisição do *bording pass* e deviam mantê-lo até ao fim como responsabilidade assumida.

A primeira atividade desenvolvida ocorreu com a apresentação da planta do JI. Explicamos em grande grupo, o que é era uma planta e as suas funções e, desafiámos, em grupos de quatro a cinco elementos, as crianças a desenharem as divisões da instituição, após observarem a planta da mesma.

---

<sup>37</sup> tradução do inglês, cartão de embarque, é o título de uma viagem que deve ser mantido até ao fim da mesma.

Como forma de conhecermos melhor os espaços do JI, convidámos uma mãe de uma criança, Engenheira Civil, que nos explicou como o JI tinha sido construído, ajudando a analisar a planta da instituição e os espaços que este contempla (Cf. Apêndice 10).

Em relação aos circuitos, estes tiveram uma duração média de vinte minutos, sendo realizados em pares. Cada par disponha de uma máquina fotográfica digital, tendo em conta que “fotografar é dar importância” (Sontag, 2008, *idem/ibidem*), convidámos as crianças a fotografar, “tudo o que gostassem”, “tudo o que as interessasse”, dando liberdade de percorrer todos os espaços do JI, tendo como finalidade captar as suas perspetivas. Durante os circuitos, optámos por estarmos presentes, acompanhando as crianças durante o percurso e registando alguns comentários, enquanto estavam a fotografar os diversos espaços, sendo esta uma atividade complexa que mobiliza o “ver, observar e pensar” numa sucessão e coordenação de ações e deslocações (Tisseron, 1996, citado por Rayna & Garnier, 2014, p.35).

Após o término dos circuitos, as crianças elaboraram os mapas com os espaços que mais gostavam com recurso às fotografias capturadas. Os mapas são uma forma de registo e de representação dos circuitos efetuados, estes podem ser construídos através de desenhos ou de fotografias (Clark, 2010). Ao questionarmos as crianças pela escolha das suas fotografias, através de conversas, estas explicitam, a sua razão de escolha. Este momento foi pertinente, pois, por vezes, ao observarem as fotos, podem mostrar explicitamente quais as atividades e espaços que lhes interessam, fazendo descrições entusiastas acerca do que estão/estiveram a fazer.

Outro método usado foram as entrevistas às crianças de forma a apurámos quais os espaços que gostam, que não gostam e quais mudariam. (cf. Apêndice 10.)

Ao longo do estudo foram feitas entrevistas aos Encarregados de Educação (cf. Apêndice 10.), sendo questões de carácter aberto. Foram enviadas na grande maioria na caderneta das crianças, devendo-se à impossibilidade de não conseguirmos falar pessoalmente com estes. Ainda realizámos entrevistas à EC e à assistente operacional (cf. Apêndice 10).

Uma nova ferramenta foi adicionada à Abordagem do Mosaico para este estudo: a Manta mágica. Usada como modo de compilar toda a informação recolhida e a seleção de fotos, expondo os circuitos, os mapas, as plantas, os espaços que as crianças gostavam, não gostavam, e os que modificariam. Achou-se pertinente ter também exposto fotos da visita da Engenheira Civil. A informação que constava na Manta, estava também acompanhada de registos e comentários, da apreciação das crianças.

Este método, reuniu assim, informações e produtos relevantes para o objetivo traçado e obtido, através dos métodos usados. A Manta foi colocada no *placard* da sala de atividades (cf. Apêndice 10), tendo como fundo um tecido, unido por vários pedaços de pano, tal como a Abordagem Mosaico. A união de todos os pedaços de pano, foi opção nossa, representar a “nossa manta mágica”, visível a todos(as), fornecendo assim uma oportunidade para as crianças verem e comentarem fotos de outros ambientes originando reflexão. As crianças podem rever as suas próprias imagens, e considerar novos contextos e espaços, imaginando, fotografias de um Jardim de Infância diferente (Clark, 2007; Clark, 2010), o que desempenha um papel importante na fase seguinte.

## **Fase II – Triangulação dos dados e respetivas reflexões**

O tratamento e análise de dados destina-se à organização, seleção, avaliação e reflexão acerca das informações recolhidas, que se deve dar ao longo da investigação. No processo de tratamento de dados destacámos dois procedimentos essenciais da investigação de cariz qualitativo: a triangulação e a categorização dos dados.

Através da triangulação da informação, procura-se clarificar o significado da informação recolhida, sublinhando-a ou questionando-a. Por outro lado, pretende-se identificar significados complementares ou alternativos que irão garantir uma melhor compreensão das complexidades do estudo (Vasconcelos, 2016).

Nesta fase, no tratamento de dados, emergiram, categorias, estas são “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e

eventualmente quantificado” (Grawitz, 1993, citado por Carmo & Ferreira, 1998, p. 255).

Começámos por analisar os desenhos realizados pelos participantes, os espaços mais evidenciados foram o exterior, nomeadamente a multiestrutura, onde consta a casa de madeira, o escorrega e a corda.

No que diz respeito às fotografias, o espaço mais capturado pelas crianças foi, num modo geral, o espaço interior evidenciado alguns pormenores como as áreas da sala de atividades, os colegas, e os diversos espaços que compõem o interior do JI, ainda no exterior é visível, na maioria, os equipamentos.

Quanto às respostas proferidas pelos EE, apurando das entrevistas, estas configuram o JI como um lugar que as crianças gostam de frequentar, e referem o exterior como um espaço onde as crianças gostam de estar.

Analisando as respostas da assistente operacional, no geral, ela considera que as crianças gostam de frequentar o JI. No que diz respeito aos espaços preferidos pelas crianças, esta considera que, “(...) conseguimos ver no geral se gostam da casinha, mas conseguimos ver o que lhes dá mais prazer”. Considera ainda que se poderia mudar, “o espaço exterior principalmente, ter material adequado para brincar, no exterior, eles não têm. Exemplo: casas, carros (material de exterior). No interior aumentava a sala.”

Em relação à educadora cooperante, esta considera as áreas e o exterior os espaços mais envolventes para as crianças.

Com a análise dos dados, podemos considerar três grandes categorias: o *equipamento, as próprias crianças e o ambiente urbano.*

Categorias	Subcategorias
Equipamento	Exterior
	Interior
As próprias crianças	Relação entre pares
Ambiente urbano	Instituição
	Edifício
Outras categorias	

**Tabela 1 - Categorias e subcategorias**

Surgiram assim, quatro categorias o *equipamento* tendo como subcategorias o *interior* (ferramentas, os livros, a casinha, a pista...), em relação ao *exterior* (escorrega, a corda, as escadas...).

Na *categoria as próprias crianças*, encontramos como subcategoria a *relação entre pares*, como o seguinte exemplo comprova “não gosto quando os meninos me batem”.

O *ambiente urbano* surge nas fotos onde aparece a creche, ao lado do JI, onde a criança refere que, “é a escola do mano”. Esta foto foi tirada a partir do exterior da instituição. No que respeita à subcategoria *edifício*, as crianças referiram várias divisões do JI, como a sala, entre outras. Quanto à subcategoria *instituição*, esta mostra a apreciação das crianças em relação ao JI, “não gosto do JI, porque é um bocado chato!” e “gosto da escola toda”, exemplos dados pelas mesmas.

A categoria *outras categorias*, contempla assim, mais do que um item que as crianças nomearam, como por exemplo, “gosto da casinha das bonecas, do escorrega e da Filipa<sup>38</sup>”

É fundamental cruzarmos toda a informação, comparando e relacionando os dados entre si para a obtenção de uma melhor compreensão do estudo, esta

---

<sup>38</sup> Nome fictício.

triangulação dos dados permitirá perceber o quotidiano e confrontar as perspetivas de todos os intervenientes (Oliveira-Formosinho, et al., 2008). Fazendo uma triangulação dos resultados apresentados, através dos vários métodos utilizados torna-se evidente que o espaço mais valorizado é o exterior associado aos equipamentos.

As várias evidências recolhidas denotam que o espaço interior, nomeadamente os equipamentos, seria algo que mudariam.

### **Fase III – Decisão**

Torna-se importante, tal como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2004, citados por, Vasconcelos, 2016) fazer uma análise da problemática de investigação com crianças, sobre as opções pedagógicas que lhes são oferecidas, de modo a tecerem-se conclusões sobre o contributo das vozes das crianças para a compreensão e desenvolvimento da qualidade em serviços para a infância.

Assim, procedeu-se à alteração dos equipamentos no interior, tendo em conta as perspetivas das crianças. Em consenso com a educadora cooperante, mudámos a disposição das ferramentas, da garagem, da casinha e ainda retirámos a roda dos alimentos (Cf. Apêndice 10 ).

Esta investigação permitiu-nos refletir sobre os interesses das crianças e a importância de as escutar enquanto especialistas das suas próprias vidas (Clark & Statham, 2005), e para que os espaços e as práticas educativas sejam cada vez mais potenciadores e possibilitem um maior envolvimento, e as crianças se tornem co-construtoras das suas aprendizagens (Kinney & Wharton, 2009).

Enquanto futura educadora, pretendo ter a sensibilidade de dar às crianças a oportunidade de serem escutadas e de lhes proporcionar momentos de participação. Esta é uma necessidade e um direito que lhes assiste e que, consequentemente, também será vantajoso para mim.

Termo tal como comecei, este método leva as crianças a “uma viagem imaginária” para lugares familiares ou desconhecidos (Parker, 2001, citado por Clark & Statham, 2005)



## **4 - O desenvolvimento da inteligência emocional no sucesso escolar**

Depois do final da década de 80, segundo Goleman (s/d, citado por Gottman & Declaire, 2000), a diminuição das competências sociais e emocionais das crianças revelou-se uma tendência, pois estas tornaram-se mais nervosas e irritáveis, mais rabugentas e caprichosas, mais deprimidas e solitárias, mais impulsivas e desobedientes. Efetivamente, a sociedade alterou-se, pois estamos perante novas realidades económicas que implicam que os pais tenham, por consequências laborais, menos tempo livre com os filhos, ao contrário do que desejariam. Assim, a vida das crianças, como todos nós vamos constatando, é passada cada vez mais horas à frente dum ecrã – a ver televisão, no computador ou a usar o *tablet* – e isto significa que brincam menos com outras crianças, desenvolvendo assim menos competências emocionais e sociais básicas.

Ao deixarmo-nos tocar emocionalmente pelas condições da turma do 1.º CEB com que contactámos, com a capacidade de nos apercebermos do que sente o outro – tornando-se importante escutar com empatia o processo da orientação emocional. Escutar, neste contexto, é muito mais do que recolher informação com os ouvidos, uma vez que, para Gottman e Declaire (2000), “a pessoa que escuta com empatia tem olhos bem abertos às manifestações físicas das emoções das crianças [...] implica também prestar atenção à sua linguagem corporal, às suas expressões faciais, aos gestos” (p. 93). Percebemos que era importante o conhecimento e desenvolvimento da literacia emocional e, conseqüentemente, da inteligência emocional. Em conversas com a professora cooperante, e em posteriores reflexões, concordámos que seria pertinente trabalhar, tanto quanto possível, as emoções no nosso projeto, de forma a desenvolver competências emocionais na turma.

No que se refere às competências emocionais, Wallon (s/d, citado por Dantas, 1992) refere que “a afetividade e a inteligência são essenciais na sala de aula, este deverá ser o local onde se inicia o despertar das inteligências, afigurando-se um local propício para o desenvolvimento dos alunos e dos professores que necessitam de estar preparados para lidar com as suas próprias emoções e com as de seus alunos” (p.89). Durante a prática pedagógica, e dado o contexto da turma, percebeu-se, que seria importante promover o desenvolvimento emocional ao nível da autorregulação

emocional - tornando-se essencial para as aprendizagens e para o bem-estar da turma. A partir de fatores já mencionados anteriormente, como o caso da aluna que manifestava alguma apatia, e um aluno repetente que tinha uma situação familiar disfuncional<sup>39</sup>, percebemos que seria necessário contribuir para alterar as suas posturas, sobretudo a forma de estar - que de certa forma condicionavam a aprendizagem, e o rendimento escolar, pelo facto de não estarem implicados e concentrados, o que de uma forma geral, aconteceu com a restante turma.

Para Lopes (2011), “a relação entre as perturbações emocionais e os problemas de aprendizagem escolar está usualmente sujeita a interpretações em que a ordem dos factores é subvertida.” (p. 108). Nem sempre o insucesso escolar está ligado a problemas emocionais. No entanto, é frequente muitos alunos, após algum tempo de fracasso escolar, proveniente de dificuldades com os conteúdos programáticos, comecem a apresentar perturbações emocionais de diversos tipos como depressão, ansiedade, fobia escolar, entre outros.

É certo que todos nós nascemos para aprender e a este propósito Spitzer (2007) alude que “quem, ao aprender, estiver atento, motivado e emocionalmente implicado retém mais eficazmente. Muito frequentemente, existem factores que, favoravelmente ou desfavoravelmente, afectam a aprendizagem. Estes factores estão presentes em animais e pessoas, no trabalho e na vida pessoal” (p.133). Concordando com Melo e Barreiros (2013), “o envolvimento emocional é um dos factores relacionados com a aprendizagem em que o professor/educador pode intervir” (p.70). Neste sentido, os professores precisam reconhecer o poder da emoção para aumentar a atenção, planificando o ensino na sala de aula de acordo com esse conhecimento (Wolfe, 2004). É do conhecimento geral que as crianças em algumas circunstâncias, como quando são humilhadas pelos seus pares ou adultos, avaliados quando não estão preparados, ou quando são colocados em situações que desencadeiem medo de fracassar. Nestas condições, a emoção domina o cognitivo. A emoção é uma “espada de dois gumes”, por um lado, com potencialidades para aumentar a aprendizagem, por outro lado impedi-la. Moreira (2010) a este propósito defende que existem dois tipos de emoções, as emoções negativas e emoções positivas. As emoções negativas são assim

---

<sup>39</sup> Ao referir situação familiar disfuncional, refiro-me ao facto de o aluno residir numa Instituição Social/Lar de acolhimento com o irmão, tendo contacto com os pais esporadicamente.

designadas, como o próprio nome indica, porque causam, mal-estar ou diminuem a autoestima. As emoções negativas são o medo, a tristeza e a raiva, entre outras. Por outro lado, as emoções positivas, como a alegria e a amizade, são designadas como tal, pois causam sensações de bem-estar, contribuindo para a melhoria da autoestima

Neste sentido é fulcral o papel do professor, pois este, (*idem/ibidem*) “precisa de entender os fundamentos biológicos da emoção para proporcionar ambientes escolares emocionalmente saudáveis e excitantes que promovam uma ótima aprendizagem” (p.107).

#### **4.1. O papel das emoções**

Todos nós sabemos que as emoções são a nossa linguagem comum. Torna-se curioso questionar, afinal, o que é a emoção?

A raiz da palavra emoção é “*motere*” do verbo latino “mover”, mais o prefixo “e”, o que leva a “mover para”, ficando implícito que agir está inerente a todas as emoções. A emoção pode ser entendida como um estado de agitação mental, um sentimento ou uma paixão, mas também pode relacionar-se com os raciocínios daí derivados, como diria Goleman (1995, citado por Vale, 2012). Podem ser encontradas uma grande diversidade de emoções como a ira, a fúria, a surpresa, o medo, o terror, o prazer, o amor, a vergonha entre outras. Para LeDoux (2000), “as emoções são, de facto, funções envolvidas na sobrevivência. Contudo, uma vez que as diferentes emoções se envolvem com diferentes funções de sobrevivência - defender-se contra o perigo, procurar alimentos e parceiros, cuidar da descendência, etc. – cada uma pode, perfeitamente, envolver diferentes sistemas cerebrais que evoluíram por diferentes razões” (p.109). Salovey e Sluyter (1999, p.39) acrescentam que emoções “são estados de sentimento de curta duração, que incluem a alegria, raiva ou medo, e que misturam intensidades variadas de sensações de prazer-desprazer, excitação-calma entre outras”. Poderemos então afirmar, de forma sucinta, que tal como Vale (2012) refere, “as emoções são impulsos que nos movem a uma determinada acção e que se põem em marcha de forma automática, mediante estímulos internos ou externos” (p.14)

Podemos concordar que não é a razão que guia o mundo, mas sim as emoções. Tal como Filliozat (2003) profere, já é altura de nos preocuparmos e “à inteligência da cabeça adicionemos a do coração” (p.13).

*“É com o coração que vemos claramente; o que é essencial é invisível aos nossos olhos” Saint-Exupéry (1987)*

“Será possível desenvolver a inteligência do coração?” (Filliozat, 2003, p.16). O coração é o lugar simbólico das nossas emoções, pois, é nele que nos sentimos bem quando estamos felizes, apaixonados ou alegres. É aí que também nos sentimos mal quando estamos tristes, zangados ou destroçados (Steiner & Perry, 2000).

A investigação demonstra que se alguém tiver um elevado Quociente de Inteligência (QI) é bastante provável que se dê bem na escola, seja mais produtivo e uma pessoa com mais sucesso. A este propósito, Daniel Goleman<sup>40</sup>, no seu *best-seller* - Inteligência Emocional – revela que a sabedoria emocional é tão importante para o sucesso como o QI elevado. Precisamos, portanto, também de um Quociente Emocional (QE) elevado (*idem/ibidem*). Segundo Filliozat (2003), o novo paradigma convida-nos a harmonizar a cabeça com o coração. Devemos assim, “compreender mais precisamente o que significa: utilizar a emoção inteligentemente” (p.12)

Na realidade, não se pode colocar em antinomia os conceitos de emoção e razão. Apesar de existirem estruturas nervosas perfeitamente identificadas com cada função específica, é possível falar de uma inteligência emocional. Assim, podemos considerar dois tipos de inteligência: uma racional e outra emocional. A questão fundamental é saber usar inteligentemente a emoção. Para Godinho, et al., (2002), a resposta emocional é mais rápida do que a resposta racional. Este mecanismo tem provavelmente a ver com a luta pela sobrevivência que caracteriza a evolução das espécies. É possível aprender a usar a emoção como elemento estruturante e organizador, a usar a impulsividade criteriosamente e cada indivíduo tem que aprender a fazê-lo em função das suas próprias características. O processo de aprendizagem não

---

<sup>40</sup> Em meados dos anos 90, Goleman (2007) popularizou a investigação levada a cabo também por muitos neurocientistas e psicólogos, mostrando que a inteligência emocional - que se designa por Q.E (Quociente Emocional), se revela assim muito importante, visto que “gerir emoções com a autenticidade é agir de acordo com valores e sentimentos.” (p. 72)

foge à regra, pois, torna-se evidente a multiplicidade de hábitos adquiridos por observação à distância.

Foi possível constatar, na turma, a falta de regulação emocional, a incapacidade de, muitas vezes gerir as emoções, tendo sido visível, durante a nossa intervenção, diversas situações de distração, ausência de pensamento, com uma clara falta de concentração e por vezes, situações de frustração face à concretização de atividades na sala. A este propósito, Goleman (2000) menciona que quando as emoções dominam a concentração, o que está a ser avassalado é a faculdade mental a que os cientistas cognitivos chamam “memória de trabalho”<sup>41</sup>.

#### **4.2. Inteligência Emocional**

Os discursos sobre aprendizagem em que as crianças participam, veiculam determinadas formas de conceber a inteligência e também diversas perspetivas do aprendente. As abordagens que se centram mais no produto do que no processo estão relacionadas com as atitudes de desânimo das crianças face à aprendizagem. Como diz Claxton (citado por Folque, 2012), nalgumas culturas de aprendizagem, que se centram na capacidade como a fonte do sucesso, “fazer bem significa ser inteligente e ser inteligente significa ser bom” (p.84).

O termo “inteligência emocional” foi inventado pelos psicólogos Peter Salovey e John Mayer, uma vez que, “ter inteligência emocional significa reconhecermos as emoções que as outras pessoas e nós sentimos, conhecemos a sua força e aquilo que está na sua origem. Ser emocionalmente educado significa que sabemos gerir as nossas emoções, porque as compreendemos” (Steiner & Perry, 2000, p.26). Salovey e Sluyter (1999) definem a inteligência emocional de acordo com as capacidades nela envolvidas: “A inteligência emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual” (p. 23). Já Goleman (2000), por sua

---

<sup>41</sup> Segundo Baddeley (1986, citado por Goleman 2000), a memória de trabalho é, “na vida mental, uma função executiva por excelência tornando possível todos os esforços intelectuais, desde dizer uma frase a decifrar a mais enredada das preposições lógicas” (p.100).

vez, descreve este conceito como sendo “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os seus impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (p.54).

### 4.3. Projeto desenvolvido

Relativamente ao projeto “Multiatividades”, tivemos a oportunidade dar um pequeno passo no desenvolvimento da inteligência emocional da turma através de algumas atividades como, a “caça ao elogio” (Cf. Apêndice 21) - como forma de fomentar a capacidade de apreciar as qualidades dos outros e da turma. Desta forma, cada aluno tinha que escrever um elogio ao colega na folha e no final cada um recolhia a sua folha e confrontava-se com os elogios feitos pelos colegas. Outra atividade denominada “chaves para a felicidade” (Cf. Apêndice 20) – através do preenchimento de uma folha, em que cada chave correspondia a um objetivo/desejo para atingir a felicidade. Traçou-se, desta forma, objetivos pessoais, confiança em si próprio, transmitindo segurança, de modo a fomentar a sua inteligência emocional. Por último, foi dinamizado o exercício Ginásio de Atividades para Mentes Eficientes (GAME)<sup>42</sup> e uma sessão de *Mindset*<sup>43</sup>.

É importante a fomentação da consciência que a inteligência emocional desempenha um papel preponderante na realização pessoal e profissional. Como refere Goleman (2000), “a nossa Inteligência Emocional determina o nosso potencial para aprender as aptidões práticas que se baseiam em cinco elementos: autoconsciência, motivação, autodomínio, empatia e talento nas relações” (p.33). Assim, torna-se imprescindível usar os sentimentos para tomar decisões, saber esperar pelos elogios quando se atingem os objetivos, permanecer otimista apesar das contrariedades e obstáculos que possam surgir. Considera-se que estas são algumas das características

---

<sup>42</sup> Desenvolvido pela Prof. Cristina Ferreira, programa este que os alunos aprendem como os seus cérebros funcionam e como eles pode tomar posse de seus processos mentais e a autorregular a sua aprendizagem de forma mais eficiente. Além conhecimentos teóricos, nos envolvemos simples e divertido atividades que estimulem a interação entre o hemisférios cerebrais, a regulação do armazenamento e recuperação de informação e controle do emocional processos-chave para a aprendizagem eficiente. (Cf. Dossier- Educação Inclusiva – vol. 6 nº1 dez-2014)

<sup>43</sup> O GAME e a sessão de *Mindset* apresentam-se explanados na experiência-chave 5.

que um indivíduo deverá possuir para ser emocionalmente competente. Para o mesmo autor é imprescindível “educar” as emoções e fazer com que os alunos também se tornem aptos a lidar com frustrações, negociar com outros, reconhecer as próprias angústias e medos. A educação das emoções fortalece o indivíduo, capacitando-o e equilibrando-o para os problemas da atualidade.

Não podemos esquecer o papel do professor, pois ser professor implica, para além da promoção da aprendizagem e dos conteúdos, a formação enquanto ser humano. Este deverá estar apto para auxiliar o aluno a consciencializar-se das suas emoções, e ter mestria para desenvolver as competências emocionais dos alunos. Para tal necessita de ser intuitivo, já que como refere Cury (2007), “quem não desenvolve a intuição pode estar preparado para educar robôs, mas não seres humanos” (p.58). Nos dias de hoje, todos nós sabemos que os professores estão inseridos num mundo que está em constante mutação, são confrontados diariamente com diversos desafios, para os quais a formação inicial muitas vezes não os prepara. Poder-se-á considerar que esta foi uma experiência exigente e desafiante, na medida em que foi trabalhada a parte emocional que é crucial em todo o desenvolvimento humano. Por um lado, foi só um pequeno passo, dado por todos os envolvidos, dado que era o primeiro ano que a professora estava com a turma e que a mesma tinha contacto com estagiárias. Foi motivo de consideração o facto de sentir que as crianças por diversos fatores, quer familiares, quer pessoais ou sociais, revelavam grande parte das suas fragilidades no desenvolvimento emocional. Podendo a curto, médio prazo, serem travados problemas que muitas vezes, acabam por afetar a adolescência como o abuso de álcool e drogas.

Compreende-se desta forma, que é importante proporcionar relações emocionais seguras, estáveis, com um bom equilíbrio entre prazer e desprazer, bons e maus momentos, ajudar a que a leitura das emoções do mundo que as rodeia seja a mais adequada. Esta é a base para que elas possam crescer emocionalmente saudáveis e assim terem um bom nível de confiança em si e nos outros (Strecht, 2001).

O facto de nos sentirmos motivadas por sentimentos de entusiasmo ou de prazer naquilo que fazemos, leva-nos à realização dos nossos objetivos. Otimismo significa não se deixar cair na apatia, na desesperança e como nos explicitam “ver o lado positivo dos acontecimentos. Esta experiência será certamente tida em conta, numa perspetiva de uma futura prática, para o facto de estarmos atentas às

competências emocionais das crianças. Mas sem dúvida, contribuiu também para o meu desenvolvimento emocional e crescimento pessoal, através da pesquisa feita, do contacto com programas, da vontade de saber mais. Carrego o desejo de ser uma futura profissional de educação, “emocionalmente literária”, como mencionam Schroeder, Driver e Streufert (1967), uma profissional que raramente age sobre o impulso, ao contrário, percebe-se como uma pessoa capaz de controlar os seus impulsos e agir após pensar, o que corrobora a noção de maior eficiência cognitiva, porque utiliza maior quantidade de informação e maior número de regras para tomar decisões complexas. Nesta perspetiva, as pessoas emocionalmente inteligentes são catalisadoras de mudança, reconhecem a necessidade da mudança e são abertos a esta, desafiando as “zonas de conforto” e defendendo consistentemente novas formas de estar, pensar e agir, incitando os outros a fazer o mesmo.

Num balanço final, é de considerar que esta foi uma experiência muito profícua, ao sensibilizarmo-nos e ao propormos trabalhar as emoções, tenhamos sentido as crianças por inteiro, na sua essência, e acima de tudo, transferindo-lhes confiança para crescerem. E sobretudo, desenvolvendo a inteligência emocional, numa lógica de promoção do “aprender a ser feliz” promovendo de certa forma a felicidade humana (Queirós, 2016).

O sucesso escolar ou realização académica constitui uma fonte de preocupação fundamental no desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que este sucesso pode estar correlacionado, de forma geral, com o êxito no tecido emocional das crianças. Karen Stone McCown (1993, citada por Goleman, 2000)<sup>44</sup>, criadora do currículo da “Ciência e do Eu”, diz que “a aprendizagem não acontece isolada dos sentimentos das crianças. A literacia emocional é tão importante para a aprendizagem como o ensino da matemática ou leitura” (p.283). Já percebemos que o desenvolvimento da inteligência emocional fortalece as crianças e de certa forma, ajuda a prepará-las para a resolução de problemas que estas têm que enfrentar nas mais diversas circunstâncias. Não será de certo modo pertinente, tomarmos consciência da importância do desenvolvimento desta área dado que como refere o mesmo autor “a infância e

---

<sup>44</sup> Entrevista de Daniel Goleman a Karen Stone McCown no The New York Times, 7 de novembro de 1993

adolescência são janelas de oportunidade críticas para definir os hábitos emocionais essenciais que vão governar as nossas vidas” (p.21).

Para terminar, fazemos nossas as palavras de Vale (2009)

Será a educação emocional mais uma área de conteúdo a somar às já existentes [...]? Apesar de termos tido acesso a vários programas de educação emocional, que se encontram implementados, sobretudo nos EUA, e com ganhos positivos em termos de resultados, defendemos que os conteúdos da educação emocional devem ser integrados, de forma transversal, nas práticas curriculares [...] (p.131).

## 5 - *Mindset e mindfulness em sala de aula*

No início da prática pedagógica – entre o primeiro contacto e conhecido o contexto da turma – deparei-me com um percurso marcado por insucesso escolar, espelhado nos anos letivos anteriores. Foi notório que a turma possuía potencialidades, no entanto pouco desenvolvidas, pelo que foi saliente a falta de aproveitamento das mesmas.

Tornava-se importante alterar esse paradigma geral da turma. Nesta linha de pensamento, alguns fatores foram motivo de pensamento e reflexão, destacando a presença de uma aluna, já repetente, que adotava na sala de aula uma falta de concentração notória, apresentando uma postura apática e incorreta.

No início das minhas intervenções, como forma de promover a concentração, optava, regularmente, por potenciar alguns segundos de relaxamento<sup>45</sup>, que considerava importantes para que cada criança *se sentisse presente no momento*.

Com o desenvolvimento do projeto “Multiatividades”, considerou-se pertinente aplicar o *mindset* e dinamizar um *workshop* de *mindfulness* com a turma, uma vez que já tínhamos<sup>46</sup> algum conhecimento prévio e contacto sobre as técnicas, nomeadamente do *mindfulness*, obtidas durante o programa *IP GoPrince*<sup>47</sup>, considerando que seria frutífero para as crianças aplicá-las.

Tornou-se pertinente entender o que era o *mindset*. Segundo Dweck (2014), *mindset* diz respeito ao ponto de vista que adotamos de nós próprios e à maneira de estar, afetando profundamente a forma como conduzimos as nossas vidas através da atitude mental. Por um lado, podemos ter *fixed Mindset* (atitude mental fixa) ou por outro, *growth mindset* (atitude mental progressivista). Este baseia-se no poder de acreditar que se pode melhorar e evoluir, através do trabalho e dedicação, acreditando assim que as capacidades intelectuais se podem cultivar.

No contexto educativo, *mindset* é um programa desenvolvido para melhorar o modo de pensar das crianças para que elas entendam que as suas capacidades são maleáveis e que a aprendizagem pode modificar a estrutura cerebral (Dweck, 2007).

---

<sup>45</sup> Estes momentos, podiam incluir alongamentos e respiração abdominal.

<sup>46</sup> Refiro-me a mim e a minha colega de estágio Ana Carolina Sousa.

<sup>47</sup> Consultar nota de rodapé n.º 8.

O objetivo é instalar a ideia de que o aproveitamento escolar depende mais do esforço do que de inteligência natural<sup>48</sup>. O principal objetivo do *mindset*, neste caso, é promover o aproveitamento educacional, o processo que envolve a melhoria das competências socioemocionais, como perseverança e força de vontade.

O trabalho de Carol Dweck<sup>49</sup> (1986; 2000, citada por Folque, 2012) demonstrou que, desde tenra idade, as crianças podem apresentar diferentes atitudes para a aprendizagem: *orientação para a aprendizagem* ou *orientação para o desempenho*. Estar orientado para a aprendizagem significa mostrar interesse pelos processos de aprendizagem, enquanto que estar orientado para o desempenho consiste em estar ocupado com o resultado final ou produto. As crianças com diferentes atitudes face à aprendizagem reagem de formas diversas aos insucessos e obstáculos. Kamins e Dweck (1999, citados por Folque, 2012) estudaram crianças de cinco e seis anos, chegando à conclusão de que tal, como as crianças mais velhas, também as mais novas apresentam diferentes abordagens da aprendizagem que podem ser categorizadas como orientadas para a “mestria” (*mastery*) ou orientadas para o “desânimo” (*helpless*), segundo o tipo de reação aos insucessos ou dificuldades. Perante a dificuldade, as crianças orientadas para o desânimo não são persistentes e desistem facilmente, porque em geral estão preocupadas com a sua falta de capacidade; no seu momento, as crianças orientadas para a mestria concentram-se no esforço e nas estratégias, em vez de se preocuparem com a sua incompetência.

De facto, as concepções que as crianças têm de inteligência ou de capacidade como algo de permanente - perspectiva de entidade, como algo que se pode desenvolver - perspectiva incremental estão, respetivamente, relacionadas com as crianças orientadas para a “mestria” (Henderson e Milstein, 1996; Dweck, 2000; Watkins, Lodge e Best, 2000; Brown, D’Emidio-Caston e Benard, 2001, citados por Folque, 2012).

---

<sup>48</sup> Os alunos cujos professores utilizam técnicas de ativação cognitiva demonstram mais perseverança e abertura para a resolução de problemas de matemática. As técnicas incluem fazer perguntas para ajudar os alunos a refletir sobre um problema, apresentar questões que podem ser resolvidos de várias formas ou ajudar as crianças a aprender com os seus erros. Sendo assim, as formas como o conteúdo pedagógico é enquadrado e apresentado têm um grande impacto sobre como os alunos desenvolvem e utilizam as suas competências cognitivas e socioemocionais.

<sup>49</sup> A Dra. Carol S. Dweck, professora de Psicologia na Universidade de Stanford, especialista em sucesso e motivação, foi a pioneira nos estudos sobre *mindset* e da sua importância para obter sucesso quer escolar, quer profissional.

Depois de alguma pesquisa efetuada sobre o assunto, dinamizei o mural *Mindset* onde se começou por abordar as crianças, no sentido de averiguar se estas já tinham ouvido falar alguma vez do termo. Após uma breve explicação, comecei por questionar sobre possíveis situações e o levantamento de hipóteses: quando tiro uma má nota – *Como é que reajo? Começo a estudar intensivamente e percebo onde falhei, ou por outro lado, desisto de voltar a tentar? Opto por ter uma atitude negativa de derrota?*

Foi concebido um mural<sup>50</sup>, onde foram expostas as perspetivas dos alunos em relação ao seu posicionamento e se, conseqüentemente, tinham uma mente fixa ou uma mente progressiva. Promoveu-se, assim, um momento de introspeção, dando a oportunidade aos alunos para perceberem qual a sua mentalidade e a importância que esta tem para o seu desempenho escolar e pessoal.

No preenchimento do mural: “em vez disto... diz isto...” (Cf. Apêndice 18), que consistia em distinguir as duas atitudes mentais, pretendia-se sensibilizar, refletir e modificar a forma de pensar e estar dos alunos. Assim, a título de exemplo, ao possuir uma atitude mental fixa: “eu desisto!”, “eu cometi um erro”, “não consigo fazer!”, “odeio isto!”, “não!”, “isto é muito difícil”, tencionávamos que fosse adotada uma atitude mental progressiva: “eu consigo!”, “eu sou capaz!”, “vou melhorar!”, “vou aprender com o erro!”, “tudo se vai resolver!”, “sim”, “vou me esforçar!”. Posteriormente, procedeu-se aos registos conjuntamente com os alunos, ficando fixados na sala para que se lembrassem que o sucesso é possível com esforço, que todos conseguimos se acreditarmos nas nossas capacidades.

No final da sessão, distribuimos um panfleto a cada um, onde se apresentava, de forma sintetizada, a aclaração sobre a atitude mental, sendo esta uma forma de exteriorização à família e amigos (Cf. Apêndice 19).

Esta prática tornou-se importante para a turma, na medida em que ajudou a refletir sobre a sua atitude mental e acima de tudo fez perceber o quanto a atitude mental afeta a forma como conduzimos as nossas ações. Porém, realço ainda um fator importante neste processo – a confiança – em nós próprios e nas nossas atitudes, acreditando que somos capazes de atingir aquilo que pretendemos. Pudemos constatar

---

<sup>50</sup> Ao referir-me ao mural, estou a fazer referencia ao cartaz construído, na dinamização da sessão de *mindset*.

que, por vezes, no decorrer das aulas, a professora quando considerava pertinente, abordava o aluno face à situação, questionando-o se estava a ter uma atitude mental correta. Sentiu-se um *feedback* positivo por parte dos alunos, na alteração das suas posturas de uma forma geral, estando mais sensibilizados para a modificação do seu comportamento. A professora titular contribuiu para tal, achando pertinente esta abordagem.

Relativamente à prática de *mindfulness*, esta ocorreu, como foi referido anteriormente, com a dinamização de um *workshop* intitulado GAME- (Ginásio de Atividades para Menteficientes), pela professora Cristina Ferreira.<sup>51</sup>

Foram realizadas técnicas de relaxamento, promovendo o conhecimento do nosso cérebro; estratégias de resolução de problemas, e dicas para aproveitar da melhor forma o nosso cérebro.

Um exercício que quero destacar, foi o exercício das “três bolachas”, adaptado da meditação “passa de uva”<sup>52</sup>. A professora começou por distribuir três pequenas bolachas salgadas a cada criança, pedindo inicialmente que comessem duas delas, sendo que a terceira ficou reservada. Questionou-se se tinham gostado do sabor das duas primeiras e no geral, todos tinham gostado. Por último, foi solicitado que pegassem na última bolacha e a observassem bem, olhando para os seus buracos, ouvindo-a, metendo-a na boca, encostando-a ao céu da boca, dando-lhe uma dentadinha. De olhos fechados mastigaram muito devagar até a engolir. Conclusão, ao ser questionado o sabor da terceira bolacha, este era completamente diferente, pois as crianças focaram a sua atenção na bolacha, usando os cinco sentidos. Tal como o *mindfulness* suscita - prestar atenção plena, para apresentar experiências do momento com a abertura, curiosidade e uma vontade de ser como o que é. Para isso, é necessária uma atitude aberta, não crítica, mais consciente e menos reativa em relação às experiências.

Em português, o termo inglês *mindfulness* é traduzido como atenção plena e, por vezes, como consciência plena ou presença consciente - a capacidade de num dado

---

<sup>51</sup> Professora que dinamizou o mesmo *workshop* durante o ISP Go Prince.

<sup>52</sup> Meditação da passa de uva (princípio fundamental do programa de atenção plena) de 5 a 10 min em que possa estar 1-segurar; 2- Ver; 3-Tocar; 4-Cheirar; 5-Colocar; 6-Mastigar; 7-Engolir; 8-Efeitos posteriores.

momento, focalizar a atenção de forma intencional e isenta. (Queirós, 2016). Compreende-se, assim que, *mindfulness* significa estar presente, no momento, sem distrações. Implica repousar a mente no estado natural de consciência, livre de qualquer parcialidade ou julgamento ( Puddicombe, 2016).

O interesse pelo conceito de *mindfulness* no Ocidente teve início, em 1979, com o trabalho de Jon Kabat-Zinn<sup>53</sup>, ao aplicar práticas de *mindfulness* com os seus pacientes, para minimizar os efeitos das doenças e dores crónicas, no seu programa de MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*), redução do stress baseado em *mindfulness*.

O médico Kabat-Zinn (2003) define *mindfulness* como a consciência que emerge ao prestar atenção intencionalmente, no momento presente e sem julgamentos, à experiência que desabrocha. A primeira parte desta definição exprime a ideia deste ser, um processo ativo, uma vez que envolve um ato de atenção consciente; a segunda parte que diz respeito ao presente, em vez de se ligar ao passado ou ao futuro; a terceira parte enfatiza a aceitação do que surge, sem pensar se é bom ou mau, certo ou errado, importante ou não (Hooker e Fodor, 2008).

Esta prática melhora as relações interpessoais e predispõe-nos a dar mais atenção aos outros, ao induzir um estado de serenidade e placidez. Os pedidos e solicitações destes são mais bem acolhidos por uma mente límpida, atenta e despojada de automatismos.

Atualmente, sabemos que o cérebro se transforma, não é estático, mas essencialmente plástico, ou seja, adapta-se às condições e aos dados do meio ambiente, a experiência individual vai moldando o cérebro em algo específico e próprio (Spitzer, 2007). Há evidências que o *mindfulness* melhora a neuroplasticidade cerebral<sup>54</sup> e, em consequência, a capacidade de adaptação, de criatividade e resolução de problemas. (Esteban, 2016, p.93).

Os neurocientistas têm demonstrado que a plasticidade cerebral é maior durante o período de crescimento das crianças, por isso fornecer-lhes ferramentas que

---

<sup>53</sup> Médico fundador do *Center For Mindfulness in Medicine, Health Care, and Society* da Universidade de Medicina de Massachusetts. Desde 70 do século passado que se dedica ao estudo e divulgação do *mindfulness*.

<sup>54</sup> São processos de adaptação do sistema nervoso central às experiências de vida de um organismo. Consultar (Spitzer, 2007)

as ajudem nesta fase da vida a compreenderem-se melhor a si próprias e aos outros e obtendo um maior bem-estar, o que leva a um maior impacto no seu bem-estar e saúde mental no futuro, na idade adulta.<sup>55</sup>

Muitas vezes, surge a questão da meditação se associar ao *mindfulness*. Qual é a diferença? É difícil ouvir a palavra meditação sem pensar num iogue no cimo de uma montanha, ou num monge sentado num mosteiro, rodeado de cânticos, envolto em nuvens espessas de incenso. Não há maneira de escapar, a palavra “meditação” vem com bagagem. Quando alguns médicos progressistas do Ocidente tentaram introduzir a meditação na medicina convencional, foram bastante ridicularizados no hospital. Sem desistirem, mudaram-lhe o nome para *mindfulness* e continuaram com a sua pesquisa. Embora *mindfulness*, na forma como chegou ao mundo ocidental, tenha origem na meditação budista tradicional, nada tem de inerentemente “budista”. *Mindfulness* é o ingrediente fundamental da maioria das técnicas de meditação e vai muito além do aspeto formal de ficar sentado de olhos fechados (Puddicombe, 2016).

*Mindset* e *mindfulness* são duas ferramentas com resultados positivos no seu bem-estar, equilíbrio emocional, mental e físico comprovados, contribuindo para a atividade cerebral. Considera-se assim que são práticas proveitosas, face ao que decorre hoje em dia nas salas de aula, pois, estas tendem a ser um espelho daquilo que se vai passando na sociedade atual, tanto de positivo como de negativo, com predomínio para a negatividade. Há uma panóplia de condições que influenciam negativamente as famílias, onde se incluem as crianças e jovens, como é conhecido por todos nós.

Espero que estas práticas num futuro próximo sejam mais notáveis em Portugal, face aos seus benefícios, contudo, o *mindfulness* já é aplicado em algumas Escolas e Colégios. O projeto MindUp desenvolvido pela Hawn Foundation, foi aplicado, no Agrupamento da Marinha Grande Poente, promovendo cerca de 60 segundos apenas no movimento da respiração, três vezes ao dia, desta forma, são reconhecidos os impactos na sala de aula, nas várias disciplinas, “mais concentração,

---

<sup>55</sup> Informação consultada em <http://bdebrincar.com/index.php?route=phpblog/blog&id=26->, *Mindfulness (Atenção plena) em contexto educativo*, concebido por Fernando Emídio prof. De 1.ºCEB que aplicou o projeto Mindup. Acedido a 4 de junho às 18h30min.

menos agitação, melhor comportamento” (Garcia, 2015). O MindUP<sup>56</sup> é um programa compreensivo, baseado em evidência científica, que foi estudado em sala de aula. O programa promove a consciência sócio emocional, aumenta o bem-estar psicológico e promove o sucesso escolar. O MindUP oferece aos professores e alunos ensinamentos que respondem à atenção natural das crianças, o que conduz à autorregulação dos seus comportamentos. Este assenta na ideia de que as crianças que aprendem a monitorizar os seus sentimentos e sensações tornam-se mais conscientes e obtêm um melhor entendimento sobre como responder ao mundo de forma refletida em vez de reativa.

Seria importante pensar-se na importância que poderão deter, dado que promovem uma concentração natural das crianças e possibilitam a redução de stress e ansiedade que afetam infelizmente os mais pequenos nos dias de hoje.

Em jeito de conclusão, gostaria de aprofundar estes temas e levá-los para as minhas práticas futuras.

---

<sup>56</sup> É composto por 15 sessões de fácil implementação. Cada sessão do MindUP começa com informação científica sobre o cérebro, seguida de uma atividade na qual os alunos podem ver exemplos concretos sobre como o cérebro funciona, relativamente a cada área específica de concentração. Para além do desenvolvimento das 15 sessões, o programa integra o exercício diário da “prática central” que consiste na atenção plena no som e na respiração em três momentos ao longo do dia: à chegada à escola de manhã, após o almoço e antes de ir embora.

## **6 - O que fazem as crianças no recreio?: breve reflexão sobre o comportamento social das crianças no exterior**

Com base na minha prática pedagógica nos dois contextos educativos, partindo de uma observação atenta e sentida, e na ação/reflexão decorrente de todo este processo, nasceram em mim algumas questões, às quais com uma aguçada curiosidade em aprofundar, surgiu a necessidade de buscar respostas. Essas questões foram alimentadas com alguma informação prévia sobre o assunto, obtida em Conferências de Psicomotricidade e Jogo e Motricidade na Infância decorridas na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC).

Dado que, as vivências experienciadas pelas crianças restringem-se, na maior parte do dia, a espaços fechados e previamente estruturados pelos adultos, existe menos tempo para atividades não programadas (Figueiredo, Portugal & Neto, 2012). Perante este cenário, a posição e a opinião das crianças, confinam-se cada vez mais ao “ofício de aluno” ao invés do “ofício de criança”. O direito e o prazer de brincar estão cada vez mais dependentes da opinião e tempos impostos pelos adultos que, por sua vez, valorizam a cultura escolar em detrimento da cultura lúdica, na maior parte das atividades que “propõem” às crianças no seu tempo livre” (Araújo, 2009, p.325).

Face a estas evidências, surgiram as seguintes questões, às quais seguidamente tentaremos apresentar respostas:

- Quais serão as interações das crianças no recreio? E como é que estas são feitas?
- Face aos recreios cada vez mais estruturados pelos adultos, pouco adaptados às necessidades das crianças da nossa sociedade, o que fazem as crianças no recreio?
- Qual será o seu comportamento social no exterior?

### **6.1 - O que se entende por recreio**

Segundo Ramstetter, Murray & Garnier (2010, citados por Alves, 2015), o recreio escolar tem sido o palco principal de um debate vigoroso acerca do papel

da escola no desenvolvimento holístico das crianças, cognitivo, motor, emocional e social.

Para clarificar este conceito, torna-se necessário compreender os diferentes significados associados ao mesmo. Segundo o dicionário da Porto Editora (2016), a palavra recreio, pode tomar o significado de: divertimento; lugar onde as pessoas recreiam; tempo e/ou lugar destinado às crianças para brincarem, no intervalo das aulas; passatempo; lazer. Pereira, Neto & Smitl (1997), referem que a palavra “recreio” assume um significado duplo: de espaço (local onde o aluno desenvolve atividades livremente); de tempo (tempo que medeia as aulas curriculares-intervalo). Pellegrini e Smith (1993) definem-no como um “período de pausa, tipicamente ao ar livre, para as crianças”. Ocorre, geralmente, num local especificamente designado para o efeito e, em algumas escolas existem já espaços interiores para o efeito, principalmente para os dias em que as condições atmosféricas não permitam o uso do espaço exterior. São ambientes potencialmente ideais para o desenvolvimento e enriquecimento de aprendizagens infantis (Bowers & Gabbard, 2000). Na ótica de Aires (2010), o recreio, enquanto tempo de submissão à hiperprogramação do tempo em sala de aula, de tempos de enriquecimento curricular e mesmo do desígnio “tempo livre” das crianças, permite-lhes assim, resistir a situações continuadas de ansiedade e aceleração do ritmo de vida, a fases de stresse associadas ao calendário escolar, a crises no ambiente familiar ou a outros factores. Torna-se importante, pensar na importância do recreio, pois este deve apresentar “espaços que promovam o desenvolvimento físico e social das crianças num envolvimento estimulante e simultaneamente seguro. Estes espaços devem estar adequados a crianças de todas as idades, com diferentes níveis de desenvolvimento e diferentes capacidades físicas” (Cordovil, Barreiros & Neto, 2014, p.241).

No entanto, em geral a qualidade dos espaços e dos equipamentos é pobre, apresentando uma área reduzida, com equipamentos pouco atrativos e diversificados, oferecendo escassa possibilidade de ação, conforto, estética, aventura, sociabilização e vegetação (Pereira et al., 2002). Estes encontram-se na maior parte dos casos, desvalorizados, umas vezes por negligência, outras por razões puramente economicistas (Pereira & Neto, 1997).

A este propósito, Figueiredo (2015) afirma que os espaços exteriores e as atividades proporcionadas às crianças não promovem o desafio, a exploração, a autonomia e a liberdade, sendo estes, aspetos essenciais no desenvolvimento da autoconfiança e do bem-estar emocional.

É do nosso conhecimento que o recreio, mais do que um espaço pedagógico explanado claro, é um direito da criança. É defendido, pelo artigo 31.º - Convenção Sobre os Direitos da Criança de 1989, onde é consagrado à criança o direito ao recreio, “reconhecem à criança o direito aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” UNICEF (1990). A convenção é reiterada pela emissão de um “comentário geral” pelo Comité do Direitos da Criança que, em 2013, onde se reforçou o dever dos responsáveis pelas políticas públicas de proteção e promoção do direito de brincar cumprindo as medidas legislativas, administrativas, judiciais, orçamentais, promocionais e outras para o seu pleno cumprimento.

No que concerne à documentação, as OCEPE (ME, 1997) identificam o espaço exterior do JI como aquele que permite dar continuidade a experiências de aprendizagem intencionalmente planeadas e desenvolvidas pelo educador e pelas crianças, mas também como “o local privilegiado de recreio onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis” (p. 39).

O Ministério da Educação (ME, 1997), considera o recreio um local privilegiado, onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço, possibilitando a vivência de situações do quotidiano. Deve ser visto como um espaço educativo, um prolongamento do espaço interior, proporcionando momentos educativos intencionais, planeados não só pelo/a educador/a, mas também pelas crianças.

É ainda referido por entidades do domínio da saúde pública que o recreio escolar é um contexto importante no âmbito da promoção da Atividade Física (AF) em crianças e jovens (Marques et al., 2001). O *Council on Physical Education for Children da National Association for Sport and Physical Education* (COPEC, 2001) por sua vez, recomenda que: - O recreio não deve substituir as aulas de Educação Física (EF). O recreio é um tempo de brincadeiras não estruturadas, onde as crianças fazem as suas escolhas; desenvolvem regras para brincar e libertar a

energia e o stresse. É uma oportunidade para as crianças praticarem ou usarem habilidades desenvolvidas na EF.

## **6.2 - Observação dos recreios em contexto decorrente em JI e 1.º CEB**

### ***6.2.1 – Recolha de dados***

O propósito deste estudo da observação e análise do comportamento social das crianças em EPE e no ensino do 1.º CEB, em situação de brincadeira ao ar livre no espaço exterior das instituições. Trata de um estudo que concilia a metodologia qualitativa, de índole interpretativa, a um design de estudo de caso de carácter descritivo, cuja intenção foi melhor compreender o que acontece no espaço exterior das instituições educativas.

Dada a natureza do estudo, no decorrer das práticas, selecionei quatro crianças, sendo duas de cada valência para observação, uma do sexo feminino e outra do sexo masculino. No JI selecionei do grupo duas crianças das mais velhas sendo a do sexo feminino de cinco anos e nove meses e a do sexo masculino de cinco anos e seis meses. Na turma da escola básica do 1º CEB selecionei uma de nove do sexo feminino e outra de dez anos do sexo masculino.

Para satisfazer os objetivos inerentes ao estudo, para uma análise mais profícua dos dados, a observação no recreio foi realizada através de filmagens, durante quatro dias (CF. Apêndice 11).

O tempo útil do recreio em ambas as instituições era de 30 minutos, das 10h30min às 11h.

Relativamente aos espaços exteriores no JI, as observações ocorreram em dois espaços diferentes, sendo um *livre* e outro com *equipamentos*<sup>57</sup> (CF. Apêndice 12.). O espaço *livre* encontrava-se num local lateral do JI, de acesso interno pela sala polivalente, sendo pouco frequentado. Apresentava-se pavimentado e vedado por grades, dispondo de dois bancos de cimento e uma árvore. Quanto ao espaço de *equipamentos*, sendo o mais usado pelas crianças, de acesso a ambas as salas de

---

<sup>57</sup> Estes termos foram atribuídos por mim.

atividades, apresentava-se coberto por pavimento, à exceção da zona da multiestrutura, que dispunha de um piso de borracha e possuía dois bancos, um deles junto ao muro. Relativamente à multiestrutura, esta era composta por uma casa de madeira onde se encontrava o escorrega, várias cordas e um espaldar para trepar.

No que concerne aos espaços exteriores da EB1, esta detinha uma grande área, caracterizada por espaços amplos, cobertos de erva e terra compacta, predominando a vegetação e árvores. No entanto, a parte traseira, já se encontrava pavimentada bem como o telheiro. A referida área exterior, dispunha de um campo de futebol coberto por rede e um telheiro, com dois bancos de cimento. Durante a minha observação na EB1, tornou-se crucial dividir os espaços, considerando assim espaços *livres* e *cobertos*.

Os recreios no JI eram vigiados pela educadora e por uma assistente operacional de cada sala, em relação à EB1 era uma assistente operacional e uma professora que procediam a essa vigilância.<sup>58</sup>

Já tínhamos percebido que as crianças no JI, gostavam do recreio e dos seus equipamentos, no estudo investigativo (cf. Experiência-Chave III), confirmando-se esse *feedback*.

O comportamento que a criança exibe num espaço de jogo, como o recreio da escola, é influenciado, positiva ou negativamente, pela idade cronológica e pela identidade de género, dado que a identidade sexual é construída através do corpo em interações com o espaço envolvente (social, educacional e físico) (Paechter & Clark, 2007).

O comportamento social das crianças e, subsequente socialização, é um processo resultante do contexto em que a criança se encontra inserida (Pomar, 1997). Na fase concreta da entrada da criança no meio escolar e exploração de novos espaços e situações, assiste-se a alterações comportamentais evidentes, resultando na aquisição de padrões de comunicação e interação (Freitas, 2006). Podemos concordar que o recreio também é importante, uma vez que, potencia aprendizagens sociais.

---

<sup>58</sup> Em relação à vigia dos recreios, todos os professores tinham no seu horário uma vigia por semana, no caso da Orientadora Cooperante, esta vigiava à 3ª feira das 16h às 16h30.

As competências sociais poderão ser desenvolvidas ou treinadas no tempo e espaço de recreio escolar, através do jogo, dada a possibilidade de as crianças poderem fazer as suas próprias escolhas, organizarem o seu próprio jogo, estabelecerem regras entre elas e terem a oportunidade de partilhar a sua cultura (Jarrett, 2002).

### **6.2.2 – Análise dos dados recolhidos**

No que se refere à minha observação e análise do recreio, o comportamento social foi analisado segundo um sistema de categorias adaptado<sup>59</sup>, de acordo com uma variedade de possibilidades de conduta fundamentadas por Parten (1932, citado por Ferreira, 2015).

Para dar resposta às questões iniciais, procedeu-se à observação do comportamento social, das crianças durante o jogo livre, nos diversos espaços exteriores. Definiram-se como já foi referido, os diversos espaços em: *espaço de equipamentos*; *espaço livre* (entrada da escola, espaço lateral junto ao portão); *espaço coberto* (telheiro) e foi tido em conta as diversas formas de organização: individual, pequeno grupo e grande grupo.

Durante o período de observação no JI, ao longo dos quatro dias, pude constatar que apenas num dia o recreio decorreu no espaço *livre*, sendo os restantes no espaço de *equipamentos*. Verificou-se que o comportamento social associativo simples foi o mais frequente, seguindo-se o cooperativo e o paralelo.

O jogo associativo e o jogo cooperativo apresentam, segundo Parten (1932, citado por Ferreira, 2015), uma participação social positiva; contudo, no primeiro, existe organização das atividades de grupo, mas ela é menor do que no jogo cooperativo, em que a organização é nitidamente superior e todas as crianças têm o mesmo objetivo e esforçam-se para o alcançar. Assim, no jogo associativo as crianças partilham brinquedos e materiais, embora cada criança “esteja por sua conta”, sendo o seu ponto de vista o mais importante. O jogo associativo simples, ocorreu quando as crianças brincavam umas com as outras, onde não havia

---

<sup>59</sup> Cf. Apêndice 13

subordinação dos interesses individuais aos interesses do grupo, em situações do “jogo dos cavalos”<sup>60</sup>, em que se organizavam em fila. O jogo cooperativo foi visível através do “jogo dos polícias e ladrões”, formando duas equipas, em que cada equipa partilhava um objetivo comum, no caso dos polícias, apanhar os ladrões e no caso dos ladrões fugir dos polícias. Estudos feitos por Joe Foster, (s/d, citado por Lopes & Neto, 2014) ressaltam que “o jogo de luta e perseguição providencia uma importante e necessária base de socialização cooperante bem-sucedida” (p.263).

Pude verificar que não houve grandes alterações quer a nível de género, quer a nível de formas de organização, de uma forma geral, ocorriam em pequeno e grande grupo.

Em relação à observação na EB1, verificou-se o comportamento social cooperativo como o mais comum, seguindo-se o da observação. Sendo pouco frequentes as categorias Paralelo e o Diálogo<sup>61</sup>. É no jogo cooperativo que existe o nível mais elevado de interação com os pares: as crianças partilham, intercalam, permitindo que algumas assumam a liderança do grupo (Parten 1932, 1933, citado por Ferreira, 2015). Foi possível confirmar a atividade do grupo, orientada para um objetivo comum, como aconteceu no jogo dos “cups”<sup>62</sup> em que existia um membro do grupo que controlava, um elemento que ensina os passos aos colegas para concretizarem a música.

O comportamento de observação segundo Parten (1932, citado por Ferreira, 2015), ocorre quando a criança apenas observa outras em atividade de jogo despendendo muito tempo, nesta tarefa, eventualmente, expressa opiniões ou dialoga, mas não participa, fala com as crianças que são alvo de observação, fazendo perguntas e comentários. Existe uma intencionalidade na observação, normalmente com aproximação física para que a criança possa ver e ouvir. Ainda foi possível observar o jogo paralelo, - jogo independente dentro de um grupo, em que as crianças se encontram próximas, mas raramente partilham brinquedo s ou

---

<sup>60</sup> As crianças organizavam-se em fila, de costas uns para os outros, cada uma colocava as mãos nos ombros do colega da frente, fantasiando como se estivesse a andar de cavalo.

<sup>61</sup> Neste caso é feita referência ao diálogo como uma categoria, sendo que no comportamento cooperativo existem verbalizações entre as crianças.

<sup>62</sup> Jogo rítmico, associado a uma música, onde é usado um copo para marcar o ritmo.

materiais, embora a atividade ou material/equipamento possam ser similares (Ferreira, 2015) - quando a L., dançava *Ballet* sozinha, no mesmo espaço que os outros amigos. A categoria, *Diálogo*, este foi observado quando o grupo de crianças amigas do sexo feminino com a L., corriam de um lado para o outro em interação social no grupo com risos e contacto visual.

Nesta valência em 1.º CEB, quero acrescentar que a criança do sexo masculino apresentava na maioria das vezes uma postura de observador, cingindo-se à observação, acabando por não participar nas atividades, mostrando desinteresse ao andar às voltas pela escola. Quanto à criança do sexo feminino, esta apresentava um grande envolvimento e cooperação nas atividades, através de uma partilha intensa do jogo. Por exemplo: a L. encontra-se com o grupo<sup>63</sup>, participando na elaboração de uma história com bonecos de plástico, dando sugestões para o desenrolar da história.

Foi possível observar que as crianças, no JI, usavam pouco os equipamentos, existindo mais o jogo. Tal como refere Corsaro (2011), as crianças apropriam-se dos brinquedos, coletiva e criativamente, podendo atribuir-lhes significados necessários para a brincadeira a realizar. As crianças transformam os espaços de modo a que se adequem às suas brincadeiras, do mesmo modo que transformam ou criam diferentes identidades para os objetos ou brinquedos que utilizam. Segundo Neto (1997), os recreios escolares são espaços de jogo onde as crianças passam grande parte do tempo, em brincadeiras de jogo espontâneo e exploratório.

O recreio pode assumir um papel crucial como porta de saída para a diminuição dos estados de ansiedade das crianças e como um elemento de gestão do stresse e de autocontrolo. Uma vez que permite expressão, prática e a demonstração dos comportamentos e das suas habilidades, sendo a perseverança e responsabilidade competências aprendidas e demonstradas durante este tempo.

Compreende-se, desta forma, que os recreios são ambientes potencialmente ideais para o desenvolvimento e enriquecimento de aprendizagens infantis (Browsers & Gabbard, 2000). Schultz (1998) refere que para que a aprendizagem

---

<sup>63</sup> É de salientar que o grupo era constituído exclusivamente por crianças do sexo feminino.

ocorra, as crianças têm que aprender primeiro a sonhar, imaginar e perguntar. O recreio permite o aprofundar do conhecimento, do que as crianças aprenderam sentadas nas [mesas] e oferece-lhes a oportunidade de descobrirem os seus interesses e paixões. É no recreio, que as relações entre pares são mais livres e espontâneas e se fazem aprendizagens diferentes, mas tão importantes como as da sala de aula (Blatchord & Sharp, 1994).

Tal como referem Neto e Lopes (2014), os modelos escolares atuais vigentes em Portugal, reservam pouco ou quase nenhum espaço para as aprendizagens espontâneas e criativas geradas a partir das experiências e interações das crianças como o envolvimento com o exterior físico, ora em contexto de jogo, ora em contexto estruturado, o que pode representar um “contrassenso evolutivo”. Portanto, a fase do desenvolvimento infantil é muito importante do ponto de vista biológico e social, nomeadamente de determinados rituais que marcaram a passagem para a adolescência e em termos das funções sociais de dominância e de codificação de estados emocionais.

### **6.3 – Reflexões**

Apesar de alguns constrangimentos, como as condições atmosféricas, que condicionaram as saídas para o exterior, a falta de treino de observação intensivo, que se exige, para uma observação mais fidedigna, este exercício investigativo foi levado a cabo. Tal como refere Máximo-Esteves (2008), a observação é uma faculdade que apesar de ser natural, tem que ser treinada, “(...) a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando.” (p.87). É de realçar, no entanto que o intuito foi conhecer uma realidade e observar os contextos de infância portugueses.

Enquanto experiência-chave do meu estágio, considero que esta análise foi um fator preponderante para a minha intervenção reflexiva com as crianças, sendo uma mais valia neste percurso de formação inicial. Serviu-me sobretudo para refletir e perceber o que as crianças fazem no recreio. Apesar do acesso a uma multiestrutura, no caso do JI, foi possível observar que este na maioria das vezes este só era usado como abrigo, era dada outra funcionalidade, acabando por não dar tanta funcionalidade

como eu julgaria que acontecesse. No caso da EB1, o espaço exterior de recreio era exíguo, pobre, apresentando só um campo de futebol, sem oferta de equipamentos. Em ambos os espaços, constatei que estes, de um modo geral, não proporcionavam estímulos à ação e exploração, com um baixo número de percepção de *affordances*, sendo estas um conjunto de possibilidades de ação detetadas através de uma procura ativa de informação disponível no meio ambiente, de acordo com a experiência e especificidade de cada criança, permitindo-lhe detetar ofertas ambientais distintas (Cordovil & Barreiros, 2008).

Relativamente ao comportamento social, as crianças brincavam mais em pequeno e grande grupo sendo a organização dos grupos, num modo geral, por género.

Cada vez mais se valoriza a competência social para a prontidão e sucesso escolar, estudos têm alertado para os potenciais perigos de aumentar as atividades académicas, estruturadas e sedentárias, em detrimento dos espaços de recreio, privando, as crianças da atividade física, uma vez que oferece uma oportunidade única para exteriorizar energia e regular emoções das crianças (Veiga, Neto & Riefffe (2014). Após a análise dos dois contextos, considero que o espaço exterior é pouco valorizado, estando a dissipar um conjunto diverso de oportunidades de aprendizagem que têm lugar ao “ar livre”, pela utilização de um espaço com características e potencialidades, permitindo haver um prolongamento do espaço interior, tal como é defendido pelas OCEPE (ME, 1997).

Constatai que em ambos os contextos, à exceção do recreio, as crianças só saíram uma vez no decorrer da prática pedagógica, no período de doze semanas, em EPE para o exterior para ouvirem uma história conto recurso a um tapete de histórias. No 1.º CEB saíram três vezes, durante treze semanas de prática pedagógica, propostas pelas estagiárias para dinamização de atividades de expressão dramática. No entanto, as saídas ao exterior surgiram da necessidade de mais espaço para a realização de atividades propostas. Ambas as atividades foram dirigidas pelos adultos, e nunca numa atitude exploratória, pelo que, nas planificações, o espaço exterior não surgia como recurso educativo. Especialistas no domínio da saúde e da educação de infância têm vindo a recomendar as brincadeiras livres, não estruturadas, na natureza, enquanto melhor estratégia de ajudar as crianças a tornarem-se indivíduos ativos e saudáveis. (American Academy of Pediatrics, 2006, citado por Coelho, et al., 2015).

É necessário criar um novo olhar sobre o recreio, refletir conjuntamente sobre a importância deste espaço no processo de desenvolvimento integral das crianças, apresentar alguns caminhos para melhorar e dinamizar o recreio, bem como, formas de promover essa mudança.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Chegada a este ponto, impõe-se a realização de um balanço de ideias e experiências que foram fundamentais ao longo deste percurso pedagógico, com uma noção clara que, “saber esperar é uma das regras vitais, tanto do ponto de vista cognitivo como emocional. A espera facilita o pensamento e a reflexão, além de promover a interiorização do próprio sentimento e a exteriorização do mesmo” (Vale, 2012, p.93). Entende-se desta forma que é com e através da reflexão que se cresce e constrói o caminho para a aprendizagem. Larrosa (2002), filósofo de educação, oferece-nos uma conceção de experiência e de saberes produzidos pela experiência. Este, considera que é através da experiência e dos saberes por ela produzidos que nós construímos e simultaneamente nos apropriamos dessa construção: “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos da nossa própria vida” (*idem/ibidem*, p.27). É um movimento de ida e volta, de reflexividade. A experiência é entendida como um acontecimento que requer uma interrupção, fazendo apelo a todos os sentidos e obrigando à suspensão da vontade e do automatismo da ação, exigindo tempo e espaço (*idem/ibidem*).

Ao longo do presente relatório são espelhadas as minhas práticas, através das diversas experiências sobre as quais refleti e que abraçam o desenvolvimento social e emocional da criança. Consciente da importância do desenvolvimento das competências sociais e emocionais, uma vez que a “educação pré-escolar surge, então, como uma importante estratégia de prevenção para ajudar as crianças a desenvolverem com segurança as suas competências sociais e emocionais” (Vale, 2009, p. 131). Estas competências, que incluem a autoconsciência, o controlo dos impulsos, a empatia, a escolha de perspetiva, a cooperação, a resolução de conflitos, tornam-se ferramentas-chave quando a criança cresce e tem que fazer face a apelos, por exemplo, ao uso de substâncias ou à violência (*idem/ibidem*). É nesta fase que as crianças se tornam socialmente competentes, isto é, que adquirem um conjunto de capacidades e de comportamentos que lhes permitem iniciar e manter interações sociais positivas.

As crianças dedicam grande parte do seu tempo ao jogo. Este é uma ferramenta de aprendizagem das crianças ao alcance dos educadores de infância, esta, baseia-se não só da observação, mas também na sua inserção em cenários que ela própria imagina (Brazelton, 2009), permitindo às crianças transpor para o jogo,

nomeadamente, o simbólico os seus universos imaginários, oferecendo liberdade de criar situações fictícias e representá-las sob uma ação real observada (Figueiredo, 2015). Abordagens teóricas e empíricas têm destacado o jogo como o contexto privilegiado para o desenvolvimento da competência social e emocional.

É nosso entendimento, tal como é defendido por Cury (2015), que as crianças estão a perder importantes competências sociais e emocionais, como o colocarem-se no lugar do outro, pensar antes de agir, expor e não impôr as ideias, aprender a arte de agradecer. Necessitam de gerir os pensamentos para prevenir a ansiedade, ter consciência crítica e desenvolver a concentração e aprender a não agir pela reação, no esquema “bater, levar” e desenvolver o altruísmo e a generosidade.

Todos os esforços para tornar os alunos capazes de autorregulação emocional e social são fundamentais na prevenção de problemas disciplinares (Aires, 2009). “Só porque é um ser activo, a criança é educável e pode fazer progressos” (Best, 1980 citado por Leitão et al, 1993, p.18), nesta perspetiva, os professores hoje em dia têm naturalmente maiores responsabilidades e competências relativamente aos problemas emocionais e/ou comportamentais de carácter transitório e cuja relação com as aprendizagens escolares é mais intuitiva.

A supervisão e todo este processo de formação inicial fazem jus a “um campo que dirija a sua atenção para a identidade do [futuro] professor (...) e para os processos de supervisão que apoiam a construção do seu desenvolvimento (Alarcão & Roldão, 2008, citadas por Vasconcelos, 2009, p.99).

Na minha opinião, ser estagiário/a é ser um aprendiz. O percurso deve ser levado a par com uma reflexão constante da prática. Nesta perspetiva de formação, não basta um acumular de saberes, de conhecimentos ou técnicas, “a prática não é uma concretização de receitas” (Perrenoud, 1993, p.36, citado por Damião, M., 1997 p.106). Nesta fase final, este é o “(...) agente da sua formação e inovação pedagógica, baseado na investigação educacional. A ideia fundamental é a reconstrução crítica, fundamentada, das práticas, criando-se um espaço de experimentação motivando em tudo o que foi descobrindo (...)” (Simões & Simões, s/d, citados por Alarcão, 1996, p.103).

Este percurso tornou-se um desafio positivo e enriquecedor. Sempre aliado a uma necessidade de procurar, pesquisar e aprender mais, de querer ir mais além.

Considero que aprendi e experienciei estratégias e metodologias que quero ter a oportunidade de poder colocar em prática no futuro, como o *mindfulness* e o *mindset*, por outro também me fizeram refletir enquanto futura profissional de educação.

Durante a prática pedagógica, sucedeu-se um conjunto de vivências e aprendizagens significativas que se traduziram, nomeadamente, nas experiências-chave. Estas são, efetivamente, o espelhar das minhas práticas e do meu olhar-como aprendiz, mergulhado no desenvolvimento social e emocional da criança.

Relativamente ao estudo investigativo, utilizando a Abordagem Mosaico, metodologia esta que coloca a criança como detentora do seu saber, valorizando desta forma, a sua opinião no desenvolvimento de políticas educativas eficazes. Desta forma, tornou-se um instrumento regulador das nossas práticas, uma vez que nos deu acesso à perceção das crianças sobre os espaços e sobre os seus interesses. Permitiu “ver as crianças a agir, escutá-las a pensar, a aprender a documentá-las para que a sua ação, pensamentos, sentimentos, esperanças se tornarem, visíveis é uma competência profissional indispensável para uma pedagogia da diversidade” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.85)

O recreio surgiu como uma experiência significativa que considerei dever ser destacada. Através do estudo que realizei, da análise do comportamento social das crianças no recreio, face aos horários cada vez mais sobrecarregados destas, permitiu-me observar como eram as interações das crianças no JI e na EB1, e refletir acerca da sua importância, nos dias de hoje no mundo das crianças. Uma vez que, as crianças estão a viver situações continuadas de ansiedade, aceleração do ritmo de vida, a fases de *stress* associadas ao calendário escolar e a crises no ambiente familiar ou a outros fatores. É importante olharmos para o recreio, e tomarmos consciência das potencialidades deste no desenvolvimento integral das crianças.

Ao longo da prática no 1.º CEB, tivemos em conta a importância do desenvolvimento da inteligência emocional- capacidade de reconhecermos as emoções que as outras pessoas e nós sentimos, conhecemos a sua força e aquilo que está na sua origem. Esta é fundamental para o sucesso escolar, uma vez que a sabedoria emocional é tão importante para o sucesso como o QI elevado,

precisamos, portanto também de um QE elevado, ajudando as nossas crianças a utilizarem as suas emoções inteligentemente. Ainda foram abordadas duas ferramentas fundamentais nas aprendizagens das crianças, como o *mindset* e o *mindfulness*. Práticas estas ainda pouco exploradas em Portugal, mas em crescimento nomeadamente o *mindfulness*. Esta técnica, cada vez mais, está a ser utilizado em escolas no 1.º CEB, pois os resultados são perceptíveis, com uma maior concentração, conseguimos melhores resultados e garantimos que as crianças cresçam saudáveis, face à panóplia de estímulos que as rodeiam. Promover o foco de atenção nas diversas tarefas e momentos, reduz os níveis de ansiedade das crianças, ajuda a obter o bem-estar contribuindo, positivamente, na sua saúde mental no futuro, na idade adulta.

Consciente das minhas fragilidades, considero que tenho ferramentas para poder evoluir e levar para a prática futura. Considero que este percurso também se deve a todos aqueles que me rodearam e que de, certo modo, contribuíram para este crescimento, acreditando sempre e incentivando-me, nomeadamente às colegas de estágio, à educadora e orientadores cooperantes e, sobretudo, às crianças. Esta experiência, ajudou-me a fortificar a minha vontade de vingar na educação pré-escolar e no ensino do 1.ºCEB.

Vale a pena perceber que a “fonte de inovação endógena é a prática reflexiva, que é a mobilizadora de uma tomada de consciência e da elaboração de projetos alternativos” (Perrenoud, 2002, p.62). O principal papel dos professores das escolas básicas é ajudar as crianças a aprender a ser estudantes ajudá-las a agir como estudantes. Em cada nível de ensino a criança tem que se ajustar a uma relação diferente com o professor, as exigências cognitivas, sociais, adicionais e distintas, e a uma forma diferente de aprender (Figueira, Cró & Lopes, 2014).

Termino com as palavras do Savater (2015), que refere que enquanto educadores, não resta, outro remédio, a não ser o otimismo. Porque o ensino pressupõe o otimismo do, mesmo modo, que a natação exige um meio líquido para ser exercitada, pois educar é crer na perfetibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que o anima. É querer que há símbolos, técnicas, valores, memórias que podem ser aprendidos e merecem sê-lo, que os homens o saibam usar como forma de melhoramento do conhecimento.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Aires, A. (2010). (Re)Descobrir os recreios – novos olhares sobre as crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90: p. 41.
- Aires, L. (2009). *Disciplina na sala de aulas. Um guia de boas práticas para professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Edições Sílabo. Lisboa.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto Editora. Porto.
- Alves, S. (2005). Efeito do recreio escolar no comportamento motor e social em crianças do 1º ciclo de escolaridade. *Tese de mestrado*. FMH. Lisboa.
- Araújo, M., J. (2009). *Crianças ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Prim e books. Lisboa.
- Arends, R. (1998). *Aprender e ensinar*. McGraw-Hill. Amadora.
- Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- Barreto, M. (2013). *Brincadeiras de Faz de Conta de Crianças em uma turma de Educação Infantil – Um Estudo Etnográfico em Sociologia da Infância*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Braga.
- Barth, B. (1996). *O Saber em Construção. Para uma pedagogia da Compreensão*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Blatchord, P., & Sharp, S. (1994). *Break time and school: understanding and changing playground behaviour*. Routledge. London

- Bowers, L., Gabbard, C. (2000). *Risk factor two: age-appropriate design of safe playgrounds*. *Joperd, Reston*, v.71, pp.23-25.
- Brazelton, B. (2009). *O grande livro da criança. O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Editora presença. Lisboa.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e Educação*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- Calado, I. (1994). *A Utilização Educativa das Imagens*. Porto Editora. Porto.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação- guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Carrasco, J. (1989). *Como avaliar a aprendizagem*. Edições ASA. Rio Tinto.
- CDC (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. disponível em: [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca)
- Clark, A. (2007). *Early Childhood Spaces: Involving young children and practitioners in the desing process*. Bernard van Leer Foundation.
- Clark, A. (2010). *Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives*.
- Clark, A. (2011). *Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives*. Obtido de SAGE: [http://www.sagepub.in/upmdata/43997\\_9781446207529.pdf](http://www.sagepub.in/upmdata/43997_9781446207529.pdf)
- Clark, A., & Statham, J. (2005). *Listening to young children - Experts in their own lives*, *Adoption and Fostering*, 29(1): 45-56.
- Clark, A., e Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic approach*. National Children's Bureau.London.

- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I. & Pinho, L. (2015). Oferta Educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Em: Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación..* Vol. Extr., No. 10.
- COPEC. (2001). *Recess in elementary schools. A Position Paper from the National Association For Sport and Physical Education.* Disponível (Online).
- Cordovil, R., & Barreiros, J. (2008). Como os adultos percebem a capacidade de alcançar crianças: um estudo preliminar. In D. Catela & J. Barreiros (Eds.), *Estudos em desenvolvimento motor da criança* (pp. 37-49). ESDRM Edições. Rio Maior.
- Cordovil, R., Barreiros, J., & Neto, C. (2014). *Movimentos fundamentais.* In *Desenvolvimento motor na infância*, ed. R. Cordovil, & J. Barreiros, (pp. 109 – 142). Edições FMH. Lisboa.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância.* Artmed. Porto Alegre.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor. Bases de uma Sistematização Teórica.* Casa do Professor. Braga
- Cury, A. (2007). *Maria, a maior educadora da história.* Editora Planeta do Brasil. São Paulo.
- Damião, H. (1997). *De aluno a professor.* Minerva. Coimbra.
- Dantas, H. (1992). Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. Summus Editorial Lda. São Paulo.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, Diário da República, 1.ª série — N.º 126 — 2 de julho de 2012.

Despacho n.º 16034/2010, Diário da República, 2.ª série — N.º 206, 22 de outubro de 2010.

Despacho Normativo n.º 20/2012 Diário da República, 2.ª série — N.º 192 — 3 de outubro de 2012.

Duque, I. (2014). *Ambiente democrático em educação*. (Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico para obtenção do grau de Mestre). Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra.

Dweck, C. (2007). *Mindset*. Ballantine Books. Nova York.

Dweck, C. (2014). *Mindset: a atitude mental para o sucesso*. Vogais. Amadora Educação. Lisboa.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Artemed. São Paulo.

Esteban, A. (2016). *Mindfulness para Todos os Dias*. Arena. Lisboa.

Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. Instituto Nacional de Investigação Científica. Lisboa.

Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto Editora. Porto.

Ferreira, A. F. (2015). *Interação criança-espço exterior em jardim de infância. Tese de Doutoramento em Psicologia*. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”. Edições Afrontamento. Porto.

- Figueira, A., Cró, L. & Lopes, P. (2014). *Ferramentas da mente: a perspetiva de Vygotsky sobre a educação de Infância*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Figueiredo A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90: pp-35-37.
- Figueiredo A., Portugal G. & Neto, C. (2012). *As interações das crianças com o meio envolvente durante o jogo livre*. Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança V. pp.206-211. Out. ESEC: FCT Mendes R, Barreiros J. Vasconcelos Olga(editor).
- Figueiredo, A. (2015). *Espaços no exterior dos jardins de Infância não potenciam desenvolvimento integral das crianças*. Jornal Online. Universidade de Aveiro. Acedido em: 1 de março de 2016 em: <https://uaonline.ua.pt/pub/detail.asp?c=43275>.
- Filliozat, I. (2003). *A inteligência do coração – Rudimentos de Gramática Emocional*. Pergaminho. Cascais.
- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar. O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e Tecnologia. Lisboa.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. Em: *Transição entre ciclos educativos- uma investigação praxeológica*. J. Formosinho, G. Monge, & Oliveira-Formosinho, J (org.) (pp.81-106). Porto Editora. Porto.
- Fosnot, C. (1995). *Professores e alunos questionam-se: uma abordagem construtivista do ensino*. Instituto Piaget. Lisboa
- Garcia, C. (2015). *O mindfulness a mudar as escolas da Marinha Grande*. Acedido em: 30 de maio de 2016, em:

<http://preguicamagazine.com/2015/12/09/o-mindfulness-a-mudar-as-escolas-da-marinha-grande/>.

- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Artmed. Porto Alegre.
- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F. & Barreiros, J. (2002). In: *Controlo Motor e Aprendizagem. Fundamentos e Aplicações*. (pp-137-150) Mário Godinho(Ed.). FMH, edições. Cruz Quebrada.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Temas e debates actividades Editoriais. Lisboa.
- Goleman, D. (2000). *Inteligência Emocional*. Temas e debates actividades Editoriais. Lisboa.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional*. 17.ª Edição. Temas e debates. Lisboa.
- Gomes, A. (1997). *Investigação-acção com educadores de infância: a reflexão como estratégia de renovação metodológica*. Estrela, A & Ferrerira, J (Ed.) In *Métodos e técnicas de investigação*. Lisboa
- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança: Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90: pp-45-46.
- Gottman, J.& Declaire, J., (2000) *A inteligência Emocional na Educação*. Pergaminho. Cascais.
- Gross R. & McIlveen, R. (1997). *Cognitive Psychology*. Hodder & Stoughton. London.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6.ª ed). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Hohmann, M. (1979). *A Criança em Acção*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

- Hooker, K. & Fodor, I. (2008). *Teaching Mindfulness to Children*. Em *Gestalt Review*, 12 (1), pp. 75-91.
- Jarrett, O. S. (2002). *Recess in Elementary School : What Does the Recess in Elementary School : What Does the*. *ERIC Digest*, 1-7.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction. Minnesota, MI.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present and Future*», in *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, pp. 144-156.
- Kamii, C. (2006). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Katz, L. G. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Kinney, L. & Wharton, P. (2009). *Tornando Visível a Aprendizagem das Crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia*. Artmed. Porto Alegre.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, Jan/Abril, 20-28; disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf)
- LeDoux, J. (2000). *O cérebro Emocional*. Pergaminho. Cascais.
- Leitão, M. L., Pires, I. V., Palhais, F., & Gallino, M. J. (1993). *Da criança ao adulto: um itinerário pedagógico, ensinar é investigar*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Lino, D. (2007). O Projecto Reggio Emilia: uma apresentação. In J. Oliveira-Oliveira-Formosinho, (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. (pp. 93-121). Porto Editora. Porto.

- Lopes, F. & Neto, C. (2014). A criança e a cidade. A importância da (re)avaliação com a autonomia. In: *Desenvolvimento Motor da Criança*. FMH, Edições. Lisboa.
- Lopes, J. A. (2009). *Comportamento, aprendizagem e "ensinagem" na ordem e desordem da sala de aula*. Psiquilíbrios. Braga.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. C., Mathur, S., & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Psiquilíbrios. Braga.
- Lourenço, O. (1994). *Além de Piaget? Sim, mas devagar...*. Livraria Almedina. Coimbra.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância. Lisboa.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri. Lisboa.
- Marques, A. R., Neto, C., Angulo, J. C., & Pereira, B. O. (2001). *Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem e alegria mas também de conflito e medo*. Paper presented at the Indiscipline et Violence à L'Ecole. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora. Porto.
- Melo F. & Barreiros J. (2013). Fatores de Aprendizagem. *Comportamento Motor, Controlo e Aprendizagem*. Passos P.(org.). (pp.59-71). FMH Edições. Lisboa.

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Mónica, M. (2014). *A sala de aula*. 2ª edição. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Lisboa.
- Moreira, P. (2010). *Ser professor: competências básicas - Emoções positivas e regulação emocional*. Porto Editora. Porto.
- Neto C. (1997). Tempo & espaços de jogo para crianças: rotinas e mudanças sociais. In Carlos Neto(Eds), *Jogo e desenvolvimento da Criança* (pp.10-22). Edições FMH. Lisboa.
- Neto, C. (1997a). Jogo e desenvolvimento da criança. In C. Neto (Ed.), *O jogo e o desenvolvimento da criança* (pp. 5-9). Edições FMH. Lisboa.
- Neto, C. (2001). *Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física*. In G. Guedes (Ed.). *Aprendizagem Motora: problemas e contextos*. (pp. 193-220). Lisboa: Edições FMH
- Neto, C. (2003), *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. F.M.H. Edições. Lisboa.
- Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. In B. Pereira, A. Pinto (Coord.). *A Escola e a Criança em Risco - Intervir para Prevenir* (pp. 31-51). Edições ASA. Porto
- Nogueira, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote. Lisboa.
- Oliveira, Z. & Rossetti-Ferreira, M. (1993). *O Valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil*. *Cadernos de Pesquisa*, 87, pp. 62-70.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora. Porto.

- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O trabalho de projecto na pedagogia-em-participação*. Porto editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *Dialogando. Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Kishimoto, Pinazza (org). pp-13-36. Artmed. Porto Alegre.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2016). O espaço na Pedagogia-em-Participação. Em: *O espaço e o tempo em pedagogia-em-participação*. Oliveira-Formosinho (org.). (pp. 11-63) Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2016a). O tempo na pedagogia-em-participação. Em: *O espaço e o tempo em pedagogia-em-participação*. Oliveira-Formosinho (org.). (pp. 11-63) Porto Editora. Porto.
- Paechter, C., & Clark, S. (2007). *Learning gender in primary school playgrounds: findings from the Tomboy Identities Study*. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(3), 317–331. doi:10.1080/14681360701602224
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2007). *O Mundo da Criança*. 8ª edição. Mc Graw Hill. Lisboa.
- Pellegrini, A., & Smith, P. (1993). *School recess: Implications for education and development*. *Educational Research*, 63(1), 51-67.
- Pereira, B. Neto, C., & Smitl, P. (1997). *Os Espaços de Recreio e a Pervenção do "Bullying" na escola*. In C. Neto (Ed.), *Jogo & desenvolvimento da criança* (pp. 238-257). Edições FMh. Lisboa.
- Pereira, B., & Neto, C. (1999). As Crianças, o Lazer e os Tempos Livres. In P. M. e. S. M. (Ed.), *Saberes sobre as Crianças* (pp. 85-107). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Porto Editora. Porto.
- Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da*

- Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 65-94). Artmed. Porto Alegre.
- Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora. Porto.
- Puddicombe, A. (2016). *Mindfulness e meditação- Qual a diferença?*. Nascente. Amadora
- Queirós, M. (2016). *Inteligência Emocional- Aprende a ser feliz*. Porto Editora. Porto.
- Rasmussen, K. (2004). Places for Children - Children's Places. *Childhood*, 11(2), 155-173. Recuperado em março 2013, de: [www.sagepublications.com](http://www.sagepublications.com).
- Rayna, S., & Garnier, P. (2014). Aos dois anos: fotografar para falar de qualidade. *In* Infância na Europa n.º 27 Realidades das famílias e direitos das crianças, qualidade a construir (pp.35-37).
- Ribeiro, E. (2009). O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) como impulsionador de mudança(s) na prática. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia.
- Saint-Exupéry, A. (1987). *O príncipezinho*. Caravela, DL. Lisboa
- Salovey P. & Sluyter, D. (1999). *A inteligência emocional da criança. Aplicações na educação e no dia-a-dia*. Editora Campus Ltda. Rio De Janeiro.
- Sarmiento, M. (2011). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produtoras simbólicas Em: *Das pesquisas com crianças à complexidade*

- da infância*. Altino, J & Prado, P. (orgs.). Autores Associados Campinas. São Paulo.
- Savatér, F. (2015). *Fernando Savater: carta à minha amiga professora*. Acedido a 20 de junho de 2016 em: <http://www.fronteiras.com/artigos/fernando-savater-carta-a-minha-amiga-professora>.
- Schaffer, H. (1999). *O Desenvolvimento social da criança*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Schultz, K. (1998). On the elimination of Recess. *Editorial Projects in Education*, 17(39), 21-28.
- Smith, P., Cowie, H., Blades, M (2001). *O Desenvolvimento da Consciência Social*. Instituto Piaget. Lisboa
- Spitzer, M. (2007). *Aprendizagem. Neurociências e a Escola da Vida*. Climpis Editores. Lisboa.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Artmed. Porto Alegre.
- Steiner, C. & Perry, P. (2000). *Educação Emocional: literacia emocional ou a arte de ler emoções*. Pergaminho. Cascais.
- Strecht, P. (2001). *Interiores: uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. Assírio & Alvim. Lisboa.
- Tuckman, B. (2000). *Manual De Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- UNICEF. (1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em :[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Urra, J. (2011). *Prepara o teu filho para a vida – valores para crescer feliz*. A esfera dos livros. Lisboa
- Vale, V. (2003). *Fios e desafios da inteligência sócio-emocional: Percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do*

- comportamento das crianças*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Vale, V. (2009). *Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional*. *Exedra*, n. ° 2: pp.129-146.
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Vasconcelos, A. (2013). *Do cérebro à empatia. Do divórcio à guarda partilhada com residência alternada*. Comunicação apresentada na ação de formação “Novos modelos e tendências na regulação do exercício das responsabilidades parentais – a residência alternada”, no dia 01 de junho de 2012, em Aveiro. Disponível em: [http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/familia/Jurisdicao\\_familia\\_civil.pdf](http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/familia/Jurisdicao_familia_civil.pdf).
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa da Ana*. Porto Editora. Porto.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. In: Ministério da Educação. *Qualidade e Projeto na pedagogia de Participação*. Porto Editora. Porto
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e competências*. Edições Colibri. Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas*. Lisboa: ESEL. Acedido a 20 de agosto de 2013, em [http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011\\_vol1\\_n3/8\\_20.pdf](http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n3/8_20.pdf).

- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas que vais? Investigação etnográfica e estudo de caso*. Porto Editora. Porto.
- Vayer, P. (1992). *O diálogo corporal. A acção educativa na criança dos 2 aos 5 anos*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1994). *Psicologia actual e desenvolvimento da criança*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Veiga, G., Neto, C. & Rieffe, C. (2014). Jogo de atividade física, competência motora e competência social na idade pré-escolar. In C. Neto, J. Barreiros, R. Cordovil & F. Melo (Eds), *Estudos em desenvolvimento motor da criança VII*. (pp. 239-245). Edições FMH. Lisboa.
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina S.A. Coimbra
- Wieder, S., & Greenspan, S. (2010). A base emocional da aprendizagem. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 167-189). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Wolfe, P. (2004). *Compreender o funcionamento do cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem*. Porto Editora. Porto.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed. Porto Alegre
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Educa. Lisboa.



## **APÊNDICES**

## Apêndice 1 - Organização da sala de atividades



**Figura 1-** Mercaria



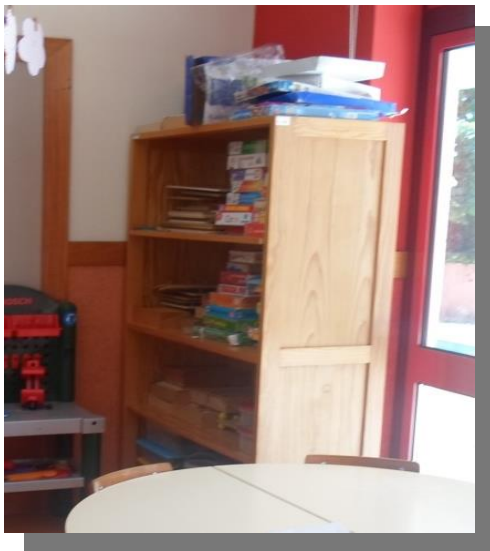
**Figura 2 -** Canto da leitura



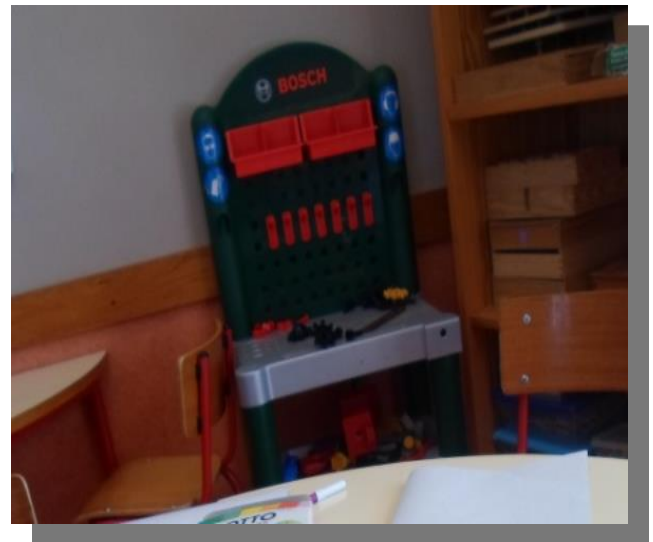
**Figura 3-** casinha



**Figura 4 -** garagem



**Figura 6 -** Jogos de mesa



**Figura7 -** Ferramentas

## Apêndice 2 - Tapetes contadores de histórias



**Figura 8** – Tapete de história dinamizado pela I.



**Figura 9** – Tapete de história dinamizado pelas crianças



**Figura 10** – História: *O Rato do campo e o Rato da cidade*



**Figura 11** – *O Rato do campo e o Rato da cidade*, dinamizados pelas crianças

### Apêndice 3 - Comemoração do 25 de abril



**Figura 12** – Experiência “colorir os cravos”



**Figura 13** – Cravos construídos em papel crepe

#### Apêndice 4 - Projeto *Mundo da Seda*



**Figura 14** – Livro de registos dos bichos-da-seda



**Figura 15** – Bichos-da-seda na caixa



**Figura 16** – Alimentação dos Bichos-da-seda



**Figura 17** – Teia de conceitos em novelo de lã e registo

## Apêndice 5 - Experiência da Seda



**Figura 18** – A I. a tirar a seda dos casulos



**Figura 19** – Casulos no gobelé em água quente



**Figura 20** – Crianças a retirarem a seda dos casulos

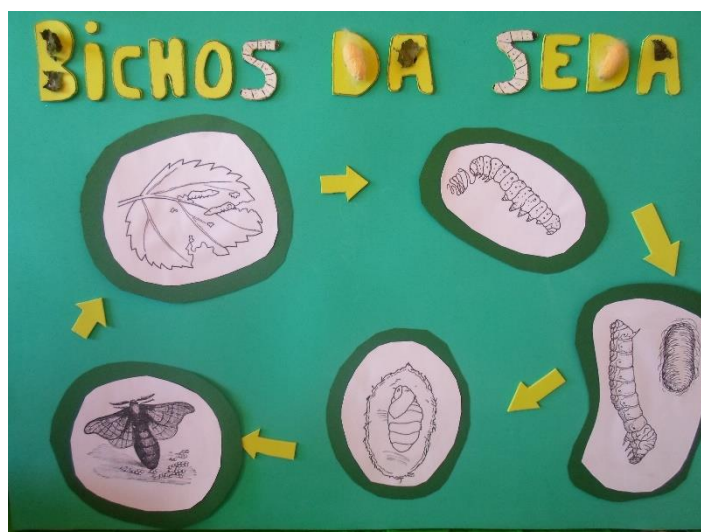
## Apêndice 6 - Visita da Veterinária ao JI



**Figura 21** – Diálogo com a veterinária



**Figura 22** – Preenchimento do ciclo de vida do bicho-da-seda

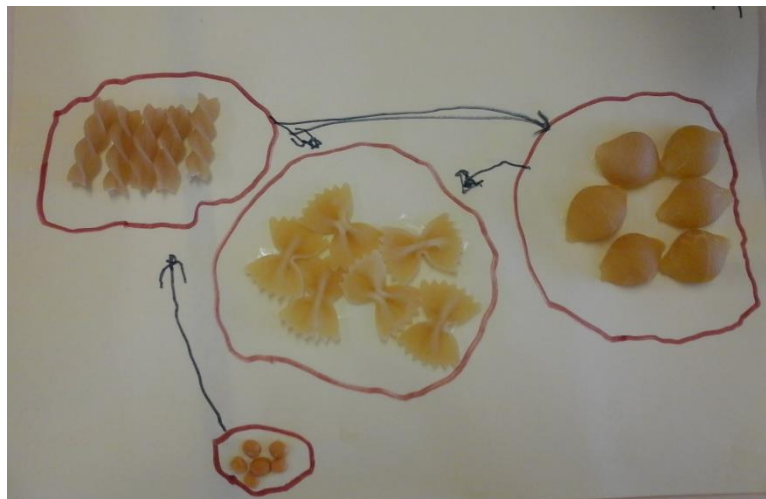


**Figura 23** – Ciclo de vida do bicho-da-seda, completo

## Apêndice 7 - Atividades do Projeto



**Figura 24** – Ciclo do bicho-da-seda com conjuntos numéricos



**Figura 25** – Ciclo de vida do bicho-da-seda com conjuntos numéricos



**Figura 26** – *Shari* de seda



**Figura 27** – Borboletas de Romero Britto

Texto Livre:

“ Os bichos-da-seda...”

🦋 “São pequenos”-

🦋 “Fazem cocó “ -A

🦋 “Transformam-se no  
casulo”

🦋 “Comem muito “-

🦋 “Folhas de amoreira”-

🦋 “Eles andam”-

🦋 “ Sei que eles rastejam” -

🦋 “ Alguns têm riscas”-

## Apêndice 8 - Divulgação do Projeto

Ex.<sup>mos</sup> Encarregados de Educação e Familiares

Os meninos da turma 1 do jardim de infância [redacted], vêm por este meio, convidar-vos a estarem presentes, no dia 17 de junho, pelas 17h30m, na nossa sala para ficarem a conhecer o projeto “O mundo da seda” desenvolvido por todos nós!

A professora, as estagiárias e os meninos,

**Figura 28** – Convite



**Figura 29** – Exposição dos trabalhos na sala de atividades



**Figura 30** – Trabalhos realizados



**Figura 31** – Apresentação da história aos convidados

## Apêndice 9 – Vozes dos pais e das crianças sobre o projeto

Gostei da apresentação dos meninos. É um tema bastante interessante.

Obrigado às “meninas” como diz o J. lá em casa. **Elisabete Ramos**

Parabéns às estagiárias Cátia e Vanessa pelo trabalho muito interessante que desenvolveram com os nossos meninos. Obrigada a elas e à professora Paula pelo precioso apoio. **Margarida e Alexandre (papás da F.)**

Parabéns a todas pelo trabalho desempenhado. Foi bastante interessante e são estes géneros de projetos que cativam os nossos pequenos. Que continuem sempre assim, Beijinhos a todas incluindo a prof. Paula (**papás da M. M.**)

Gostamos das coisas que vocês trazem. Porque? Porque são giras. Mandam-nos fazer muitas coisas giras. Algum exemplo? Gostamos das coisas que vocês trazem, dos bichos-da-seda. **R. B.**

Eu gostei de tirar o fio-de-seda dos casulos e também gostei de pôr a lã nas letras e gostei de aprender sobre os bichos-da-seda e também gostei de e de ir à volta da escola tirar as fotografias e gostei de pegar nos bichos-da-seda;  
**M. M.**

Gostei de tirar a seda e fazer a experiência do vulcão, dos bichos-da-seda e das borboletas. **L.**

Gostei de tudo. **T.C.**

## Apêndice 10 - Abordagem Mosaico

### Consentimento Informado

#### Informação aos pais

No âmbito do mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB, iremos implementar um projeto que tem como objetivo conhecer a perspetiva das crianças sobre o espaço do jardim-de-infância.

Este tem por base a Abordagem de Mosaico, que é um multi-método participativo e reflexivo, que inclui as crianças, pais e equipa educativa. Tratando as crianças como agentes da sua vida e reconhecendo as suas diferentes linguagens e vozes. Pretende-se que as crianças se expressem livremente, mostrando quais os seus reais interesses.

O envolvimento neste projeto tem um carácter opcional, ou seja, cada criança decidirá se quer ou não participar.

Para qualquer esclarecimento, as estagiárias encontram-se disponíveis.

Agradecemos desde já a sua colaboração e disponibilidade.

Atenciosamente,




**Figura 32** - Construção dos mapas



Figura 33 – Visita da Engenheira Civil ao JI

## Boarding Pass

"Viagem pelo J.I. de Ceira"		"Viagem pelo J.I. de Ceira"	
Passageiro: Mna. A [REDACTED]		Passageiro: Mna. [REDACTED] a	
Data: 23 de abril		Data	Partida
Partida: 11h00		23 abril	11h00
Porta: T1			Porta
			T1
			Boarding Pass



### **Entrevista às crianças**

- a. Qual é a área que gostam mais?
- b. Se pudessem mudar alguma coisa na vossa sala que mudavam?
- c. Quem é que vos ajuda a aprender aqui no jardim de infância?
- d. O que é que fazem aqui as educadoras? E as auxiliares?
- e. Qual é a atividade que gostam mais? Dentro da sala? Lá fora?
- f. Qual é o sítio em que mais gostam de estar?
- g. Há alguma coisa que não possam fazer aqui?
- h. Há sítios da sala para onde não possam ir?
- i. Podem pegar nas coisas que quiserem?

### **Entrevista aos pais**

<b>J.I. [REDACTED] - Entrevista aos pais</b>
a. Em relação ao seu filho que espaços é que ele: a.1) gosta? _____ a.2) Não gosta? _____ a.3) E porque? _____
b. O que é que a criança diz em casa sobre o ji? _____
c. De que forma é que participa e colabora no ji? _____

### **Resposta de um Encarregado de Educação**

#### **a. Em relação ao J., que espaços é que ele, no J.I.:**

**a.1) gosta?** Casinha, tem coisas novas para brincar

**a.2) Não gosta?** Os jogos no chão e a biblioteca

**a.3) E porque?** Jogos: não gosta de brincar muito com eles

#### **b. O que é que a criança diz em casa sobre o ji?**

R: Gosta de ir à escolinha para estar e brincar com os amigos

**c. De que forma é que participa e colabora no ji?**

R: Quando a professora pede ajuda ele ajuda-a e ajuda os meninos mais pequenos.

**Entrevista à Educadora Cooperante**

**a. Considera o ambiente educativo adequado para as crianças pequenas?**

R: É adequado, está de acordo com a faixa etária; está bem definido e estruturado.

**b. Gostaria de o melhorar? Como?**

R: Não respondeu.

**c. Acha que o espaço está preparado para crianças com NEE?**

R: Não está, porque depende do grau de NEE. Por exemplo, se houver necessidade de trocar roupa ou fraldas não há espaço apropriado.

**d. Como é que garantem igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas.**

R: Não posso garantir nada, não devia ser assim, pois é uma escola pública. Em termos de aprendizagem há igualdade, em tempo letivo há igualdade, não por visitas caras, que vão para além das possibilidades dos pais. Nem todos frequentam as atividades extras.

**e. Quais as relações entre a escola e a família? E a escola e a comunidade?**

R: São muito boas, estabeleceu-se uma boa relação, participam, colaboram em tudo. Mostram-se ativas, disponíveis quer nos recursos materiais quer nos humanos. Comunidade, se formos a ver entre a freguesia e associação de pais existe uma boa relação, sempre que pedirmos aparecem sempre disponíveis.

**f. Como é que apoia a autoestima, o bem-estar emocional e as disposições para aprender de cada criança?**

R: Individualmente é arranjando estratégias individuais adequadas a cada criança, como reforço positivo, estímulo de uma palavra. Exemplo ir ao computador, dar um jogo, um lápis, sempre no sentido de os fazer sentir bem.

**g. Qual é a importância do espaço no J.I.?**

R: Não respondeu.

**h. Se o espaço influencia as atividades? Se sim, como?**

R: Não respondeu.

**i. o que é que a criança acha que poderia ser diferente no seu espaço?**

R: Não respondeu.

**j. Como é que as crianças se envolvem no espaço?**

R: Não respondeu.

**k. Como é que descreve os diversos espaços do jardim de infância?**

R: Não respondeu.

**Assistente Operacional**

**a) Na sua opinião, qual é a atmosfera da instituição?**

R: É positiva.

**b) Acha que as crianças gostam de vir ao J.I.?**

R: Gostam, acho que sim. Gostam de cá estar.

**c) Participa na planificação do trabalho? E na execução?**

R: Sim participo (dando a sua opinião). Sim executo.

**d) Participa na avaliação da aprendizagem das crianças?**

R: Não participo.

**e) Sabe quais são os espaços preferidos das crianças?**

R: No geral, conseguimos ver no geral que gostam da casinha, mas conseguimos ver o que lhe dá mais prazer.

**f) Considera o espaço educativo adequado para crianças pequenas?**

R: Sim.

**g) Gostaria de o melhorar? Como?**

R: No espaço exterior principalmente, ter material adequado para brincar, no exterior eles não têm. Exemplo: casas, carros (material de exterior) / No interior aumentava a sala e separava o polivalente do refeitório. Atualmente não é possível fazer grandes mudanças.



**Figura 34** – Manta Mágica

## Apresentação das respostas das crianças

D	
o que mudavam	
"A corda do escorrega"	
"mudava a pista"	
"As paredes lá fora"	
"Não mudava"	
Não podemos mudar, tínhamos que perguntar à professora.	
"Não mudava"	
"Está tudo igual há muito tempo! Mudava a sala toda <i>cl</i> ajuda ou trocava a casinha por um cabeleireiro."	
"Não mudava, as coisas são muito pesadas".	
"Mudava a casinha pelas almofadas"	
"Metia as almofadas no sítio"	
"mudava a sala para o lado do quadro"	
"A casinha"	
"Mercearia"	
O quadro não tem espaço e sinto muito calor com estas coisas todas. / As mesas (parte do refeitório), não gosto porque quando vier mais men	
"A roda dos alimentos"	
"Os carros, a pista"	
"Não mudava"	
Não sabe	
"O armário da casa das bonecas"	

C	
Gostam (ver desenhos)	Não Gostam
"gosto da sala de aula"	"Não gosto da corda, porque magoa-me as pernas quando venho de calções"
"gosto do escorrega"	"Não gosto das ferramentas, porque são para bebés/da madeira e da pista de carros" +/- da casinha
"Salas"	"Não gosto dos meninos que me batem"
"Gosto do escorrega e de subir a corda do escorrega"	"Não gosto do refeitório, porque nunca tiram o prato de sopa a mim"
"Escorrega"	"Não gosto da corda do escorrega"
"Jardim de sua casa" - não fez o que foi pedido	
"A escola toda"	"Não gosto da área dos livros e do sofá"
"o que + gosto é o escorrega, escada e a corda"	"Não gosto do J.I. porque é um bocado chato."
"Casinha"	"Biblioteca"
"gosto do escorrega"	"não gosto do 2º recreio (atrás do refeitório) e do gradimento"
"gosto do escorrega"	"Não gosto das escadas"
"o que + gosto é o escorrega"	"Gosto de tudo"
"Gosto da casinha das bonecas, escorrega e a Francis"	"Não gosto do escorrega"
"Escorrega"	"Não gosto dos livros"
"Da sala, do parque e do escorrega"	"Não gosto da cozinha e do refeitório, porque ficam um bocadinho sujos e com pó"
desenhou a prof. Paula	
"Escorrega"	"Não gosto das rodas dos alimentos, podíamos mudar"
"Ferramentas"	"Gosto de tudo"
"Escorrega"	"Não gosto da pista"
"gosto do escorrega"	"Não gosto da pista em tapete, pq está velho, queremos um novo e do w.c."
"gosto do escorrega"	"Não gosto dos bebés (bonecos) porque estragaram a cama e os bancos exteriores"



**Figura 35** – Nova disposição das áreas- alterações sugeridas pelas crianças

## Apêndice 11 - Recreio em EPE e 1ºCEB

Observação do recreio em JI – 2 crianças, uma do sexo masculino e outra do feminino.

12 de junho de 2015-10h44min Duração: 3'25''		15 de junho de 2015- 10h53min Duração: 17'41''		16 de junho de 2015- 10h52min Duração: 5'38''		17 de junho de 2015-10h51min Duração: 2'16''		
Envolvimento Físico	TC*	MM*	TC	MM	TC	MM	TC	MM
		Espaço A- espaço livre	Espaço A- espaço livre	Espaço B- espaço de equipamentos	Espaço B- espaço de equipamentos	Espaço B- espaço de equipamentos	Espaço B- espaço de equipamentos	Espaço B- espaço de equipamentos
Formas de Organização	Grande grupo <sup>64</sup>	Pequeno grupo <sup>65</sup>	Individual Pequeno grupo	Individual Pequeno grupo	Individual Pequeno grupo	Individual Pequeno grupo	Grande grupo	Pequeno grupo
Comportamento Social	Cooperativo	Cooperativo	Solitário Observação	Solitário/desinteressado Cooperativo Paralelo	Associativo Simples	Associativo Simples	Associativo Simples	Diálogo

“TC”, designa a criança do sexo masculino.

“MM”, designar a criança do sexo feminino.

<sup>64</sup> Ao referir grande grupo, considero um grupo com mais de três crianças.

<sup>65</sup> Ao referir pequeno grupo considero um grupo com três crianças.

Observação do recreio em EB1 – duas crianças, uma do sexo masculino e outra do sexo feminino.

	13 de janeiro de 2016- 10h44min Duração: 9'43''		18 de janeiro de 2016- 10h52min Duração: 7'2''		26 de janeiro de 2016 – 10h55min Duração: 7'21''		27 de janeiro de 2016 -10h53 Duração: 9'40''	
	G*	L*	G	L	G	L	G	L
Envolvimento Físico	Espaço C - espaço livre	Espaço D- espaço livre (entrada da escola)	Espaço E – espaço coberto (telheiro)	Espaço E - espaço coberto(telheiro)	Espaço F - espaço livre (Espaço lateral junto ao portão)	Espaço C - Espaço livre	Espaço F – espaço livre (Espaço lateral junto ao portão)	Espaço C - Espaço livre
Formas de Organização	Individual	Grande grupo	Pequeno grupo Grande grupo	Grande grupo	Individual Grande grupo	Grande grupo	Pequeno grupo	Pequeno grupo Individual
Comportamento Social	Solitário	Cooperativo	Observação	Cooperativo	Solitário Transição de espaços Jogo cooperativo	Cooperativo	Contacto físico Outra atividade	Paralelo

“G” designa a criança do sexo masculino,

“L” designa a criança do sexo feminino.

## Apêndice 12 - Caracterização dos Espaços Exteriores no JI e na EB1

### Espaço A- espaço livre no JI



Este espaço é um espaço lateral do JI, pouco frequentado, com acesso pelo exterior ou pelo interior do refeitório.

Como pode ser observado é um espaço pavimentado, vedado por grades. Tem dois bancos de cimento e uma árvore.

## **Espaço B- espaço com equipamentos**



Este espaço é o espaço mais usado pelas crianças, partilhado por todo o JI, de acesso às duas salas de atividades. É um espaço vedado, com pavimento, à exceção da zona da multiestrutura que é coberto por piso de borracha.

Possui dois bancos de cimento, sendo um deles junto ao muro.

Relativamente à multiestrutura de madeira, esta, apresenta um escorrega, uma casa, um espaldar e cordas.

Ainda consta, neste espaço duas árvores junto aos bancos que fazem sombra junto a um banco. Neste espaço é possível visualizar o recreio da creche que se encontra no lado direito.

## Espaço A- espaço livre na EB1



É um espaço amplo predominado pelo verde com algumas árvores. terreno é plano e o piso é constituído por erva e terra compacta.



**Apêndice 13-** Sistema de Categorias para o Comportamento Social<sup>66</sup>

Categorias	Subcategorias	Descrição
<b>Observador</b>		<p>A criança observa outra(s) criança(s) em atividade, mas não participa. A criança, normalmente, fica a alguma distância, consegue, contudo, ver e por vezes ouvir o que está a acontecer. Também é codificado como observador quando a criança olha em redor à procura de algo interessante que possa surgir.</p> <p>Exemplos: “Ro dialoga com P e MC ao mesmo tempo que observa dois rapazes que se encontram a discutir.” “Fr levanta-se e transporta a bola enquanto olha em seu redor.”</p>
<b>Solitário</b>		<p>A criança desenvolve uma atividade sozinha, normalmente com objetos diferentes das outras crianças, concentrada na sua própria atividade, não apresentando interesse em participar nas atividades dos pares. Inclui-se, também, nesta categoria situações em que uma criança corre pelo espaço por um período prolongado de tempo (superior a 60’’) com variabilidade de movimentos corporais, como seja, correr, saltar, movimentar os braços.</p> <p>Exemplos: “Olha para o chão e inicia a andar, contorna a estátua e observa o lado oposto da estátua, volta para trás e coloca a mão no cântaro que as duas estátuas têm entre si.” “Durante a corrida saltita, para e reinicia a corrida saltitando e abanando os braços com algum vigor.”</p>

<sup>66</sup> Adaptado de Ferreira, A. F. (2015). Interação criança-espço exterior em Jardim-de-Infância. *Tese de Doutoramento em Psicologia*, Universidade de Aveiro. Aveiro.

<b>Paralelo</b>		<p>A criança desenvolve um jogo independente, ao lado, ou na companhia de outra(s) criança(s), i.e. a criança envolve-se numa atividade ao lado de outras crianças, mas não com outras crianças, não tentando influenciar ou modificar as suas atividades, embora possa utilizar objetos similares. A criança pode saber o que os pares desenvolvem e, podem ocorrer verbalizações paralelas. É, ainda, considerado jogo paralelo quando a criança observa outra criança e a imita ou quando a acompanha. Exemplo: “A e G2 raspam no solo com as formas. Cada um permanece na sua tarefa sem interagirem.”</p>
<b>Associativo</b>	<b>Simples</b>	<p>A criança joga com outra(s) criança(s). A conversa estabelecida refere-se à atividade desenvolvida em comum. Há um empréstimo/solicitação de material entre as várias crianças. Todos os elementos se envolvem em atividades similares ou iguais, mas não há uma verdadeira organização, nem os interesses do grupo se sobrepõem aos interesses individuais: cada criança faz o que lhe apetece, podendo mesmo, durante algum tempo, uma ou outra criança ficar apenas a observar o que os outros fazem. É possível observar-se contacto físico com os pares, interações verbais, reciprocidade na brincadeira, mas sem organização.</p> <p>O jogo associativo complexo diferencia-se do simples pela existência de uma organização mais elaborada, ainda que seja rudimentar.</p>

		<p>Exemplo Jogo Associativo Simples: “Um grupo de cinco crianças está junto a um muro e circulam com os seus carros miniatura, uns atrás dos outros, verbalizam uns com os outros e por vezes trocam os carros entre si.”</p> <p>Exemplo Jogo Associativo Complexo: “M2 pede a D2 para a empurrar. D2 empurra M2 colocando as suas mãos nas costas de M2, que por sua vez empurra G1, colocando as mãos nos ombros de G1, que pedala vigorosamente nos pedais do triciclo.”</p>
	<b>Complexo</b>	

<p><b>Cooperativo</b></p>		<p>No jogo cooperativo é visível uma interação mútua, uma partilha intensa do jogo, incluindo orientação, organização e obtenção de um objetivo comum. Há consciência de pertença ou não pertença ao grupo. O controlo da situação do grupo depende de um ou dois elementos que decidem o que fazer e quem pode ou não pertencer ao grupo. Geralmente, há divisão de tarefas e de papéis. Os interesses do grupo sobrepõem-se aos pessoais.</p> <p>Exemplo: “Um grupo de quatro crianças desenvolvem um jogo socio dramático. É uma família e um dos elementos diz a cada um quem são e o que vão fazer: o pai vai trabalhar para ganhar dinheiro, a mãe vai levar os filhos à escola e a seguir vai trabalhar.”</p>
<p><b>Conversa/Diálogo</b></p>	<p><b>Diálogo com crianças</b></p>	<p>Comunicação verbal com outra ou outras crianças, podendo existir apenas uma escuta atenta. Pode, ainda, considerar-se "conversar" quando um grupo de crianças partilha risadas, havendo contacto visual. Quando existe contacto físico entre crianças, designadamente abraços, mãos dadas ou fazerem cócegas é codificado como diálogo.</p> <p>Exemplos: “Ro abraça P e dialogam.” “L continua a tratar de R, fazendo-lhe festas e carinhos.” “F continua deitado e AM faz-lhe cócegas.”</p>
	<p><b>Diálogo com adultos</b></p>	<p>Considera-se "diálogo com adultos" quando a interação da criança alvo com o adulto é superior a 10 segundos.</p> <p>Exemplos: “I dirige-se ao adulto a chorar e dialoga com este.” “VS corre e dirige-se a A (adulto) estica os braços, de modo</p>

		a evidenciar o chapéu e verbaliza - Trouxe aqui flores. Gostas? As amarelas são para ti. Tu vais ser a primeira que tens muitas.”
<b>Conflito</b>		<p>Todo o comportamento que envolva disputa/conflito de espaços, objetos, contacto corporal ou verbalizações agressivos.</p> <p>Exemplos: “P volta a empurrar Ro, este agarra a bola com as duas mãos e tenta tirá-la a P. Ro e P seguram a bola ao mesmo tempo e tentam ficar com ela. Ro faz força utilizando as mãos e o corpo, contorcendo-o.” “S diz - Isto não é para mexer, só mexo eu. AQP desce dos pneus. S bate-lhe no braço e verbaliza - Vá rua.”</p>
<b>De Transição</b>		<p>Uma criança movimenta-se no espaço sem ser claro o que pretende fazer ou dirige-se a outra criança ou objeto.</p> <p>Exemplos: “M mantém-se na zona de passagem junto à zona D, observa o meio envolvente e volta para trás, com um passo lento e a olhar para o chão.” “Para junto à primeira estrutura fixa, olha para trás por segundos, recomeça a andar em direção à rampa da segunda estrutura fixa, onde se encontra integrado o escorrega.” “SV regressa ao balde a correr.” “T começa a pedalar vigorosamente e vai ao encontro de X, intersectando-o na zona B”.</p>
<b>Outros</b>		Situações que ocorrem e não reúnem critérios para pertencerem a nenhuma das outras categorias.

## Apêndice 14 - Horário da Turma do 4.º ano

Horário	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9h-10h	Português	Matemática	Português	Ensino Experimental das Ciências	Matemática
10h-10h30m	Português	Matemática	Português	Apoio ao Estudo	Matemática
10h30m-11h	<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>
11h-12h	Matemática	Português	Estudo do meio	Português	Português
12h-12h30m	Apoio ao Estudo	Português	Estudo do meio	Apoio ao Estudo	Português
12h30-14h	<b>Almoço</b>	<b>Almoço</b>	<b>Almoço</b>	<b>Almoço</b>	<b>Almoço</b>
14h-15h	Estudo do meio	Estudo do meio	Matemática	Matemática	Português
15h-16h	Expressões	Expressões	Matemática	Matemática	Expressões
16h-16h30m	<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>
16h30m-17h30m	Atividade Física	Inglês	Inglês	Atividade Física	Expressões

## Apêndice 15 - Espaços da EB1



**Figura 36** – Espaço exterior



**Figura 37** – Entrada da Escola



**Figura 38** – *Hall* de Entrada



**Figura 39** – Sala de Aula

## Apêndice 16 - Metodologias da PC



**Figura 40** – Personagens: “ Irre e o Quieto”



**Figura 41** – Família Compreensão

## Apêndice 17 - Recursos Visuais



**Figura 42** – Cartaz dos descobrimentos e friso Cronológico

## Apêndice 18 - Projeto Multiatividades

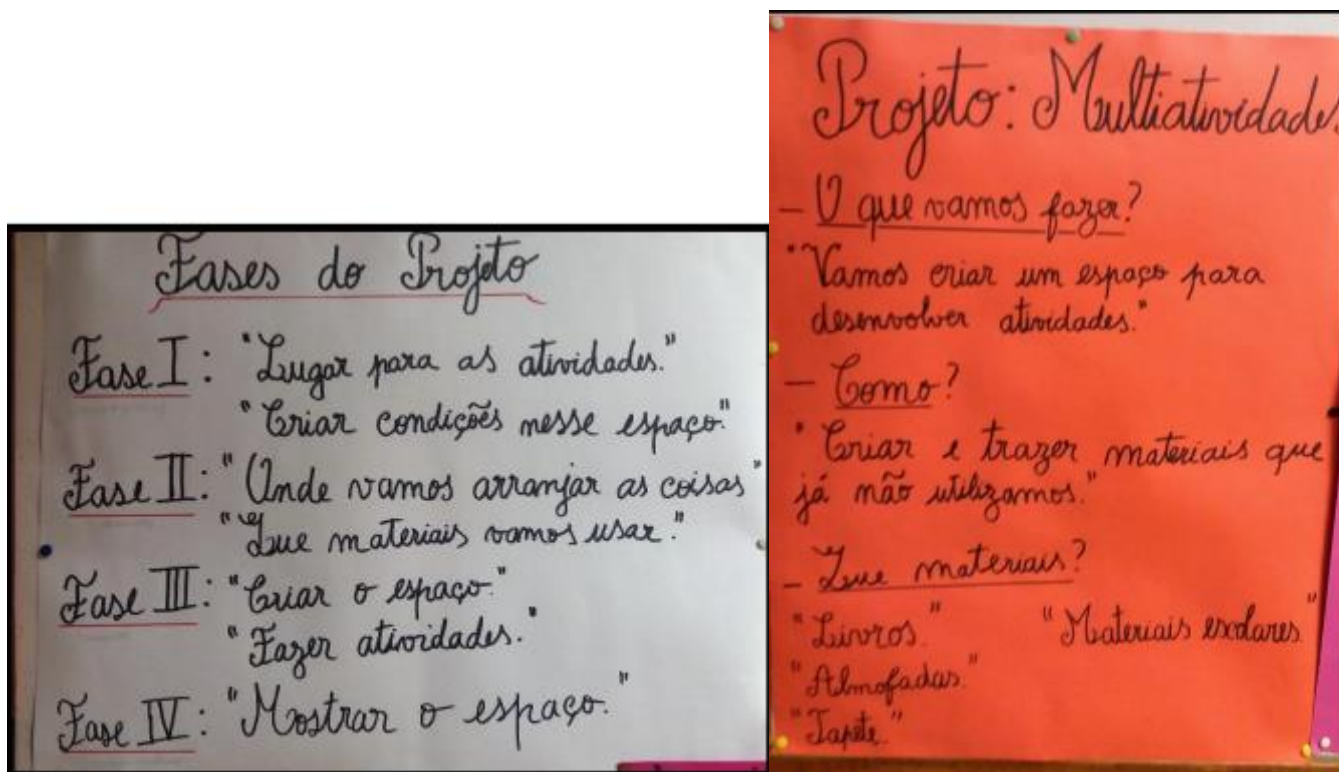


Figura 43 – Fases do Projeto



Figura 44 – Circle story massage



**Figura 45** – GAME (Ginásio de Atividades para Mentes Eficientes)

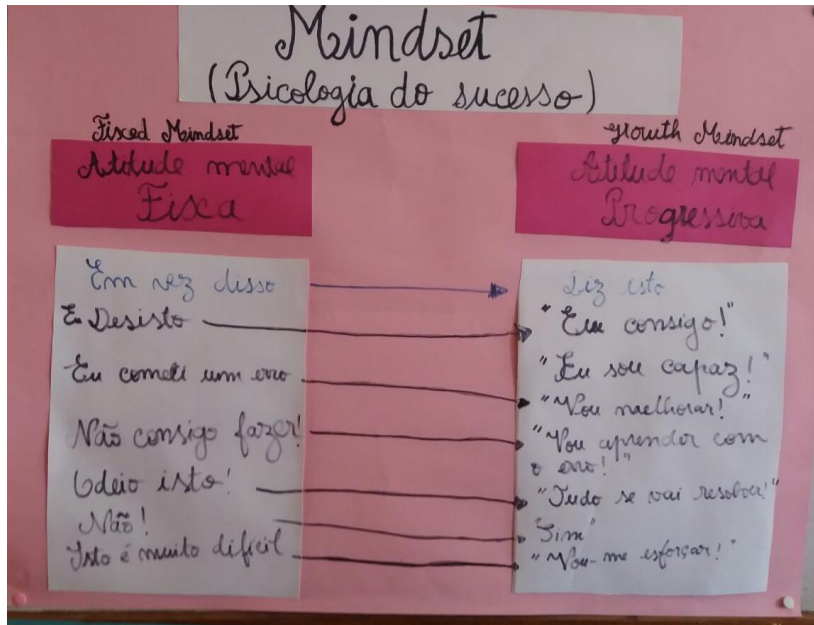


Figura 46 – Cartaz Mindset

## Apêndice 19 - Projeto Multiatividades - Panfleto *Mindset*

E tu??? Tens uma mente  
Fixa ou Progressiva?



Mindset prova que podes  
desenvolver as tuas capacidades!

De que estas à espera?



Aqui ficam mais algumas formas de pensar sobre atitudes mentais:

- Pensa num colega teu que tenha uma atitude mental fixa.
- Pensa como está sempre a tentar pôr-se à prova e como é supersensível com a possibilidade de estar enganado ou de cometer erros. Alguma vez te interrogaste por que é que é assim (tu és assim)?

Agora, podes começar a perceber porque é que ele é assim.



Projeto:  
"Multiatividades"

As estagiárias : Ana Carolina Sousa; Cátia Carvalho;  
Vanessa Gomes.

## Mindset

A atitude  
mental para o  
teu sucesso



EB1 d  
4.º Ano

### Mindset Atitude mental



É o ponto de vista que nós adotamos de nós próprios, que afeta profundamente a forma como conduzimos a vida.

É o poder de acreditar que se pode melhorar!

A atitude mental pode ser Fixa ou Progressiva / em Crescimento.



### Fixed Mindset Atitude Mental Fixa

As pessoas com uma atitude mental fixa acreditam que as suas capacidades básicas, tais como inteligência, habilidade ou talento, fazem parte da sua identidade e não podem ser alteradas. Para eles o talento traz o sucesso.

Uma pessoa com atitude mental fixa pensa:

- Não consigo!
- Odeio isto!
- Não!
- Isto é muito difícil!
- Quero que as pessoas achem que sou inteligente!
- Gosto de trabalhos fáceis!
- Evito desafios!
- Desisto!



### Growth Mindset Atitude Mental Progressiva

As pessoas com uma atitude mental progressiva, acreditam que as suas qualidades básicas são algo que podem cultivar através do seu esforço.

Apesar dos diferentes ritmos, talentos iniciais e aptidões, interesses ou temperamentos, cada pessoa pode mudar e crescer através da sua experiência.

Uma pessoa com atitude mental em crescimento pensa:

- Onde é que eu falhei?
- Os erros ajudam-me a aprender!
- Eu acredito que consigo!
- Vou tentar de novo!
- Gosto de desafios!



## Apêndice 20- Projeto Multiatividades-Chaves para a Felicidade em 2016

É importante que sejas feliz. Que abras a porta da tua felicidade. Foca-te em coisas e em desejos que achas que realmente te fazem feliz. Escreve-as nas seguintes caixas.

The image displays ten keys arranged in two columns. Each key is positioned above a rectangular box intended for handwritten text. The keys are: a yellow key with a double-loop head (top left), a yellow key with a simple head (top right), a yellow key with a long stem and a simple head (middle left), a dark green key with a simple head (middle center), a yellow key with a simple head (middle right), a yellow key with a simple head (bottom left), a yellow key with a double-loop head (bottom right), a silver key with a simple head (bottom left), and a silver key with a green head (bottom right).

*Revised as of 28 January 03*

## Apêndice 21- Projeto Multiatividades - Caça aos elogios

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_



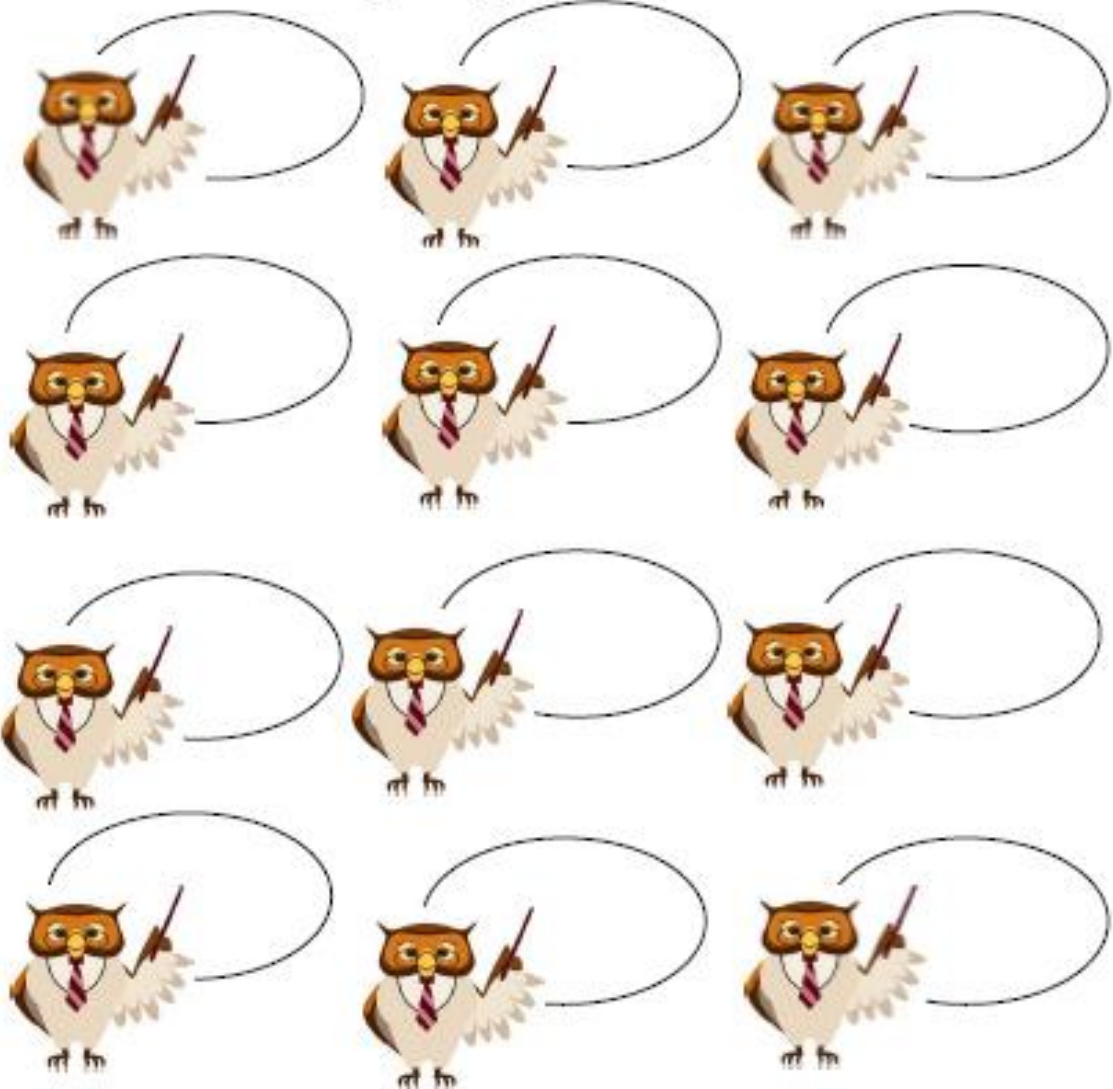
Mochinho

# Caça aos elogios

Todos nós gostamos de receber elogios!

Escreve o teu nome na folha e em seguida, passa a tua folha para o colega ao lado. Cada vez que receberes uma folha deves escrever um elogio para o colega que esteja identificado na folha.

Todos devem preencher elogios aos colegas e no final a folha é entregue ao colega em questão.



**Apêndice 22 - Tabela do SAC – Workshop Mindfulness<sup>67</sup>**

	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
				x							x		Muito bom envolvimento;
				x					x				Diversas dificuldades;
a					x						x		Desfruta plenamente das atividades;
des					x						x		Desfruta plenamente das atividades;
				x						x			
				x						x			
					x						x		Desfruta plenamente das atividades;
					x						x		Desfruta plenamente das atividades;
					x						x		Desfruta plenamente das atividades;
				x						x			
					x						x		Desfruta plenamente das atividades;
				x							x		

<sup>67</sup> Adaptado de Portugal, G. e Leavers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto Editora. Porto

## Apêndice 23 - Divulgação do Projeto



**Figura 47** – Mini cadernos



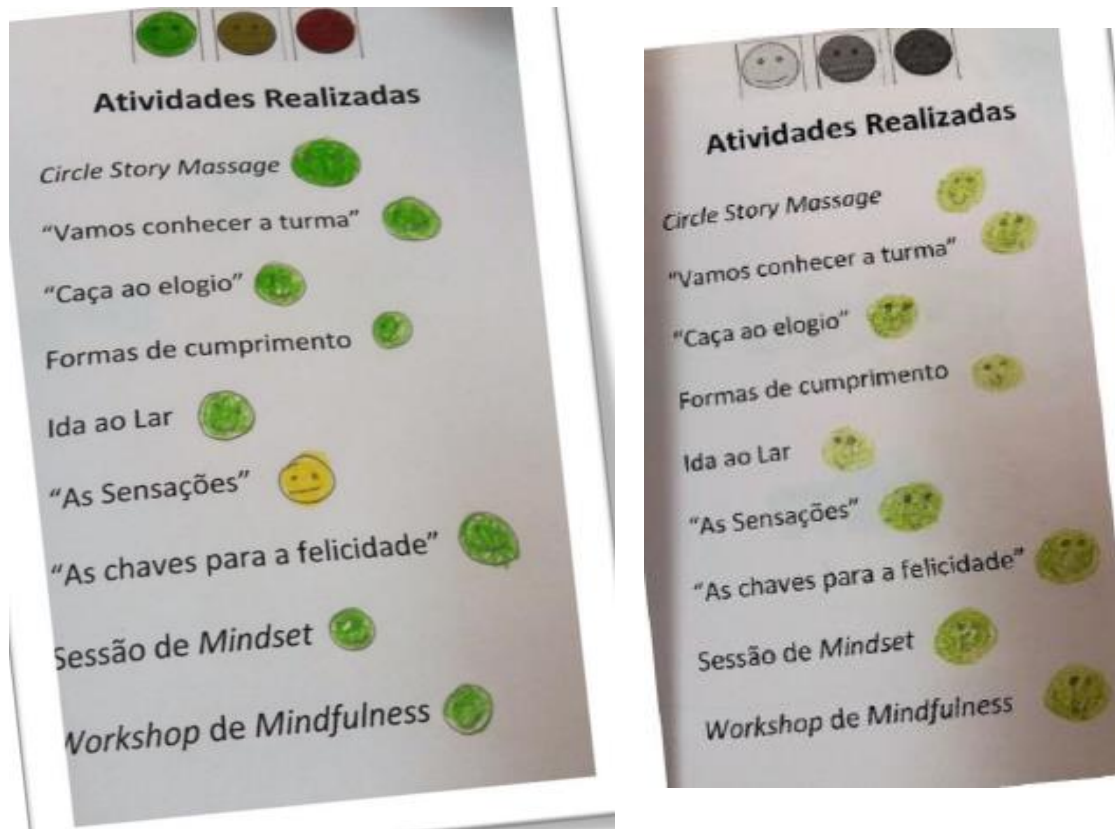


Figura 48 – Avaliação das atividades

## Apêndice 24- Divulgação do Projeto- Liga dos Pequenininos

 **Cátia Carvalho** partilhou a foto de Liga dos Pequenininos.  
4/2 · 



**Liga dos Pequenininos**  
4/2 · 

Um grupo de alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB ofereceram um teatro de sombras à Liga dos Pequenininos. Agradecemos aos alunos da EB 1 da [redacted] a construção dos materiais 😊

 Gosto    Comentar    Partilhar

  Ana Carolina Sousa, Maria José Tiago e 12 outras pessoas

 Escreve um comentário...  

## Apêndice 25 - Teatro de Sombras “Serafim Malacueco e o Rei das Escamas”



**Figura 49** – Teatro de sombras dinamizado na Ludoteca do Hospital Pediátrico para as crianças do grupo Brincar da Liga dos Pequenininos



**Figura 50** - Divulgação do Teatro de Sombras

## Apêndice 26 - Participação no 1.º Encontro em Investigação e Práticas em Educação (EIPE) 2016, ESEC.



### Comunicação 2 - *Projeto "Multiatividades"*

Oradoras – Ana Carolina Sousa (Instituto Politécnico de Coimbra, ESEC)

- Cátia Carvalho (Instituto Politécnico de Coimbra, ESEC)
- Vanessa Gomes (Instituto Politécnico de Coimbra, ESEC)

Resumo: Este projeto desenvolveu-se no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no decorrer da prática educativa realizada. Face ao contexto da turma desenvolveram-se várias atividades, que tinham como objetivo promover a desconstrução de barreiras na aprendizagem dos alunos, no seu bem-estar e desenvolvimento emocional.



Figura 51 – Apresentação do *Multiatividades*

*Multiatividades* no Jornal: Diário As Beiras de 9 de abril

## ESEC partilha “bons” projetos na área da Educação Básica

Os projetos “Hypatimat” e “Multiatividades” foram ontem apresentados no auditório da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC). A iniciativa integrou-se na 1.ª edição do Encontro em Investigação e Práticas em Educação (EIPE) que decorre até ao dia de hoje na escola.

Organizado por docentes do curso de Educação Básica da ESEC, o encontro pretende ser “um espaço de diálogo entre investigadores, educadores, professores e estudantes”. Segundo Fernando Martins, os investigadores da ESEC sentiram necessidade de “criar uma oportunidade para serem partilhados trabalhos e projetos relacionados com a área da educação, bem como se dinamizarem oficinas de formação”.

Porque este tipo de trabalho envolve outras áreas do saber que estão a ser lecionadas na escola, a organização conta com o apoio de docentes dessas áreas, permitindo desta forma que haja uma



Docentes e estudantes trocam experiências no auditório da escola

maior troca de experiências entre os professores.

Para hoje, o programa contempla mais de uma dezena de comunicações. “Sociedade e Supervisão – novos referentes em perspectiva”, “Participar, partilhando...”, “Contextualizar é preciso: a aprendizagem da Matemática por crianças e jovens com DII”, “Ambiente democrático em educação: uma breve reflexão sobre a vivência da democracia em contexto educativo”, “Manual escolar enquanto produto de de-



**Exposição “Ceuta: à descoberta das raízes portuguesas”**

A mostra serve para divulgar materiais didáticos que assinalaram os 600 anos da chegada dos portugueses a Ceuta

sign”, “Arquitetura e Design Escolares – dimensões ocultas do currículo”, “Podemos tornar-nos otimistas? Vale a pena?”, “Desafios na sala de aula – O Mutismo Seletivo” e “Limites Invisíveis: Um projeto de educação em ambiente outdoor” são os temas tratados ao longo do dia de hoje e que contempla, ainda, um workshop sobre “Aprendizagem cooperativa e pedagogias diferenciadas”, ministrado pelo docente da ESEC, José Pedro Silva. | António Alves