

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

## **Nos movimentos da aprendizagem – os entretantos da vida**

Andreia Isabel Marcos Cardoso

Coimbra, 2016



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Andreia Isabel Marcos Cardoso

## Nos movimentos da aprendizagem – os entretantos da vida

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Marlene Miguéis

Orientador: Prof. Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 25 de julho de 2016

Classificação: 17 valores

Julho, 2016



## **Agradecimentos**

Para a concretização de mais uma etapa na minha vida [conclusão de mais um ciclo académico] foram muitas as pessoas que, de diversas formas, deram o seu contributo. A todas elas quero desde já deixar o meu muito obrigada.

Começo por agradecer à Professora Doutora Ana Coelho e ao Professor Mestre Philippe Loff pelos conselhos, pelas orientações mas, acima de tudo, por toda a disponibilidade e amabilidade dispensada ao longo de todo o processo.

Queria também agradecer a todos os docentes, com quem tive o privilégio de contactar, pelos ensinamentos transmitidos, ao longo da minha formação académica. Um agradecimento especial às docentes Joana Chélinho, Margarida Torres e Cristina Leandro, por serem uma inspiração.

A todos/as os/as orientadores/as cooperantes, especialmente as que me acompanharam durante os estágios de Mestrado, e restantes docentes das instituições com o qual tive o privilégio de contactar. Cada um deles/as, à sua forma, deixou um contributo fundamental para a minha formação profissional.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de contactar ao longo deste percurso. Foram todas muito especiais.

Às colegas de curso pelas experiências partilhadas, pelos momentos vividos, pelas pessoas que são. Destaco a Sofia “Mãe”, a Sofia “Pensadora” e a “Phie”, sempre foram o meu grande suporte, o meu grande pilar durante a minha passagem por Coimbra.

Não posso deixar passar este momento sem fazer um agradecimento muito especial Sofia “Pensadora”. Ao longo de diversos momentos, principalmente no decorrer da produção deste documento, ela esteve sempre presente, mesmo estando longe. Foi um ombro amigo. Um pilar que não me deixou cair nos momentos de maior fragilidade.

Às colegas com quem tive o privilégio de realizar todo o percurso de estágio. Houve momentos difíceis mas, devido ao grande espírito de equipa, interajuda e partilha, todos os obstáculos foram superados.

Queria também agradecer a todas as pessoas que já não estão presentes, fisicamente, mas que fizeram e sempre farão parte da minha vida. A ausência física, ainda que dolorosa, não será o suficiente para deixarem de ser recordados, amados e admirados.

O vosso exemplo de perseverança e os valores morais e éticos que me transmitiram, principalmente a minha avó, irão sustentar para sempre os meus caminhos. Obrigada por me iluminarem e serem uma força inspiradora.

Como não poderia deixar de ser, quero agradecer a toda a minha família, por todo o apoio, estão todos no meu coração. Um agradecimento muito à minha essência, os meus pais, irmã, tia e avô. Eles estão sempre presentes em todos os momentos, apoiam as minhas decisões, incentivam-me mais e mais, dão-me colo, dão-me segurança. Sem dúvida que são a minha grande força, o meu chão.

Ao Sérgio por toda a paciência [e teve que ser muita], pelas palavras de carinho e incentivo, tens sido um grande apoio. Para além de namorado, tens sido um grande amigo.

Finalizo agradecendo a Coimbra, pelos momentos que me proporcionou, pelos ensinamentos e pelas amizades. Esta cidade foi essencial para o mesmo crescimento e formação. Coimbra, serás sempre por mim amada.

## **Nos movimentos da aprendizagem – Os entretantos da vida**

### **Resumo**

O presente relatório surgiu no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento tem como finalidade refletir sobre todo o processo formativo realizado ao longo da prática do ensino supervisionado, na valência de Educação Pré - Escolar, com crianças dos três aos seis anos, e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com crianças a frequentar o 3.º ano de escolaridade.

Neste sentido, a Parte I deste documento pretende caracterizar as instituições, os grupos de crianças e o ambiente educativo bem como realizar uma apresentação reflexiva das experiências e aprendizagens desenvolvidas ao longo do estágio. Com vista a destacar as experiências que causaram impacto ao longo dos estágios curriculares, na Parte II são apresentadas seis experiências-chave, das quais uma corresponde a um trabalho de investigação que tinha como intuito dar voz às crianças. Das restantes experiências, duas destinam-se à Educação Pré-Escolar [“A vida que fica, depois da morte”; “Brincar para Aprender”], uma possui um cariz transversal [“As artes no Sistema Educativo Português”] e, as restantes dizem respeito ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico [“Inquietações sobre quem não consegue estar quieto”; “Educação e evolução de mãos dadas – a tecnologia na escola”].

**Palavras - Chave:** Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; aprendizagem; movimento; brincar; vida.

## **In learning movements - The meantime life**

### **Abstract**

This report came to light within the Course of Educational Practice I and II – Master’s Degree, in Preschool Education and Teaching and the First Basic Teaching Cycle. The present document aims to think over the whole formative process done in supervised teaching practices in Preschool Education, with three and six years old children and also in the First Basic Teaching Cycle, in a third grade class.

Therefore, the first part of the document – Part I – characterizes both institutions and groups of children and also educational environments; it also presents the results of experiences and learning processes during the internship period.

In what Part II is concerned, six key studies are exposed.

One of them focuses on an investigation based on “*Children’s Own Voice*”. Two key studies were designed for Preschool Education and entitled “*Life after Death*” and “*Playing for Learning*”. It is also presented a study which goals a transversal analysis regarding the “*The arts in the Portuguese Education System*”. The rest of the approaches deal with “*Worries about those who cannot be quiet*” and “*Education and Evolution go hand in hand – technology at school*” and were conducted in the First Basic Teaching Cycle.

**Key words:** Preschool Education; First Basic Teaching Cycle; learning; movement; playing; life.

## Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIOS FORMATIVOS</b> .....	5
<b>SECÇÃO A: A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR</b> .....	7
1. Caraterização Geral da Instituição .....	7
2. Caraterísticas Gerais do Grupo .....	9
3. Organização do Ambiente Educativo .....	11
3.1. Organização do Grupo .....	11
3.2. Organização do Espaço .....	12
3.3. Organização do Tempo .....	14
4. Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio .....	15
4.1. Fase I – Observação/ ambientação .....	15
4.2. Fase II – Intervenção progressiva na atuação prática.....	20
4.3. Fase III – Implementação do projeto .....	23
<b>SECÇÃO B: ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</b> .....	32
1. Caraterização da Instituição .....	32
2. Caracterização da turma.....	33
3. Organização do ambiente educativo .....	34
3.1. Organização do espaço.....	34
3.2. Organização do tempo .....	36
4. Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio .....	37
4.1. Fase I – Observação/ ambientação.....	37
4.2. Fase II – Intervenção prática.....	39
4.3. Implementação do projeto.....	42
<b>PARTE II - EXPERIÊNCIAS-CHAVE</b> .....	51
1. A vida que fica, depois da morte.....	53
2. Brincar para Aprender.....	60
3. Abordagem de Mosaico .....	68
3.1. Metodologia de investigação .....	69
3.2. Processo .....	71

3.3. Tratamento de dados .....	74
3.4. Conclusão .....	78
4. As artes no sistema educativo português .....	81
5. Inquietações sobre quem não consegue estar quieto .....	90
6. Educação e evolução de mãos dadas - a tecnologia nas escolas .....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	109
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	115
<b>APÊNDICES</b> .....	127

## Índice de figuras

Figura 1. Petinga na exposição do Dolce Vita .....	131
Figura 2. Poesia para distribuir nas ruas .....	131
Figura 3. Visita ao cabeleireiro .....	131
Figura 4. Monstro Bolitas .....	131
Figura 5. Aldeia dos Medos e da Coragem .....	131
Figura 6. Pintura interior do aquário .....	135
Figura 7. Pintura exterior do aquário .....	135
Figura 8. Lavar material .....	135
Figura 9. Aquário final .....	135
Figura 10. Pintura do painel .....	135
Figura 11. Painel final .....	135
Figura 12. Deslocamentos e equilíbrios .....	145
Figura 13. Deslocamentos e equilíbrios .....	145
Figura 14. Componente de dança .....	145
Figura 15. Relaxamento .....	145
Figura 16. Jogo .....	145
Figura 17. Jogo .....	145
Figura 18. Resultado das sombras produzidas pelas crianças .....	148
Figura 19. Produção de sombras e efeitos .....	148
Figura 20. Produção de sombras e efeitos .....	148
Figura 21. Visita ao laboratório .....	150
Figura 22. Visita à biblioteca .....	150
Figura 23. Visita à ESEC TV .....	150
Figura 24. Gestos de Língua Gestual Portuguesa .....	150
Figura 25. Encomenda .....	159
Figura 26. Objetos da encomenda .....	159
Figura 27. Análise do mapa-mundo .....	159
Figura 28. Brincar com objetos da encomenda .....	159
Figura 29. Bandeiras impressas .....	162
Figura 30. Organização das bandeiras .....	162

Figura 31. Esboço dos conjuntos.....	162
Figura 32. Conjuntos .....	162
Figura 33. Conjuntos e conclusões.....	162
Figura 34. Capa do livro das pesquisas .....	163
Figura 35. Representação de Angola.....	163
Figura 36. Representação da Rússia.....	163
Figura 37. Teia Final .....	165
Figura 38. Pesquisa no computador .....	167
Figura 39. Recorte das pesquisas .....	167
Figura 40. Pesquisa de curiosidades.....	167
Figura 41. Construção de máscaras em pasta de papel .....	167
Figura 42. Pintura das máscaras .....	167
Figura 43. Algumas das máscaras finais .....	167
Figura 44. Organização da sala .....	168
Figura 45. Esboço para máscara de cartão .....	168
Figura 46. Representação do desenho no cartão .....	168
Figura 47. Máscara de cartão .....	168
Figura 48. Pintura de frascos de shampoo.....	168
Figura 49. Pesquisas sobre a Rússia.....	171
Figura 50. Seleção de fotos .....	171
Figura 51. Informações recolhidas .....	171
Figura 52. Produção de puzzle sobre monumento russo.....	171
Figura 53. Puzzle final .....	171
Figura 54. Produção de matrioskas com rolos de papel.....	172
Figura 55. Produção de matrioskas .....	172
Figura 56. Cabana russa .....	172
Figura 57. Decoração da tiara .....	172
Figura 58. . Produto final .....	172
Figura 59. Produção de convite para festa angolana.....	173
Figura 60. Convite.....	173
Figura 61. Entrega do convite .....	173
Figura 62. Confeção de iguarias.....	173

Figura 63. Confeção de iguarias.....	173
Figura 64. Lavagem do material .....	174
Figura 65. Palmeira decorativa .....	174
Figura 66. Cubata .....	174
Figura 67. Elementos decorativos .....	174
Figura 68. Máscaras de cartão.....	174
Figura 69. Convite para a sala azul .....	175
Figura 70. Entrega do convite .....	175
Figura 71. Confeção de iguarias.....	175
Figura 72. Confeção de chá.....	175
Figura 73. Lavagem do material .....	175
Figura 74. Iguarias produzidas .....	175
Figura 75. "Cantinho da Cubata" .....	177
Figura 76. Almofada matrioska oferecida pelas estagiárias.....	177
Figura 77. Balões de banda desenhada .....	192
Figura 78. Cartuchos para castanhas .....	192
Figura 79. Aprender a tabuada com sacos de castanhas .....	192
Figura 80. Árvores de Natal com figuras geométricas.....	192
Figura 81. Produção de Bolachas de Manteiga.....	192
Figura 82. Turma com aventais e gorros de cozinheiros .....	192
Figura 83. Pesquisas na internet.....	193
Figura 84. Jogo dos rebuçados .....	193
Figura 85. Teatro .....	193
Figura 86. Árvore genealógica.....	193
Figura 87. Fotografar polígonos.....	193
Figura 88. Produção de boneco de neve.....	193
Figura 89. Elementos das mascotes .....	197
Figura 90. Produção de nova mascote com todos os elementos .....	197
Figura 91. Costurar adereços da mascote.....	197
Figura 92. Colar adereços .....	197
Figura 93. Limpeza dos resíduos de enchimento .....	197
Figura 94. Produto final .....	197

Figura 95. Produção de convites .....	205
Figura 96. Construção de fantoches .....	205
Figura 97. Elementos cénicos.....	205
Figura 98. Ensaio da dramatização .....	205
Figura 99. Preparação da apresentação .....	205
Figura 100. Preparação da dança.....	205
Figura 101. Porta da sala .....	207
Figura 102. Plateia.....	207
Figura 103. Peça teatral - A viagem de Estranhas... ..	207
Figura 104. Fotografia de grupo.....	207
Figura 105. Revista literária .....	209
Figura 106. Documentos constituintes da revista.....	209
Figura 107. Livro gigante da turma.....	209
Figura 108. Constituintes do livro gigante .....	209
Figura 109. Estranhas.....	209
Figura 110. Exposição.....	209
Figura 111. Construção do puzzle.....	213
Figura 112. Puzzle final .....	213
Figura 113. "Contrato de compromisso" .....	213
Figura 114. Conversas informais .....	213
Figura 115. Criança a fotografar espaços .....	213
Figura 116. Produção da manta mágica .....	221
Figura 117. Produção da manta mágica .....	221
Figura 118. Produto final .....	221
Figura 119. Desenhos.....	221
Figura 120. Fotografias tiradas pelas crianças .....	221
Figura 121. Efeito fole com as fotografias .....	221

## **Índice de quadros**

Quadro 1. Categorização dos dados.....	74
--	----

## Índice de Apêndices

Apêndice I – Horário Semanal.....	129
Apêndice II – Atividades das educadoras .....	131
Apêndice III – Planificação “ <i>Os peixes e a arte</i> ” .....	133
Apêndice IV – Produção de aquário e painel.....	135
Apêndice V – Planificação de dança criativa.....	137
Apêndice VI – Planificação Expressão Motora (Deslocamentos e equilíbrios) .....	139
Apêndice VII – Planificação Expressão Motora (jogos).....	141
Apêndice VIII – Planificação Expressão Motora (perícia e manipulação).....	143
Apêndice IX – Registo fotográfico das sessões de Expressão Motora .....	145
Apêndice X – Planificação “ <i>O menino que tinha medo do escuro</i> ” .....	147
Apêndice XI – Planificação visita à ESEC .....	149
Apêndice XII – Planificação “A chegada de um irmão” .....	151
Apêndice XIII – Planificação indutor .....	157
Apêndice XIV – Planificação atividade com bandeiras.....	161
Apêndice XV – Livro de pesquisas.....	163
Apêndice XVI – Teia Final .....	165
Apêndice XVII – Momentos referentes ao trabalho desenvolvido sobre Angola ...	167
Apêndice XVIII – Planificação conto tradicional russo .....	169
Apêndice XIX – Momentos referentes ao trabalho desenvolvido sobre a Rússia...	171
Apêndice XX – Divulgação do Projeto [Angola] .....	173
Apêndice XXI – Divulgação do Projeto [Rússia] .....	175
Apêndice XXII – Cantinho da Cubata .....	177
Apêndice XXIII – Planta da Sala .....	179
Apêndice XXIV – Horário Semanal .....	181

Apêndice XXV – Materiais produzidos .....	183
Apêndice XXVI – Materiais para a minibiblioteca.....	195
Apêndice XXVII – <i>Estranhas</i> .....	197
Apêndice XXVIII – História “ <i>A viagem de Estranhas...</i> ” .....	199
Apêndice XXIX – Livro “ <i>A viagem de Estranhas...</i> ” .....	201
Apêndice XXX – Preparação da divulgação do projeto .....	205
Apêndice XXXI – Divulgação .....	207
Apêndice XXXII – Exposição.....	209
Apêndice XXXIII – Teia Final.....	211
Apêndice XXXIV – Abordagem Mosaíco .....	213
Apêndice XXXV – Algumas entrevistas .....	215
Apêndice XXXVI – Manta Mágica .....	221

## **Abreviaturas**

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

APA – Associação Americana de Psicólogos

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DDD – Doses Diárias Definidas

DSM – Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPC – Instituto Politécnico de Coimbra

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

OC – Orientador Cooperante

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

PAE – Projeto Educativo de Agrupamento

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PTE – Plano Tecnológico da Educação

RED – Recursos Educativos Digitais

SNS – Sistema Nacional de Saúde

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

# INTRODUÇÃO



O presente Relatório Final foi concebido no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) do Instituto Politécnico de Coimbra (IPC).

Este relatório tem como objetivo espelhar todo o percurso formativo realizado ao longo da prática do ensino supervisionado, tanto em EPE como no Ensino do 1.º CEB. O referido percurso foi sendo construído e desconstruído, gradualmente, sempre em parceria com as colegas de estágio, bem como com as orientadoras cooperantes.

As batalhas travadas, em conjunto, assim como os momentos partilhados entre parceiras de estágio, sob as diretrizes das orientadoras cooperantes, permitiram desenvolver aprendizagens significativas e aperfeiçoar a qualidade das práticas educativas implementadas de modo a atuar pedagógica e civicamente.

Intitulei este relatório “Nos movimentos da aprendizagem – Os entretantos da vida”, visto que, este espelha aquilo em que acredito profundamente, que para aprender é necessário que haja movimentos, que haja um corpo presente e consciente que se move e que desbrava caminhos, para conhecer e compreender o mundo. Assim, os entretantos da vida ganham um sentido profundo, pois a educação “não é preparação para a vida é a própria vida” (Dewey, citado por Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 52). Desta forma, é sobre a experiência presente que a educação deve agir se quiser preparar o futuro, uma vez que “ a educação é vida (...) é um contínuo conduzir para o futuro” (*idem/ibidem*, p. 53). “Viver desse modo, o presente, será ampliar o presente, para que ele contenha o futuro dentro de si” (Kilpatrick, 1971, citado por Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.53).

Este documento encontra-se dividido em duas partes. A Parte I destina-se à contextualização e aos itinerários formativos das práticas de ensino supervisionadas, nomeadamente, a caracterização das instituições, dos grupos de crianças, dos ambientes educativos e a descrição e análise reflexiva da experiência de estágio. Esta

parte é composta pela Secção A, que se destina à Educação Pré-Escolar, e a Secção B destina-se ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

A Parte II integra seis experiências-chave que considere essenciais na prática pedagógica supervisionada. As três experiências iniciais dizem respeito ao contexto pré-escolar. A primeira experiência-chave, intitulada de “A vida que fica, depois da morte”, visa refletir sobre a importância do progenitor masculino, quais os efeitos aquando o seu falecimento, bem como compreender o processo do luto infantil. A segunda experiência, tal como o nome indica, “Brincar para aprender”, pretende refletir sobre a importância do brincar na infância. A última experiência referente à EPE consiste numa experiência investigativa centrada na metodologia da Abordagem de Mosaico, tendo como objetivo conhecer a perspetiva das crianças relativamente ao jardim-de-infância que frequentavam.

A quarta experiência-chave possui um cariz transversal e prende-se com a questão da importância da Educação Artística, principalmente da dança e da expressão dramática, na EPE e no 1.º CEB.

As restantes experiências são destinadas ao 1.º CEB onde se reflete sobre a origem do Transtorno de *Déficit* de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o seu diagnóstico e o seu tratamento farmacológico e as controvérsias a ele associadas (“Inquietações sobre quem não consegue estar quieto”). A última experiência deste relatório expressa a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para a motivação e para a formação dos discentes, cada vez mais tecnológicos.

Para finalizar o relatório, são apresentadas ainda as considerações finais que consistem numa reflexão sucinta das aprendizagens adquiridas ao longo de todo o percurso formativo, as referências bibliográficas onde constam todas as obras mencionadas ao longo deste trabalho e, por último, os apêndices onde figuram algumas das informações adicionais relevantes para completar e clarificar a compreensão deste documento.

# **PARTE I**

## **CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIOS FORMATIVOS**



## SECÇÃO A: A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR<sup>1</sup>

### 1. Caracterização Geral da Instituição

As instalações do Jardim de Infância (JI) onde decorreu a ação educativa encontram-se localizadas no distrito de Coimbra, mais propriamente na periferia da cidade. Este JI pertence à rede pública e encontra-se agregada a Agrupamento de Escolas composto vinte e nove estabelecimentos do pré-escolar até ao 3.º CEB.

A área geográfica onde o JI se insere possui uma zona empresarial que tem vindo a expandir-se e, conseqüentemente tem levado ao aumento populacional. O seu nível de atividade enquadra-se essencialmente no nível secundário e terciário, possuindo um nível socioeconómico médio ou médio baixo.

Esta instituição funciona nas instalações anexas ao estabelecimento do 1.º CEB, numa antiga cantina escolar que tem vindo a ser adaptada para o efeito, tendo sido inaugurada em abril de 1995.

O principal objetivo desta instituição é o efetivo e eficiente apoio às famílias e às crianças, nomeadamente, em termos de desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, promovidos num meio que pretende dar continuidade à estrutura familiar.

Cada estabelecimento de educação pré-escolar possui as suas especificidades, mas torna-se imperativo que todos estejam organizados de modo a facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Esta organização deve apoiar-se na gestão de recursos e na interação entre os diversos intervenientes (Ministério da Educação, 1997).

O ambiente físico destes estabelecimentos deve ser planeado e organizado de modo a promover a interação, cooperação e comunicação entre os diversos

---

<sup>1</sup> A informação apresentada nesta secção foi retirada do Projeto Educativo de Agrupamento e do Plano de Grupo (2014/2015).

intervenientes, proporcionando um ambiente agradável, onde todos<sup>2</sup> se sintam em casa (Oliveira-Formosinho, 2013). Neste sentido, devido à importância que o espaço desempenha, Malaguzzi (1998, citado por Oliveira-Formosinho, 2013) considera o mesmo como o terceiro educador.

O referido contexto educacional é composto, unicamente, por um piso, mas, para aceder a uma das salas de atividade, é necessário recorrer às escadas. Este espaço é composto por duas salas de atividades [sala amarela e sala azul], uma sala multiusos [sala verde], instalações sanitárias para as crianças, uma pequena cozinha, uma sala de arrumos de reduzidas dimensões, um gabinete e uma casa de banho de serviço.

As salas de atividades dispõem de uma porta direta para o exterior e todas elas [salas de atividades e multiusos] possuem numerosas janelas de grandes dimensões, permitindo que este espaço seja iluminado por luz natural.

No espaço exterior encontram-se o recreio [com escorrega e uma casinha de brincar construída pelos recursos humanos em anos anteriores] e uma pequena zona de arrumos de material desportivo interdita às crianças. Este espaço possui piso amortecedor e encontra-se todo vedado de modo a delimitá-lo do espaço exterior do 1.º CEB.

Este estabelecimento, provavelmente devido ao facto de ter surgido do reaproveitamento de um espaço, possui algumas limitações nomeadamente no que diz respeito às dimensões dos espaços existentes.

O seu horário de funcionamento era de segunda-feira a sexta-feira num período compreendido entre as 8 horas e as 19 horas. Durante este horário, as crianças dispunham de algumas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de carácter facultativo que se encontravam escaladas ao longo da semana. O referido JI encerrava aos sábados, domingos, feriados nacionais, municipais e férias letivas.

---

<sup>2</sup> Muito embora consciente da importância do respeito pela igualdade de géneros, no sentido de facilitar a leitura do presente relatório final, optei por utilizar as palavras no masculino para me referir a ambos os géneros [masculino e feminino].

No que refere aos recursos humanos, a equipa era composta permanentemente por três educadoras<sup>3</sup>, 44 crianças, uma auxiliar de ação educativa, uma assistente de ação educativa e dois assistentes operacionais. Para as AEC e momentos de biblioteca<sup>4</sup> existiam docentes especializados destacados para o efeito.

## **2. Características Gerais do Grupo**

O estágio decorreu com o grupo de crianças da sala amarela composto por 12 crianças do sexo feminino e nove crianças do sexo masculino, perfazendo um total de 21 crianças, das quais, no início do ano letivo, cinco tinham três anos, oito possuíam quatro anos, sete completaram cinco anos de idade e, uma delas tinha seis anos de idade. Esta criança foi mantida mais um ano na instituição, uma vez que era migrante, natural do Paquistão, e possuía algumas dificuldades linguísticas.

Deste grupo de crianças, oito estavam pela primeira vez a frequentar o JI. Tendo em consideração que era um grupo extremamente heterogéneo a vários níveis [idade, personalidade, autonomia, entre outros], concludentemente, os tempos de atenção/concentração ou mesmo empenho e participação verificaram-se altamente díspares.

A maioria das crianças era comunicativa e participativa, mas com grandes dificuldades em aguardar, ordeiramente, pela sua vez de participar ou momento da realização de uma atividade específica, resultando em constantes interrupções no decorrer das atividades dificultando, assim, a execução e conseqüente fluência das mesmas.

No que diz respeito às restantes regras, todas as crianças tinham conhecimento e faziam correto uso das mesmas. Quando alguma das crianças não cumpria as regras, previamente estabelecidas e definidas por todos, as restantes, genuinamente, faziam

---

<sup>3</sup> Uma das educadoras não dispõe de um grupo de crianças, tendo assim funções de apoio às restantes educadoras ou substituição, sempre que necessário, de qualquer uma das educadoras do agrupamento.

<sup>4</sup> No espaço exterior das instalações do 1.º CEB existia um contentor, com diversos livros e recursos audiovisuais, possuindo a função de biblioteca. Este espaço era utilizado tanto pelo pré-escolar como pelo 1.º CEB somente na presença da professora bibliotecária e nos momentos calendarizados.

uso do seu espírito crítico e, espontaneamente, referiam quais as regras existentes e em que medida aquela atitude as transgredia.

De um modo geral, estas crianças conseguiam estabelecer boas relações interpessoais com todos os elementos da comunidade educativa embora, por vezes, surgissem algumas situações pontuais de conflito referentes a dificuldades de partilha de materiais.

Apesar de ser um grupo deveras ativo, as crianças demonstravam muita sensibilidade, atenção e cuidado com o outro, bem como muito carinho e apreço por todos os elementos da comunidade escolar.

Neste grupo, a maioria das crianças eram muito preocupadas e solidárias, tentando ajudar quem apresentava mais dificuldades. Em relação aos adultos, as mesmas manifestavam-se sempre muito prestáveis, interessadas e preocupadas.

As crianças mais novas revelaram já possuir alguma autonomia, mas ainda necessitavam, naturalmente, de algum apoio do adulto, principalmente, nos momentos de higiene, na realização de algumas tarefas propostas e na escolha de atividades livres. No que diz respeito aos espaços, todas as crianças eram independentes, tendo a capacidade de utilizar/dirigir-se para os mesmos autonomamente.

Relativamente à linguagem oral, verificavam-se alguns casos pontuais de crianças com algumas dificuldades, mas as restantes apresentam-se num nível adequado à sua faixa etária.

As crianças exibiam muitos e variados conhecimentos sobre áreas distintas e exprimiam o desejo de dominar diversos saberes que desconheciam.

Como é comum a todas as crianças, gostavam muito de brincar. Estas brincadeiras normalmente ocorriam em pequenos grupos e eram desprovidas de estereótipos, não havendo distinção de sexo, idade ou etnia.

### **3. Organização do Ambiente Educativo**

#### **3.1. Organização do Grupo**

O funcionamento do grupo diverge conforme o número de crianças, a sua idade, as suas características individuais e específicas. A heterogeneidade do mesmo é um elemento facilitador da aprendizagem das crianças, visto que se encontram em momentos de desenvolvimento diferentes e possuem saberes distintos (Ministério da Educação, 1997).

Relativamente à sala amarela, a educadora pretendia que, em contexto de sala, se desenvolvessem aprendizagens significativas e harmoniosas através de interações em grande grupo, pequeno grupo, pares e individualmente. Para além das interações entre crianças, estas relações também podiam ser estabelecidas com a educadora assistente e restantes recursos humanos.

Uma das estratégias utilizada pela educadora consistia na participação das crianças, na elaboração das regras na sala de atividades e na distribuição de tarefas e, ainda, a escolha de símbolos de modo a identificar os seus objetos pessoais. A participação das crianças nestes momentos de cooperação e de decisão em comum estabelecem experiências essenciais de vida democrática proporcionada pelo grupo (Ministério da Educação, 1997).

Todas as crianças foram valorizadas. Neste sentido, todas foram incentivadas a participar consoante as suas capacidades, de modo a conseguirem trabalhar em conjunto, tendo, também, a possibilidade de se expressarem livremente e exporem as suas ideias.

As crianças encontravam-se organizadas em pares para a realização de tarefas e visitas ao exterior. Estes grupos eram compostos por uma criança mais velha e uma criança mais nova com o intuito de o mais velho se *responsabilizar* pela orientação e adaptação da criança mais nova.

### 3.2. Organização do Espaço

A organização do espaço deve ter sempre em consideração as características e necessidades do grupo, devendo, assim, criar condições de modo a promover a cooperação, resolução de conflitos bem como o envolvimento da criança (Oliveira-Formosinho, 2008).

Os materiais existentes, assim como a sua disposição, podem condicionar as experiências e aprendizagens das crianças, devendo haver uma reflexão por parte da educadora no sentido de verificar quais as finalidades e os objetivos da respetiva organização, procedendo, sempre que necessário, à sua reorganização (Ministério da Educação, 1997).

Neste sentido, torna-se fulcral que o educador organize o espaço de modo a que as crianças executem variadas experiências, aumentem a sua curiosidade e explorem os materiais existentes contribuindo, deste modo, para o seu desenvolvimento global.

Este espaço encontrava-se dividido por áreas devidamente delimitadas e identificadas onde cada era utilizada por um número limite de crianças. Esta organização do espaço, por áreas, facilita a construção de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

A sua organização, ao longo do ano letivo, sofreu algumas alterações consoante as necessidades das crianças e a possibilidade de o tornar mais funcional e acolhedor. Tal como refere Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011) “o espaço não é permanente: deve adaptar-se (...) ao longo do ano” (p. 28).

O ano letivo foi iniciado com diversas áreas diferenciadas (*Conversa e biblioteca, Casinha das bonecas, Jogos e construções, Jogos de mesa, Computador e Pintura*), mas, no período em que o estágio decorreu, já apresentava novas áreas tais como a da *Matemática, Escrita e Ciências*.

A *Área de conversa e biblioteca* era o local onde ocorriam os momentos de grupo. O dia era normalmente iniciado neste espaço com a realização das suas

rotinas matinais [cantar a canção do bom dia, preencher quadro de presenças, estado do tempo, entre outros].

Neste espaço decorria também a partilha de experiências e vivências, onde se cantava, realizavam jogos de grupo e ocorria o momento do conto. Para além do que foi referido anteriormente, era também neste local que se apresentavam projetos e se avaliavam as atividades realizadas.

Esta área não era utilizada exclusivamente para o momento de conversa e partilha. Quando não estavam a decorrer os momentos de grupo, o espaço passava a ser utilizado como *Área de biblioteca* que tinha como objetivo desenvolver o contacto com o mundo literário e o universo da imaginação. “Aqui a criança manuseia livros, inventa histórias, “lê” histórias, conta histórias, investiga ficheiros de imagens, enciclopédias, revistas, fotografias...” (Plano de Grupo).

A *Área dos jogos e construções* era um local amplo onde se pretendia que as crianças experienciassem construções a três dimensões, permitindo que desenvolvessem algumas noções importantes, tais como a comparação, seriação, lateralidade, noções espaciais, entre outras. A *Área de jogos de mesa* possibilitava que as crianças se envolvessem em jogos mais calmos onde podiam fortalecer o seu raciocínio e concentração, como é o caso dos enfiamentos, puzzle, jogos de associação, entre outros.

Relativamente à *Área da casinha*, esta era composta pela casinha das bonecas [cozinha e quarto] propriamente dita, onde havia a possibilidade de realizar o jogo simbólico/ representação de papéis, dramatizações e histórias. A *Área da expressão plástica* tinha à disposição lápis de cor, de cera, canetas de feltro, aventais, pincéis, tintas, rolo de papel que podia ser cortado consoante o seu interesse e imaginação.

Na *Área do computador*, as crianças tinham a possibilidade de redigir letras e pequenos vocábulos por imitação com auxílio do computador, realizar jogos didáticos e desenhar. Era ainda objetivo desse espaço sensibilizar as crianças para a

importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como meio de trabalho e aprendizagem.

As áreas que surgiram posteriormente, como a *Área da matemática*, era composto por diversos materiais matemáticos onde as crianças tinham a hipótese de manusear e familiarizarem-se com os mesmos como é o caso do ábaco, máquina de calcular, jogos matemáticos, entre outros.

Na *Área da escrita*, cada criança tinha à disposição um caderno de linhas onde podia “escrever” tudo o que a sua imaginação permitia. Tinham ainda cartões com o nome de todas as crianças a partir dos quais podiam tentar reproduzi-los copiando-os.

Na *Área das ciências* [“Doutor Sabichão”] existia algum material de laboratório à disposição [por exemplo: gobelés, ampulhetas, lupas, provetas, funil].

### **3.3. Organização do Tempo**

Para que as crianças se sintam seguras e como parte integrante, é importante que algumas atividades se repitam com periodicidade originando uma determinada rotina educativa, levando à aquisição de hábitos e conceitos referentes ao tempo (Ministério da Educação, 1997).

Embora seja pertinente a sua periodicidade, esta rotina pode ser organizada de forma flexível e decidida em conformidade com as crianças. A organização do tempo deve ser articulada com a organização do espaço e consoante as características individuais de cada criança (Ministério da Educação, 1997; Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Estas rotinas (cf. apêndice I) oferecem uma estrutura organizada de acontecimentos diários que definem o que as crianças vão fazer, como os espaços vão ser utilizados e quais as relações estabelecidas durante determinado período de tempo.

Nestas idades, as rotinas estabelecidas servem de suporte às suas experiências de "tentativa erro", repetição e identificação. Neste sentido, o papel do educador torna-se fundamental. Este tem o dever de encorajar e guiar nas aprendizagens, assegurar estabilidade e criar oportunidades de desenvolvimento das suas capacidades.

#### **4. Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio**

O itinerário formativo organizou-se em três fases: observação/ ambientação, intervenção progressiva na atuação prática e, por último, implementação do projeto. A duração de cada uma das fases foi de quatro semanas, três semanas e cinco semanas, respetivamente.

##### **4.1. Fase I – Observação/ ambientação**

Esta primeira fase tinha como objetivo conhecer e retirar ilações relativamente à organização do ambiente educativo, às interações e às práticas da educadora cooperante. Neste sentido, esta fase foi destinada à observação e gradual integração no meio educativo.

Na educação, a observação possui um papel fundamental pois permite conhecer, efetivamente, as crianças e o grupo que integram, bem como adequar as práticas educativas às necessidades identificadas com vista a "alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades" (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Esta fase serviu para me adaptar e apropriar de toda a dinâmica institucional mas, principalmente, para estabelecer interações e vínculos com a comunidade educativa. Neste sentido, com vista a estabelecer uma relação de proximidade com as crianças, tive sempre uma participação ativa em todas as dinâmicas, nomeadamente nos momentos de grande e pequeno grupo, através da leitura de histórias, durante as brincadeiras e nos momentos de atividades orientadas, auxiliando-as sempre que oportuno.

Este período permitiu-me refletir sobre tudo o que foi observado demonstrando ser a fase basilar para toda a prática educativa. Para Dewey (1933, citado por Alarcão, 1996), a reflexão “é uma forma especializada de pensar” (p. 175).

Este processo de reflexão pretende assim aliar a racionalidade lógica à racionalidade intuitiva. O pensamento reflexivo tem como objetivo a procura da verdade e da justiça. Assim sendo, para se ser reflexivo é necessário ter uma atitude de questionamento permanente, uma postura de auscultação ativa, constante e rigorosa (Alarcão, 1996).

Neste sentido, seguidamente, serão apresentadas algumas reflexões referentes às observações. Os dados observados nesta fase relativamente à caracterização da instituição e do grupo de crianças, assim como à organização do ambiente educativo, encontram-se detalhados no tópico um, dois e três da Secção A, Parte I do presente relatório.

No que confere às dinâmicas relacionais observadas ao longo de todo o estágio, estas serão aqui sucintamente apresentadas. No Plano de Grupo 2014/2015 consta, relativamente às dinâmicas relacionais, que se deseja estabelecer vínculos com os encarregados de educação e restantes familiares. Pretende-se, também, que haja um contacto diário e proximal de modo a fomentar uma boa relação e cooperação, não se cingindo, simplesmente, aos momentos de atendimento.

Segundo Walley (2001, citado por Oliveira-Formosinho, 2008) “os pais e a equipa educativa são coeducadores que têm a responsabilidade de partilhar os seus conhecimentos acerca das crianças” (p. 135). Hohmann e Weikart (1997, citados por Oliveira-Formosinho, 2008) referem ainda que “as crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e as dos outros quando os professores têm relações fortes com os pais e incorporam os materiais e atividades da vida familiar no contexto pré-escolar” (p. 135).

Tendo em conta tudo o que foi referido anteriormente, esta relação proximal permitiu a partilha de informação referente às crianças para que, em conjunto, fosse possível ultrapassar determinadas barreiras e obstáculos. Para além desta partilha,

pretendia-se ainda que os pais fossem ativos na dinâmica da instituição participando, sempre que possível, em atividades ou dinamizando-as.

Esta participação foi observada em vários momentos, pois a maioria aceitava os desafios que o JI lhes propunha como, por exemplo: decorar um boneco que se assemelhasse ao seu filho para expor no jardim; decorar um Sol; realizar pequenas pesquisas; colaborar em festividades.

Foi possível verificar que as educadoras possuíam uma boa dinâmica relacional e comunicacional, optando muito pela colaboração e partilha, troca de ideias e concordância nas atitudes tomadas, ou seja, trabalhavam ambas para o mesmo fim: desenvolver aprendizagens significativas, seres autónomos, solidários e livres.

A dinâmica existente entre as crianças era positiva, mesmo entre aquelas de salas diferentes. Embora seja um grupo com personalidades e atitudes muito distintas, estas demonstravam muita cumplicidade, solidariedade e interajuda entre pares. A título de exemplo, durante a realização de um desenho, se uma criança tinha dificuldade em representar determinada figura a outra ajudava-a; auxiliavam-se uns aos outros a vestir os casacos ou a retirar os bibes.

Relativamente à relação com a educadora, as crianças faziam questão de partilhar, com esta, todas as suas vivências, positivas ou negativas, sentindo nelas a motivação e o conforto que, por vezes, necessitavam. A educadora sempre demonstrou ser muito cuidadosa, atenciosa e preocupada com as crianças e o seu bem-estar. “A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada” (Ministério da Educação, 1997, p. 35).

A relação do corpo não docente com as crianças também era muito favorável, muito espontânea, com cumplicidade e carinho mútuo. Mesmo com os assistentes operacionais mais recatados e inibidos, era possível verificar a existência de grande relação.

No que confere às relações com a comunidade envolvente, foi possível verificar que a população tinha brio em contribuir, de algum modo, para o desenvolvimento e formação destas crianças, disponibilizando-se para as receber nos seus locais de laboração. Durante os passeios pela comunidade, a população tentava interagir com as crianças e mostrava-se muito agradada com a iniciativa.

No que respeita às práticas da educadora, de modo a fomentar o sentimento de pertença ao grupo, esta recorreu à utilização de uma rotina diária de preenchimento de quadro de presenças, definição de tarefas, entre outros (Ministério da Educação, 1997).

Esta rotina permitia também a construção de noções matemáticas (*idem/ibidem*), pois havia diariamente a contabilização do número de crianças presentes e ausentes, identificação do dia da semana, mês e ano.

O trabalho realizado nesta instituição era definido por ambas as educadoras. Neste sentido, um interesse detetado num grupo era partilhado entre educadoras e trabalhado nos dois grupos (cf. apêndice II). Ao que foi possível constatar, esta metodologia de trabalho não era a mais proveitosa, pois as crianças realizavam determinadas tarefas que não possuíam significado para elas.

Antes de realizar qualquer atividade, havia um diálogo com as crianças, onde se expunha o que iria ocorrer. Estas eram questionadas sobre o que pretendiam efetuar e eram distribuídas de acordo com os seus interesses. Posteriormente, eram divididas em pequenos grupos criando “ilhas” de trabalho. Neste sentido, as crianças realizavam as mesmas atividades mas em momentos distintos.

Todas as crianças possuem necessidades básicas que devem ser tidas em consideração. Estas necessidades podem ser definidas como as condições comuns a todos os humanos, que devem ser satisfeitas de modo a promover um desenvolvimento harmonioso (Montano, 2011).

Cada vez mais, a sociedade tem adotado uma posição responsável e atenta, de modo a proporcionar bem-estar e segurança às crianças. Neste sentido, cabe também

ao educador o dever de garantir um desenvolvimento físico saudável como a saúde, higiene, sono, atividade física, alimentação, entre outros (*idem/ibidem*).

Ao longo da prática educativa constatei que havia, por parte da educadora, uma grande preocupação em garantir o referido desenvolvimento físico saudável. A título de exemplo, quando alguma criança demonstrava necessidade em repousar por alguns instantes, a educadora permitia que esta dormisse, revelando assim atribuir grande primazia a esta necessidade fisiológica.

Nos momentos em grupo, as crianças gostavam de partilhar episódios do seu quotidiano. Assim, todas elas tinham a possibilidade de falar e, as mais inibidas eram convidadas a participar na conversa. Nestas situações de grupo, algumas crianças propunham cantar músicas já existentes ou inventadas no momento.

Embora estes episódios colocassem em causa a concretização da planificação, a educadora permitia que as crianças cantassem, pois considerava estes momentos fundamentais para o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de falar em público, bem como do desenvolvimento de aptidões musicais.

No que confere à interação e afetividade, a educadora sempre se mostrou extremamente afetuosa, preocupada e atenta a possíveis situações de perigo. Visto que existiam alguns casos mais delicados que, por vezes, careciam de maior atenção, esta em diversos momentos sentiu necessidade de estabelecer conversas individualizadas com as crianças, oferecendo colo, um ombro amigo e alguém em quem poder confiar.

Para além de amiga nas ocasiões mais delicadas, a educadora era também companheira nos momentos de brincadeira. É importante que os adultos brinquem com as crianças independentemente da sua personalidade. “Mesmo os adultos que se consideram pessoas sisudas são perfeitamente capazes de entender e participar na intensidade das brincadeiras infantis, a partir do momento em que se permitem compreender o valor da brincadeira” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 88).

A orientadora cooperante para além de participar assiduamente nos momentos de brincadeira, respeitava-os e valorizava-os. Não raras vezes, observava as

brincadeiras das crianças e deixava-se deliciar por esses momentos permitindo que a brincadeira fluísse. Aquando o seu término, as crianças eram convidadas a arrumar e organizar os espaços.

#### **4.2. Fase II – Intervenção progressiva na atuação prática**

Esta fase teve como objetivo a entrada progressiva na ação prática permitindo que fossem dinamizadas algumas atividades pedagógicas pontuais, bem como desempenhar tarefas estipuladas em parceria com a educadora.

Durante a realização destas atividades foi sempre adotada uma atitude reflexiva. Desta forma, no decorrer da ação refletiu-se sobre a mesma, sem a interromper, procedendo a pequenas reformulações quando necessário (Alarcão, 1996).

A observação efetuada na fase anterior permitiu que nesta segunda fase se realizassem planificações tendo em consideração os conhecimentos obtidos sobre o grupo, tentando assim proporcionar momentos estimulantes e diversificados, promovendo aprendizagens significativas (Ministério da Educação, 1997).

Assim, todas as planificações produzidas pretendiam ir ao encontro dos interesses das crianças. As mesmas foram realizadas em cooperação com o par de estágio ou entre todas as estagiárias do II, tendo sempre o aval das educadoras.

A primeira planificação surgiu na sequência de uma das mães ter oferecido peixes para a Sala Amarela. Esse acontecimento foi aproveitado para dialogar sobre os seus saberes acerca dos mesmos mas, ao contrário do esperado, os seus conhecimentos eram muito escassos, quase inexistentes.

Neste sentido, surgiu a leitura de uma história sobre peixes seguida de um diálogo sobre os mesmos que desencadeou a discussão sobre a importância das ilustrações e da arte. Após terem observado algumas obras de Romero Britto sobre estes animais, as crianças foram criar as suas próprias obras recorrendo essencialmente a lápis e tintas (cf. apêndice III).

Seguidamente ao término dos desenhos, procedeu-se à negociação sobre o que se iria fazer com os mesmos, para que a restante comunidade pudesse apreciar a sua arte. Com esta questão pretendia-se que as crianças escolhessem, tomassem decisões e se responsabilizassem pelas mesmas (Oliveira-Formosinho, 2008).

Após algum diálogo e negociação decidiu-se, em conjunto, enveredar por dois caminhos distintos: a pintura de um painel e a construção de um aquário (cf. apêndice IV). Os materiais produzidos foram da sua exclusiva autoria bem como a escolha dos recursos a utilizar. Foi magnífico contemplar as crianças a organizarem-se assim como resolverem os pequenos obstáculos que se iam atravessando nos seus caminhos.

Durante o período de observação participativa, verificámos que o domínio das expressões era muitas vezes descurado [excetuando a expressão plástica]. Para o Ministério da Educação (1997) diversificar as situações de aprendizagem com recurso a diversas formas de expressão permite “que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos” (p. 57).

Uma vez que as crianças estavam muito entusiasmadas com a elaboração dos seus peixes, procedeu-se à dinamização de uma atividade de dança criativa sobre os mesmos. Foi possível constatar que as crianças não estavam habituadas e este tipo de iniciativas mas, no geral, demonstraram-se empenhadas e participativas (cf. apêndice V).

Para o conhecimento do próprio corpo<sup>5</sup>, foi proposta a realização de atividades de dança criativa, mas, também, atividades de expressão motora. “A educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício de motricidade global e também de motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (Ministério da Educação, 1997, p. 58).

---

<sup>5</sup>Esta questão será aprofundada numa das experiências-chave.

No que confere aos momentos de expressão motora, visto que esta expressão é composta por diversos domínios, durante estas atividades tentou-se desenvolver alguns desses mesmos domínios, como por exemplo: deslocamentos e equilíbrio (cf. apêndice VI), jogo (cf. apêndice VII) e perícia e manipulação (cf. apêndice VIII).

Estas sessões eram compostas por quatro momentos: realização de um breve aquecimento, execução de exercícios referentes ao domínio a ser trabalhado, dança de músicas previamente coreografadas e, por último, relaxamento (ver cf. apêndice IX).

Uma outra planificação surgiu a partir das atividades que estavam a decorrer referentes aos seus medos (medo do escuro, monstros, fantasmas, vampiros, entre outros). Como tal foi realizado um pequeno teatro de sombras adaptado de uma história onde era possível trabalhar esses medos mas, também, apresentar-lhes novas formas de dramatização (cf. apêndice X).

As crianças, durante o estágio frequentemente manifestaram o desejo em conhecer a nossa escola. Movidas pelo seu entusiasmo, decidimos dinamizar uma visita à Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), estabelecendo, assim, contactos com diversas entidades para que a mesma pudesse ser concretizada. Neste sentido, as crianças tiveram a possibilidade de conhecer alguns dos espaços e materiais do referido edifício tal como contactar com uma nova língua, a Língua Gestual Portuguesa (cf. apêndice XI).

No decorrer desta fase surgiram algumas atividades não planificadas previamente, como foi o caso da consulta de um mapa da localidade. Segundo o Ministério da Educação (1997), na ação é importante “tirar partido das situações e oportunidades imprevistas” (p. 27).

Tendo sido identificado o interesse em consultar um mapa, no dia seguinte as crianças tiveram à disposição um mapa via satélite com identificação de alguns pontos de interesse. Propositadamente não se identificou o jardim-de-infância com o intuito de elas tentarem orientar-se e, através dos pontos assinalados, identificá-lo.

Este mapa ficou afixado no placard da sala, ao nível das crianças, de modo a estas o poderem consultar sempre que desejassem. Através do mapa foi possível trabalhar diversos conteúdos matemáticos [orientação e medida], reconhecer a sua função, bem como identificar os elementos importantes para a sua utilização.

Em todas as intervenções foi possível contar com a colaboração da educadora cooperante. Ao longo de todo o itinerário formativo esteve sempre aberta a novas experiências e sugestões, apresentando disponibilidade para esclarecer dúvidas e transmitir conselhos e orientações fundamentais.

#### **4.3. Fase III – Implementação do projeto**

A terceira e última fase destinou-se exclusivamente à implementação, desenvolvimento e conclusão do projeto.

À semelhança das atividades pontuais, com o projeto pretendia-se que as situações de aprendizagem fossem suficientemente desafiadoras, de modo a estimular e encorajar as crianças (Ministério da Educação, 1997).

Como referido em Vasconcelos (2012) “o termo projeto é muito utilizado na vida corrente para designar intenções individuais ou coletivas (...)”(p. 91). Este termo possui diversos sentidos mas em todos eles “o projeto corresponde ao esboço de uma visão do futuro que se pretende atingir” (p. 91).

Segundo este autor, os projetos pedagógicos integram um vasto conjunto de atividades de diferentes áreas de conteúdo culminando em aprendizagens significativas para as crianças.

Este autor refere ainda que um projeto tem de possuir um ponto de partida que surge de um “porquê”, de uma intenção de mudança, de uma situação que se pretende alterar, de uma curiosidade ou de um problema que se pretende resolver; a antecipação de um ponto de chegada [“para quê”] onde se pretende encontrar o

caminho para obter a resposta ao problema, idealizar o que se pretende alterar para mais tarde alcançar a realização pretendida; e a previsão do processo que tem como intuito prever “como” alcançar o resultado pretendido.

Neste sentido, o projeto possui algumas características muito próprias como a flexibilidade. Este é um processo com uma evolução progressiva que tem a flexibilidade de se adaptar, quando necessário, sem que seja totalmente prevista a sua evolução.

Outra das suas características está relacionada com o contexto em que o mesmo se desenvolve. Cada contexto tem a sua história, os seus valores, as suas crenças, os seus intervenientes e, por tais motivos, não é possível realizar projetos exatamente iguais. Tendo em conta que este surge dos interesses e desejos das crianças, assume uma grande carga afetiva levando a um maior empenho e motivação por parte do grupo.

Este possui assim uma dimensão temporal muito importante, pois “situa-se no presente, tem em conta o passado, e aponta para o futuro que se pretende influenciar” (Vasconcelos, 2012, p. 95)

Considerando tudo o que foi referido anteriormente, pode constatar-se que o projeto possui diversas funções importantes em educação, como o desenvolvimento da autonomia, uma vez que são os próprios intervenientes os detentores da tomada de decisão ao longo de todo o processo. Este processo vai-se desenvolvendo com a participação de todos os intervenientes representando uma construção coletiva (*idem/ibidem*).

Em parceria com a *Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra*, encontrava-se a decorrer um projeto no jardim-de-infância, que tinha como objetivos gerais desenvolver competências nas crianças fundamentais para a capacidade de tomada de decisões, de forma consciente bem como envolver a comunidade educativa na promoção de literacia em saúde.

Este projeto era acompanhado por histórias onde cada uma visava trabalhar alguns conceitos mais delicados como a morte, os conflitos e os medos. Cada uma

das histórias foi ilustrada, pelas educadoras, e apresentada às crianças. Posteriormente, foi lançado o desafio de realizar uma quarta história onde fosse possível observar o lado positivo de alguns dos acontecimentos ocorridos que perturbavam a Clarinha [personagem principal da história] (cf. apêndice XII).

Esta história além de ilustrada, como as anteriores, foi também teatralizada com o intuito de causar maior impacto e apresentar mais uma forma de dramatização [nas atividades pontuais as crianças já tinham contactado com o teatro de sombras].

A dramatização ocorreu no período da manhã e, no período da tarde, quando as crianças se encontravam num momento de grupo, foi recebida uma encomenda na sala enviada pelo pai da Clarinha emigrado em Angola numa missão. Essa encomenda continha uma carta, um mapa-mundo com a fotografia do pai da Clarinha colada em Angola, um biberão, um prato para bebés e alguns brinquedos em madeira como o pião, ioiô e um carrinho. Estes objetos foram utilizados como indutores para que fosse possível dar início a um projeto (cf. apêndice XIII).

Quando finalmente a caixa foi aberta, todos quiseram pegar nos objetos mas, só mais tarde é que se questionaram sobre o conteúdo da mesma. O entusiasmo inicial ficou naturalmente aliado à admiração pois, numa primeira análise, não conseguiram perceber o motivo que levou o pai da Clarinha a enviar aqueles objetos.

Segundo Vasconcelos (2012, p. 103) é “necessário que o educador reflita sobre as razões e critérios que o levam a decidir apoiar o desenvolvimento de determinado projeto, o que implica distinguir interesses reais de curiosidades momentâneas”. Tendo em conta a insegurança existente aliada à inexperiência, tornou-se complicado identificar quais seriam os reais interesses das crianças.

Este autor refere ainda que para identificar o que realmente é do interesse das crianças, é necessário realizar uma observação atenta ao que estas dizem, fazem ou propõem. Esta observação foi realizada onde se reconheceu que, relativamente aos brinquedos, existia muita curiosidade mas, aparentava não ter provocado o entusiasmo e a expectativa necessária para a realização de um projeto.

Para que um projeto seja iniciado é essencial que seja definido um problema [Fase I]. Este problema pode ser incógnitas, dificuldades ou dúvidas e pode surgir por diversos motivos (Vasconcelos, 2012).

Com os indutores disponibilizados, não estava a surgir nenhuma situação que merecesse maior atenção, contudo eis que uma criança, ao analisar o mapa-mundo refere: *Porque não vamos à Rússia?*. As crianças ficaram muito entusiasmadas e começaram a fazer planos de como iria ser a viagem mas, não faziam planos do que poderiam realizar nesse país pois, dispunham de escassos conhecimentos sobre o mesmo.

No meio de tanto entusiasmo foi colocada a questão: *Porque querem ir à Rússia?*. Eles referiram que queriam ir para conhecer mas, em seguida foi-lhes colocada a seguinte questão: *Acham que podemos mesmo ir à Rússia?*. Nesse momento as crianças começaram a refletir que, não poderiam ir fisicamente à Rússia mas, após algum diálogo, constataram que podiam conhecer o país sem ser necessário ausentarem-se da sala de atividades.

Já que havia esta possibilidade de conhecer um país sem ter que o visitar, algumas crianças mostraram interesse em adquirir mais conhecimentos sobre Angola pois, era onde se encontrava o pai da Clarinha e era a terra natal do pai de uma das crianças.

Verificado o entusiasmo e determinação em querer “conhecer” esses países, procedeu-se ao registo do nome das crianças que queriam saber mais sobre a Rússia e sobre Angola. Uma das crianças mencionou que estava interessada em obter conhecimentos sobre ambos os países e, portanto, o seu nome constava em ambas as listas.

Definido o problema, procedeu-se ao registo do que já sabiam sobre ambos os países, o que queriam saber e quais os recursos a utilizar para obter as informações necessárias.

Tal como refere Vasconcelos (2012), nesta fase é necessário realizar longas conversas em grande e pequenos grupos onde o adulto possui um papel muito

importante pois, deve manter a discussão, garantir a participação de todas as crianças e consciencializar o grupo para aquilo que podem produzir.

Devido ao seu entusiasmo com as bandeiras presentes no mapa-mundo e a vontade em observá-las num tamanho maior, no dia seguinte, as crianças tiveram à sua disposição diversas bandeiras impressas.

Neste sentido, e segundo Vasconcelos (2012) “cabe ao educador partir de situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (p. 73). Com base nestes conhecimentos, e tendo em conta o entusiasmo em torno do mapa-mundo e das bandeiras existentes, utilizou-se esse fator para trabalhar alguns conteúdos matemáticos (cf. apêndice XIV). Após serem trabalhados estes conceitos e efetuada a colagem das bandeiras, as crianças propuseram o registo das conclusões alcançadas.

Seguidamente à definição do problema e a realização desta atividade pontual, surgiu o momento de caminhar para a fase seguinte [Fase II], Planificação e Lançamento do Trabalho, que tem como objetivo começar a planificar todo o trabalho que se pretende realizar, ou seja, distribuir tarefas, definir o que se vai fazer, como fazer, entre outros (Vasconcelos, 2012).

Como estas crianças nunca tinham trabalhado por projeto, esta fase foi bastante difícil de concretizar. O momento da distribuição de tarefas tornou-se deveras complicado pois, todas as crianças se disponibilizaram a realizar todas as tarefas.

Uma vez que algumas crianças queriam saber mais sobre a Rússia e outras sobre Angola, surgiu a necessidade de encontrar algumas estratégias de organização. Uma das estratégias poderia ser focarmo-nos primeiro num país e, posteriormente, no outro mas, isso implicava ter metade das crianças a trabalhar no projeto e as restantes a realizarem outro tipo de atividades.

Esta opção, embora viável, não nos satisfazia pois, as crianças estavam muito entusiasmadas e, deixar algumas delas em “tempo de espera”, poderia causar alguma desmotivação.

Como havia três adultos permanentemente na sala de atividades, chegou-se à conclusão que o mais gratificante para as crianças seria avançar em simultâneo com a descoberta de ambos os países. Inicialmente, esta decisão foi considerada muito ambiciosa e desencadeou algum receio pois as crianças precisavam de apoio constante do adulto e, com esta organização, esse apoio poderia não ser o suficiente. Mas, mesmo existindo este receio decidiu-se avançar e, de um modo geral, o seu resultado foi bastante positivo.

Enquanto duas crianças realizavam as suas pesquisas no computador, outras duas realizavam pesquisas em livros sobre a Rússia e outras duas sobre Angola. As crianças que realizavam pesquisas usufruíram da supervisão de dois adultos e as restantes encontravam-se a brincar nos seus locais de interesse, supervisionadas pela educadora cooperante.

Esta organização era negociada pelas crianças tendo um cariz flexível e de rotatividade. Quer isto assim dizer que, em caso de desinteresse, as crianças tinham total liberdade para deixar a sua pesquisa em suspenso e continuá-la num outro momento ou mesmo não continuarem (situação que nunca se verificou).

Para a efetiva realização de um projeto, o espaço deve contemplar diversas áreas que satisfaçam os interesses das crianças. Neste sentido, as instalações devem comportar espaços de incentivo à leitura, escrita e consulta de documentação, contendo livros de histórias mas também atlas, enciclopédias, entre outros (Vasconcelos, 2012).

A Sala Amarela usufruía de uma biblioteca mas, nesta constavam apenas livros com histórias, tendo sido necessário disponibilizar outro género de livros, para que as crianças pudessem contactar com os mesmos e procurar a informação que pretendiam.

Provavelmente, devido ao facto de nunca terem trabalhado por projeto e ao escasso contacto com livros desta envergadura, as crianças demonstraram-se muito pouco focadas no seu objetivo e mais interessadas em simplesmente explorar os recursos à sua disposição e apreciar as imagens apelativas destes livros. Neste sentido, foi-lhes facultado espaço para se familiarizarem com o material e, só num

momento seguinte, com o apoio de um adulto, explorarem os mesmos com o intuito de encontrar informação relevante para o projeto.

As primeiras crianças a realizar as pesquisas, quando identificaram informação relevante, propuseram recortar essa mesma informação e cola-la numa folha em branco. Como não é ético nem aconselhável recortar os livros, estes sugeriram fotocopiar e, alguns deles, ainda tentaram mesmo reproduzir as imagens observadas. As restantes crianças desejaram replicar este processo, ficando assim acordado que no final poderia ser construído um livro com toda a informação recolhida (cf. apêndice XV).

Nos momentos de grupo, as crianças expuseram as suas pesquisas e falaram sobre o que tinham descoberto. “ As crianças, ao partilharem as suas experiências, tomam consciência dos percursos de aprendizagem diferenciados, reconhecem as diferenças que caracterizam cada ser humano e aprendem a respeitar e valorizar essas diferenças” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 134).

Estas pesquisas foram afixadas no placard juntamente à teia<sup>6</sup> (cf. apêndice XVI) dado que a sala deve espelhar a sequência do desenvolvimento do projeto de modo a retratar as finalidades do mesmo (Vasconcelos, 2012).

Seguiu-se o momento de passar para a fase da Execução (Fase III). Esta fase permite que aprofundem a informação já recolhida podendo surgir novas questões voltando, caso necessário, a planear novamente a atividade (Vasconcelos, 2012).

Tal como era expectável, as crianças tiveram a oportunidade de contactar com um rol de informação que as fez direccionar para outros pontos de interesses, distintos dos seus interesses iniciais.

Durante a pesquisa de roupas angolanas, descobriram que nesse país é tradicional usar máscaras. Quem estava a realizar a pesquisa propôs criar a sua própria máscara e todas as crianças, mesmo as mais interessadas na Rússia, quiseram

---

<sup>6</sup> A teia foi estruturada com a informação disponibilizada pelas crianças e foi ganhando corpo ao longo do processo. Para a sua compreensão por parte das crianças, esta foi ilustrada com desenhos produzidos pelas mesmas ou por imagens impressas.

conceber a sua máscara. Após dialogarem sobre como as poderiam produzir, decidiram confeccioná-las em cartão. Todavia, após investigarem na internet novas ideias, descobriram que as podiam manufaturar com pasta de papel. Nestas pesquisas, encontraram também alguns elementos decorativos africanos elaborados com frascos de shampoo e gel de banho (cf. apêndice XVII).

Com a visualização de um pequeno vídeo sobre Angola, as crianças verificaram que havia pessoas a habitar em casas semelhantes às suas, mas outras residiam em *cubatas*. Uma criança referiu que sabia fazer daquelas cabanas e, então acordou-se edificar uma cubata na sala de atividades.

Relativamente ao grupo de crianças mais interessadas na Rússia que estavam extremamente seduzidas pelo tema. Estas realizaram múltiplas pesquisas, tanto no jardim-de-infância como em casa com os familiares.

Numa dessas pesquisas, constataram que nesse país havia um brinquedo denominado *matrioskas* e era oferecido aos recém-nascidos como amuleto de sorte para o resto da vida. As crianças, como também queriam ter sorte, propuseram elaborar as suas *matrioskas*.

Durante esta fase, foi proposta a leitura de um conto tradicional russo (sf. apêndice XVIII) muito apreciado e comentado pelas crianças.

As crianças verificaram, também, que as populações ancestrais deste país, tal como os angolanos, viviam em cabanas mas estas cobertas com peles de animais. Neste sentido, para a divulgação deste país, procedeu-se à alteração da cobertura da cabana já existente.

Na pesquisa concretizada referente às roupas tradicionais da Rússia, as crianças constataram que, antigamente, era usual as senhoras adornarem a cabeça com algo semelhante a umas tiaras. Como tal, as crianças do sexo feminino decidiram conceber as suas tiaras (cf. apêndice XIX).

Devido ao interesse pela música típica de cada país, realizou-se uma atividade que, consistia numa viagem por alguns países do mundo.

Na quarta e última fase (Fase IV), a divulgação do trabalho desenvolvido sobre a Rússia e Angola ocorreu em momentos distintos.

O grupo de crianças interessadas em saber mais sobre Angola, foi o primeiro grupo a proceder à sua divulgação. Este grupo decidiu realizar uma festa angolana devidamente decorada e com iguarias deste país concebidas pelos próprios (cf. apêndice XX).

À semelhança do primeiro grupo, na fase da divulgação, as crianças quiseram organizar uma festa russa com iguarias tradicionais confeccionadas pelos mesmos e com o espaço devidamente decorado (cf. apêndice XXI).

Dada a favorável aceitação da cubata na sala de atividades, esta foi mantida e adornada com almofadas para tornar o espaço mais confortável e acolhedor, tendo sido assim criado um cantinho de convívio e relaxamento (cf. apêndice XXII).

## SECÇÃO B: ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

### **1. Caracterização da Instituição**

O centro escolar onde decorreu o estágio localiza-se na zona urbana de Coimbra. Este estabelecimento pertence à rede pública e está inserido num Agrupamento de Escolas composto por dois jardins-de-infância, quatro escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e uma escola do 2.º e 3.º CEB, a sede de Agrupamento.

A sua área de localização tem boas acessibilidades a serviços de lazer, saúde, educação e transportes, tendo sofrido uma grande evolução, ao nível da habitação, na época áurea da construção. A população ocupa-se, maioritariamente, do comércio, da indústria e serviços, fundamentalmente centrados em Coimbra.

No ano letivo 2015/2016, a instituição possuía 340 alunos inscritos, 293 do 1.º CEB e 47 do pré-escolar, totalizando-se no 1.º CEB 12 turmas, três turmas por cada ano de ensino. O seu funcionamento tinha início às 8 horas e 30 minutos e término às 18 horas. Entre as 16 horas e 30 minutos e as 17 horas e 30 minutos, o funcionamento escolar era atribuído às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), à exceção dos dias em que havia inglês.

O nível socioeconómico da maior parte das famílias envolvidas era elevado, uma vez que a maioria dos Encarregados de Educação era detentora de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento.

O corpo docente era constituído por 12 docentes com turma; um docente coordenador de estabelecimento que presta, igualmente, apoio educativo; um docente de apoio educativo; um docente de Educação Especial e um docente de apoio à biblioteca.

O pessoal não docente era formado por nove elementos, distribuídos por seis assistentes operacionais, uma Psicóloga, uma Terapeuta da Fala e uma Bibliotecária.

A instituição foi inaugurada em 2011, como tal, possuía recursos que colmatavam todo a espécie de condicionamentos de mobilidade, bem como estava preparada para qualquer tipo de emergência, havendo plano de evacuação e sistema de alarmes. Esta detinha, ainda, à disposição diversos materiais e recursos tecnológicos, didáticos e literários, adequados às faixas etárias em questão.

## **2. Caracterização da turma**

A turma onde o estágio decorreu era do 3.º ano de escolaridade composta por 25 alunos, dos quais nove eram rapazes e 16 eram raparigas, nascidos em 2007. Todos os alunos frequentaram o Pré-Escolar e, no que refere ao 1.º CEB, têm transitado sempre de ano e frequentado as AEC.

O nível sociocultural e socioeconómico da turma apresentou-se médio-alto, visto que a maioria dos pais da turma eram licenciados e encontravam-se a trabalhar na sua área de formação.

A turma ostentava uma média global (nível) boa, sendo muito boa nas Expressões e no Estudo do Meio e boa a Português e a Matemática.

De um modo geral, todas as crianças possuíam um nível e ritmo de aprendizagem similares. No que se refere ao comportamento, este era adequado, havendo cumprimento de regras e agradável ambiente entre todos os intervenientes.

Esta turma não continha nenhuma criança com dificuldades motoras, mas incluía duas alunas que manifestavam dificuldades de aprendizagem e uma a beneficiar de apoio da equipa de Educação Especial com medidas adequadas à sua problemática.

Das duas alunas com dificuldades de aprendizagem, no caso de uma delas, o seu sucesso foi condicionado, durante os dois primeiros anos, devido ao facto de não ter devidamente referenciada à entrada na escolaridade obrigatória, usufruindo, atualmente, de apoio educativo. A outra aluna integrou a turma no presente ano

letivo, evidenciando algum desfasamento na aquisição de conhecimentos em relação à mesma, manifestando também algumas dificuldades de aprendizagem oriundas da falta de concentração.

Relativamente à aluna com necessidades educativas especiais, manifestava algumas dificuldades a nível da consciência fonológica, da aprendizagem da leitura, de concentração e raciocínio devido a problemas auditivos de nascença.

Há ainda a registar duas crianças que consumiam fármacos para melhorar a sua capacidade de concentração e controlar a impulsividade.

Quanto às intencionalidades educativas, o objetivo primordial era que todos os alunos desenvolvessem competências que lhes permitissem realizar aprendizagens o mais sólidas possíveis. Neste processo, os intervenientes eram a professora titular de turma e as professoras que apoiavam os alunos com dificuldades de aprendizagem [professora de apoio educativo e professora de educação especial], oferecendo um apoio individualizado.

### **3. Organização do ambiente educativo**

#### **3.1. Organização do espaço<sup>7</sup>**

No que confere à caracterização do espaço, refiro-me a todas as áreas pertencentes à escola e não apenas a sala, uma vez que os alunos processam a sua aprendizagem em diferentes contextos.

Segundo Arends (2008), o espaço deve mostrar-se atraente e dividido em diversas áreas de forma a encorajar diferentes tipos de atividades. Assim, e obedecendo a esta premissa, a escola era constituída por dois edifícios. O principal destinado ao 1.ºCEB e o outro para o jardim-de-infância.

---

<sup>7</sup> Parte da informação presente neste subtítulo foi extraída do dossiê de estágio, realizado em cooperação com o meu grupo pedagógico.

O espaço exterior estava dividido em várias zonas [um campo polidesportivo; uma zona com mesas e bancos de madeira para as crianças poderem lanchar; uma pequena horta dividida em quatro frações, sendo cada fração correspondente a um ano de escolaridade; e ainda um espaço mais amplo ao ar livre para brincadeiras]. Todas estas áreas eram descobertas, existindo apenas um espaço coberto, na entrada do edifício, o que se revelava insuficiente para o número de crianças.

Apesar deste aspeto, a instituição estava munida de espaços atraentes e motivadores para as crianças, estando organizada tendo em consideração a livre deslocação dentro das diferentes áreas (Arends, 2005).

A sala de aula possuía uma área de aproximadamente 50m<sup>2</sup>. As mesas estavam dispostas em filas, uma vez que a orientadora cooperante considerava esta disposição mais apropriada para as características da turma e da própria iluminação da sala (cf. apêndice XXIII). A sala, apesar de ter um alçado lateral todo envidraçado não permitia usufruir da iluminação natural. Assim, maioritariamente, era utilizada a iluminação artificial.

Na lateral oposta, existiam armários de grandes dimensões onde estavam guardados alguns manuais, os materiais didáticos dos alunos e material de uso corrente. A sua organização permitia que estivessem acessíveis a todos. Nesse mesmo alçado, existia ainda uma bancada onde se dispunha o leite e a fruta fornecidos pela escola e onde se encontra um lavatório de apoio. Richardson (1997) refere que a maneira como está disposto o mobiliário influencia o tempo de aprendizagem escolar e a aprendizagem.

A parede do fundo da sala estava forrada com um material adequado à exposição de trabalhos dos alunos, assim como informação pertinente para os mesmos. Desta forma, as crianças ao observarem as suas realizações consciencializam-se da relação entre o esforço despendido e a realização com sucesso (Lopes & Rutherford, 2001). Nessa mesma parede, estava afixada uma tabela de tarefas que ia sendo alterada todas as semanas.

Na sala existia ainda um espaço destinado ao depósito do material para reciclar [garrações com tampas, pilhas, papelão], com uma folha de registo afixada na parede.

Como refere Arends (1995), a forma como o espaço é utilizado afeta a atmosfera de aprendizagem das salas de aulas, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Reforçando esta ideia da importância do espaço, Zabalza (2001) acrescenta ainda que este poderá funcionar como facilitador ou limitador da aquisição de aprendizagens, em função do nível de coerência entre os objetivos e a dinâmica proposta para as atividades a realizar, ou ainda, em relação aos métodos de ensino e de aprendizagem.

### **3.2.Organização do tempo**

Para Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011), a organização do dia e da semana em rotinas diárias, devem respeitar os ritmos das crianças, tendo assim em consideração o seu bem-estar e as suas aprendizagens. Estas autoras declaram ainda que o tempo pedagógico deve possuir uma “polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo” (p. 30).

A instituição onde decorreu o estágio curricular possuía um horário definido. No período da manhã, a componente letiva era iniciada às 9 horas e terminava às 12 horas e 30 minutos, existindo um intervalo de meia hora, das 10 horas e 30 minutos até às 11 horas. Papalia, Olds e Feldman (2009) referem que é essencial que as crianças disponham de um período de tempo significativo para as brincadeiras de exploração livre.

A componente letiva, no período da tarde, era iniciada às 14 horas e terminava às 16 horas. Nos dias em que as crianças tinham a unidade curricular de inglês [dois dias por semana], o seu horário era alargado até às 17 horas e 30 minutos, existindo também aqui uma pausa de 30 minutos (das 16 horas às 16 horas e 30 minutos).

Nos restantes dias, após a pausa do intervalo no período da tarde, a hora seguinte era da responsabilidade dos técnicos contratados para as AEC. Estas atividades eram facultativas e podiam decorrer em vários espaços da instituição.

Para além do horário institucional estipulado, existia ainda um horário semanal composto por todas as áreas curriculares devidamente distribuídas (cf. apêndice XXIV). A organização dos planos de trabalho [tanto da professora como das estagiárias] era realizada de acordo com a referida estrutura horária, podendo sofrer, sempre que necessário, algumas alterações e adaptações.

#### **4. Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio**

O itinerário formativo assentou em duas fases: observação/ ambientação, intervenção prática e, por último, implementação do projeto [*A ler o mundo...*]. Assim, neste ponto são evidenciadas algumas das práticas mais significativas e aspetos a assinalar do estágio supervisionado. Aliadas à descrição das práticas, surge a reflexão e a fundamentação, substanciais em todo o processo vivido.

##### **4.1.Fase I – Observação/ ambientação**

A fase de observação e ambientação permitiu-me olhar, atentamente, para as características dos alunos, as dinâmicas da turma, bem como as interações estabelecidas entre a orientadora cooperante (OC) e os alunos, assim como as relações estabelecidas entre o grupo.

Esta fase contribuiu para que, progressivamente, integrássemos<sup>8</sup> o grupo permitindo identificar as particularidades das crianças, os seus interesses e as suas necessidades, fundamentais, para que delineássemos as práticas a seguir. De acordo com Estrela (1991), a observação é uma ferramenta do professor, que este utiliza de

---

<sup>8</sup>Ao usar a primeira pessoa do plural estou a referir-me a mim e ao meu grupo de estágio.

modo a recolher dados, posicionando-se criticamente sobre eles e atuando em conformidade com a realidade que observa.

No que confere à organização do espaço, constatámos que as mesas se encontravam dispostas em filas. Este modelo de disposição, segundo Arends (2008) dá privilégio à exposição de novos conteúdos, requerendo um ambiente muito estruturado. Apesar de dar preferência a esta disposição devido às condições de luminosidade da sala, a OC regularmente alterava a estrutura das filas, bem como os lugares das crianças.

Além do espaço da sala, o sucesso da aprendizagem está implicado com as interações estabelecidas entre os professores e os alunos (Masetto, 1996). Assim, relativamente às interações entre os professores, sentimos que existia uma articulação entre a professora titular da turma e os professores das AEC, os professores das áreas específicas coadjuvadas e a professora de apoio. A professora titular de turma conversava regularmente com estes, mantendo uma relação de entreajuda e cooperação.

A relação que a OC estabelecia com os alunos pautava-se pelo afeto e pelo respeito, onde as comunicações e saberes dos alunos eram valorizados. Existia, assim, uma ligação de confiança, diálogo e partilha. De acordo com Pereira e Gonçalves (2010), a relação afetiva contribui para ampliar e assegurar a realização da construção do conhecimento durante o processo de ensino e aprendizagem. Relativamente a esta questão, Arends (2008) considera que um professor eficaz é aquele que estabelece com os alunos uma relação de afinidade, ambiente de incentivo e que se preocupa com o desenvolvimento pessoal de cada um.

Apesar de considerar importante o trabalho em grupo, devido à exigência do programa curricular a cumprir e à escassez de tempo para estas atividades, a professora titular de turma sentia-se obrigada a realizar tarefas mais individualizadas. Desta forma, os alunos não estavam familiarizados com o trabalho em pares ou em pequenos grupos.

Relativamente à comunicação, a professora usava as expressões oral e gráfica, dando especial primazia à última, pois considerava que o registo era fundamental para um melhor controlo e aprendizagem da turma.

Observámos que as regras de funcionamento da sala de aula tinham sido construídas pelos alunos e pela professora [colocar o dedo no ar para intervir, não ir à casa de banho durante as aulas, nomear alunos responsáveis por diversas tarefas semanais].

De referir que desde esta fase inicial, enquanto grupo de estágio, partilhámos observações e reflexões com a OC para que, em conjunto, delineássemos o melhor caminho a seguir, uma vez que é através das interações que se estabelecem nestes contextos aliados à investigação e à reflexão sobre as práticas, que o professor aprende e se desenvolve profissionalmente (Alarcão, 2001).

#### **4.2.Fase II – Intervenção prática**

Todas as planificações, apesar de serem concretizadas individualmente, foram concebidas em grupo. Ao serem produzidas em conjunto, partilhámos conhecimentos, articulámos e negociámos diferentes propostas, o que considero fundamental, no sentido que cada vez mais o trabalho em educação é um trabalho de equipa. A colaboração entre docentes pode funcionar como alavanca para a solução de problemas e dificuldades, aumentando as oportunidades de partilha e aprendizagem, traduzindo-se numa melhoria da execução de tarefas (Hargreaves, 1998). A cooperação surgiu “como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam” (*idem/ibidem*, p. 277).

Este encontro de opiniões, estratégias e maneiras diferentes de pensar o mundo contribuíram para a melhoria e constante aperfeiçoamento das nossas práticas. Assim, e de acordo com as nossas observações, foram desenvolvidas planificações, com o intuito de manter as crianças interessadas e intelectualmente despertas (Braga,

2004). Na perspetiva de Arends (2008), uma planificação de qualidade proporciona uma eficaz gestão do tempo e delineação de metodologias adequadas bem como fomenta o interesse nos alunos e a produção de um ambiente de aprendizagem harmonioso e produtivo.

Tendo em conta a sua importância, tentou-se sempre produzir uma planificação com experiências diversificadas, enriquecedoras e que fossem ao encontro dos interesses das crianças, mas, por vezes, houve grande dificuldade em saber como esta deveria ser construída bem como conseguir cumpri-la no tempo estipulado.

No decorrer da prática pedagógica, concluímos que as planificações possuíam um carácter flexível, onde os acontecimentos na sala de aula tomavam caminhos inesperados (Arends, 1995). Com o desenrolar do tempo, fomos lidando cada vez melhor com a imprevisibilidade e com os contributos dos alunos, transformando-os na própria prática. Assim, segundo Roldão (2003), intervir é mobilizar os conhecimentos e capacidades várias, articulá-los e usá-los adequadamente face a uma situação.

Para Alonso (2000) o facto de existir um professor a lecionar todas as disciplinas é vantajoso, na medida em que há maior possibilidade de gestão e articulação dos componentes do currículo. Esta articulação torna-se importante no sentido em que permite uma formação integrada dos alunos.

Desta forma, proporcionámos experiências de aprendizagem onde muitas vezes, articulamos os conteúdos, usando a interdisciplinaridade como estratégia, tentando sempre que existisse um fio condutor, um sentido para o caminho que estávamos a realizar juntos. Tendo em conta a importância da articulação entre as diversas áreas disciplinares, sempre que possível, concebemos semanas temáticas.

Estas semanas temáticas consistiam em planificar todos os conteúdos em torno de uma temática. A semana do São Martinho, por exemplo, foi iniciada com a exploração da lenda de São Martinho, seguidamente, a Matemática partiu-se dessa

mesma lenda para trabalhar os conteúdos planificados e, a Estudo do Meio o mote de partida foi o verão de São Martinho.

Esta articulação demonstrou ser extremamente trabalhosa e exigente na medida em que tivemos a necessidade de produzir todos os materiais de trabalho (cf. apêndice XXV). Visto que no horário estava definido que segunda-feira se iniciava com português, normalmente, o ponto de partida surgia dessa unidade curricular.

Com base na nossa própria experiência enquanto grupo, permitimos que as crianças trabalhassem de forma cooperativa. Aspeto que não foi fácil no início, pois estavam mais familiarizadas com a realização de tarefas individuais. Assim, os alunos realizaram tarefas individualmente, a pares, em pequenos grupos e em grande grupo.

Para facilitar o desenvolvimento de uma aprendizagem cooperativa propusemos a alteração da sala dispondo as mesas em U. Arends (2008) considera que esta disposição fornece, ao professor maior facilidade em aceder a todas as crianças e ao quadro bem como permite contacto visual entre todas as crianças favorecendo a sua interação verbal.

Ao longo das práticas, não descurámos as áreas de expressão artísticas e integramo-las no decorrer das mesmas [dança, expressão plástica, música e teatro]. Segundo Reboredo (2003), estas são fundamentais para a aquisição de aprendizagens instigando a motivação dos alunos.

Aquando a perceção do interesse das crianças por ambientes lúdicos, tivemos em consideração esta vertente da aprendizagem e proporcionamos alguns momentos lúdicos e pedagógicos [jogo dos sinónimos, canções, jogo dos rebuçados, jogo da numeração romana e dramatização de peças de teatro].

Ao utilizar o jogo e o lúdico como elemento educativo, potenciámos o desenvolvimento de ambientes gratificantes e cativantes, evitando situações passivas e levando o aluno a divertir-se, a realizar-se, a organizar o seu próprio pensamento, fomentando um desenvolvimento integral (Costa & Cunha, 2007).

Considero que ao longo da prática pedagógica incentivei a participação ativa dos alunos na construção dos seus conhecimentos. Para tal, foi necessário que estes compreendessem a importância de desenvolverem atitudes democráticas, surgindo assim, de forma natural, a ordem e o entendimento.

Deste modo, foi necessário dar espaço ao diálogo, à opinião de todos na resolução dos problemas que iam surgindo, onde a disciplina democrática foi fundamental, na medida em que “assenta nos valores de respeito mútuo, no diálogo, na troca de ideias e na negociação ” (Jares, 2002, p. 102).

### **4.3.Implementação do projeto**

No âmbito da unidade curricular Seminário Interdisciplinar II, foi-nos proposto a realização de um projeto junto das crianças da turma onde estava a decorrer o estágio curricular.

Para Kartz e Chard (1997), um projeto é um estudo em profundidade de um tópico levado a cabo por uma ou várias crianças. Leite, Malpique e Santos (1989) vão mais longe afirmando que é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (p.140).

Para que o mesmo se desenvolva é necessário que os alunos se sintam implicados numa experiência, experiência essa que, para gerar reflexão, tem de possuir qualidade problemática ou algo fora do comum da rotina e, fundamentalmente, que desperte curiosidade (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Assim, “o contexto, que se quer educativo, constrói e trabalha como situação de partida, essa passagem crucial (...), através do qual uma situação conflituosa, dúbia, é transformada (...) pela sua articulação com os interesses dos alunos, em algo ‘interessante’ ” (*idem/ibidem*, p. 56).

Este pode ser estruturado por fases que devem fluir de forma flexível, integrada e criativa querendo isto dizer que estas fases não correspondem a passos estanques e isolados (*idem/ibidem*). A sua organização também pode variar, pois para alguns autores, este divide-se em quatro fases [estrutura adotada] (Vasconcelos, 2008) enquanto, para outros, assenta em apenas três fases (Leite *et al*, 1989).

Em diálogo com a orientadora cooperante, esta proferiu a sua inquietação relativamente à leitura pois tinha vindo a verificar que, a maioria dos alunos não demonstrava interesse pela mesma. Para Magalhães e Alçada (1994), esta desmotivação pode estar relacionada com a obrigatoriedade em ler textos que não lhes suscitem qualquer interesse.

Neste sentido, o referido projeto surgiu de uma necessidade identificada tendo como principal objetivo, através de atividades lúdicas, significativas e diversificadas, fomentar o gosto pela leitura.

Como tal, foi traçada a Fase I de um projeto - a definição de um problema. Segundo Vasconcelos (1998), neste momento formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver e o assunto a estudar.

A origem de um projeto não têm necessariamente de partir do aluno, esta pode partir do professor. O mais importante neste processo é o envolvimento e o empenho afetivo do aluno que se reflete no seu interesse espontâneo (Leite *et al*, 1989).

As sessões para o projeto [10 sessões] decorreram, de novembro a janeiro, de forma integrada no horário normal da turma e de forma continuada ao longo estágio. As atividades foram por nós dinamizadas sob a orientação da professora titular de turma. Na pedagogia de projeto o professor encarna o papel de coordenador e gestor, intervindo, sempre que necessário (*idem/ibidem*).

Inicialmente, dialogou-se e refletiu-se, em grande grupo, sobre a importância da leitura e quais as suas opiniões e sentimentos relativamente à mesma. Após esta conversa foi proposto a realização de um projeto.

Neste seguimento, surgiu a necessidade de atribuir um nome ao projeto. Após uma chuva de ideias, em conjunto, foi selecionado o nome “*A ler o mundo...*”. O momento seguinte foi destinado à apresentação de iniciativas para a promoção da leitura [Fase II- Planificação e desenvolvimento do projeto<sup>9</sup>].

As etapas [não me refiro às fases do projeto] de desenvolvimento, delineadas em conjunto, foram passos definidos e escolhidos em função daquilo que mais se adequava à condução eficaz de todo o projeto (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Como tal, o caminho a seguir, diverge de projeto para projeto não existindo vários projetos com o mesmo percurso.

Embora previamente tenham sido idealizadas algumas atividades para o projeto, estas acabaram por ser suprimidas em detrimento das propostas dos alunos. As propostas iniciais das crianças eram: criação de minibiblioteca na sala, produção de uma mascote, um *poster* de leitura e a construção de um livro gigante da turma.

A sessão seguinte deu início à Fase III, a execução. Tal como o nome indica, esta fase é caracterizada pela concretização do trabalho de campo, reflexão teórica e produção. Aqui, as crianças partem para o processo de pesquisa; organizam, selecionam, registam, e aprofundam a informação recolhida (Leite *et al*, 1989). Tendo em conta as suas propostas, esta sessão destinou-se à produção, em grande grupo, de regras para a minibiblioteca da sala, apresentação da tabela de registo<sup>10</sup> e da ficha de leitura<sup>11</sup> (cf. apêndice XXVI).

No segundo momento da sessão, em grupos, foram iniciados os sacos de transporte dos livros. Esta organização permitia assim estimular a interajuda, partilha

---

<sup>9</sup> Na fase II “faz-se uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto em função de metas específicas. Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa” (Ministério da Educação, 2004, p. 15). Nesta etapa define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer, dividem-se tarefas, quem faz o quê, faz-se a calendarização das mesmas e inventariam-se recursos.

<sup>10</sup> Esta tabela de registo dispunha de alguma informação relevante referente aos livros requisitados bem como a data da sua requisição e entrega. Esta folha era semanalmente preenchida, pelos dois responsáveis da semana, sempre que algum elemento da turma requisitava ou entrega algum livro. Os responsáveis por este registo eram substituídos todas as semanas.

<sup>11</sup> A ficha de leitura era de caráter facultativo e tinha como objetivo ser um documento a consultar pelas restantes crianças que tinham interesse em ler o livro mas, principalmente desenvolver o espírito crítico e o poder de argumentação. Todas as fichas de leitura foram compiladas numa revista literária.

de saberes e de recursos. Vistos que a escola era uma Eco Escola, para realizar estes sacos, considerou-se oportuno proceder à reutilização de materiais como papéis de desperdício, caixas de cereais, jornais, entre outros.

Este momento foi muito aliciante mas deu aso a algum barulho e confusão. Para colmatar esta agitação, decidimos introduzir música<sup>12</sup> ambiente para potenciar o relaxamento e a criatividade dos discentes.

As crianças, como não queriam deitar por terra as suas propostas para o projeto, lembraram o seu interesse em construir uma mascote para o mesmo. Neste sentido, individualmente, cada criança desenhou como poderia ser a mascote e quais os materiais a utilizar.

Um dos discentes, dotado para o desenho, voluntariou-se para desenhar a mascote do projeto. Assim, em parceria com um colega, autonomamente, decidiram recolher elementos dos desenhos de todos os alunos da turma e produzir uma mascote a partir dessas particularidades destacadas. O resultado final foi visto com bons olhos por todos os intervenientes.

O momento seguinte destinou-se à produção física e concreta da mascote. Neste sentido, as crianças tiveram que produzir os elementos da mascote, colar, coser, bem como proceder ao enchimento de toda a estrutura (cf. apêndice XXVII). Após um sorteio, ficou definido que a mascote se chamaria *Estranholas*.

Numa das sessões do projeto, as crianças foram desafiadas a construir uma história colaborativa. Para a produção da mesma, as crianças, de forma rotativa e autónoma, passavam pelo *atelier da escrita*<sup>13</sup> e, de algum modo, deixavam o seu contributo.

Inicialmente algumas crianças apresentaram alguma resistência ao *atelier da escrita* mas, após verificarem o entusiasmo dos colegas sentiram-se aliciados em participar. Este desafio permitiu revelar uma apetência natural de algumas crianças

---

<sup>12</sup> Este elemento foi introduzido nas restantes sessões.

<sup>13</sup> Nome atribuído ao espaço destinado à produção de histórias.

para a escrita, despertando noutras o escritor que pensavam não existir. Com a colaboração de todos, o trabalho desenvolvido neste espaço superou quaisquer expectativas.

Visto que não podiam estar todos a desenvolver as mesmas tarefas, as crianças, neste espaço de escrita, criaram subcategorias: os imaginadores, os ilustradores e os escritores. Deste *atelier* surgiu assim uma história intitulada de “*A viagem de Estranholas*”, onde a mascote do projeto se transformou em personagem principal da mesma.

Assim sendo, em diversas sessões, as crianças estiveram divididas por três grupos distintos [“ilhas”]: o grupo onde se concluíam os sacos, o grupo que dava corpo à mascote e o grupo do *atelier da escrita*. A distribuição não era imposta nem possuía limite de tempo. Quer isto dizer que as crianças distribuíam-se segundo os seus interesses e dirigiam-se para outra ilha, sempre que concluíam o trabalho desenvolvido na ilha anterior, ou quando sentiam necessidade de se envolver num novo desafio.

Devido ao impacto e à importância que esta história (cf. apêndice XXVIII) teve para as crianças, numa das semanas de estágio, a temática foi “*A Viagem de Estranholas*”. Neste sentido, durante esta semana, para a introdução de qualquer conteúdo programático, o ponto de partida era sempre algum elemento da história produzida pela turma.

No momento de português, as crianças procederam à leitura e análise da sua história bem como a redação da recriação do desfecho da narrativa para uma das personagens que desaparece inexplicavelmente. Com a junção da sua história às ilustrações, os alunos puderam contemplar o seu trabalho apresentado em forma de livro digital (cf. apêndice XXIX).

Dado que existia muito orgulho em torno do trabalho desenvolvido, as crianças propuseram dramatizar a histórias para os restantes alunos do 3.º ano da escola. Este

desejo transportou-nos para o desafio seguinte: alterar o texto narrativo para texto dramático.

Facilmente se percebe que neste sentido se caminhou para a fase final, a divulgação/avaliação [Fase IV]. Esta fase é caracterizada pela divulgação do projeto aos outros e pode ser realizada através de diversos recursos. Neste sentido, esta fase corresponde à “socialização do saber, tornando-o útil aos outros (...)” (Ministério da Educação, 2004, p. 17).

Para a preparação desta fase foram definidas tarefas e, posteriormente, as crianças, segundo os seus interesses distribuíram-se da forma que consideravam mais conveniente. As tarefas eram então: preparação da apresentação do projeto; preparação dos elementos cénicos e decorativos; definição das personagens e ensaio do texto; definição da organização dos fantoches e ensaio com as personagens; e por último, produção de uma coreografia (cf. apêndice XXX).

Neste seguimento, as sessões subsequentes destinaram-se à preparação da divulgação do projeto. Esta preparação foi vivenciada com muito empenho e dedicação por parte de todos os intervenientes onde cada um, na sua função colaborava para um todo.

Chegado o momento da última fase, a divulgação/avaliação [fase IV], este foi vivido com muito afimco e agitação. Este momento foi iniciado com a decoração e organização do espaço. Quando reunidas as devidas condições, as crianças das outras turmas acomodaram-se pelo espaço e iniciou-se a apresentação do projeto.

Seguidamente, a apresentação do projeto deu lugar à dramatização da história, incorporando uma dança. Aquando o fim da dramatização, as turmas convidadas foram presenteadas com o lançamento do livro *A viagem de Estranholas*, do qual lhes foi oferecido um exemplar (cf. apêndice XXXI).

Estes tiveram ainda a possibilidade de observar a exposição composta por a mascote, a revista literária e o livro gigante da turma<sup>14</sup>, elucidativo dos trabalhos realizados ao longo do período de estágio e respetivos registos fotográficos (cf. apêndice XXXII).

Tal como foi referido, esta fase destina-se à divulgação mas também à avaliação. A avaliação possui um papel de extrema importância, devendo ser transversal a todas as fases, não se cingindo somente ao momento final.

Esta não possui como missão o fecho de um ciclo mas sim o recapitular de todo o processo, refletindo sobre o que poderia ter sido melhor (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011) podendo até desencadear em novas questões (Leite *et al*, 1989).

As reflexões de avaliação nem sempre são efetuadas com a profundidade necessária devido às rotinas diárias mas, consideramos que por vezes é necessário quebrar as azáfamas do quotidiano e parar para refletir. Neste sentido, em início de janeiro, aproximadamente a meio do projeto, decidimos realizar uma retrospectiva e um balanço de todo o processo, para assim pudermos seguir mais firmes, confiantes e consciencializados.

A par das atividades anteriormente descritas foram ainda desenvolvidas algumas atividades como a produção de uma notícia para o jornal escolar, visualização de pequenos filmes, entre outras.

Sempre que possível, privilegiavam-se também momentos de leitura em voz alta realizados tanto por nós como pelas crianças, uma vez que a leitura em voz alta consegue “dar-lhes a ideia de que a leitura pode ser também sinónimo de partilha e sociabilidade é algo proveitoso e conducente a encarar a leitura com mais gosto” (Cadório, 2001, p. 76).

É de salientar que, embora ao longo deste documento não tenha sido referido, no decorrer de todo o projeto, sempre que pertinente, as informações eram

---

<sup>14</sup> Infelizmente, por questões de calendarização, este não foi produzido pelos alunos da turma mas houve o cuidado de o arquitetar à luz das suas orientações.

esquemáticas no quadro para facilitar a sua perceção e organização. A compilação de todos os esquemas num só esquema culminou na teia<sup>15</sup> de ideias que segue em apêndice (cf. apêndice XXXIII).

Uma vez que queríamos despoletar nas crianças o entusiasmo e motivação que outrora existiu, com este projeto tentamos dar à leitura um cariz mais associado à recreação e ao lazer, com a reestruturação de algumas práticas ligadas à leitura e à escrita. Este possibilitou também trabalhar outros conteúdos programáticos bem como desenvolver diversas competências transversais.

---

<sup>15</sup> Segundo Chard e Katz (1997) esta teia de ideias ou rede de tópicos consiste em organizar e agrupar as ideias e conceitos por subtemas. Esta estrutura possui a vantagem de organizar as ideias sem impor uma ordem específica não havendo assim qualquer sequencialidade.



# **PARTE II**

## **EXPERIÊNCIAS-CHAVE**



## **1. A vida que fica, depois da morte**

Nas últimas décadas, o papel do pai na sociedade tem vindo a evoluir, deixando de ser apenas o suporte financeiro da família, sem qualquer proximidade e vinculação com a mesma, principalmente com os filhos (Benczik, 2011).

Segundo este autor, o pai possui um papel importante no desenvolvimento da criança pois, a interação entre ambos é um dos fatores decisivos para o seu desenvolvimento cognitivo e social. Esta interação auxilia ainda na aprendizagem e incorporação na comunidade envolvente. Neste sentido, a presença da figura paterna pode ser encarada como facilitadora na passagem do mundo familiar para um mundo social.

As crianças que possuem um progenitor presente e dedicado têm tendência a sentir-se mais seguras nas suas decisões e iniciativas pessoais. Eizirik e Bergamann (2004, citados por Benczik, 2011) vão mais longe e afirmam que a ausência da figura paterna pode fomentar o desenvolvimento de conflitos psicológicos, mas também cognitivos, que, conseqüentemente, podem culminar em distúrbios comportamentais.

Segundo Montgomery (1998, citado por Benczik, 2011, p. 70)

crianças com ausência do pai biológico têm duas vezes mais probabilidade de repetir o ano escolar, e que as crianças que apresentam comportamento violento nas escolas têm 11 vezes mais chance de não conviver na companhia do pai biológico do que as crianças que não têm comportamento violento.

Muza (1998, citado por Benczik, 2011) reforça ainda que o papel do pai é fundamental para a adequada entrada da criança na adolescência. Quando esta convivência não se verifica, a criança pode possuir problemas de identificação sexual, dificuldade em cumprir regras sociais e de identificar limites.

É importante reforçar que esta tendência não se traduz numa verdade absoluta. Quer isto assim dizer que, uma criança que não possui um progenitor presente pode não apresentar nenhuma das características evidenciadas anteriormente.

No grupo de crianças com que decorreu o estágio, apenas uma criança não possuía pai. As restantes continham no seio familiar uma figura masculina de referência. Ao longo do estágio, por diversas vezes, a referida criança apresentou, espontaneamente, a sua história de vida referindo a ausência do pai bem como a causa da sua morte.

Uma vez que esta criança falava sobre a ausência do progenitor e, tendo em conta que o jardim-de-infância estava inserido num projeto que tinha como objetivo trabalhar alguns conteúdos mais delicados como a morte, pode afirmar-se que as crianças do grupo já se encontravam, de algum modo, familiarizadas com o supracitado conceito.

Todavia, atualmente, e na generalidade, a sociedade evita abordar o tema da morte considerando erroneamente que, ao evitar este assunto de tal delicadeza, conseguirá aliviar o sofrimento sentido (Mendes, 2009; Santos & Amaral, 2013).

Considera-se, mais uma vez, erradamente, que ao privar as crianças deste tema se está a protegê-la e a proporcionar-lhe conforto psíquico (Hoffmann, 1993, citado por Pedro, Catarino, Ventura, Ferreira, & Salsinha, 2010).

Assim sendo, torna-se essencial e urgente uma educação para a morte junto das crianças para que estas possam adquirir competências essenciais com o intuito de entender e encarar a mesma como um acontecimento inevitável e natural (Pedro *et al*, 2010).

Nos países do ocidente, frequentemente, as crianças não estão presentes nas exéquias fúnebres de um ente querido e, quando recebem a informação do seu falecimento, por vezes, esta é transmitida de forma destorcida, o que leva a uma reação desajustada por parte das mesmas (Bowlby, 1985).

Efetivamente, não existe um método *standart* para dialogar com as crianças sobre a temática. Deste modo, a forma como o adulto aborda o tema em questão espelha a sua ideologia, as suas crenças e os seus sentimentos (Santos & Amaral, 2013).

Para abordar esta temática, a comunicação é fundamental sendo necessário socorrer-se a uma linguagem adequada, baseando-se em conceitos concretos e exemplos reais. Esta conversação deve sempre dispensar espaço de escuta da criança de modo a que esta exponha todas as suas dúvidas, questões e sentimentos, sem qualquer censura ou recriminação (Pedro *et al*, 2010; Teixeira, 2008).

Durante estes momentos de diálogo, é imprescindível que os adultos nunca limitem a informação referente à morte pois, as crianças devem-se familiarizar e preparar para este acontecimento, de modo a adquirir as competências necessárias para a superação de uma perda que possa ocorrer *à posteriori* (Pedro *et al*, 2010).

A passagem por a experiência de perda leva a que, comumente, as crianças, nutram um sentimento de culpa ou medo da sua própria morte ou do progenitor sobrevivente (Brazelton, 2009). Estes sentimentos fomentam na criança angústia, um apego excessivo ou um comportamento inadequado (Bowlby, 1985).

A perda obriga a uma readaptação, por parte da criança, para que lhe seja possível subsistir na ausência do ente querido. Esta readaptação pode influenciar a sua capacidade de socialização, auto-estima, futuros vínculos assim como a forma de vivenciar as emoções. Em alguns casos, pode mesmo despoletar o sentimento de inferioridade, fragilidade ou, em casos extremos, incapacidade de lidar com assuntos delicados (Pedro *et al*, 2010).

Normalmente, os adultos preferem não conversar sobre o defunto ou sobre a causa do seu falecimento, pois temem não se controlar emocionalmente e perturbar as crianças. Estas facilmente percebem que, quando a resposta às suas questões é apenas silêncio, o recomendável é termina com as mesmas. Este medo, por parte dos adultos, em demonstrar os sentimentos leva, implicitamente, a que as crianças escondam as suas próprias emoções (Bowlby, 1985).

A existência de um ouvinte, atencioso e compreensivo com quem a criança possa expressar abertamente os seus sentimentos, permite que esta constate que não se encontra sozinha, reduzindo a sua angústia e desconforto (*idem/ibidem*). Torna-se portanto imperativo que a criança disponha de momentos de diálogo em família,

relativamente ao acontecimento e aos sentimentos despoletados. Estas conversas permitem que a criança não nutra qualquer tipo de culpabilidade (Brazelton, 2009).

Visto que raramente estas conversas ocorrem, a morte de um dos progenitores causa na criança o sentimento de dupla perda, constituindo uma ameaça física e emocional para a mesma (Pedro *et al*, 2010). Segundo Bowlby (1990), a vivência de uma perda é influenciada não só pelas relações familiares até então existentes, mas também pela reestruturação do sistema familiar em torno dessa mesma perda.

Quando um dos progenitores falece, é necessário alterar e reestruturar as dinâmicas familiares. Dado que toda a família atravessa uma fase de reorganização e não é dada à criança a devida atenção, despoleta nela o sentimento de perda, não só do sujeito falecido, mas também de toda a família (Pedro *et al*, 2010).

Segundo Raimbault (1979, citado por Louzette & Gatti, 2007), quanto mais nova for a criança, maiores são os efeitos nefastos que essa morte acarreta. Estas consequências serão ainda mais agravadas, quando ocorre a perda de um dos progenitores durante a fase de construção de identidade em que a existência de indivíduos modelo é imprescindível para a construção da sua personalidade.

A forma como a criança vivencia a morte varia consoante a faixa etária, o seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial, personalidade, cultura, entre outros aspetos. À medida que esta evolui psicologicamente, bem como à medida que a sua percepção do mundo se vai alterando, é aprimora a sua concepção da morte (Machado, 2006).

A criança em idade pré-escolar, devido à sua maturação psíquica e à necessidade de indivíduos que garantam a sua sobrevivência física e emocional, possui alguma dificuldade em conceber a ideia da perda. Assim sendo, para esta é difícil encarar a morte, uma vez que ainda não possui conhecimentos internos para superar um acontecimento de tal natureza (Pedro *et al*, 2010).

Teixeira (2008) refere que as crianças tem dificuldade em entender a morte porque estas nunca a experienciaram. Embora alguém do seu meio envolvente já

tenha falecido, elas próprias nunca passaram por essa experiência e, portanto, não conseguem entendê-la.

Independentemente da concepção que a criança já possui da morte é inegável que esta sofra sempre alterações a nível afetivo e emocional aquando a perda (Machado, 2006).

Para que a criança interiorize a noção de morte, é importante que antes possua a noção da irreversibilidade, não funcionalidade e universalidade. Irreversibilidade<sup>16</sup> no sentido em que é um acontecimento definitivo onde não há a possibilidade da ressuscitação; a não funcionalidade devido à perda de funções vitais; e a noção de universalidade na medida em que todos os seres vivos inevitavelmente morrem (Mendes, 2009).

Embora em idade pré-escolar as crianças ainda não possuam a noção de irreversibilidade, estas conseguem associar a morte a uma fase de sofrimento e tristeza dado que é esta a emoção espelhada pelos adultos (Machado, 2006).

Devido à sua dificuldade em entender a irreversibilidade, quando se comunica a uma criança esta informação tão delicada, é importante fazê-la entender que a pessoa falecida não vai voltar e que o corpo será enterrado ou cremado para que, desde início, esta descarte a quimera de uma possível ressuscitação (Bowlby, 1985). Esta esperança surge devido à dificuldade em aceitar e compreender a irreversibilidade. Além disso, surge também devido à incapacidade em identificar a barreira existente entre o real e a ficção uma vez que, consecutivamente presenciaram a ressuscitação dos seus desenhos animados preferidos (Teixeira, 2008).

Por seu turno, a observação da morte dos desenhos animados possui o benefício de ajudar a que as crianças, desde tenra idade, se comecem a apropriar da noção de luto que, embora seja um processo individual, possui características comuns (Santos & Amaral, 2013).

---

<sup>16</sup>Segundo Torres (2002) e com base em Piaget, as crianças só compreendem o fenómeno da irreversibilidade, mais ou menos, aos sete anos de idade.

O luto é considerado como uma consequência natural de uma perda ou morte. Este processo de luto só é iniciado quando surge a efetiva percepção da perda. Psicanaliticamente, este processo consiste no trabalho desenvolvido pelo ego para se readaptar à inexistência do objeto estimado. Esta readaptação não consiste no desapego integral, mas sim na alteração da relação objetal (Pedro *et al*, 2010).

Apesar das controvérsias existentes sobre o emprego da palavra luto, para John Bowlby (1985) esta deve ser usada para “indicar uma variedade bastante grande de processos psicológicos provocados pela perda de uma pessoa amada, qualquer que sejam os seus resultados” (p. 14).

Quanto maior for o vínculo com o indivíduo falecido, mais intensa será a perda sentida e, conseqüentemente, mais difícil será de superar. Nesta fase infantil, quando os processos de luto são mal superados podem desencadear conseqüências na fase adulta sob a forma de fobias, crises de ansiedade, insónias ou pesadelos (Kubler-Ross, 1991, citado por Pedro *et al*, 2010).

Tal como se verifica com os adultos, a saudade intensifica-se nos momentos mais difíceis da vida, bem como em datas comemorativas importantes (aniversários, Natal, Dia do Pai/Mãe, Dia da Família, entre outros), conduzindo ao recordar constante do indivíduo falecido. Estes momentos permitem que seja evidenciado o luto das crianças dado que estas datas possuem simbolismo, propiciando o florescer de alguns sentimentos indesejados como saudade a tristeza (Louzette & Gatti, 2007; Bowlby, 1985).

Aquando dos preparativos para o *Dia da Família*, a criança, cujo pai tinha falecido, inesperadamente, começou a chorar, referindo que tinha saudades do pai e que gostava muito que ele estivesse presente.

As crianças demonstram os seus sentimentos não apenas através da tristeza mas também pela hostilidade ou agressividade. Estas podem ter necessidade de obter consolo num brinquedo ou cobertor velho pelo qual tivessem afeição que, porventura, já foi abandonado, evidenciando uma regressão comportamental (Bowlby, 1985).

Os comportamentos agressivos e a irritabilidade, que as crianças por vezes apresentam, correspondem à forma que elas encontram para manifestar os seus sentimentos referentes à perda (Klein, 1991, citado por Pedro *et al*, 2010). Esta exteriorização é saudável, pois são reações que permitem a concretização de um devido luto, difundindo a raiva, desespero e culpabilidade (Kubler- Ross, 1991, citado por Pedro *et al*, 2010).

Tendo em conta que existem diversas formas de expressar os seus sentimentos, é essencial investigar a forma como a criança está a executar o seu luto. Esta não consegue expressar verbalmente os seus sentimentos relativamente à perda, exteriorizando-os através das relações interpessoais, do modo como trata os brinquedos, pelo desenho, pelo brincar, entre outros (Mendes, 2009).

O brincar possibilita a realização dessa investigação, uma vez que é através deste que as crianças expressam as suas vivências e as suas fantasias. O brincar permite que a criança se sinta à vontade para expressar os seus sentimentos, angústias e fantasias referentes à morte, sendo este um excelente instrumento para explorar a brevidade da existência humana (Silva, 2011).

Visto que durante a fase de luto a criança se pode distanciar, o lúdico possibilita a promoção da socialização e interação entre os pares, fornecendo também indícios importantes para o educador direcionar a sua prática no sentido de integrar a criança enlutada nos desafios propostos.

Segundo a autora supracitada, o ato de brincar possibilita que a criança entre no seu próprio mundo e lide com as suas dificuldades psicológicas. Deste modo, o adulto deve incentivar a criança a brincar e a estender a duração desses momentos, caso verifique que estão a ser vantajosos para a mesma.

## 2. Brincar para Aprender

“As brincadeiras das crianças são as folhas germinais de toda vida posterior.”

Froebel

Na sociedade atual, tem-se verificado a existência de uma educação pré-escolar muito escolarizada, onde as crianças brincam apenas no intervalo das atividades. O brincar, para a criança, é considerado como uma atividade prazerosa todavia, para algumas instituições, este não é encarado como uma necessidade emergente, mas como uma necessidade de segundo grau.

Estudos das neurociências têm refutado esta conceção comprovando que brincar é uma atividade mais nobre que até então considerada (Carvalho, Castagnaro, & Rios, 2011).

Dada a componente lúdica e prazerosa a ele ligada, o brincar tem sido configurado como inverso a qualquer função mental (Oliveira, 2000). No entanto, segundo Carvalho *et al* (2011), o brincar propicia o desenvolvimento cognitivo das crianças, aumentando as suas funções mentais essenciais para o processo educativo formal. Torna-se portanto pertinente refletir sobre o seu papel e importância a médio e longo prazo.

O brincar é natural das crianças e faz parte do seu quotidiano definindo-se como espontâneo e prazeroso. Este faz parte da vida de um indivíduo mesmo antes de nascer, durante a sua vida intrauterina, onde o seu brinquedo é o cordão umbilical, iniciando a relação com algo através dos puxões, toques e apertos (Silva & Santos, 2009).

Aquando o nascimento, a massa cerebral é quatro vezes inferior à massa cerebral em idade adulta. Para além, das diferenças dimensionais também existem diferenças ao nível do desenvolvimento, visto que as áreas cerebrais não se encontram

totalmente desenvolvidas, nomeadamente o *neocórtex*<sup>17</sup>, responsável pelas habilidades cognitivas e funções mentais [atenção, memória interpretativa, linguagem, abstração, entre outras] (Costa, 2013).

Esta expansão ocorre ao longo da vida do indivíduo, mas é mais intenso nos primeiros anos, reduzindo gradualmente. Após o nascimento, à medida que o bebé vai incorporando as interações do meio envolvente, os seus neurónios vão estabelecendo milhões de conexões. Isto significa que, quanto mais estimulante for o meio envolvente, mais sinapses ocorrerão e, conseqüentemente, mais fáceis de alcançar e mais significativas serão as aprendizagens (Gómez & Terán, 2014).

Papalia *et al* (2009), afirmam que embora a evolução cerebral possua condicionalismos genéticos, este pode ser influenciado [negativa ou positivamente] pelas experiências do ambiente envolvente, desencadeando efeitos permanentes referentes à capacidade em aprender e armazenar informação.

Piaget (1983) defende que o cérebro se prepara para conceber as funções motoras e só posteriormente é que evolui para as cognitivas, referindo que esse progresso é mais acelerado quanto maior for o estímulo do mesmo. Quer isto assim dizer que, um estímulo adequado à maturação cerebral da criança é fundamental para que a mesma atinja o seu maior desenvolvimento.

Contrariamente, se não for proporcionado à criança experiências enriquecedoras durante os primeiros anos de vida, não serão estabelecidas determinadas conexões importantes, emergindo em conseqüências irreversíveis (Papalia *et al*, 2009).

Papalia *et al* (2009) consideram que, embora as brincadeiras aparentem ser desprovidas de uma funcionalidade, desempenham importantes funções no presente e a longo prazo, potenciando o progresso do corpo e do cérebro. Esta tarefa é imprescindível à infância podendo mesmo ser considerada uma necessidade básica, pois proporciona a maturação muscular de todo o corpo, coordenação motora, domínio corporal e crescimento cerebral (Sousa, Fernandes, & Silva, 2015; Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007).

---

<sup>17</sup>Áreas fundamentais do córtex superior.

As crianças requerem alegria e diversão porque o cérebro, desde muito cedo, “gosta de brincar”. Quando uma criança brinca, é acionado o sistema límbico<sup>18</sup> que liberta dopamina (hormona do prazer), proporcionando sensações de bem-estar e conforto. Assim, durante a brincadeira, são libertados transmissores que predisõem a criança para aprendizagens formais (Sousa *et al*, 2015).

Por meio do brincar, a rede neuronal amplia-se, formando-se novos caminhos neuronais e distintas áreas do cérebro conectam-se. Naturalmente, surgem os resultados visíveis, como a aquisição de novos comportamentos e habilidades motoras, emocionais, sociais e cognitivas (Costa, 2013).

O ato de brincar permite que os circuitos neuronais se fortaleçam, associando o sistema límbico ao *neocórtex*. De uma forma muito simplista, ocorre a interligação entre a emoção e a razão, permitindo que se desenvolvam habilidades que promovem a aprendizagem, bem como a tomada de decisões. Através do brincar surge uma conexão entre diversas áreas do cérebro, originando a formação de novos caminhos neuronais que irão consequentemente desencadear na tomada de decisões, não apenas sob o comando das emoções mas com o apoio das habilidades racionais (Sousa *et al*, 2015; Costa, 2013).

Para além da sua importância nesse processo, o brincar possui grande relevância noutros mecanismos cerebrais, pois é através deste que se formam e consolidam diversos circuitos neuronais, a partir da interligação de díspares áreas do cérebro, referentes a distintas competências e habilidades (Costa, 2013).

Neste sentido, quando se toma consciência de que a faixa etária da educação infantil corresponde ao momento privilegiado da formação de redes neuronais, torna-se imperativo pensar em práticas estimulantes que contribuam para a formação de conexões cerebrais (Carvalho *et al*, 2011).

A criança, constantemente, demonstra a necessidade insaciável de brincar. Independentemente dos contextos e das culturas, todo o humano nasce com a necessidade de brincar, pois esta apresenta-se como sendo a atividade mais

---

<sup>18</sup> Responsável pelo processamento de emoções.

importante da vida do indivíduo. Estas brincadeiras são universais e fazem parte, desde sempre, da história da humanidade, possuindo características peculiares dependendo dos contextos (Silva & Santos, 2009; Gusso & Schuartz, 2005; Moyles, 2006).

Moyles (2006) resume o brincar em três benefícios fundamentais. Este considera que o primeiro benefício cinge-se ao facto de o brincar ser social, uma vez que, grande parte das brincadeiras envolvem mais parceiros (adultos ou outras crianças). Os seus benefícios não são só sociais mas também intelectuais, dado que favorece as habilidades linguísticas, o desempenho de papéis, o desenvolvimento cognitivo e, também, a formação de conceitos, fortalecendo os alicerces para a educação formal. Por último, o brincar corresponde a uma atividade, fisicamente ativa, onde são ampliadas diversas habilidades motoras [habilidades finas e grossas e coordenação], permitindo também reduzir a probabilidade de obesidade (Ginsburg, 2007).

Tendo em conta a sua importância, torna-se vital a participação do adulto nas brincadeiras das crianças dando-lhes a devida atenção (Sousa *et al*, 2015).

Para que os adultos conheçam bem as crianças, estes devem conhecer os seus brinquedos e brincadeiras, participando ativamente nesses momentos (Oliveira, 2000). Quando os pais e educadores observam e participam nas brincadeiras do educando, estes têm a possibilidade de ver o mundo do ponto de vista da criança, permitindo compreender a sua perspectiva e, conseqüentemente, recorrer a uma comunicação e atuação mais efetiva. Nestas ocasiões, a criança sente a total atenção do adulto estabelecendo vínculos afetivos e criando cumplicidade (Ginsburg, 2007; Moyles, 2006; Samuelson & Pramling, 2013).

Através desta interação o educador tem a oportunidade de adquirir informações relevantes, no que concerne à vida social, afetiva e intelectual da criança, adequando a sua prática às necessidades identificadas (Sousa *et al*, 2015).

Para além das interações e a afetividade que se pode estabelecer durante os momentos de brincadeira, o adulto tem a possibilidade de incitar o desenvolvimento da criança desafiando-a para algo ligeiramente mais complexo alcançando, segundo

Vygotsky, o nível de desenvolvimento potencial<sup>19</sup> (Moyles, 2006). Para Vygotsky (1986) “aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha” (Vasconcelos, 1997, p. 36).

Apesar da complexidade que o brincar envolve, as crianças brincam por mero prazer, porque lhe é agradável. É através dele que, crianças em idade precoce, participam e interagem com o mundo que as rodeia, permitindo que o explorem, e que, em parceria, consigam desenvolver competências que lhes permita inibir ou quebrar estruturas defensivas, dominar os seus medos e desenvolver a sua resiliência e autoconfiança, com vista a enfrentar desafios futuros (Ginsburg, 2007; Oliveira, 2000).

Frequentemente é realizada uma separação, no tempo e no espaço, entre o brincar e o aprender. Os momentos de grupos, os trabalhos produzidos, entre outros, são entendidos como momentos de aprendizagem. Por sua vez, os momentos de lazer e de brincadeira livre são encarados como momentos de brincadeira (Samuelson & Pramling, 2013).

Para Pramling Samuelsson e Asplund Carlsson (2008, citado por Samuelson & Pramling, 2013) esta barreira não existe, criando assim um conceito representativo disso mesmo, *playing-learning child*. Este conceito presente denotar que a criança não se separa o brincar e a aprendizagem já que se relaciona com o mundo de forma lúdica. Nesta lógica, as crianças idealizam, fantasiam e comunicam sobre a realidade, em simultâneo (*idem/ibidem*).

Para compreender o brincar, Corinne Hutt (1979, citado por Moyles, 2006) criou um modelo onde refere que o brincar pode ser epistémico, lúdico ou um brincar com regras. O autor supracitado considera que no brincar epistémico as crianças obtêm

---

<sup>19</sup> Segundo Vygotsky, a criança pode adquirir determinada competência de forma independente e sem ajuda, encontrando-se no nível de desenvolvimento real. Quando por auxílio de interações essa capacidade é ampliada, a criança encontra-se no nível de desenvolvimento potencial. A diferença entre ambos os níveis é denominada de *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*. O ZDP corresponde a um espaço dinâmico de desenvolvimento e determina que a aprendizagem ocorre sempre em função de ações de parceria com indivíduos mais experientes (Moyles, 2006; Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007).

habilidades de manipulação, exploram os materiais e encontram soluções para problemas, sendo estes pré-requisitos para a aquisição de outros conhecimentos.

O brincar com regras permite o aumento gradual do nível de dificuldade, estimular a capacidade de superar as limitações decorrentes das regras previamente estabelecidas, desenvolver o espírito de equipa e a cooperação, bem como aprender a lidar com a competição (Moyles, 2006). Assim sendo, Vygotsky considera que o jogo proporciona zonas de desenvolvimento proximal, dado que

instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar o seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu reportório, criar modos de operar mentalmente e de gerir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias do pensamento (Oliveira-Formosinho *et al*, 2007, p. 226).

Por sua vez, o brincar lúdico, através do “faz-de-conta”, permite estimular a criatividade, desempenhar papéis e desenvolver habilidades para posteriormente os executar na prática (Moyles, 2006).

No decurso do “faz-de-conta”, a criança faz uso da sua memória e das suas experiências em situações semelhantes à que está a decorrer, a fim de aprimorar o seu desempenho. Por exemplo, uma criança veste uma boneca e penteia-lhe os cabelos de acordo com o que lhe é feito no quotidiano.

Após estas habilidades estarem consolidadas na representação simbólica, esta é capaz de as transpor para a realidade tentando vestir-se e pentear-se sozinha, caminhando para a aquisição de competências. Através destas brincadeiras, são despertados diversos processos internos de desenvolvimento permitindo criar a ZDP (Oliveira, 2000).

A partir desta representação simbólica, a criança expressa o modo como vê a sua realidade ou mesmo como imagina que ela poderia ser. Este “faz-de-conta” permite que seja feita uma separação saudável entre a realidade e a fantasia, mas, para além

disso, oportuniza que a criança transporte para o presente as suas lembranças, construindo assim a sua memória (*idem/ibidem*).

No brincar a criança, indiretamente, tem de lidar com a negociação. Esta negociação permite que adquira a capacidade de ouvir os outros para ter a possibilidade de ser ouvido trabalhando a cooperação, partilha, aceitação da crítica, autocontrolo e resiliência (Ginsburg, 2007; Oliveira, 2000).

Consequentemente, através da brincadeira, a criança tem a oportunidade de representar, criar e socorrer-se do “faz-de-conta” para construir significados do mundo em que vive e disfrutar do próprio momento (Gusso & Schuartz, 2005). Este jogo simbólico possibilita a combinação de cognição, emoção, linguagem, entre outros, desencadeando o aumento de conexões densas no cérebro e fortalecendo o futuro pensamento abstrato (Papalia *et al* , 2009).

Todas as crianças têm diferentes preferências pelos diversos estilos de brincadeiras e disponibilizam distintos períodos de tempo para cada estilo (Bjorklum & Pellegrino, 2002, citado por Papalia *et al*, 2009), sendo, portanto, necessário realçar que é sempre importante ter em conta as características individuais de cada criança (Gusso & Schuartz, 2005).

Tendo em conta tudo o que foi referido anteriormente, torna-se primordial que as crianças disponham de um período de tempo significativo para as brincadeiras de exploração livre (Papalia *et al*, 2009). Contudo, para que esta brincadeira possa fluir devidamente e proporcione a criação, é importante que lhes seja dado espaço de comunicação (Samuelson & Pramling, 2013), que os espaços físicos sejam diversos e adequados, com materiais e equipamentos distintos e de qualidade (Moyles, 2006).

Outro elemento que pode comprometer a efetiva exploração livre e que raramente é tido em consideração, é o vestuário. Este não pode representar um obstáculo para a criança. Tal como refere Froebel (1912, citado por Oliveira-Formosinho *et al*, 2007), “a vestimenta da criança não pode cegar o corpo; deve ter em mente, na alma da criança, o mesmo efeito para o corpo” (p.49).

Como tal, torna-se determinante que os adultos tomem consciência que brincar é importante para o desenvolvimento saudável da mente. Neste sentido, Ginsburg (2007) considera que esta é uma questão de saúde. Segundo o autor, os pediatras, devido ao papel fundamental que desempenham, devem sensibilizar os progenitores para a importância do brincar desde o nascimento, bem como desmistificar algumas ideologias erradas que estes possuem.

Em jeito de conclusão e segundo Schmidt (1960, citado por Sousa *et al*, 2015) “pode-se dizer que as crianças que mais amaram o brinquedo quando pequeninas são geralmente, mais tarde, as mais dotadas e as mais ajustadas” (s.p.).

### 3. Abordagem de Mosaico

Até ao século XVII, para a sociedade, a criança e a sua infância não possuíam relevância. Desde então, esta começou a ser percecionada como um ser dependente e débil. Posteriormente, devido aos contributos de Rousseau a respeito da criança, esta entrou em ascensão passando a ser valorizada a sua inocência. No decorrer dos séculos seguintes, surgiram diversas perceções referentes à infância, variando de acordo com o ponto de vista social bem como as perceções de conduta (Nascimento, Brancher, & Oliveira, 2013).

Séculos mais tarde, a infância passou a ser considerada como uma construção social onde a criança é um ator social e biológico com voz própria. Ao ouvir a voz das crianças, está-se a considerar a criança como ator social competente dotada de pensamento reflexivo e crítico (Ferreira, 2002), como cidadão com direitos, capaz de construir saberes, culturas e de estabelecer relações e vínculos (Oliveira-Formosinho, 2008).

Para que seja possível desenvolver progressivamente cidadãos participativos desde tenra idade, torna-se emergente propiciar condições favoráveis onde as crianças se sintam participantes e indivíduos com poder.

As crianças possuem grande capacidade em dialogar sobre as suas vivências diárias, são “ especialistas da sua própria vida” (Clark, 2001, citado em Oliveira-Formosinho, 2008, p. 120). O desafio é ouvi-las e, segundo esta autora, é fundamental tornar as opiniões das crianças o centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação. Torna-se então necessário que as suas vozes sejam “escutadas no processo de construção do sentido da realidade e onde as suas falas são incorporadas na ação e na investigação” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 70).

Oliveira-Formosinho (2008) refere ainda que este processo de escuta não se cinge simplesmente a “um processo seletivo de que nos interesse ouvir (...) mas um processo aberto, sentido como necessário, desafiante e ético” (p.71).

Neste processo de escuta, “não basta reconhecer o direito à palavra das crianças. É preciso ter consciência de que essa palavra é dominada, dita e manipulada diversa e desigualmente pelas diferentes crianças” (Ferreira, 2002). Neste sentido, torna-se fundamental saber como ouvir as crianças.

### **3.1. Metodologia de investigação**

Alison Clark e June Statham (2005) recorreram à Abordagem de Mosaico para conhecerem as perspetivas das crianças inspirando-se nas pedagogias desenvolvidas por Loris Malaguizzi e educadores a trabalharem em Jardins de Infância de Reggio Emilia, no norte de Itália.

Estas instituições percecionam a criança como um ser “rico”, forte, competente e ativo, com capacidade de se expressar através das suas cem linguagens onde a aprendizagem é encarada como um processo colaborativo e em que crianças e adultos procuram significados juntos.

Os fundadores desta metodologia classificaram-na como: participativa, reflexiva adaptável, incorporada na prática e multi-método (Clark, 2011). É participativa na medida em que reconhece as crianças como atores sociais competentes e especialistas das suas vidas capazes de refletir sobre as suas experiências e opinar sobre os seus interesses e perspetivas. É também reflexiva uma vez que, em parceria, crianças e adultos refletem acerca dos seus significados (Clark & Statham, 2005).

A abordagem é de cariz adaptável e incorpora na prática visto que permite uma adaptação ao grupo de crianças e ao contexto onde as mesmas estão inseridas, bem como permite que o processo de escuta seja vivenciado e ocorra durante os momentos do quotidiano (Clark, 2011).

A referida abordagem é considerada multi-método, visto que visa ouvir as crianças, recorrendo assim a instrumentos verbais e visuais de modo a propiciar a comunicação entre adulto e crianças. Neste sentido, podem ser utilizados diversos recursos tais como: entrevistas a crianças e adultos com quem interagem

frequentemente, observação direta, fotografias, construção de mapas, percursos e desenhos (Clark & Statham, 2005).

A Abordagem Mosaico é composta por três fases essenciais, onde a primeira consiste na apresentação da mesma e explicação da sua funcionalidade a toda a comunidade educativa. Tanto nesta investigação como em qualquer outra, é importante ter em consideração a componente ética. Segundo Oliveira-Formosinho (2005, citado por Oliveira-Formosinho, 2008) o primeiro desafio da investigação corresponde a um desafio ético, o respeito pelas crianças.

Neste sentido, é fundamental dar a conhecer a investigação aos participantes, bem como possuir o consentimento informado dos encarregados de educação e dos responsáveis da instituição. É igualmente imprescindível assegurar o direito à privacidade, mantendo todos os participantes no anonimato (Máximo-Esteves, 2008).

Esta fase é também constituída pela coletânea de documentação e informações fornecidas pelas crianças, encarregados de educação e educadora através do recurso a diversos métodos [fotografias, mapas, percursos, entrevistas].

Na fase seguinte, consta a reflexão e interpretação das informações obtidas a partir da partilha de significados (Clark & Statham, 2005). Nesta etapa é fundamental que advenham momentos de diálogo e reflexão em torno do material produzido (manta mágica<sup>20</sup>), pois só a partir deste momento é que será possível avançar para a fase seguinte.

A terceira e última fase consiste no processo de envolvimento das crianças na tomada de decisão de transformação dos espaços de modo a proporcionar o seu bem-estar. O objetivo não se cinge apenas em ouvir as crianças mas também em agir em conformidade com as conclusões obtidas na fase anterior (Clark & Statham, 2005; Clark, 2011).

No processo de investigação, as metodologias de pesquisa utilizadas referentes ao desenvolvimento da criança podem ser quantitativas ou qualitativas. A

---

<sup>20</sup> Esta manta mágica é composta pela compilação das informações e materiais recolhidos dando origem ao nome (mosaico) desta abordagem (Clark, 2011).

investigação quantitativa pretende recorrer a quantidades, a dados mensuráveis, enquanto a investigação qualitativa, a utilizada neste caso, pretende interpretar dados subjetivos, sentimentos ou crenças (Papalia *et al*, 2009).

A investigação qualitativa atribui maior relevância a todo o processo de investigação e não, somente, aos resultados obtidos. Neste método, o investigador possui um papel elementar, uma vez que a qualidade dos dados alcançados depende da sua sensibilidade, plenitude e conhecimento, bem como na sua capacidade de adequação ao contexto da investigação (Sousa & Baptista, 2011).

### **3.2.Processo**

A presente investigação tinha como objetivo identificar qual a perspetiva das crianças relativamente aos espaços do JI que frequentavam recorrendo a uma escuta ativa da voz das crianças. Neste sentido, pretendia-se identificar como é que se sentem nos espaços, que alterações procederiam, o que valorizavam, o que desvalorizavam, entre outros. Para proceder a esta análise realizaram-se as seguintes questões de investigação:

- Qual a opinião das crianças relativamente ao JI?
- Como se sentem as crianças nos espaços da instituição?
- O que valorizam mais e menos nos espaços?
- Caso fosse possível, que alterações fariam nos espaços?

Durante a prática educativa, esta abordagem foi introduzida através de um puzzle do alçado principal do JI. As crianças quando entraram na sua sala de atividades observaram diversas peças de um puzzle espalhadas. Ao juntá-las algumas crianças, rapidamente, inferiram que correspondia ao alçado principal do seu JI, mas desconheciam qual a sua intencionalidade. Esta foi assim a etapa seguinte, falar sobre o que se iria desenrolar nos dias seguintes e qual o objetivo deste estudo.

Inicialmente, houve algum receio, pois temia-se que as crianças não tivessem interesse em colaborar, mas, após ser explicado em que consistia e qual o seu fundamento, todas quiseram participar assinando um “contrato” de compromisso. Seguidamente, foi registado o que poderia ser feito para conhecer melhor o jardim-de-infância.

Algumas crianças demonstraram interesse em produzir o mapa do JI. Estes mapas permitiram o registo visual do contexto escolar, refletir sobre as suas experiências bem como expressarem-se, livremente, sobre o espaço envolvente. Neste momento, as crianças encontravam-se em pequenos grupos.

Ao longo dos passeios pelo jardim e em paralelo com a construção dos seus mapas, surgiram algumas conversas informais onde as crianças foram manifestando o seu parecer e preferências sobre os espaços existentes. Estes momentos, mais particulares, permitiram a atribuição de uma atenção mais individualizada, possibilitando assim identificar as suas particularidades, bem como escutar a sua voz.

O momento seguinte foi destinado à produção de circuitos que tinham como objetivo auscultar as predileções e desaprovações referentes ao espaço. Neste sentido, as crianças tiveram à sua disposição câmaras fotográficas para que, durante o passeio pelo jardim, fotografassem os diversos espaços percorridos até alcançar o espaço desejado (cf apêndice XXXIV).

Estas máquinas representam uma ferramenta participativa através da qual as crianças podem comunicar as suas ideias e refletir sobre as suas experiências (Clark & Statham, 2005). As crianças demonstraram-se muito incitadas pelo facto de ter sido depositado nelas a confiança de utilizarem sozinhas uma máquina fotográfica.

Foi possível verificar que, numa fase inicial, a maior parte das crianças fotografava aleatoriamente, apenas pelo prazer de fotografar. Grande parte das suas fotografias era de pessoas e não de espaços. Esta prática é provavelmente proveniente da observação dos adultos que, normalmente, fotografam pessoas ao invés dos espaços envolventes.

A par das fotografias, foram-se realizando algumas entrevistas semiestruturadas visto que as questões não possuíam uma ordem específica e algumas delas surgiam do imprevisto (Máximo-Esteves, 2008). Atualmente, este tipo de entrevistas é considerada como a mais adequada para dar voz às crianças permitindo que estas tenham um papel ativo na construção do conhecimento sobre a infância.

Dado que as questões formuladas correspondem apenas a um ponto de partida aberto e flexível, as mesmas foram sendo reajustadas ao longo de todo o processo (Máximo-Esteves, 2008). Durante o mesmo foi tido em consideração o contexto da entrevista pois este pode influenciar a resposta das crianças. Em contexto escolar, as crianças podem associar as questões a um processo de avaliação mantendo-se assim mais atentas às questões ou mesmo tentar outorgar a resposta considerada como correta (Oliveira-Formosinho, 2008).

Posteriormente, todas as crianças observaram as fotografias e, num outro momento, cada criança, através da compilação das suas fotografias, num cartaz, procedeu, por via de um traçado, à organização das mesmas indicando o circuito concretizado. Este desafio permitiu identificar a preferência das crianças mas também que estas socorressem da sua memória para poderem representar o percurso por elas estabelecido.

Seguidamente, o processo foi repetido mas, desta vez, com o intuito de identificarem os espaços menos apreciados referindo o motivo e quais as possíveis alterações.

No decorrer do estágio, por díspares momentos e em diversos contextos, surgiram algumas entrevistas informais das quais foi possível extrair informações relevantes para a compreensão das suas perspetivas. Estas entrevistas eram de cariz informal, visto que, aparentemente, eram conversas do quotidiano mas, na realidade, tinham como intenção completar os dados (Máximo-Esteves, 2008).

Com o intuito de não inibir ou condicionar os depoimentos das crianças, optou-se sempre pelo registo escrito em detrimento do registo áudio. Através da observação

da tabela do registo de tarefas (embora desatualizada) e das suas práticas recorrentes foi possível autenticar alguns dos testemunhos.

As entrevistas realizadas aos adultos eram de cariz semelhantes às questões colocadas às crianças, todavia incluindo a perceção dos adultos sobre o seu quotidiano (Clark & Statham, 2005) (cf. apêndice XXXV).

Com a finalidade de dar corpo e visibilidade ao trabalho colaborativo desenvolvido, todos os elementos produzidos eram afixados no placard da sala de atividades e, num momento final, procedeu-se à realização de uma manta mágica em parceria com as restantes crianças do JI.

Esta manta foi exposta num local comum e de fácil acesso a toda a comunidade tendo como objetivo reunir toda a informação recolhida, tal como permitir às crianças a observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes desta abordagem.

Visto que o processo foi iniciado com a imagem do alçado principal, decidiu-se terminá-lo com a mesma imagem. Assim, em papel de cenário, foi desenhado o referido alçado e, todas as crianças da instituição pintaram-no a seu gosto. Seguidamente, foram anexados todos os elementos referentes à abordagem desenvolvida (cf. apêndice XXXVI).

### **3.3.Tratamento de dados**

A análise de dados é essencial numa pesquisa qualitativa. Para que esta se realize, é fulcral proceder à análise minuciosa de todos os dados obtidos. Para tal, torna-se necessário agrupar as informações em conceitos genéricos e estabelecer relações entre os conceitos agrupados procedendo assim à categorização (Flick, 2009). Este processo de categorização consiste na fragmentação e codificação do texto em categorias para posteriormente serem analisadas (Máximo-Esteves, 2008).

A conceção das categorias revelou ser um processo moroso e complexo. Durante esta fase surgiram diversos avanços e recuos executando inúmeras modificações até alcançar a organização desejada.

Neste sentido, os dados obtidos foram organizados em três categorias principais e, cada uma das categorias foi subdividida em diversas subcategorias mais específicas. Cada uma das subcategorias é acompanhada por evidências das crianças, dos encarregados de educação e da educadora que, de algum modo, as sustentam.

**Quadro 2. Categorização dos dados**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências crianças</b>	<b>Evidências Enc. Educação</b>	<b>Evidências educadora</b>
Espaço exterior	Equipamento do parque infantil	“Gosto muito do escorrega porque gosto de escorregar.”		
	Brincadeira livre	“Gosto da rua porque gosto de brincar e jogar à bola.”	“Gosta do recreio, de quando fingem que estão a contar.”	“O espaço que eles gostam mais eu penso que é o espaço exterior (...) acabam por ter brincadeiras deles.” “Os rapazes no geral é rua. No geral gostam da rua porque estão a brincar à vontade deles.”
	Interação com os pares	“Gosto do recreio porque gosto de brincar com os outros meninos.”	“Ela fala muito das amigas, diz que tem 4 amigas e quando elas se vão embora fica sem ninguém para brincar.” “Fala muito das brincadeiras que faz com os amigos.” “Gosta de conviver com os colegas no recreio.”	“Lá fora acabam por conversar uns com os outros livremente.” “Fazem brincadeiras que eles escolhem com quem eles querem.”
	Atividades orientadas pela educadora	“Gosto do recreio porque gosto de fazer ginástica.”		
Espaço interior	Recursos tecnológicos	“Gosto da sala porque tem um computador.”	“O que ele mais goste é de estar no computador. (...) Por a	“Gostam do computador mas só há um, não dá para

			dele passava o dia no computador.”	todos.”
	Jogo simbólico	“Gosto da casinha porque brincamos aos pais e às mães.”	“Sim, fala sobretudo da casinha. Adora brincar aos pais e às mães mas na maior parte das vezes é aos médicos.” “Ela diz que brinca com os bonecos e isso mostra o ambiente da sala.”	
	Atividades orientadas	Gosto de fazer os desenhos que a C. pede.”	“Fala dos trabalhos que faz com a C. (...) é o que ela gosta mais.” “fala muito dos trabalhos que faz na escola.” “gosta muito de fazer trabalhos.”	
	Diversidade de recursos	“Gosto da casinha porque tem muitas coisas para brincar.”		“(...) É uma preocupação minha por a sala mais funcional e eu já tentei mas não é fácil.”
Vontade de mudança	Desconforto	“ Não gosto da corda porque tenho medo de cair. Devia haver outro escorrega em vez da corda.”	“O espaço é reduzido e quando chove eu compreendo que seja difícil manter as crianças o dia todo confinadas no espaço.”	“Penso que o espaço poderia ser maior mas é o que nós temos.”  “A sala é pequena e o pilar do meio também corta muito e a casinha tem móveis muito antigos, alguns móveis muito antigos.”
	Remodelação	“ Não gosto dos livros porque estão estragados. Se fossem novos já gostava.”	“Acho que devia ter ar condicionado porque as salas são muito quentes.” “Podia haver mais sombras, podiam estar mais recolhidos se tivessem um telheiro.”	“O espaço da sala é pequeno para ter as áreas que eu gostaria de ter como para a escrita, a matemática, os jogos.... (...) Já fiz alterações grandes ao longo do ano.”  “Se pudesse eu punha lá [espaço exterior] mais coisas. Punha lá

				mais casinhas, talvez mais daquelas casinhas que se compram já construídas.”
	Desconhecimento	“Não gosto da sala azul porque nunca vamos lá.”	“A minha filha gosta da casinha que nem sei onde é que isso fica.” “Eu não conheço muito bem a escola, só conheço isto aqui fora.”	

No que confere ao espaço exterior, várias crianças evidenciaram o gosto pelo escorrega. Estas referiram ainda que gostavam do exterior porque apreciavam jogar à bola. Para a educadora, as crianças apreciavam este espaço porque tinham a possibilidade de brincar livremente. Algumas evidenciaram ainda prezar o exterior porque gostavam de “fazer ginástica”.

Relativamente ao espaço interior, as crianças demonstraram gosto pelos recursos tecnológicos. Encarregados de educação e educadora reconheciam o apreço que as crianças tinham pelo computador evidenciando-o ao longo dos diálogos.

Neste espaço, muitas das crianças, ao longo das conversas, referiram o gosto em brincar no espaço da casinha. Os encarregados corroboraram esta informação referindo que as crianças, em casa, demonstravam o gosto em frequentar este espaço.

Nas instalações interiores, as crianças evidenciaram também o gosto em realizar as atividades propostas pela educadora bem como a diversidade de recursos existentes.

Ao longo dos diálogos com os diversos intervenientes, foi possível constatar que existia uma vontade de mudança em diversos níveis. Por vezes, esta vontade de mudança deriva do desconforto existente oriundo de medos, das dimensões dos espaços, da degradação dos móveis, entre outros. Estes apresentavam ainda uma vontade de remodelação de espaços e materiais como substituição de livros danificados, introdução de ar condicionado, aumento do espaço com sombras, as dimensões dos espaços e os materiais no exterior.

As crianças indicaram a sala azul como o espaço menos apreciado devido ao desconhecimento do mesmo. Foi também possível verificar que existia desconhecimento, por parte dos pais, em relação as instalações da instituição.

A par destes dados recolhidos, foram, também, analisados outros elementos como: as fotografias tiradas pelas crianças, observação direta, análise da tabela com o registo de tarefas, entre outros.

Após a compilação dos dados procedeu-se à triangulação da informação que consiste na análise das evidências recolhidas junto das crianças, simultaneamente, com outras evidências, como entrevistas, observações informais, fotografias, vídeos, desenhos, entre outros desencadeando assim nos resultados obtidos que serão apresentados nas conclusões<sup>21</sup> (Oliveira-Formosinho, 2008).

### **3.4. Conclusão**

Após a triangulação dos dados foi possível constatar que as crianças se sentiam confortáveis e felizes no jardim-de-infância que frequentavam. Do espaço interior, os locais mais cobiçados são a casinha e o computador. Já no exterior, o elemento mais referido foi o escorrega.

Embora o espaço existente satisfaça as necessidades básicas, este possui diversas limitações, nomeadamente, as reduzidas dimensões da instituição e a degradação dos materiais. Todos os intervenientes nesta investigação identificaram a carência de alguns recursos, apresentando vontade de mudança com o intuito de tornar o espaço mais aprazível e acolhedor.

Dos testemunhos recolhidos junto dos encarregados de educação, foi possível apurar que muitos deles desconhecem os recursos existentes, principalmente na sala de atividades bem como as vivências e rotinas das crianças.

---

<sup>21</sup> Uma vez que os dados recolhidos são qualitativos, possuem um cariz subjetivo podendo ser obtidas conclusões diferentes das alcançadas.

Quanto à educadora, facilmente se deferiu que a mesma executava uma observação atenta, pois conhecia o grupo na generalidade, mas também cada indivíduo na sua singularidade, referindo sem hesitar, as especificidades de cada criança, os seus focos de interesses e os seus desagrados.

Esta investigação permitiu-nos compreender como se realiza a escuta das crianças, bem como tomar consciência da sua importância. Segundo Oliveira-Formosinho (2008) esta escuta é fundamental para o conhecimento efetivo das crianças, permitindo assim responder às suas necessidades e interesses com maior eficácia.

Esta escuta constante permitiu identificar qual a sua opinião relativamente ao JI que frequentam, mas, acima de tudo, permitiu conhecer a criança em si, conhecendo a sua personalidade, a sua história de vida, as suas angústias, os seus interesses, entre outros.

Neste sentido, foi possível aferir que crianças mais retraídas possuem o desejo de alcançar determinado objeto mas, visto que existem crianças mais desinibidas que se manifestam primeiro, estas acabam por brincar nos espaços ou com os brinquedos menos desejados.

A perceção deste acontecimento, provavelmente, só surgiu devido à realização desta investigação, o que levou ao desencadeamento de pequenas alterações relativamente à escolha dos espaços a frequentar.

Através desta escuta, foi possível constatar que as preferências de cada criança espelham a sua personalidade, os seus interesses imaginação ou segurança que os mesmos lhe conferem. Crianças mais reservadas optam por atividades mais individuais e solitárias.

A fim de satisfazer as seus aspirações e dar resposta à escuta realizada, teria sido aliciante concretizar a terceira fase da abordagem e portanto alterar os aspetos apontados como vontade de mudança mas, devido a limitações de horário, não foi possível proceder às referidas alterações.

Uma das possibilidades de intervenção seria referente à sala azul. Frequentemente, as crianças referiam este espaço como o local menos apreciado, possivelmente, devido ao facto de ser um espaço que nunca, ou, raramente, frequentavam. Embora o considerassem como o menos apreciado, demonstravam curiosidade em o conhecer melhor.

Ao que foi possível apurar, as crianças sentiram muita dificuldade em expressar a sua opinião referente aos espaços menos apreciados. Isto poderá surgir devido ao facto de estarem retraídas, pois não sabem qual a resposta que se pretende ou, por outro lado, devido à sua dificuldade natural em expressar determinados sentimentos e angústias.

Neste sentido, esta metodologia é relevante não só pelo facto de permitir ouvir as crianças e, conseqüentemente, produzir uma pedagogia diferenciada mas também por possibilitar recorrer à documentação produzida pelas mesmas, viabilizando que comuniquem com os adultos através das suas cem linguagens (Clark & Statham, 2005; Oliveira-Formosinho, 2008).

Uma vez que a investigação realizada era qualitativa, os dados obtidos eram de cariz aberto, onde era necessário compreender e analisar informações ao invés de analisar dados avaliáveis. Visto que nunca tinha realizado uma investigação de tal natureza, juntamente com a inexperiência no mundo da infância e da escuta, este processo de análise de dados subjetivos demonstrou-se ser deveras intrincado.

Esta investigação revelou ser altamente complexa, mas ao mesmo tempo compensadora. Ao longo deste processo houve alguma dificuldade em identificar quais as ferramentas adequadas para a recolha de dados.

Todavia, à parte dos constrangimentos existentes, foi possível aferir que esta investigação possui diversos benefícios para um eficiente processo de aprendizagem colaborativo.

#### **4. As artes no sistema educativo português**

“Devemos fazer Educação com base na arte logo desde muito cedo, porque ela pode operar na infância durante o sono da razão. E quando a razão surge, a Arte terá preparado o caminho para ela.”

In Fedro

A Educação Pré-Escolar rege-se por um documento denominado de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), onde apresenta áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área do Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação. A última área referida é composta por diversos domínios intimamente relacionados.

O domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical subdivide-se em várias vertentes, que se completam independentemente das suas especificidades e particularidades.

Este domínio das expressões tem como objetivo “ (...) diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos” (p. 57).

No que concerne ao ensino básico, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) refere que este ensino possui a duração de nove anos e é universal, ou seja, destina-se a todos os cidadãos independentemente das suas aptidões e capacidades específicas. Este documento menciona inclusive que o ensino básico possui diversos objetivos, como o dever de “promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios” (artigo 7.º).

Neste sentido, seria de esperar que todas as crianças, a frequentar a EPE e os níveis de escolaridade referentes ao ensino básico, tivessem a possibilidade de contactar com educação artística na sua formação geral.

Durante uma década, o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais foi o referencial para o desenvolvimento do currículo no Ensino Básico mas, em 2011, o referido documento foi revogado (Despacho n.º17169/2011, de 23 de dezembro).

No ano seguinte, procedeu-se à implementação de novos programas e metas nas unidades curriculares consideradas fundamentais: Português e Matemática (Despacho n.º15971/2012, de 14 de dezembro).

As restantes áreas curriculares são desenvolvidas através do programa do documento Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo, em vigor desde 1990. Este documento apresenta diretrizes para a expressão e educação física-motora, expressão e educação dramática, expressão e educação musical e expressão e educação plástica, contemplando a dança apenas como parte integrante da expressão e educação física-motora, não possuindo assim um currículo próprio.

As alterações realizadas em 2012 reduziram a presença das expressões artísticas na educação, contudo, segundo o Conselho Nacional de Educação, esta ocorrência pode comprometer a qualidade do currículo nacional (Recomendação n.º 1/2013 de 28 de janeiro).

Tal como refere Tércio (2004), não está em causa a educação artística vocacional que forma profissionais de diversas áreas artísticas, o que está em causa “é o direito universal a uma formação geral eclética onde a formação artística não seja amputada de nenhuma das suas vertentes” (p.14).

Ao que tem sido possível apurar, ao longo dos anos esta educação artística tem sido remetida para segundo plano em detrimento das restantes áreas curriculares. Torna-se, portanto, notório o défice de valorização e investimento da educação

artística e da arte associada à educação, no sistema educativo português (Leandro, 2015; Caldas & Vasques, 2014).

Segundo a UNESCO<sup>22</sup> (2006), as declarações e convenções internacionais pretendem assegurar que todos os indivíduos, independentemente das suas limitações, tenham direito à educação com uma participação ativa na vida cultural e artística, considerando a cultura e a arte como elementos fundamentais para um desenvolvimento harmonioso. Assim sendo, a educação artística é considerada com um direito humano universal, representando um constituinte importante e obrigatório do programa educativo de cada país.

Este acesso à educação artística pode representar a “descoberta como pessoa, como ser único” (p.18) possibilitando aumentar a autoestima e o respeito pelo próximo. As artes na educação são importantes, uma vez que proporcionam o aumento da criatividade, inovação, tolerância e solidariedade permitindo o reforço de ética na educação (Caldas & Vasques, 2014).

Estas autoras consideram que a educação artística é uma prioridade. Deste modo, reforçam a sua perspetiva afirmando que “se educar é sempre alargar a fronteira da liberdade, o empobrecimento da educação artística não se entende na medida em que, ao abrir novas oportunidades de escolha para os jovens em formação, se desencadeia uma inesgotável fonte de afirmação de diferença, da diversidade e consequentemente da liberdade” (p.18).

Encontra-se devidamente comprovado que a educação artística amplia as capacidades físicas, sensoriais e cognitivas, bem como a compreensão da importância dos valores. Esta possibilita também o desenvolvimento do espírito crítico, pensamento criativo, fomenta potenciais de expressão e comunicação e, não menos importante, desenvolve a sensibilidade e as emoções (Caldas & Vasques, 2014).

---

<sup>22</sup>Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Leandro e Torres (2007) vêm corroborar esta informação, aludindo que, através da arte, é possível educar emoções, cultivar sentimentos, aprender conceitos, concretizar o imaginário e despertar a criatividade.

Assim sendo, a inserção da educação artística nas escolas permite desenvolver novas formas de aprendizagem substanciais para o sucesso das crianças, para a reabilitação das instituições e da função educativa (Moura & Monteiro, 2007).

A arte (música, cinema, teatro, expressão plásticas, dança, entre outras) facilita a compreensão de outras culturas, “utiliza-as como linguagem universal e desenvolve um diálogo entre todas as culturas dentro e fora da escola” (Tércio, 2004, p. 97).

Estas artes permitem o desenvolvimento de diversas competências individuais (expressão corporal, cognitiva, artística, social, entre outras), promovendo a aquisição de aprendizagens através dos vários sentidos e sensações, desencadeando no desenvolvimento de diversos meios de expressão de pensamentos, sentimentos e ideias (Leandro, 2015).

Visto que para as atividades artísticas é imprescindível a utilização do corpo, sons e materiais, estas permitem a descoberta de díspares emoções, sentimentos, conhecimentos e experiências, articulando assim a imaginação com a razão e as emoções, interferindo na forma de aprender, comunicar e interpretar (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2007, p.151).

H. Read defende uma metodologia de educação pela arte, considerando que esta deve ser proposta de forma lúdica-expressiva-criativa, livre, num clima de inspiração, que fomente a motivação em expressar sentimentos e que estimule a criatividade (Sousa, 2003).

No sistema educativo português, a carga horária definida para as expressões artísticas e expressão física-motora é maioritariamente utilizada para a Expressão Física-motora e algumas artes, como a Expressão Plástica e, pontualmente, a Expressão Musical, não sendo reconhecido o devido valor de todas as artes (Tércio, 2004).

Consequentemente tornar-se-ia adequado refletir sobre a importância das restantes expressões, no entanto, a presente reflexão cingir-se-á apenas à expressão dramática e à dança.

A expressão dramática é uma atividade globalizante que implica o ser humano na sua totalidade, pois favorece as “dimensões corpo e espaço, cognição e pensamento, fala e linguagem, imaginação a criatividade” (p. 33), permitindo a descoberta de si próprio através das interações com o seu eu, os outros e o meio (Caldas & Vasques, 2014).

Em Portugal, esta expressão possui pouca representatividade. Nas repartições de ensino, o mais próximo que se realiza desta expressão são pequenos teatros temáticos onde não existe qualquer preparação para os mesmos, boicotando o seu sentido de fluidez e prazer (Caldas & Vasques, 2014).

Esta expressão não tem como finalidade a criação de peças teatrais, mas, sim, “promover processos de experimentação que ampliem o potencial de cada pessoa individualmente ou em grupo” (Rocha, 2013, p. 4). Quer isto dizer que pretende fazer crescer, através de um processo contínuo e progressista, a capacidade de imaginar para além do óbvio e imediato (Caldas & Vasques, 2014).

Neste processo, o papel do educador ou professor torna-se fundamental, pois este tem de observar, sentir e instruir o caminho que se prevê, sendo esta a base do seu trabalho pois não existem exercícios predefinidos que pressupõem determinado resultado (*idem/ibidem*).

No que refere à dança, tal como já foi aludido, no 1.º CEB, a dança integra o programa de Expressão e Educação Física-Motora, no entanto, no pré-escolar, a dança não é contemplada explicitamente em nenhuma das vertentes do domínio de expressões motora, dramática, plástica ou musical.

Para Leandro (2015), esta lacuna torna-se deveras preocupante visto que a dança possui “(...) características singulares e multifacetadas no desenvolvimento da criança em diferentes domínios: físico (corpo e movimento), emocional e artístico (pensar e

sentir), social (comunicar com os outros), cognitivo e criativo (aprender/inventar diferentes maneiras de expressar uma ideia, um conceito, um pensamento através do corpo)” (p.1).

Para Cone e Cone (2012), é através da dança que a criança experimenta um número infindável de movimentos, desenvolvendo e alargando o seu leque de habilidades motoras. Para estes autores, os movimentos realizados por si ou pelos outros permitem que a criança aprenda a socorrer-se desse mesmo movimento para expressar, explorar e comunicar uma ideia ou sentimento.

A dança, tal como a expressão dramática, tem a potencialidade de contribuir para o desenvolvimento harmonioso da criança, recorrendo à sua principal ferramenta, o corpo (Caldas & Vasques, 2014).

Através desta ferramenta, a criança tem a capacidade de comunicar e expressar através do seu movimento, tomando consciência do individual e do coletivo (*idem/ibidem*). “Um corpo que dança, que diz da sua alegria e da sua revolta, que exprime a doçura ou a incontida expectativa, esse corpo, que comunica, é um ato de profunda realização humana” (p.18).

Segundo Tércio (2004), a dança torna-se assim a ponte entre o corpo e a arte, confrontando um corpo humanizado com um corpo funcional, característico de uma sociedade tecnicista. Esta humanização do próprio corpo é fundamental para a construção da identidade, idade em que se encontram as crianças do ensino básico. Permite também recorrer-se do mesmo para estabelecer uma relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

O autor referido anteriormente menciona ainda que a consciencialização do corpo possibilita a reflexão sobre aquilo que o mesmo comunica deliberadamente ou não.

As expressões artísticas e a educação física-motora socorrem-se da expressão

corporal como meio de comunicação, todavia, o corpo, no sistema educativo, não pode ser tido em conta apenas nos momentos destinados a essas aulas (Nóbrega, 2005).

O corpo é o primeiro instrumento com que o ser humano tem contacto. É graças a ele que as pessoas existem e se relacionam (Rios & Moreira, 2015). Anteriormente ao nascimento, enquanto no ventre materno, já somos corpo com necessidade de se mover (Campos, s.d; Reis, 2003). Mesmo antes, para que um corpo seja concebido, é necessário que haja o vínculo entre dois corpos (Dias, 1996).

Após o nascimento, as crianças têm as suas primeiras expressões por meio da movimentação dos membros do corpo e, é através deste que, posteriormente, irão explorar o mundo que as rodeia (Reis, 2003).

Ações como ler, narrar, contar, jogar, entre outros, são produções do corpo do sujeito humano. Estas produções só são possíveis devido ao facto de sermos corpo. Pode então referir-se que o corpo já se encontra incluído na educação, o desafio encontra-se na necessidade “de nos percebermos como seres corporais” (Nóbrega, 2005, p. 610; Campos, s.d).

Durante a Educação Infantil é recomendada a utilização do corpo como instrumental necessário para o desenvolvimento cognitivo e para o estabelecimento de rotina de higiene e alimentação. O corpo é ao mesmo tempo local de atuação do educador/professor e do educando. O educador estimula o corpo tanto pelo toque quanto por atividades motivadoras para o esforço sensorial e motor da criança (Campos, s.d., s.p.).

Segundo o autor referido anteriormente, “o homem questionou o mundo a partir do seu próprio corpo” (s.p.). Ao ser retirada à criança a possibilidade de utilizar o corpo para compreender determinado conteúdo, está a ser retirada a possibilidade de percorrer esse caminho histórico.

Tal como referido, o corpo, gradativamente, tem perdido “força” no sistema educativo visto que, este só aparenta existir fora da sala de aula e, ainda assim, com algumas limitações (*idem/ibidem*).

O corpo é repleto de multiplicidades. Este é, simultaneamente, biológico, social, psicológico, ainda assim, é esquecido em detrimento da mente (Rios & Moreira, 2015). Este é reconhecido apenas como instrumento de acesso às faculdades mentais (Campos, s.d).

Através da estruturação escolar é possível apurar que o corpo não tem possuído a devida relevância. Estes aspetos verificam-se nos conteúdos disciplinares, na organização da sala de aula, no tempo atribuído a cada atividade e na postura corporal do docente e discentes (Rios & Moreira, 2015).

Atualmente, na sala de aula, existe somente a cabeça e os braços para escrever, permanecendo a criança, horas a fio sentada a olhar para o professor. Neste seguimento, o conhecimento está a ser negado ao corpo dando primazia ao treino mental originando, conseqüentemente, na deformação humana (Campos, s.d; Freire, 1989).

Esta negação do corpo existe não somente pela castração dos movimentos, mas também pela definição rígida de conteúdos programáticos, muitas vezes exteriores e díspares das suas vivências, inibindo as crianças de se expressarem (Rios & Moreira, 2015).

Torna-se importante ter consciência que a educação é também educação do corpo, mesmo que se tente limitar os movimentos. A mente não corresponde a uma parte do corpo mas ao corpo no seu todo. Estar a limitar uma criança de utilizar o corpo, está a limitá-la de pensar, de desenvolver a sua mente (Campos, sd; Rios & Moreira, 2015).

Toda a prática docente deve assentar em atividades lúdicas que deem primazia ao corpo na totalidade e às relações corporais, visto que, ao ter a possibilidade de se exprimir livremente, amplia a sua capacidade de expor os seus sentimentos e emoções, aumentando o seu sentido crítico e atuante (Rios & Moreira, 2015).

Nesta perspetiva, é essencial encarar a criança na íntegra, mantendo em concordância as experiências do corpo com a mente. É fulcral que o ambiente escolar

proporcione a liberdade de movimentos bem como a expressão corporal, tendo sempre como referências as suas experiências e especificidades.

## 5. Inquietações sobre quem não consegue estar quieto

Olhar vazio, atitude de apatia. Foi este olhar, nada característico de uma criança, que senti numa aluna da turma. De acordo com as informações fornecidas pela professora cooperante, a aluna estava a ser medicada para o *Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade* (TDAH). Com o passar do tempo, juntou-se a ela outra criança – aparentemente mais agitada e afoita do que as outras crianças.

O vivenciar desta realidade conduziu-me a uma reflexão, a um pensar mais profundo acerca deste transtorno, cujo aumento progressivo tem gerado algumas controvérsias relativamente aos diagnósticos realizados, visto que “nem todas as crianças irrequietas e desatentas cumprem critérios de diagnóstico de PHDA<sup>23</sup>” (Novais, 2014, p. 41).

Sem quaisquer pretensões de julgamento ou análise crítica, considero pertinente refletir sobre esta questão, uma vez que atrás daqueles olhos apáticos e quietos, vive uma criança, cuja infância está a ser adormecida.

Atualmente, a hiperatividade afeta, ou estima-se que afete, um número considerável de crianças em Portugal. A atual nomenclatura, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), foi instituída pela American Psychiatric Association (APA) desde 1994 mas, até então, esta síndrome já possui diversas designações de acordo com a perspetiva do profissional consultado (García, 2001).

Presentemente, o TDAH é considerado um transtorno neurológico, de origem genética, biológica ou de complicações durante a gravidez ou parto que pode persistir até à vida adulta e comprometer a eficiente prestação do indivíduo (Caliman, 2008; Savarego, 2013; Muzetti & Vinhas, 2011).

Acredita-se que este transtorno surge devido a uma anomalia no encaminhamento da informação por parte dos neurotransmissores, desencadeando num abrandamento do transporte da informação e, conseqüentemente, modificação

---

<sup>23</sup> Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

da velocidade de funcionamento da zona do cérebro envolvida neste processo (Sauvé, 2006; Muzetti & Vinhas, 2011).

Esta síndrome é caracterizada por sintomas principais como a impulsividade, a hiperatividade e a falta de atenção (Corredato & Brogio, 2003). Todos os indivíduos possuem estes sintomas mas em menor grau, apresentando assim uma intensidade que os distingue da patologia (Caliman, 2008).

Para além dos sintomas primários, Hallowell e Ratey (1999, citado por Corredato & Brogio, 2003) referem que se podem desenvolver sintomas secundários caso o diagnóstico não seja realizado atempadamente. Alguns destes sintomas podem ser insatisfação e frustração na escola, baixa autoestima, depressão, entre outros.

De um modo geral, as crianças com TDAH são caracterizadas como inquietas, impulsivas, distraídas, impacientes, com alguns problemas relacionais, desobedientes, com dificuldades de aprendizagem e escassa consciência do perigo (García, 2001).

Este transtorno possui uma lista infindável de sintomas, sendo denominado, por muitos críticos, de “transtorno guarda-chuva”, visto que a sua classificação inclui tudo, não possuindo “uma descrição médica clara e unívoca” (Caliman, 2008, p. 562).

Devido às sintomatologias do TDAH, têm-se formulado algumas ideias erróneas que devem ser desmistificadas. Ao contrário do considerado, as crianças com este transtorno possuem potencialidades de aquisição de conhecimentos e saberes como qualquer outra criança, unicamente demoram mais tempo a assimilar a informação devido à sua desconcentração. Estas dispõem também de boa memória no entanto, somente se lembram da informação a que prestaram atenção podendo ter sido muito pouca ou mesmo nenhuma (Corredato & Brogio, 2003).

Assim, estas crianças, quando envolvidas e motivadas numa atividade, conseguem manter a sua atenção e aprender ao mesmo nível que os restantes alunos (Savarego, 2013), apresentando um nível normal de inteligência ou até mesmo um nível superior (Corredato & Brogio, 2003).

Estes alunos apresentem algumas características peculiares, contudo, também possuem muitos atributos que devem ser explorados e trabalhados como: a criatividade, a sensibilidade, a vivacidade, o “jogo de cintura”, a persistência e um favorável nível intelectual (Savarego, 2013; Corredato & Brogio, 2003).

Embora, comumente, pais e professores refiram que uma criança é hiperativa, esta só pode ser assim caracterizada depois de passar pelos processos de diagnóstico que, em Portugal, normalmente, são realizados por pediatras, neuropediatras, psicólogos clínicos e pedopsiquiatras (Novais, 2014).

Até então, os métodos de diagnóstico possuem um cariz subjetivo, dificultando a eficiente análise. Apesar de ser considerado um transtorno cerebral, até ao momento, os métodos de visualização do cérebro não são reveladores para o diagnóstico desta patologia (Caliman, 2008). Torna-se portanto necessário que os profissionais de saúde recorram a outros procedimentos que permitam diagnosticar o referido transtorno.

Neste sentido, para um legítimo diagnóstico, a APA propõe uma listagem de critérios onde crianças que tenham tido o primeiro sintoma antes dos sete anos, que apresentem uma alteração durante, no mínimo, seis meses e apresentem oito dos 14 sintomas listados, sejam sinalizadas de hiperativas (García, 2001). Esta listagem (DSM- V) tem sofrido diversas revisões e atualizações, tendo sido a quinta e última atualização, em 2013.

Para Novais (2014), este diagnóstico não se deve cingir apenas à listagem anteriormente referida, considerando pertinente recolher mais informações junto de pais e professores sobre o comportamento das crianças. Todavia, é importante ter em consideração que a informação recolhida junto destes possui uma índole muito subjetiva, uma vez que a forma como o comportamento é encarado depende do nível de tolerância por parte do adulto (García, 2001). Como tal, nesta fase, é conveniente a existência de uma negociação entre as partes implicadas, pois as opiniões entre informantes ou informantes e médico podem divergir (Caliman, 2008).

A autora supracitada acrescenta, ainda, que esta avaliação deve possuir uma despistagem de outras perturbações associadas à TDAH como perturbações de aprendizagem ou ansiedade. Devem também, ser considerados os impactos dos sintomas nas várias atividades da criança e em diversos contextos (no mínimo dois contextos).

Alguns autores defendem que o diagnóstico realizado pode não só levar a que o aluno faça tratamentos desnecessários como alterar o seu comportamento. A criança pode começar a agir de acordo com aquilo que se espera de uma criança com TDAH alegando ser incapaz de realizar as tarefas propostas ou justificando as suas atitudes com o transtorno (Brzozowski & Caponi, 2013).

Este acontecimento verificou-se numa das crianças. Quando os progenitores decidiam interromper o tratamento com fármacos, a criança informava o corpo docente de que não iria conseguir desenvolver as tarefas propostas uma vez que tinha parado com a medicação.

Muitas crianças em idade pré-escolar devido à elevada atividade motora, característica da sua faixa etária, são frequentemente apelidadas de hiperativas. Todavia, é em idade escolar que estas são sinalizadas uma vez que lhe é exigido maior tempo de atenção e concentração (Novais, 2014).

As exigências curriculares podem ser uma das causas do aumento do número de crianças identificadas com TDAH. Os discentes permanecem cada vez mais tempo nos estabelecimentos de ensino, sendo submetidas a diversas exigências académicas e várias horas de atenção e concentração. Neto (2016) afirma que este acontecimento nos deve inquietar o pensamento enquanto professores, pois afirma que a ciência demonstra que, no ciclo da vida humana, onde há mais dispêndio de energia, é entre os cinco e os oito anos. Esta questão é controversa, se pensarmos como e onde estão as crianças de cinco a oito anos na maioria do seu tempo. Para além de permanecerem múltiplas horas nestas instituições, durante este período são obrigadas a manter-se sentadas, quietas e atentas aos ensinamentos do professor (Leon, 2014).

Estas exigências para alunos destas idades podem causar alguma agitação afetando a sua atenção e os seus níveis de concentração. Estes aspetos podem ser afetados por diversos fatores tais como: problemas familiares, número reduzido de horas de sono, dificuldade em compreender o que é pedido na escola, ambiente educativo propício a distrações, desmotivação, entre outros (Novais, 2014).

Outro dos aspetos que deve sempre ser tido em consideração na atenção e concentração dos alunos é o sono. A autora reforça ainda que “mesmo com um bom sono, a criança ou adolescente tem que estar disponível e interessada em fixar a atenção num determinado assunto” (p. 40) pois as crianças [hiperativas ou não] melhoram a sua atenção quando se sentem instigadas.

Tendo em conta que é no contexto escolar que surgem a maioria dos sintomas, seria benéfico que as escolas possuíssem psicólogos permanentes que avaliassem e compreendessem o comportamento das crianças no contexto escolar (*idem/ibidem*).

Savarego (2013) afirma que tem também havido alguma confusão de termos sendo a indisciplina e o TDAH abordados como conceitos equivalentes. Esta considera que seria importante efetuar estudos, para que fosse realizada uma correta distinção dos termos, diminuindo os prejuízos causados por este equívoco, que pode comprometer o desenvolvimento cognitivo, social e escolar das crianças.

A autora supracitada, alega que a indisciplina consiste na falta de limites e orientação familiar, bem como o desconhecimento do que é moralmente aceite na sociedade. Assim, a indisciplina envolve as questões morais, sociais, afetivas e de autoestima que devem ser trabalhadas pelos professores e reforçadas pelos familiares.

Como em todos os aspetos da educação, a família possui um papel fundamental na formação dos alunos visto que são o “berço cultural e social de um indivíduo, o que cabe a ela orientar, disciplinar, e formar moralmente um cidadão que saiba se comportar diante das exigências culturais de uma sociedade” (Savarego, 2013, p. 4).

Para Aquino (1998), “as crianças de hoje em dia não têm limites, não reconhecem a autoridade, não respeitam as regras, e a responsabilidade por isso é dos pais, que teriam se tornado muito permissivos” (p.7).

O conceito de indisciplina, tal como tantos outros conceitos, não é estático e universal. Este conceito encontra-se relacionado com diversos valores sociais que variam ao longo da história da humanidade, das culturas e dos valores de uma mesma sociedade (*idem/ibidem*). Neste sentido, os princípios básicos de educação, os níveis de permissividade e de tolerância tendem a variar influenciando o comportamento das crianças.

Nesta lógica, relativamente à indisciplina, “trata-se de um desvio comportamental que pode ser “corrigido” com orientação adequada, atenção, amor e carinho” (p. 8) enquanto que o TDAH corresponde a uma patologia, com origens biológica, que deve ser acompanhada por especialistas qualificados de modo a garantir o desenvolvimento integral do aluno (Savarego, 2013).

Desta forma, autores como Savarego (2013), Corredato e Brogio (2003) ou Muzetti e Vinhas (2011) referem que para reduzir esta margem de erro no diagnóstico, é necessário conhecer o ambiente social da criança e contextualizar os sintomas na sua história de vida.

O estudo efetuado por Corredato e Brogio (2003) veio corroborar esta informação. As referidas autoras executaram uma investigação com uma criança diagnosticada de hiperativa. Esta criança era a mais velha de três irmãos e foi abandonada pela mãe, sendo cuidada pelo pai e a avó. Inicialmente, o aluno foi observado nos diversos espaços da escola que frequentava e, posteriormente realizaram-se algumas sessões de psicoterapia. Durante estas sessões, a criança apresentou sempre uma postura calma, interessada e concentrada.

A par destas sessões e com o auxílio do progenitor, foi-se produzindo a história de vida da criança em questão. Após uma longa e minuciosa investigação, concluiu-se que o menino não era hiperativo mas sim desprovido de limites, ou seja, esta criança possuía “carência afetiva, deficiência cultural e referencial paterno e

materno, portanto, trata-se de uma criança com falta de limites de trabalho” (p. 78).

O temperamento também pode gerar algum equívoco. Normalmente as crianças são caracterizadas com um temperamento fácil quando se adaptam com facilidade a novos ambientes, são atentas, sossegadas, apresentam bom humor, ou seja, são crianças “boas e normais”. Por sua vez, as que possuem um temperamento difícil são rotuladas de “más e anormais”. Estas características temperamentais possuem muitos pontos em comum com os sintomas do TDAH sendo difícil, mesmo para os clínicos, identificarem a linha invisível que as separa (Goldstein & Goldstein, 1992).

A hiperatividade pode ainda ser confundida com a atividade motora excessiva. O nível de atividade varia consoante o indivíduo, o contexto e os intervenientes. Existem crianças que, naturalmente, sentem necessidade de se movimentarem. Esta necessidade não tem que estar impreterivelmente ligada a uma patologia, pode apenas corresponder a uma característica natural da criança (García, 2001).

À parte das confusões que por vezes possam surgir, está provado cientificamente que a patologia existe e, até ao momento, ainda não existir uma cura. Para tentar atenuar esta síndrome, as crianças diagnosticadas com TDAH têm sido aconselhadas a realizar tratamentos com fármacos ou psicoterapias apresentando melhorias no comportamento, na atenção e concentração (García, 2001; Savarego, 2013). Estes fármacos podem ser administrados tanto por indivíduos com TDAH como por indivíduos insatisfeitos com os seus rendimentos académicos.

Estes medicamentos são psicoestimulantes com metilfenidato, comercializado como Ritalina ou Concerta (Savarego, 2013). Esta solução tem causado grande controvérsia por diversos motivos, mas, principalmente, devido aos possíveis efeitos a longo prazo (García, 2001).

A dosagem administrada varia consoante os casos e, para se obter uma dosagem correta é necessário passar por uma fase de tentativa erro. Este fármaco surte efeito após 30 minutos da sua administração e tem uma duração de três a quatro horas.

Assim, para que a criança se mantenha sobre o efeito da medicação, é necessário que a administre várias vezes por dia (Jones, 2004).

Durante a fase de adaptação ao medicamento, o discente pode apresentar regressões ao nível da irritabilidade, atenção, agitação e comportamento visto que o tratamento pode causar insónias e perda de apetite (Muzetti & Vinhas, 2011; Jones, 2004).

Tal como foi inicialmente referido, no início da prática educativa uma das crianças da turma já administrava este fármaco diariamente, duas vezes por dia. Posteriormente, no decorrer da prática, outra criança foi aconselhada a realizar o mesmo tratamento apenas uma vez por dia, de manhã. Durante a fase de adaptação, foi possível presenciar, nesta criança, as regressões citadas anteriormente tendo-se, gradualmente, desvanecido.

Uma vez que o aluno administrava o fármaco muito cedo, este terminava o seu efeito antes da pausa para almoço. Para que o efeito durasse toda a manhã, esta foi recomendada a alterar o horário da sua toma e assim manter-se mais tranquilo durante todo o período matinal.

Neste sentido, é possível constatar que estes psicofármacos não possuem a capacidades de eliminar sintomatologias mas apenas dissimulá-las (Silva *et al*, 2012).

A bula dos medicamentos com metilfenidato refere que causa uma sensação de prazer, colocando o indivíduo afastado das próprias vivências, apático e anestesiado (*idem/ibidem*). Esta apatia foi visível na criança que, durante a prática educativa, iniciou a ingestão de fármacos.

Os efeitos secundários até então identificados são a alteração da personalidade, transtorno do sono e alteração do crescimento. Crianças que consomem estes fármacos apresentam uma altura, inferior à que teriam caso não ingerem os mesmos (Leon, 2014).

A Oficina Nacional de Investigação Económica de Cambridge nos seus estudos publicados refere que o consumo destes fármacos está associado à diminuição do rendimento escolar, dificuldades relacionais especialmente com os progenitores, infelicidade, ideias suicidas, entre outros (*idem/ibidem*).

Na década de 90, “década do cérebro”, foram realizados estudos neurológicos maciços sobre o défice de atenção bem como sobre o diagnóstico da TDAH mas, mesmo após diversos estudos, tanto o diagnóstico como o seu tratamento (“pilula da obediência”) têm sido alvo de grandes controvérsias pelos profissionais de saúde (Caliman, 2008).

Segundo as recomendações internacionais, a prescrição de medicamentos deve destinar-se a crianças com sintomas severos ou moderados que não tenham respondido adequadamente ao tratamento psicológico. Após a prescrição dos mesmos, as crianças devem ser sujeitas a avaliações periódicas sobre a manutenção da terapêutica (Furtado, 2015).

Cláudia Furtado (2015), realizou um estudo sobre a evolução do consumo de medicamentos com metilfenidato, comparticipados e comercializados pelo Sistema Nacional de Saúde (SNS) português entre 2003 e 2014, por indivíduos com idades compreendidas entre os cinco e os 19 anos de idade.

Os dados de base da análise são o número de embalagens de metilfenidato prescritas e dispensadas a utentes do Sistema Nacional de Saúde (SNS). Os resultados do estudo indicam que a utilização destes fármacos tem aumentado, sendo o crescimento mais acentuado a partir de 2010. Em 2014 [13,4 DDD por 1000 habitantes Dia], a utilização de metilfenidato, foi mais do dobro em relação a 2010 [aproximadamente 6 DDD por 1000 habitantes Dia].

Brzozowski e Caponi (2013) consideram que este aumento do consumo de fármacos está relacionado com múltiplos fatores, inclusivamente o aumento do conhecimento da doença e do tratamento tanto por parte dos profissionais de saúde, como pela população em geral.

Neste sentido, devido ao consumo exacerbado de estupefacientes, organismos internacionais como a ONU têm alertado para uma maior e mais rigorosa vigilância do consumo de metilfenidato (Leon, 2014).

Para Scherer e Guazzelli (2016), o avanço da medicina permitiu o tratamento de diversas patologias mas, esta expansão medicinal começou a abranger outros problemas que até então não eram considerados como problemas médicos, sendo então utilizada linguagem e intervenção médica para os descrever ou tratar. A este fenómeno, o sociólogo norte-americano Peter Conrad chamou de *medicalização*.

Silva, *et al* (2012) consideram que atualmente se observa uma medicalização da vida, onde comportamentos desviantes dos socialmente aceites são encarados como doenças, transtornos ou síndromes.

As crianças devem aproximar a sua conduta àquilo que a sociedade considera como normal e esperado. Esta visão da normalidade pretende que todo o ser humano seja uniforme, caso contrário, este deve ser estudado e medicado (Leon, 2014).

Quando era criança passava o dia na rua. (...) Não parava quieto! (...) À mesa era um distraído. (...) em pequeno não havia pedopsiquiatras, senão tinha sido rotulado de portador de uma síndrome de Hiperatividade e Défice de Atenção; (...) caso contrário, tinham-me tirado o gás todo- com metilfenidato, carbonato de lítio, etc., talvez mesmo um neuroléptico para abortar “princípios de psicose”...

Lá ia o entusiasmo e o sonho. Teria ficado psiquiatricamente correcto - quer dizer: menino de coro, bom aluno da Escola de Estudos Avançados, talvez Ministro do Combate ao Vício e Promoção da Virtude.

António Coimbra de Matos (Sauvé, 2006)

A medicalização pode ser encarada como uma nova forma de controlo da sociedade onde os comportamentos desviantes são eliminados ou minimizados em nome da saúde, desresponsabilizando o sistema social, a família ou o próprio indivíduo (Silva *et al*, 2012).

Este condicionamento de comportamentos, por via da medicina, possibilita que haja um disciplinamento do ser humano e conseqüentemente uma regulação das relações interpessoais (Brzozowski & Caponi, 2013). Assim, a criança perde a sua singularidade, os traços que a caracterizam e a sua infância é anestesiada e condicionada.

Neste sentido, todo este diagnóstico pode ser encarado como exigência social e económica onde é necessário que os indivíduos sejam atentos, racionais e prudentes para assim serem produtivos e bem-sucedidos. Esta ganância desenfreada de supracumulos leva a que ao nível da farmacologia sejam ultrapassados todos e quaisquer limites podendo desencadear na extinção de individualidades (Caliman, 2008).

Assim sendo, torna-se fundamental que toda a sociedade se consciencialize da importância em refletir sobre esta patologia, de modo a intervir positivamente e assertivamente junto das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento harmonioso.

## 6. Educação e evolução de mãos dadas - a tecnologia nas escolas

Atualmente, no mundo que nos rodeia, estão presentes diversos meios de comunicação [rádio, imprensa, televisão, entre outros], que nos influenciam e nos transmitem a maioria da informação a que temos acesso. Estes meios socorrem-se de uma linguagem audiovisual muito própria possuindo assim, códigos distintos da linguagem oral e escrita (Martín & Celada, 1991).

Esta difusão social dos media não passou despercebida no sistema educativo. Neste sentido, a escola tem como objetivo ensinar a decifrar os códigos audiovisuais, capacidade esta não inata mas necessária para sermos críticos, frente às mensagens alienantes que em determinadas ocasiões nos transmitem (*idem/ibidem*).

Esta nova sociedade impõe um grande desafio à escola: desenvolver competências que permitam participar e interagir num mundo altamente competitivo onde a criatividade, flexibilidade e a capacidade de resolução de problemas são valorizados (Coutinho & Lisbôa, 2011; Cantini *et al.*, 2006).

Neste mundo digital, as crianças, desde muito cedo, estão expostas às tecnologias digitais, não digitais e interativas (Dias & Brito, 2016) sendo atraídas por elas de forma impulsiva (Osório & Puga, 2007). A sua familiaridade com estes recursos afetou de tal modo a sua forma de aprender, que se tornou imperativo a sua integração na educação (Castro, 2014).

Embora as tecnologias estejam a influenciar a educação, nesta era tecnológica, continuamos a testemunhar uma escola muito presa a lugares e a tempos - escola, sala, calendário escolar, níveis de ensino, entre outros (Moran, 2013).

Tal como Coutinho e Lisbôa (2011) referem, esta era tecnológica “oferece múltiplas oportunidades de aprender, em que o espaço físico da escola, tão proeminente em outras décadas, neste novo paradigma, deixa de ser o local exclusivo para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida activa” (p.5).

É importante que haja a consciencialização de que a aprendizagem “ultrapassa os muros da escola” (*idem/ibidem*, p. 10) devendo esta estar aberta a novos

contextos, de modo a estimular a construção de novos saberes, onde o professor deixa de ser transmissor e passa a ser um mediador da aprendizagem.

As mudanças na educação dependem da incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação mas, acima de tudo, da ingressão de professores abertos, motivados, com capacidade de motivar e dialogar, que despoletem no aluno o gosto do contacto mútuo para que ambos saiam mais enriquecidos (Moran, 2013).

Oliveira (2004) corrobora esta informação mencionando:

A tecnologia por si só não “distribui” uma educação de qualidade e de sucesso. Qualquer tecnologia só é válida em educação quando estudantes e professores fazem com ela algo de útil, ou seja, quando, através dela e com ela, experimentam situações de aprendizagem significativa e constroem conhecimento (Oliveira, 2004, p. 23).

Numa sociedade onde é cada vez mais difícil captar a atenção das crianças através da transmissão de conteúdos, importa motivá-los de modo a que se sintam parte integrante de todo o processo de ensino e aprendizagem (Moran, 2013).

Para que o aluno integre este processo, torna-se perfeitamente apropriado que o professor se socorra da atração dos meios audiovisuais e a sua enorme capacidade de comunicação e os utilize de forma integrada com os restantes meios didáticos (Martín & Celada, 1991).

Assim, para captar nos alunos a motivação e o interesse em adquirir novos conhecimentos, torna-se imperativo que o professor penetre no meio tecnológico e aprenda a comunicar com o “aluno multimédia” (Cantini *et al.*, 2006, p. 880). Quer isto portanto dizer que é necessário que os professores acompanhem as evoluções tecnológicas e se adaptem a elas, ajustando os seus métodos de ensino aos alunos de hoje (Castro, 2014).

Efetivamente verificámos que alguns alunos dominam as tecnologias melhor que os próprios professores (Cantini *et al.*, 2006) mas, o importante é que estes se

foquem em como essas tecnologias podem ser relevantes, e de que forma podem integrar o processo educativo (Castro, 2014).

Para que possa haver esta evolução tecnológica nas escolas, para além da consciencialização por parte dos professores da sua importância, torna-se perentório que as escolas disponibilizem ferramentas tecnológicas adequadas de modo a dinamizar e intensificar o processo de ensino e aprendizagem.

Com vista a satisfazer estas necessidades, bem como combater as desigualdades de acesso às tecnologias e difundir o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) junto das famílias através da inclusão digital e incentivo por parte das escolas, em 2007, foi aprovado pelo Governo o Plano Tecnológico da Educação (PTE) (Resolução do Conselho de Ministros n.º137/2007, 18 de setembro, p. 6563).

Este Plano tinha como intuito, até 2010, colocar Portugal num dos cinco países europeus mais modernos ao nível das tecnologias no meio escolar. O PTE, inicialmente, destinava-se a escolas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico ou com ensino secundário porém, mais tarde, foi alargado também às escolas de 1.º CEB (Resolução do Conselho de Ministros n.º 118/2009).

O Governo considerava “essencial valorizar e modernizar a escola, criar as condições físicas que favoreçam o sucesso escolar dos alunos e consolidar o papel das TIC enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar nesta nova era.” (Resolução do Conselho de Ministros n.º137/2007, 18 de setembro, p. 6563).

Este defendia que, para a construção de uma escola do futuro e para as novas gerações alcançarem o sucesso escolar, era impreterível a integração transversal das TIC nos processos de ensino e aprendizagem.

O PTE pretendia então transformar as escolas em espaços de interatividade e de partilha, onde as novas gerações eram preparadas para os desafios que a sociedade do conhecimento lhe colocaria. Através deste Plano a escola seria “assim o centro de uma rede de projectos direccionados para o que realmente importa: aprender e

ensinar mais e melhor, os professores e os alunos” (Resolução do Conselho de Ministros n.º137/2007, 18 de setembro, p. 6564).

Neste sentido, surgiram diversos projetos [e-escolinhas; e-professor] permitindo que muitos dos intervenientes no processo educativo tivessem acesso a equipamento tecnológico contribuindo para o desenvolvimento de competências digitais e enriquecimento tecnológico da sala de aulas (Castro, 2014).

Com o intuito de alcançar os objetivos traçados com o PTE, os dispositivos tecnológicos chegaram em massa aos estabelecimentos de ensino portugueses, sendo ainda pouco conhecido o seu impacto nas escolas e nas práticas dos docentes (Castro, 2014).

Para além da massificação de recursos, foi criado um Sistema de Formação e Certificação de Competências TIC destinado a docentes, a exercer funções em estabelecimentos de educação pré-escolar, ensino básico e secundário (Portaria n.º 731/2009, de 7 de julho).

Através deste projeto foi possível aumentar, em quantidade, a formação e a certificação de um número considerável de professores ao nível das suas competências referentes às TIC e aos Recursos Educativos Digitais (RED). Devido a alterações governamentais, em 2011, este programa foi interrompido não sendo descartada a hipótese de ser retomado (Portaria n.º 321/2013, de 28 de outubro).

Moran (2013) afirma que as tecnologias já chegaram às escolas mas, na realidade, o que se verifica é que estas apenas vieram para modernizar as infraestruturas ao invés de produzirem uma efetiva mudança. Tem havido um esforço em modernizar as instituições através do investimento em diversos recursos todavia, verifica-se um desperdício de investimento nos mesmos, uma vez que estes são utilizados de forma superficial e sem significado (Cantini *et al.*, 2006).

As tecnologias existentes nos espaços escolares, sozinhas não possuem força. Estas têm apenas a missão de apoiar o professor e fomentar a interação entre os vários intervenientes, cabendo ao docente o papel de se aprimorar na utilização dos

mesmos com vista à construção de conhecimento, desenvolvendo nos alunos a capacidade de formular questões e resolver problemas (*idem/ibidem*).

Os recursos disponíveis, aliados ao desejo de evoluir profissionalmente, permitem que o professor desbrave novos caminhos de atuação, onde se desprende da responsabilidade de transmitir todas as informações e adquirir um papel de orientador de aprendizagens (Martín & Celada, 1991).

Neste sentido, o professor necessita ampliar o seu espaço da sala recorrendo a diversas ferramentas de modo a que o aluno recorra às tecnologias de forma contextualizada e colaborativa (Cantini *et al.*, 2006).

Para Martín e Celada (1991), “una buena utilización de los medios audiovisuales en el proceso educativo (...) diversifica las fuentes de información, acerca la realidad y sirve de herramienta de trabajo y de evaluación, tanto a alunos como a profesores<sup>24</sup>” (p. 7).

Segundo Miranda (2007), as investigações têm demonstrando que é necessário que os professores alterem as suas práticas, para que assim seja possível obter resultados visíveis na aprendizagem dos alunos. A autora considera que estes resultados só serão visíveis quando os docentes acreditarem e se empenharem na sua aprendizagem desenvolvendo, *a posteriori*, atividades desafiadoras e criativas.

O professor deve conhecer os meios audiovisuais e, em função das suas características e dos objetivos que se pretende alcançar, selecionar os mais adequados a cada momento e integrá-los, de forma coerente, no seu plano de trabalho (Martín & Celada, 1991).

Nesta era digital, torna-se fundamental que as crianças adquiram “conhecimentos e capacidades que os habilitem a um consumo e a um conhecimento mais informados” (p.5), consciencializando-se dos potenciais das tecnologias mas

---

<sup>24</sup> Tradução: Uma boa utilização dos meios audiovisuais no processo educativo (...) diversifica as fontes de informação, sobre a realidade e serve de ferramenta de trabalho e de evolução, tanto a alunos como professores.

também dos perigos a que podem estar expostos (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo, & Guedes, 2014).

Torna-se então fundamental que os alunos fiquem capacitados para transformar a informação adquirida em conhecimento e assim desenvolverem

o gosto por aprender ao longo da vida, tendo em conta valores como sejam a solidariedade, o respeito, a diversidade, a interação, a colaboração, a criatividade e sobretudo, (...) a capacidade de ousar, de inventar, de inovar e, ao mesmo tempo, de sermos capazes de avaliar os riscos dos nossos actos (Coutinho & Lisbôa, 2011, p. 17).

Embora as TIC ainda não constem no Programa Curricular do 1º Ciclo, o Perfil Específico do Professor de 1.º CEB refere que este desenvolve o currículo, de forma inclusiva, integrando competências essenciais para a aprendizagem do aluno. Assim, deve fomentar “a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Para Belchior (1993), utilizar as novas tecnologias juntas dos discentes do 1.º CEB, é o passaporte de entrada num mundo empolgante que lhes permite aprender os conteúdos de forma mais interessante e adequada à sua realidade psicopedagógica.

Tendo em linha de conta a importância das TIC, ao longo de toda a prática educativa, sempre que oportuno, uma vez que possuem elevadas potencialidades, as sessões foram planeadas com recurso a estes meios.

Durante este itinerário formativo, as crianças, a pares, foram desafiadas a realizar pesquisas na internet sobre determinado tema, para, posteriormente, apresentarem aos restantes elementos da turma. Osório e Puga (2007) consideram que, o computador contribui para que as crianças experienciem a sensação de alcançar os conhecimentos que efetivamente desejam obter.

A imagem pode desempenhar um papel tão importante como um documento escrito (Belchior, 1993). Assim, com recurso a máquinas fotográficas, os alunos foram também convidados a fotografar polígonos, não polígonos, retas paralelas e retas perpendiculares. Seguidamente, as fotografias foram transpostas para um *powerpoint* e apresentadas no quadro interativo com a finalidade de analisar as imagens captadas.

Gradualmente, também se introduziu o quadro interativo na rotina diária das crianças. Devido às suas especificidades havia algum receio relativamente à sua utilização por partes das crianças, mas, no geral, estas não demonstraram grandes dificuldades no que referia ao seu manuseamento.

Foram múltiplas as vezes que se recorreu, coletivamente, à internet para esclarecer dúvidas, curiosidades, visualizar imagens, vídeos, histórias, visitas virtuais, entre outros. A internet apresenta-se assim como uma ferramenta propiciadora de diferentes formas de comunicação e de acesso a informação ao alcance de todos fomentando a interação, circulação intertextual, criação e valorização da memória, entre outros (Pereira *et al*, 2014).

Em jeito de conclusão, pode então aludir-se que as escolas são um elemento chave no acesso às tecnologias e desenvolvimento de competências digitais nos alunos. Estes estabelecimentos possuem um papel primordial na sensibilização das crianças e famílias, para a integração das tecnologias na vida diária bem como na promoção de boas práticas (Dias & Brito, 2016).



# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Com o finalizar deste processo, é chegado o momento de tecer algumas considerações relativamente a todo o percurso formativo. A redação deste documento possuiu um papel fundamental pois possibilitou apresentar algumas das experiências vividas ao longo dos estágios mas, acima de tudo, permitiu-me refletir e aprofundar conhecimentos e assim crescer interiormente.

Os estágios mencionados, ao longo deste Relatório Final, demonstraram ser os mais longos, mas, também, os mais gratificantes de toda a formação. Estes permitiram não só desenvolver competências pessoais e profissionais, como proporcionaram, igualmente, interagir com pessoas únicas e excecionais, estabelecendo assim relações verdadeiras e saudáveis, concedendo a criação de um ambiente harmonioso e seguro. Foi deveras muito gratificante ter o privilégio de trabalhar com profissionais de qualidade inigualável.

Segundo Weikart (1973, citados em Vasconcelos, 1997), o elemento mais importante do sucesso não é o “currículo por si só ou o material utilizado, mas o empenhamento e a competência dos educadores que a põem em prática” (p. 18). Independentemente da idade, a sua relação deve ser baseada no amor, cuidado, responsabilidade, no educar mas também no brincar (Gusso & Schuartz, 2005). Estas características estavam visivelmente presentes em ambas as profissionais cooperantes.

Para além de tudo o que nos foi ensinado durante o período de observação, estas mostraram-se sempre disponíveis a esclarecer qualquer dúvida e a apoiar ou encorajar em momentos de maior insegurança e fragilidade. Sem dúvida que são um grande exemplo a seguir durante a minha futura vida profissional.

Numa fase inicial, a imaturidade existente, devido às escassas oportunidades de prática educativa, brotou um misto de receios e desconfortos pois temia não estar no nível de competências desejado e prejudicar, de algum modo, os intervenientes mais exigentes em todo este processo - as crianças. Com o desenrolar do tempo, devido à proximidade com as mesmas, o à vontade e encorajamento que a educadora e a professora cooperante transmitiam, esta insegurança foi-se esbatendo.

Em ambos os percursos formativos as crianças ensinam-nos muito. Não quero com esta afirmação descurar os ensinamentos transmitidos pela(s) educadora/professora cooperante, que foram muitos e imprescindíveis mas, efetivamente, as crianças foram os nossos maiores mentores.

Os projetos desenvolvidos em ambas as instituições foram extremamente desafiantes, enriquecedores e envolventes. Embora muito distintos, com características ímpares, cada um dos projetos plantou, em cada interveniente, a sua semente apresentando, posteriormente, alguns frutos. É emocionante quando se verifica que o trabalho desenvolvido não é em vão. Quando em pequenos atos verificamos que as crianças evoluíram devido aos projetos desenvolvidos e por muito desgastantes que estes tenham sido, constatar este progresso é o suficiente para terminarmos a jornada de “coração cheio” e com a sensação de missão cumprida.

Na área do 1.º CEB, os momentos de projeto apresentaram-se como sendo os mais difíceis de gerir mas foram os mais enriquecedores e gratificantes de toda a prática. Inicialmente, existiu muita insegurança visto que este surgiu de uma necessidade identificada no grupo mas, no final, houve o sentimento de dever cumprido.

Uma das funções desta metodologia em educação é desenvolver a autonomia uma vez que os alunos são os próprios intervenientes e detentores da tomada de decisão ao longo de todo o processo. Este processo vai ganhando corpo com a participação de todos os intervenientes representando uma construção coletiva (Vasconcelos, 2012).

Este modo de aprender, através de construções coletivas, sempre esteve muito presente em todas as nossas práticas e não apenas nos momentos do projeto. Segundo Arends (2008), “para além da aprendizagem académica esta aprendizagem possui a vantagem de trabalhar a aceitação entre grupos, as competências sociais e de grupo e o comportamento cooperativo” (p.374). Não se pretende que a criança aprenda a aprender mas que compreenda que na interação com o outro é possível que as suas linguagens se cruzem, colidam, contaminem e renovem (Oliveira-Formosinho,

2008). Neste sentido, pretendia-se assim trabalhar, em conjunto, para o sucesso educativo coletivo e não individual, respeitando os seus direitos.

No centro das nossas práticas estava sempre presente a Educação para a Cidadania. Formosinho (1998) considera que é imprescindível trabalhar desde cedo os valores universais necessários para uma sociedade solidária, respeitadora e livre onde cada indivíduo é responsável pelos seus atos. Para nós, mais importante que formar “génios”, é formar seres solidários, autónomos e democráticos. Tendo em conta as nossas premissas, a democracia nunca foi descorada tentando sempre promover a igualdade e a inclusão de todos, independentemente das suas diversidades.

A escuta ativa também foi um dos componentes a ter em consideração no decorrer da prática educativa. Para Hohmann e Weikart (2004), “as reflexões das crianças sobre as suas ações são uma parte fundamental do processo de aprendizagem” (p.47). Desta forma, procurou-se que o ponto de partida fosse sempre os seus saberes, tentando ir ao encontro dos seus interesses.

O estágio desenvolvido em contexto pré-escolar, devido à sua extensão de aproximadamente quatro meses, possibilitou-me conhecer e interagir nas dinâmicas de um jardim-de-infância, conhecer e compreender o desenvolvimento das crianças na sua singularidade e como parte integrante de um todo, criar laços afetivos com os diversos intervenientes neste processo, tentar aplicar saberes adquiridos ao longo de toda a formação académica, bem como adquirir novas aprendizagens, que foram muitas.

Neste estágio, a maior dificuldade prendia-se com o controlo do grupo. Era um grupo muito afetivo e carinhoso com diversos potenciais mas, o seu excesso de energia que, por vezes, dificultava as dinâmicas. Grande parte das ocasiões de maior dificuldade de controlar o grupo surgiram nos momentos de curiosidade levando-me a refletir sobre o que se espera das crianças desta idade. Pretende-se ter crianças que aceitam passivamente tudo que lhes é imposto sem qualquer motivação ou crianças dinâmicas e participativas com grande espírito crítico?

O facto de o grupo ser mais exigente permitiu desenvolver determinadas capacidades adormecidas. Assim sendo, foi necessária uma constante reinvenção e superação tornando este desafio do estágio mais complexo e desgastante mas, ao mesmo tempo, mais compensatório.

A segunda experiência de estágio, agora no 1.º CEB, superou todas e quaisquer expectativas. Inicialmente senti muito receio pois, para além do estágio de observação realizado durante a minha formação, em momento algum tinha estado em contacto com crianças desta faixa etária.

Esta etapa demonstrou-se muito exigente não apenas fisicamente mas também psicologicamente. Sabíamos que existia muito trabalho pela frente, muito estudo, muita expectativa por parte das crianças mas, também muito receio por parte dos pais visto que temiam não estarmos à altura das exigências.

Findada esta fase, considero que o balanço foi positivo. Apesar de terem existido algumas dificuldades, principalmente na fase inicial da intervenção, penso que superámos as expectativas. Vivenciámos momentos únicos com toda a turma, mesmo nos momentos que aparentavam ser mais formais. Concordo com Houot (1991), quando refere “o que se passa na aula é de facto maravilhoso. Somos submersos pela diversidade dos rostos e dos caracteres, pela riqueza dos contactos, pelo despertar espantoso das inteligências. As nossas relações com os alunos são directas, simples (...)” (p. 125).

Em ambas as experiências, muitas das dificuldades só foram ultrapassadas devido à extrema ligação e interajuda existente entre o grupo de estágio. Nas duas práticas, caminhamos sempre juntas, na mesma direção e para o mesmo fim.

Embora estes estágios tenham tido uma duração consideravelmente pequena, foram suficientemente intensos e gratificantes, que deixarão para sempre grandes marcas e muitas saudades. Através destes, foi possível confirmar que este é o caminho que quero seguir e descobrir, sabendo que há muitas pedras a tirar do trilho.

# **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor- Investigador. Que sentido? Que formação? In B. P. Campos, *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos da Formação de professores. INAFOP.Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2000). Reflexões em torno de uma abordagem integrada para o currículo do 1.º Ciclo. *A Matemática no 1º Ciclo: 3º Encontro Nacional de Professores do 1.º Ciclo*, (pp. 1-18). Vila do Conde.
- Aquino, J. G. (1998). A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2).
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Belchior, M. (1993). *As novas tecnologias de informação no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Benczik, E. B. (2011). A importância da figura paterna para o desenvolvimento infantil. *Revista de Psicopedagogia*, 28(85), pp. 67-75.
- Bowlby, J. (1985). *Apego e perda* (Vol. 3). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1990). *Formação e rompimento de laços afetivos* (2.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Braga, F. (2004). *Planificações: novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições Asa.
- Brazelton, T. B. (2009). *O grande livro da criança. O desenvolvimento emocional e o comportamento nos primeiros anos* (11.ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Brzozowski, F. S., & Caponi, S. N. (2013). Medicalização dos Desvios de Comportamento na Infância: Aspectos Positivos e Negativos. *Psicologia: ciência e profissão*, 33(1), pp. 208-221.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caldas, A. P., & Vasques, E. (2014). *Educação Artística para um Currículo de Excelência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caliman, L. V. (2008). O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. *Psicologia em Estudo*, 13(3), pp. 559-566.

- Campos, P. F. (s.d.). *Relações corpo e educação: um estudo sobre o lugar do corpo na escola*. Obtido em 17 de fevereiro de 2016, de Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades: <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/190/163.pdf>
- Cantini, M. C., Bortolozzo, A. R., Faria, D. d., Fabrício, F. B., Basztabin, R., & Matos, E. (2006). O desafio do professor frente às novas tecnologias. *VI Educere - Congresso Nacional de Educação da PUCPR* (pp. 876-883). Curitiba: Champagnat.
- Carvalho, T. B., Castagnaro, M., & Rios, F. H. (2011). Neurociências e Brincadeiras: Práticas e reflexões nos CMEIS de Curitiba. *X Congresso Internacional de Educação - EDUCERE* (pp. 10459-10471). Curitiba: Editora Champagnat.
- Castro, C. G. (2014). *A utilização de recursos educativos digitais no processo de ensinar e aprender: práticas de professores e perspectivas dos especialistas*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto.
- Clark, A. (2011). Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. pp. 11-28. Obtido de <http://learningaway.org.uk/wp-content/uploads/RL56-Extract-the-Mosaic-Approach-EARLY-YEARS.pdf>
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to Young Children- Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, pp. 45-56.
- Cone, T., & Cone, S. (2012). *Teaching children dance* (3.<sup>a</sup> ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Corredato, T. R., & Brogio, S. (2003). Hiperatividade ou falta de limites? *Colloquium Humanarum*, 1(1), pp. 73-79.
- Costa, R., & Cunha, A. C. (2007). *Jogo e educação. Representações e práticas dos professores do 1.º Ciclo*. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/21282>
- Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, 18(1), pp. 5-22.
- Dias, M. C. (1996). Corpo e construção do conhecimento: uma reflexão para a educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, 10, pp. 13-15.
- Dias, P., & Brito, R. (2016). *Crianças (0 aos 8 anos) e tecnologias digitais. Um estudo qualitativo exploratório*. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas. Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Cultura .

- Estrela, M. (1991). *Deontologia e formação moral dos professores*. Porto: Afrontamento.
- Ferreira, M. (2002). Criança tem voz própria. (R. J. Costa, Entrevistador) Obtido de [http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM\\_Doc/Mid\\_2/Doc\\_9121/Doc/P%C3%A1gina\\_9121.pdf](http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_9121/Doc/P%C3%A1gina_9121.pdf)
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J. (1998). *O Ensino Primário. De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- França, V. C. (2010). *A importância do brincar na educação infantil - crianças de 3 a 5 anos*. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.
- Freire, J. B. (1989). *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Editora Scipione.
- Furtado, C. (2015). Hiperatividade: análise à utilização de medicamentos em Portugal continental. *Informed Notícias*, pp. 14-15.
- García, I. M. (2001). *Hiperatividade: prevenção, avaliação e tratamento na infância*. Lisboa: McGraw- Hill.
- Ginsburg, K. R. (Janeiro de 2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent- Child Bonds. *Pediatrics*, 119, pp. 183-191.
- Goldstein, S., & Goldstein, M. (1992). *Hiperatividade. Como desenvolver a capacidade de atenção da criança*. São Paulo: Papyrus.
- Gómez, A. M., & Terán, N. E. (2014). *Transtorno de aprendizagem e autismo*. São Paulo: Cultural S.A.
- Gusso, S. F., & Schuartz, M. A. (2005). A Criança e o Lúdico: A importância do Brincar. *V Eucere - III Congresso Nacional na Área da Educação da PUCPR*, (pp. 236-248). Curitiba.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Fundação calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação calouste Gulbenkian.
- Houot, B. (1991). *Esta vida de professor...* Porto: Edições Asa.

- Jares, X. (2002). *Educação e Conflito - Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições Asa.
- Jones, M. (2004). *Hiperatividade. Como ajudar seu filho*. São Paulo: Plexus Editora.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- Leandro, C. A. (2015). *A Dança Criativa e a Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Contributos de uma abordagem interdisciplinar no Estudo do Meio, no Português, na Matemática e na atividade criativa*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Leandro, C. R., & Torres, M. A. (2007). As Expressões Artísticas na Educação de Infância. In P. Pequito, & A. Pinheiro, *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de Infância* (pp. 655-662). Porto: Gailivro.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de projecto*. Porto: Afrontamento.
- Leon, L. R. (2014). *Controversias sobre la prescripción de metilfenidato en niños con Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH)*. Obtido em 27 de abril de 2016, de Universidad de la República Uruguay: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/4445>
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula: Identificação, Avaliação e Modificação*. Porto: Porto Editora.
- Louzette, F. L., & Gatti, A. L. (Agosto de 2007). Luto na Infância e as suas consequências no Desenvolvimento Psicológico. *Iniciação Científica*, pp. 77-79.
- Machado, A. (2006). Como lidam as crianças com a morte/luto. *Sinais Vitais*, 67, pp. 45-50.
- Magalhães, A. M., & Alçada, I. (1994). *Os jovens e a literatura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Caminho.
- Martín, M. Á., & Celada, M. V. (1991). *Los medios audiovisuales al servicio del Centro Educativo*. Madrid: Castalia: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Masetto, M. (1996). *Didáctica: A aula como centro*. São Paulo: FTD.
- Máximo-Esteves, L. (org.) (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Acção*. Porto: Porto Editora.

- Mendes, E. (2009). A morte e o luto a partir do mito da medusa e o trabalho com crianças portadoras de doenças terminais. *Psicópio: Revista de psicologia hospitalare da saúde*, 4 (8).
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica- Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica- Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: MEC.
- Ministério da Educação - Departamento de Educação . (2007). *Curriculo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, G. L. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo*, 3, pp. 41-50.
- Montano, T. (2011). *Promoção e proteção dos Direitos das Crianças*. Obtido em 29 de junho de 2015, de Comissão Nacional de Promoção de Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDCJ): [http://www.cnpcejr.pt/%5Cguias%5CGuia\\_Educacao.pdf](http://www.cnpcejr.pt/%5Cguias%5CGuia_Educacao.pdf)
- Moran, J. (2013). *A Educação que desejamos: novos desafios e como lá chegar* (5.<sup>a</sup> ed.). Papirus: Campinas.
- Moura, M., & Monteiro, E. (2007). *Dança em Contextos Educativos*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Moyles, J. R. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Muzetti, C. M., & Vinhas, M. C. (2011). Influência do déficit de atenção e hiperatividade na aprendizagem em escolares. *Psicologia Argumento*, 29(65), pp. 237-248.
- Nascimento, C. T., Brancher, V. R., & Oliveira, V. F. (2013). A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Contexto & Educação*, 47-63, pp. 47- 63.
- Nóbrega, T. P. (2005). Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação & Sociedade*, 26 (91), pp. 599-615.

- Novais, R. (2014). Perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA): excesso de diagnósticos? *Revista Clínica do Hospital Professor Doutor Fernando Fonseca*, 2 (2), pp. 40-41.
- Oliveira, L. R. (2004). *A comunicação educativa em ambientes virtuais: um modelo de design de dispositivos para o ensino-aprendizagem na universidade*. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Oliveira, V. B. (org.) (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos* (2.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (orgs.) (2011). *O trabalho de projeto na Pedagogia- em- Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. São Paulo: Artmed .
- Osório, A. J., & Puga, M. d. (2007). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola* (Vol. 2). Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação METAFORMA.
- Papalia, D. E., Olds, S., & Feldman, R. D. (2009). *O mundo da criança- da Infância à Adolescência* (11.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Pedro, A., Catarino, A., Ventura, D., Ferreira, F., & Salsinha, H. (2010). *A vivência da morte na criança e o luto na infância*. Obtido em 20 de agosto de 2015, de Psicologia. pt: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0226.pdf>
- Pereira, M., & Gonçalves, R. (2010). *Afetividade: Caminho para a Aprendizagem*. Obtido de <http://www.seer.unirio.br/index.php/alcance/article/viewFile/669/625>
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T., & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Obtido de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial\\_educacao\\_media\\_2014.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf)

- Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia* (9.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Richardson, V. (2008). Tempo e Espaço. In R. Arends, *Aprender a ensinar* (7.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: McGrawHill.
- Rios, F. T., & Moreira, W. W. (2015). A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem. *Evidência, 11* (11), pp. 49-58.
- Rocha, P. (2013). *Vamos brincar com as expressões*. Chiado Editora.
- Samuelson, I. P., & Pramling, N. (2013). Play and learning. In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. Peters, *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 1-5). Montreal: Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. Obtido em 30 de abril de 2016, de <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Pramling-Samuelson-PramlingANGxp1.pdf>
- Santos, A. C., & Amaral, S. d. (2013). *O luto no ambiente escolar da educação infantil*. Faculdade de Educação de Porto Velho - UNIRON, Porto Velho. Obtido de <http://www.revistaintertexto.com.br/adm/arquivos/Artigo-O%20LUTO%20NO%20AMBIENTE%20ESCOLAR%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL-Edicao-23-2732014-H135243-Ariane-Publica%C3%A7%C3%A3ofinal.pdf>
- Sauvé, C. (2006). *Domesticar a hiperatividade e o défice de atenção*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Savarego, É. A. (2013). Indisciplina x TDAH: diferenças e implicações no processo ensino- aprendizagem. *Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós, 3*(11), pp. 1-9.
- Scherer, L., & Guazzelli, C. T. (2016). *Questões atuais sobre o uso de ritalina e a sua relação com o ambiente escolar*. Obtido de Universidade Santa Catarina - UNIEDU: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Larissa-Scherer.pdf>
- Silva, A. C., Luzio, C. A., & Santos, K. Y. (2012). A explosão do consumo de ritalina . *Revista de Psicologia da UNESP, 11*(2), pp. 44-57.
- Silva, A. F. (2011). *O luto e o processo aprendizagem na infância: reflexões iniciais*. Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Teoria e Prática da Educação , Maringá.

- Silva, A. F., & Santos, E. C. (2009). *A importância do Brincar na educação Infantil*. Mesquita.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Bases psicopedagógicas* (Vol. 1.º). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, E. C., Fernandes, F. E., & Silva, H. C. (2015). Enquanto eu brinco, eu aprendo?! Reflexões acerca da neurociência. *IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação*. Rio de Janeiro.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha* (4.ª ed.). Lisboa: Pactor.
- Teixeira, A. N. (2008). *Expressividade emocional na elaboração do luto infantil: um enfoque analítico - comportamental*. Universidade Paranaense – UNIPAR, Cascavel. Obtido de <http://newpsi.bvs-psi.org.br/tcc/AlyneTeixeira.pdf>
- Tércio, D. (org.) (2004). *A dança no sistema educativo português*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana- Escola Superior de Dança de Lisboa.
- Torres, W. (2002). O conceito de morte em crianças portadoras de doenças crónicas. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 18 (2), pp. 221-229.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande- A prática educativa da Ana*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

## **Legislação**

- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º15971/2012, de 14 de dezembro. *Diário da República n.º 242 - II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho n.º17169/2011, de 23 de dezembro. *Diário da República n.º 245 - II Série*. Lisboa:Ministério da Educação e Ciência.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 – I Série*. Lisboa:

Ministério da Educação.

Portaria n.º321/2013, de 18 de outubro. *Diário da República n.º 208 - I Série*.  
Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Portaria n.º731/2009, de 7 de julho. *Diário da República n.º 129 - I Série*. Lisboa:  
Ministério da Educação.

Recomendação n.º1/2013, de 28 de janeiro. *Diário da República n.º 19 - II Série*.  
Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Resolução do Conselho de Ministros n.º118/2009, de 30 de dezembro. *Diário da  
República n.º 251 - I Série*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Resolução do Conselho de Ministros n.º137/2007, de 18 de setembro. *Diário da  
República n.º 180 - I Série*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.



# APÊNDICES



## Apêndice I – Horário Semanal

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
M A N H Ã	Acolhimento				
	Suplemento da manhã (fruta, bolachas ou pão)				
	Higiene				
	Rotinas (preenchimento de tabela das presenças, tabela do tempo, calendário, escolha de ajudante)				
	Planificação- conversa ponto de partida para as atividades a desenvolver durante o dia				
	Conversa Trabalho Individual Atividades nas áreas Formação Pessoal e Social	Conto da semana  Comunicação e linguagem	“Dr Sabichão”  Ciências experimentais Experiências Conhecimento do Mundo	Correr e saltar Expressão Físico Motora Dramática Vamos Passear Conhecimento do Mundo	Contar e recontar Matemática Pintar e Modelar Expressão Plástica
Escolha livre para as diferentes áreas de atividade tendo em conta o nº máximo de utilizadores de cada.					
HIGIENE E ALMOÇO					
T A R D E	Vamos à Biblioteca Articulação com a Biblioteca Escolar Comunicação e linguagem PNL Leitura em Vai e Vem	Cantar e tocar Expressão Musical	Vamos saber mais  Conhecimento do Mundo	Nós e os outros  Formação Pessoal e Social	Articulação com o 1º CEB Atividades livres de interior ou exterior Avaliação da semana
Atividades livres (mesa ou tapete)					
Suplemento da tarde (leite escolar)					



## Apêndice II – Atividades das educadoras



Figura 1. Petinga na exposição do Dolce Vita



Figura 2. Poesia para distribuir nas ruas



Figura 3. Visita ao cabeleireiro



Figura 4. Monstro Bolitas



Figura 5. Aldeia dos Medos e da Coragem



### Apêndice III – Planificação “Os peixes e a arte”

Os peixes e a arte				
Duração/Data	Objetivos:			
22/4/2015 2h30min	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sensibilizar as crianças para os cuidados a ter com os animais;</li> <li>-Partilha de conhecimentos sobre características dos peixes;</li> <li>-Proporcionar um momento de convívio e partilha de experiências.</li> <li>-Promover o desenvolvimento pessoal e social.</li> <li>-Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação de informação de sensibilização estética e de compreensão do mundo.</li> <li>-Sensibilizar as crianças para a importância das artes plásticas e dos artistas;</li> <li>-Dar a conhecer o artista Romero Britto e a sua obra, especialmente as suas pinturas com peixes;</li> <li>-Desenvolver o domínio da expressão plástica e da criatividade.</li> </ul>			
Áreas de Conteúdo	Materiais/Recursos	Descrição	Estratégias	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação pessoal e social</li> <li>- Conhecimento do Mundo</li> <li>- Expressão / Comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dois peixes, comida, água e gotas para a água.</li> <li>-Livro “Viva o Peixinho!” de Lucy Cousins</li> <li>-Powerpoint com imagens de obras do Romero Britto</li> <li>-Tintas de várias cores,</li> <li>-Pinceis</li> <li>-Folhas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Alimentação dos peixes existentes na sala;</li> <li>-Conversa sobre peixes (cuidados a ter);</li> <li>-Leitura da História Viva o Peixinho de Lucy Cousins;</li> <li>-Diálogo sobre a história e sobre os vários tipos de peixes que conhecem;</li> <li>-Diálogo sobre as ilustrações do livro e sobre arte;</li> <li>-Diálogo sobre artistas que pintam quadros alusivos a animais como Romero Brito</li> <li>-Apresentação de um powerpoint com algumas obras do artista;</li> <li>-Elaboração e pintura livre de peixes tendo presente que quando se criam obras não tem que se fazer a representação da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conversa em grande grupo sobre os peixes, as suas características, os cuidados a ter com os mesmos.</li> <li>-Levantamento oral do que já sabemos sobre peixes;</li> <li>-Leitura da história “Viva o Peixinho” de Lucy Cousins</li> <li>-Utilização das obras de Romero Britto para falar sobre a importância da arte como representação da criatividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-A atividade proposta decorreu dentro das linhas gerais em que foi planeada. Tentámos adaptar aos ritmos e aos interesses das crianças, permitindo que partilhassem connosco os seus saberes.</li> <li>-Os peixes realizados superaram as expectativas. As crianças quiseram apresentar propostas para a apresentação das suas obras ao resto da comunidade.</li> <li>-Refletimos sobre</li> </ul>

		realidade		o facto da necessidade de fazermos uma pausa, uma vez que as crianças passaram muito tempo sentadas no espaço de partilha.
--	--	-----------	--	--

## Apêndice IV – Produção de aquário e painel



Figura 6. Pintura interior do aquário



Figura 7. Pintura exterior do aquário



Figura 8. Lavar material



Figura 9. Aquário final



Figura 10. Pintura do painel



Figura 11. Painel final



## Apêndice V – Planificação de dança criativa

Atividade de Dança Criativa				
Duração/ Data	Objetivos:			
	Gerais		Específicos	
23/4/2015  45 min	-Realizar movimentos locomotores; -Realizar exercícios criativos; -Realizar deslocamentos em diferentes trajetórias.		-Movimentar-se livremente pelo espaço com mudanças de direção; -Usar a memória em processos coreográficos.	
Áreas de Conteúdo	Materiais /Recursos	Descrição	Estratégias	Avaliação
-Formação pessoal e social  -Conhecimento do Mundo  -Expressão e Comunicação	-Aparelho áudio	<ul style="list-style-type: none"> <li> <b>Aquecimento (5/10min.)</b>  <i>“Era uma vez um peixinho que estava a dormir conchegado dentro do seu ovo, como estava cada vez maior decidiu furar a casca e ir conhecer o mundo.”</i>  <b>Furar o ovo:</b> Em círculo sentados. Deitados de cócoras começam por alongar braços e depois pernas, simultaneamente e alternadamente, “tentando empurrar para furar o ovo”. Empurram e relaxam.  <b>Limpar o corpo:</b> Passar as mãos por diferentes partes do corpo: rosto (tem 2 olhos, tem uma boca...), braços, pernas, pés (tem escamas!) e espreguiçou-se.  <i>“Foi experimentar as barbatanas”</i>            De pé, dispersos pela sala. Andar por toda a sala em diferentes direções ora suavemente, ora agitadamente encontrando vários peixinhos realizando o nadar de cada um deles: o peixe brincalhão (está sempre muito contente e feliz), o peixe rezingão (está sempre muito zangado), o peixe assustador (que assusta os outros peixes).  <i>“Estava a ser muito divertido conhecer outros peixes, mas o nosso peixinho começou a ter saudades do ovo, mas como já não podia voltar para lá ficou muito triste”</i> (vamos andar como se fossemos o peixinho triste).         </li> <li> <b>Parte Principal (15/20min)</b>  <i>“Para o peixinho ficar contente outra vez vamos fazer uma dança com todos os peixes que ele conheceu.”</i>            Como pode fazer o peixe brincalhão? (definir um movimento)            Como pode fazer o peixe rezingão? (definir um movimento)         </li> </ul> <u>Música dos Peixinhos</u>		-Apesar de alguma desordem e de alguma dificuldade em conduzir o grupo, foi possível realizar a atividade com sucesso.

		<p><u>5 peixinhos foram nadar</u> <u>Para além das ondas, para lá do mar</u> <u>A mamã gritou Glugluglu</u> <u>Mas só 4 peixinhos voltaram de lá (fazer os movimentos de cada peixe)</u> <u>(Bis 4vezes)</u></p> <p>-Dança de duas músicas já coreografadas -Dança de uma música mais calma (Alongamentos) -Deitadas no chão, de barriga para baixo e ao som de uma música calma, proceder a massagens de relaxamento em cada criança</p>	
--	--	---	--

## Apêndice VI – Planificação Expressão Motora (Deslocamentos e equilíbrios)

Atividade de Expressão Motora				
Duração/Data	Objetivos:			
07/05/2015 45 min	- Desenvolver a motricidade grossa - Trabalhar o próprio corpo em habilidades gerais e variadas - Trabalhar deslocamentos e equilíbrios			
Áreas de Conteúdo	Materiais/ Recursos	Descrição	Estratégias	Avaliação
- Formação pessoal e social  - Expressão e Comunicação	-Escorrega -Cones -Bolas de saltar -Arcos -Blocos de step -CD -Aparelho musical	-Quatro corridas em torno do escorrega (Aquecimento) -Realização de um percurso (3 vezes) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escorregar no escorrega;</li> <li>• Contornar os cones;</li> <li>• Pular com as bolas até aos blocos de step;</li> <li>• Andar em equilíbrio em cima dos blocos de step;</li> <li>• Saltar de pés juntos para dentro de cada arco e quando há dois arcos juntos colocar um pé em cada arco em simultâneo.</li> </ul> -Dança <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dança de duas músicas já coreografadas</li> <li>• Dança de uma música mais calma (Alongamentos)</li> <li>• Deitadas no chão, de barriga para baixo e ao som de uma música calma, proceder a massagens de relaxamento em cada criança</li> </ul>	-Exemplificar antes de realizar o percurso.  -Crianças organizadas em fila e só começam a realizar o percurso quando mandadas.  -Várias bolas de saltar (umas maiores que outras) com o intuito de não haver grandes paragens ao longo do percurso.  -Na dança, crianças são distribuídas de forma equilibrada pelo espaço para que todos façam a mesma tarefa ao mesmo tempo permitindo também que todas as crianças consigam ver e ouvir.	-No decorrer a atividade foi possível verificar que algumas crianças não conseguiram saltar nas bolas. Como resolução do problema optámos por sugerir a essas crianças que fossem aos pulos até aos blocos de step.



## Apêndice VII – Planificação Expressão Motora (jogos)

Jogo – “O Rabo da Raposa”				
Duração/Data	Objetivos:			
14/5/2015  30min	-Trabalhar a coordenação espacial e óculo-motora, velocidade/agilidade -Promover o desenvolvimento pessoal e social.			
Áreas de Conteúdo	Materiais/Recursos	Descrição	Estratégias	Avaliação
-Formação pessoal e social -Expressão e Comunicação.	-Fitas -Arcos	-Num espaço amplo e limitado, as crianças com uma fita nas calças, tentam roubar o maior número possível de “rabos de raposa” aos colegas, tentando evitar que roubem o seu.  Variante 1 -O jogador sem rabo pode continuar em jogo, tentando retirar a fita aos colegas. Vence a criança que conquista o maior número de rabos.  Variante2 -Jogar com duas equipas, (distinguidas com fitas de cores diferentes) vencendo a equipa que conseguir colocar mais rabos de raposa dentro de um arco.	-Explicar e demonstrar de uma forma clara e precisa em que consiste o jogo;  -Dividir o grande grupo em dois pequenos grupos heterogéneos (idade e sexo);  -Definir as regras com os grupos.  -Utilizar fitas de diferentes cores para distinguir as equipas;  -Introduzir duas variantes diferentes no jogo.	-A atividade proposta decorreu de acordo com o que foi planeado.  -As crianças perceberam as regras do jogo.



**Apêndice VIII – Planificação Expressão Motora (perícia e manipulação)**

Atividade de Expressão Motora				
Duração/Data	Objetivos:			
22/05/2015 30 min	-Desenvolver a motricidade grossa -Trabalhar o próprio corpo em habilidades gerais e variadas -Trabalhar perícia e manipulação -Realizar habilidades gerais e variadas com o arco -Controlar a bola em várias partes do corpo por ações motoras básicas (rolar, receber e pontapear)			
Áreas de Conteúdo	Materiais /Recursos	Descrição	Estratégias	Avaliação
-Formação pessoal e social  -Expressão e Comunicação	-Arcos -Bolas -Cone -CD -Aparelho musical	-Quatro corridas em torno do escorrega (Aquecimento) -Realização de um percurso <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escorregar no escorrega</li> <li>• Passar a bola por baixo de cada perna</li> <li>• Correr com a bola nos pés até ao cone</li> <li>• Pontapear a bola para o colega</li> <li>• Passar o corpo por dentro de um arco</li> <li>• Tentar girar um arco na cintura</li> <li>• Passar por dentro de um arco, sem lhe tocar, estando este seguro por uma estagiária</li> </ul> -Dança <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dança de duas músicas já coreografadas</li> <li>• Dança de uma música mais calma (Alongamentos)</li> <li>• Deitadas no chão, de barriga para baixo e ao som de uma música calma, proceder a massagens de relaxamento em cada criança</li> </ul>	-Exemplificar antes de realizar o percurso  -Crianças organizadas em fila  -Nas tarefas com arcos estão há disposição vários arcos para que não haja grandes pausas ao longo do percurso  -Na dança, crianças são distribuídas de forma equilibrada pelo espaço para que todos façam a mesma tarefa ao mesmo tempo permitindo também que todas as crianças consigam ver e ouvir.	-A atividade decorreu como programada embora se tenha verificado que algumas crianças, principalmente as mais novas, demonstraram alguma dificuldade na concretização de algumas das tarefas propostas. -Relativamente à dança, as crianças já dominam as músicas e coreografias.



## Apêndice IX – Registo fotográfico das sessões de Expressão Motora



Figura 12. Deslocamentos e equilíbrios



Figura 13. Deslocamentos e equilíbrios



Figura 14. Componente de dança



Figura 15. Relaxamento



Figura 16. Jogo



Figura 17. Jogo



## Apêndice X – Planificação “O menino que tinha medo do escuro”

Teatro de sombras – O menino que tinha medo do escuro			
Duração/Data	Objetivos:		
13 Maio 1 h	-Mostrar que o escuro também é divertido -Desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade artística; -Explorar as diferentes possibilidades de um teatro de sombras através dos elementos que a compõem: luz, tela, cenários, objetos diversos e o corpo. -Interagir com os outros em situações de jogo simbólico. -Partilhar emoções e ideias.		
Áreas de Conteúdo	Materiais/Recursos	Descrição	Estratégias
- Formação pessoal e social - Expressão e Comunicação	-História adaptada de “ O menino que tinha medo do escuro” de Susana Campos -Tela, holofote, personagens e figuras recortadas, lanternas, escorredores coloridos, celofane de diferentes cores e bolas de sabão. -Músicas: “Scareground” de Stephen Andrew Rees e “Mystic Trysts” de Jim Dooley	-Dramatização do teatro de sombras “ O menino que tinha medo do escuro”; -Entrada de duas crianças disfarçadas de vampiro e fantasma; -Conversa em grande grupo; -Exploração livre das crianças através de diversos elementos; ( luz, tela, personagens, celofane colorido, escorredores, lanternas, bolas de sabão) ;	-Teatro de sombras; -Disfarçar duas crianças cujos medos são de fantasmas e vampiros para “assustar” as outras crianças; -Exploração livre das sombras utilizando o corpo e os diferentes materiais ( pequenos grupos de 6 crianças)

**Registo fotográfico**



**Figura 18. Resultado das sombras produzidas pelas crianças**



**Figura 19. Produção de sombras e efeitos**



**Figura 20. Produção de sombras e efeitos**

## Apêndice XI – Planificação visita à ESEC

Visita à ESEC				
Duração/ Data	Objetivos:			
30/4/2015  2h30min	-Dar a conhecer um espaço de ensino diferente do seu; -Sensibilizar as crianças para a deficiência auditiva; -Proporcionar um momento de convívio e partilha de experiências. -Promover o desenvolvimento pessoal e social.			
Áreas de Conteúdo	Materiais/ Recursos	Descrição	Estratégias	Avaliação
-Formação pessoal e social  - Conhecimento do Mundo	-Laboratório: microscópio, preparações definitivas, flanelógrafo do corpo humano.  -Biblioteca: “Livro da Avó” de Luís Silva, “Ser Amigo” de Arianna Papini  -ESEC TV: pano, t-shirt e luvas verdes	-Almoço em jeito de piquenique no jardim da ESEC - Visita guiada pela instituição: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Laboratório: dar a conhecer uma amostra daquilo que pode ser feito e aprendido neste espaço das ciências. Mostrar às crianças os materiais disponíveis inclusive algumas preparações (Paramécia e um tecido vegetal) para observação ao MOC.</li> <li>• Ginásio: apresentar o espaço e os materiais disponíveis para as atividades físicas.</li> <li>• Biblioteca: mostrar a diversidade de recursos bibliográficos à disposição dos estudantes com especial enfoque à Literatura Infantil.</li> <li>• ESEC TV: apresentar um espaço com particularidades tão próprias e que permite, entre muitos outros aspetos, divulgar a instituição.</li> <li>• Dar a conhecer outros espaços do estabelecimento de ensino que, de alguma forma, se comparam aos espaços que as crianças têm no Jardim de Infância, como por exemplo a cantina.</li> </ul>	-Divisão do grande grupo em três pequenos grupos  -Definir um circuito de passagem dos grupos em tempos diferentes.  -Foi solicitada uma sala para a refeição na eventualidade das condições climáticas não serem favoráveis ao piquenique no exterior.	-A atividade proposta decorreu dentro do que foi planeado.  -Não foi possível mostrar às crianças o Anfiteatro da escola tal como planeado por falta de tempo  -Foi possível visitar a Associação de Estudantes, situação que era prevista na planificação inicial.

## Registo fotográfico



Figura 21. Visita ao laboratório



Figura 22. Visita à biblioteca



Figura 23. Visita à ESEC TV



Figura 24. Gestos de Língua Gestual Portuguesa

## Apêndice XII – Planificação “A chegada de um irmão”

Dramatização “A chegada de um irmão”				
Duração/Data	Objetivos:			
20/5/2015 40min	-Proporcionar a reflexão acerca do lado positivo e compensador do nascimento de um irmão; -Sensibilizar as crianças para o papel dos idosos na sociedade, apelando à valorização dos mesmos; -Permitir o contacto com diferentes formas de comunicação e expressão artística (dramatização)			
Áreas de Conteúdo	Materiais/ Recursos	Descrição	Estratégias	Avaliação
- Formação pessoal e social - Conhecimento do Mundo	-Cenário com objetos da casinha das bonecas  -Adereços e acessórios diversos  -Aparelho sonoro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dramatização da história criada por nós, intitulada: “A chegada de um irmão”.</li> </ul> Intervenientes: Andreia Cardoso – personagem Clarinha Sofia Neves – personagem mãe da Clarinha Sofia Mendes – personagem avô da Clarinha e narrador Susana – personagem avó da Clarinha	-Quando as crianças entraram na sala, os intervenientes estavam tapados para criar <i>suspense</i> ;  -Os disfarces criados para cada personagem contribuíram para o envolvimento na história;  -Alguma interação com as crianças que permitiu maior dinâmica.	-A dramatização decorreu como planeada. -As crianças demonstraram gosto pela iniciativa e referiram que tinham tido novamente teatro mas diferente do anterior (teatro de sombras). -As crianças queriam que a dramatização fosse repetida mas tal não foi possível. -Devido a problemas de tempo, não foi possível que todas as crianças realizassem uma reprodução da dramatização observada.

### A CHEGADA DE UM IRMÃO...

**Avô: Olá crianças! Sabem quem sou eu? Sou um contador de histórias! Tenho aqui as minhas histórias escritas para não me esquecer de nenhuma!**

**Sou o avô da Clarinha, assim uma menina muito bonita com olhos azuis... Conhecem? Bem, vou-me sentar aqui neste banquinho e vou-vos contar uma história. Mas não é uma história qualquer! É a história da Clarinha, a minha neta.**

**Esta história começou quando a mãe da Clarinha estava grávida. Tinha assim uma barriga muito grande, lá dentro a crescer estava um bebé, que de dia para dia ficava maior.**

*MC - Queres sentir o mano, clarinha? se colocares aqui a mão, ele vai gostar. Sabes, podes falar com ele, cantar para ele. Assim quando ele nascer já te conhece.*

**De olhos tristes, a Clarinha passava os seus deditos de leve pela barriga da mãe. Mas não conversava com o seu irmão e muito menos cantava. Agora os abraços e as brincadeiras eram menos, porque a mãe estava cansada e havia sempre qualquer coisa para fazer.**

**Mas de repente, o dia chegou. O irmão da Clarinha nasceu. Todos os olhos olhavam para ele.**

**A campainha tocava e as visitas não eram para a Clarinha. Antes davam-lhe um abraço e ficavam a brincar, mas agora era só uma festa na cabeça. Por entre pernas enormes dos adultos a Clarinha espreitava.**

- Clarinha, meu amor, queres pegar no mano? (mãe da clarinha)

**A Clarinha pegava como tinha aprendido com os seus bonecos de brincar mas o mano só chorava e não brincava com ela. A Clarinha sentia-se cada vez mais sozinha, e com menos atenção. Sentia-se tão triste que se refugiava na casinha de bonecas que avó lhe oferecera no aniversário.**

- Estou triste, ninguém brinca comigo. (Clarinha)

**Certo dia, a campainha tocou. Do outro lado da porta ouviu-se uma voz doce. „Era a avó Maria. Mal a porta se abriu, a Clarinha correu para os braços dela e ficou presa no seu pescoço, como se fosse um lenço quentinho daqueles dos dias de inverno.**

**A avó Maria era amiga e muito meiga, fazia sopas tão boas e contava histórias quando mais ninguém queria contar. Tinha umas mãos de fada e um coração gigante.**

*A - Clarinha, meu amor, que saudades. Gosto tanto de ti. Venho viver para cá, sabes? Estou tão feliz! Vou poder brincar e cuidar de ti.*

*- E do mano? (Clarinha)*

*- Sim também, cuido dos dois. (avo)*

*- O mano só chora. Mesmo com a mãe só para ele. Agora ninguém brinca comigo. (Clarinha)*

*- Mmm... Sabes, Clarinha, acho que não é bem assim, o mano é pequenino, precisa de mais atenção. Quando tu eras bebé também precisaste de muita atenção! (avó)*

*- Olha vou te mostrar algumas fotografias de quando eras pequenina. (AVÓ)*

*- Mas esta não sou eu... é o mano! (CLARINHA)*

*- És tu sim, Clarinha, quando eras bebé. Olha como são tão parecidos! Ele vai crescer e um dia vocês vão ser os melhores amigos, vão brincar juntos e tu Clarinha, vais ser tão especial na vida dele! Vais poder ensinar lhe tantas coisas. (Avó)*

*- Olha aqui esta roupinha. Sabes de quem é?(Avó)*

*- É tao peq1uenin! é do mano...(Avó)*

*- Esta roupa é tua, de quando eras bebé. Agora o mano pode vesti-la. Queres ajudar a vestir o mano com a tua roupa?*

*- Mmm, pode ser.*

*- Mas antes temos de lhe dar um banho. Queres-me ajudar? Olha, quando damos banho, temos primeiro de ver com um termómetro se a água não está muito quente. (avó)*

*- Quero fazer sozinha. (Clarinha)*

*- Clarinha a tua ajuda é muito importante, mas quando ajudas a cuidar do mano, tem de ser sempre com um adulto. (Avó)*

*- Depois do banho, o mano tem fome. Quando a mãe não está, podemos dar-lhe leite no biberão. (avó)*

( cena : biberão, arrotos, cheira mal)

- Cheira mal!!!

- Acho que temos uma missão difícil, Clarinha.

- Qual?

- Temos de mudar a fralda ao mano.

( cena da fralda)

- Barriga cheia, fralda limpa a sorrir e está pronto para dormir!

**Com a chegada da avó, a Clarinha viu como é bom ser irmã. Da tristeza, do medo passou a sentir-se feliz! Afinal ela era a irmã mais velha! Ajudava a dar-lhe banho, a escolher as roupas, a mudar a fralda, era ela que empurrava o carrinho na rua e quando alguém lhe perguntava como se chamava o bebé dizia muito orgulhosa:**

*É o Vasco, o meu irmão. (Clarinha)*

### **Poema Final**

Quando eras pequenino

do tamanho dum feijão

não cabias no meu coração

Andavas na barriga da mãe

Onde um dia eu estive também.

Partilhámos a mesma casa.

O mesmo mimo, o mesmo abraço

A mesma mãe que nos carregou nos braços.

Eu não gostava de ti

Fazia te caretas

E tu choravas,

Com cara de fusquetas

És tão pequenino, não sabes andar  
Nem correr, nem brincar  
Mas todos gostam de ti  
Andei triste e sozinha,  
Até o dia em que a avozinha  
Me ajudou a compreender  
Que eu te ia ajudar a crescer  
Dar comida, dar banho, limpar o cocó castanho!  
Aprendi a gostar tanto de ti!  
Agora digo alto e a bom som!!!  
Ter um irmão não tem nada de mal  
Mas tem tudo de bom!  
O teu pai é o meu.  
A minha mãe é a tua.  
E a nossa felicidade mora na mesma rua.



### Apêndice XIII – Planificação indutor

Indutor do Projeto				
Duração/ Data	Objetivos:			
20/5/2015  10min	-Identificar interesses significativos das crianças para a iniciação de um projeto.			
Áreas de Conteúdo	Materiais/ Recursos	Descrição	Estratégias	Avaliação
-Formação pessoal e social  - Conhecimento do Mundo	-Caixa dos CTT  -Objetos de bebés para brincar  -Brinquedos antigos (um pião, um iô-iô)  -Um mapa mundo  -Uma carta	-Misteriosamente chega uma encomenda enviada através dos correios para a sala de atividades sobe a forma de uma caixa.  -Agregada à caixa está um envelope com uma carta que é lida para as crianças. O mistério é desvendado: a encomenda é do pai da Clarinha que lhe envia alguns brinquedos para ela e o irmão se divertirem juntos.  -No decorrer do diálogo sobre este acontecimento espera-se identificar um assunto ou problema que as crianças tencionassem ver satisfeito ou resolvido.	-O recurso à encomenda mistério foi uma estratégia pensada para “provocar” a curiosidade e interesse do grupo;  -Utilizaram-se objetos para incluir na caixa que de alguma forma estivessem relacionados com a história da Clarinha para manter coerência na ação desenvolvida;  -Foram selecionados objetos variados e diversificados para não limitar os possíveis caminhos para a iniciação de um projeto;  -Ao longo do diálogo com as crianças recorre-se frequentemente ao questionamento para potenciar o seu raciocínio e moderar o rumo da conversa.	-Sentiu-se alguma dificuldade em distinguir o que poderia ser um interesse significativo ou uma curiosidade momentânea das crianças.  -O facto do grupo não estar familiarizado com a metodologia de trabalho por projeto, aliado à nossa falta de experiência, resultou na dificuldade em determinar o assunto/questão central do projeto que iria ser desenvolvido.

### Carta do pai da Clarinha

*Zuerida filha,*

*Resolvi escrever esta carta para dizer que estou cheio de saudades tuas e do mano...*

*Neste país, está muito calor. Há muitas coisas diferentes do nosso... um dia ainda havemos de vir cá todos. O papá ontem foi a uma festa e comeu muamba. Foi muito divertida!*

*E por aí o que tens feito? Tens ajudado a mamã a tomar conta do mano? Estou a contar com a tua ajuda para cuidares da mamã e do Vasco. Sabes, já falta pouco tempo para o papá chegar e podermos brincar e passear com o mano no parque.*

*Nesta caixa que vai cheia de abraços e mimos vão também alguns presentes. Espero que gostem.*

*Um beijinho do tamanho do mundo para ti, para o mano e para a mamã.*

*Com muito amor,*

*Pai João*

## Registo fotográfico



Figura 25. Encomenda



Figura 26. Objetos da encomenda



Figura 27. Análise do mapa-mundo



Figura 28. Brincar com objetos da encomenda



**Apêndice XIV – Planificação atividade com bandeiras**

Atividade com as bandeiras				
Duração/Data	Objetivos:			
22/4/2015 20 min	-Conhecer a Bandeira de alguns países -Formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido -Reconhecer as diferenças entre os conjuntos -Identificar semelhanças entre os conjuntos (interseção entre conjuntos)			
Áreas de Conteúdo	Materiais/Recursos	Descrição	Estratégias	Avaliação
-Formação pessoal e social  -Expressão e Comunicação  -Conhecimento do Mundo	-Bandeiras -Mapa-mundo	-Observação das diversas bandeiras -Fazer pequenos conjuntos consoante determinadas características (cores, formas, símbolos...) das bandeiras definidas pelas crianças -Colocar as bandeiras no respetivo local do mapa-mundo	-Ter à disposição bandeiras com algumas características em comum	-A atividade proposta superou as expectativas. As crianças conseguiram realizar os conjuntos e até arranjar solução para o problema de haver bandeiras que se enquadram em ambos os conjuntos realizados. -No final, quiseram expor o trabalho realizado e ainda apresentaram conclusões. Neste sentido, não se colocaram as bandeiras no mapa-mundo.

## Registo fotográfico



Figura 29. Bandeiras impressas



Figura 30. Organização das bandeiras



Figura 31. Esboço dos conjuntos



Figura 32. Conjuntos



Figura 33. Conjuntos e conclusões

## Apêndice XV – Livro de pesquisas



Figura 34. Capa do livro das pesquisas



Figura 35. Representação de Angola



Figura 36. Representação da Rússia



### Apêndice XVI – Teia Final

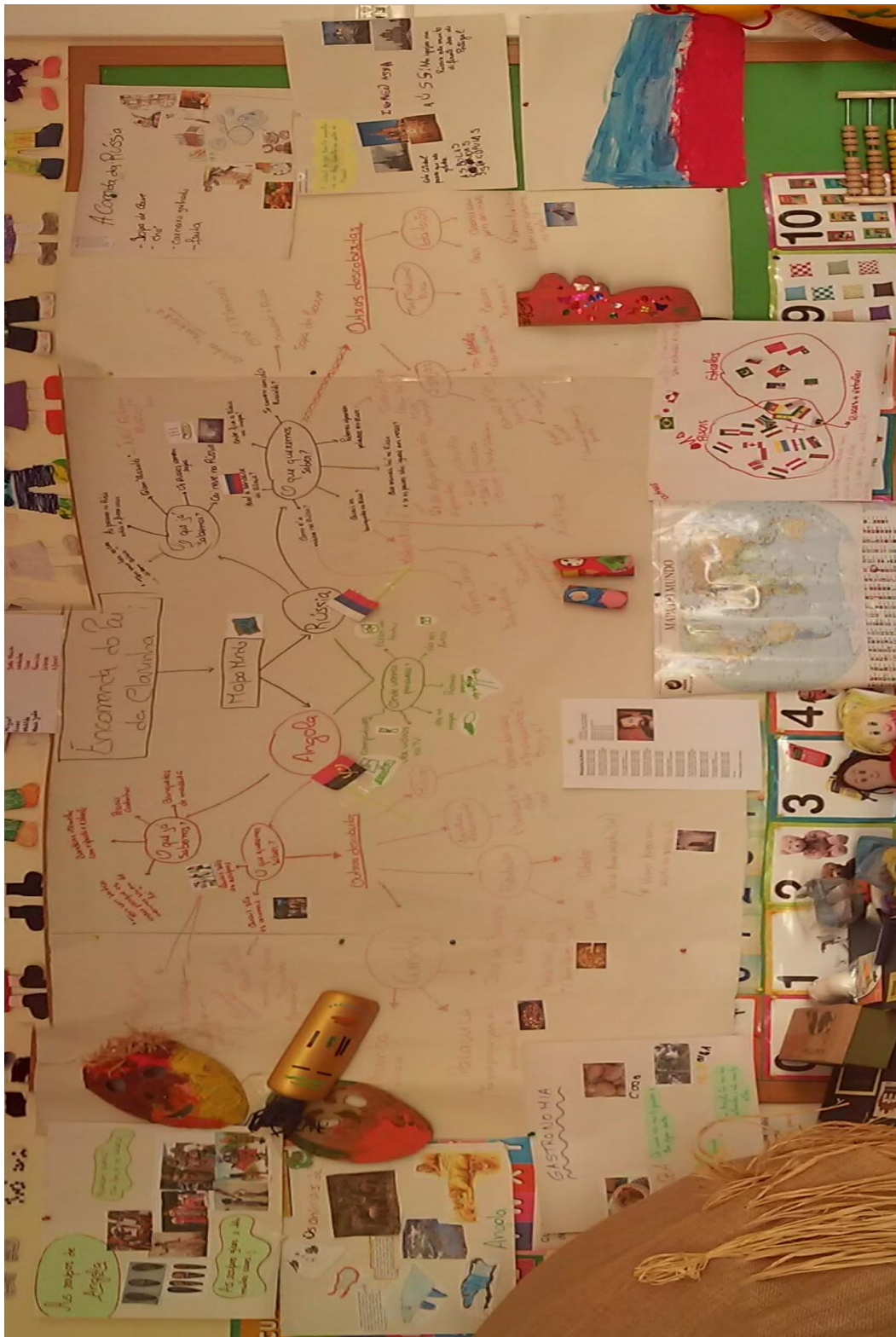


Figura 37. Teia Final



## Apêndice XVII – Momentos referentes ao trabalho desenvolvido sobre Angola



Figura 38. Pesquisa no computador



Figura 39. Recorte das pesquisas



Figura 40. Pesquisa de curiosidades



Figura 41. Construção de máscaras em pasta de papel



Figura 42. Pintura das máscaras



Figura 43. Algumas das máscaras finais



Figura 44. Organização da sala



Figura 45. Esboço para máscara de cartão



Figura 46. Representação do desenho no cartão



Figura 47. Máscara de cartão



Figura 48. Pintura de frascos de shampoo

**Apêndice XVIII – Planificação conto tradicional russo**

Conto Tradicional Russo				
Duração/Data	Objetivos:			
	-Envolver o grande grupo no projeto “Rússia”; -Desenvolver a imaginação; -Desenvolver as competências de comunicação com recurso a várias linguagens; -Demonstrar capacidade de respeito por si e pelo outro, respeitando as diferenças culturais; -Desenvolver de competências literárias; -Aumentar o vocabulário; -Desenvolver a oralidade.			
Áreas de Conteúdo	Materiais/ Recursos	Descrição	Estratégias	Avaliação
-Formação pessoal e social  -Expressão / Comunicação  -Conhecimento do Mundo	-“O Peixinho Dourado” do livro Os mais belos contos da Rússia de Mariana Beliyeva	-Leitura expressiva da história com a participação das crianças na repetição de trechos que aparecem frequentemente ao longo da história.  -Conversa em grande grupo sobre a mesma o sobre a sua moralidade.	-Leitura expressiva da história (mudança de voz adequando-a aos personagens, gestos);	-A atividade decorreu de acordo com o planeado. As crianças estavam muito entusiasmadas com a história pedindo mesmo para ser repetida. -Estas compreenderam a sua moralidade e apresentaram exemplos semelhantes ao da história mas recorrendo às suas vivências.



## Apêndice XIX – Momentos referentes ao trabalho desenvolvido sobre a Rússia



Figura 49. Pesquisas sobre a Rússia



Figura 50. Seleção de fotos



Figura 51. Informações recolhidas



Figura 52. Produção de puzzle sobre monumento russo



Figura 53. Puzzle final



Figura 54. Produção de matrioskas com rolos de papel



Figura 55. Produção de matrioskas



Figura 56. Cabana russa



Figura 57. Decoração da tiara



58. Produto final

## Apêndice XX – Divulgação do Projeto (Angola)



Figura 59. Produção de convite para festa angolana



Figura 60. Convite



Figura 61. Entrega do convite



Figura 62. Confeção de iguarias



Figura 63. Confeção de iguarias



Figura 64. Lavagem do material



Figura 65. Palmeira decorativa



Figura 66. Cubata



Figura 67. Elementos decorativos



Figura 68. Máscaras de cartão

## Apêndice XXI – Divulgação do Projeto (Rússia)



Figura 69. Convite para a sala azul



Figura 70. Entrega do convite



Figura 71. Confeção de iguarias



Figura 72. Confeção de chá



Figura 73. Lavagem do matéria l



Figura 74. Iguarias produzidas



## Apendice XXII – Cantinho da Cubata



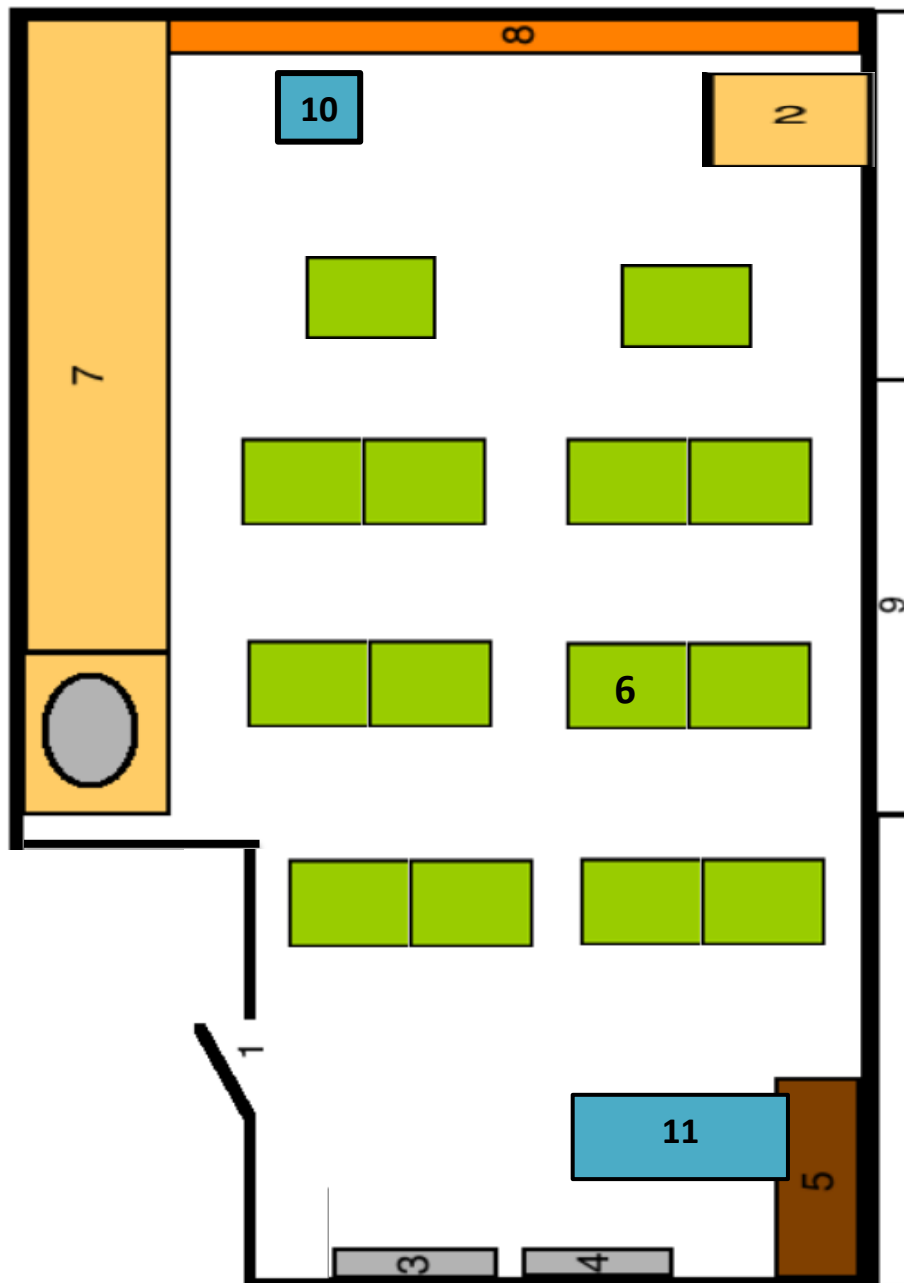
Figura 75. "Cantinho da Cubata"



Figura 76. Almofada matrioska oferecida pelas estagiárias



### Apêndice XXIII – Planta da Sala



Leganda:

- |   |   |
|---|---|
| 1. Porta de entrada                         | 8. Placard para exposição de trabalhos          |
| 2. Armário com material                     | 9. Janelas                                      |
| 3. Quadro                                   | 10. Armário com material didático de matemática |
| 4. Quadro interativo                        | 11. Mesa da professor                           |
| 5. Mesa do computador                       |   |
| 6. Mesas dos alunos                         |   |
| 7. Armário com material escolar e lavatório |   |



**Apêndice XXIV – Horário Semanal**

<b>HORAS</b>	<b>SEGUNDA FEIRA</b>	<b>TERÇA FEIRA</b>	<b>QUARTA FEIRA</b>	<b>QUINTA FEIRA</b>	<b>SEXTA FEIRA</b>
9.00 – 9:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9.30 - 10.00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10.00- 10.30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10.30 – 11.00	<b>INTERVALO</b>				
11:00 – 11:30	Apoio ao Estudo	Português	Matemática	Estudo do Meio	Matemática
11.30 – 12.00	Inglês	Português	Matemática	Estudo do Meio	Matemática
12.00 – 12.30	Inglês	Português	Matemática	Apoio ao Estudo	Matemática
12.30 – 14.00	<b>ALMOÇO</b>				
14.00– 14.30	Matemática	Estudo do Meio	Inglês	Português	Apoio ao Estudo
14:30 – 15:00	Matemática	Estudo do Meio	Inglês	Português	Expr. Artísticas
15:00 – 15:30	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Português	Expr. Artísticas
15:30 – 16:00	Matemática	Expr. Artísticas	Estudo do Meio	Português	Expr. Artísticas
16:00 – 16.30	<b>INTERVALO</b>				
16.30– 17.00	Of. Complementar		Expr. Artísticas		
17:00 – 17:30	Of. Complementar		Expr. Artísticas		



## Apêndice XXV – Materiais produzidos

*Alguns materiais produzidos pelo grupo de estágio:*

### Carta do lápis vermelho à turma

Caixa de lápis, 17 de novembro de 2015

Olá turma do 3º A!

Sou eu, o lápis vermelho. Mas não sou um lápis vermelho qualquer. Sou o lápis vermelho do Duarte. A minha vida não é nada fácil, como já sabem. Ando fartinho de pintar as maçãs e os morangos. Além de pintor, agora também sou escritor, porque até cartas escrevo.

Bem, a verdade é que vos estou a escrever porque preciso de ajuda. Vou contar-vos o que se passou.

No outro dia, o Duarte ao desenhar o carro de bombeiros, fez tanta força que me partiu a ponta. Ficou aflito, pediu desculpa, levou-me logo para junto do estojo e de lá retirou a afiadeira, que por acaso é enfermeira, que me afiou até eu ficar bom de novo.

O Duarte é meu amigo e agora até me deixa pintar dragões. No outro dia, lá estava eu na pele de um dragão a deslizar, estava tão entusiasmado que fui parar à mão do Duarte. Como estava bem afiadinho, fiz-lhe um pequeno corte. Fui a correr ao estojo mas não havia lá nada para eu ajudar o meu amigo.

Já falei dentro da caixa, o cor-de-rosa não quer saber, os outros também estão preocupados, mas não sabem o que fazer. A nossa tia esferográfica lembra-se dos tempos quando ainda andava pelas gavetas, e de ter lido lá um folheto que a mãe do Duarte trouxe do Pediátrico, mas não eu não o encontro. Será que me podem ajudar?

Fico à espera da vossa resposta.

O vosso amigo,

*Lápis vermelho do Duarte*

### **Lengalenga sobre a tabuada do 7**

Ouve lá com atenção,

que isto da multiplicação

é uma tarefa engraçada.

Começas na adição e vais para a tabuada.

**1 x 7, sete**, isto vai começar, toca o trompete!

**2 x 7** são **catorze**, já dizia o meu pai,

adiciona, multiplica que essa operação não cai!

**3 x 7, vinte e um** e não sobra mais nenhum.

**4 x 7, vinte e oito**, já comia um biscoito!

**5 x 7, trinta e cinco**, estuda, aprende com afinco!

**6 x 7, quarenta e dois**, o que será que vem depois?

**7 x 7, quarenta e nove**, que fácil...vai lá fora ver se chove!

**8 x 7, cinquenta e seis**, rimas, operações e papéis.

**9 x 7, sessenta e três**, podes começar tudo outra vez...

Ai espera, não estou atenta!

**10 x 7, são setenta!**

### **Texto - O menino que escrevia sem pontuação**

O Miguel andava no 3º ano numa escola na Vila da Boa Esperança que, por esta altura, se enfeitava toda com decorações de Natal.

Ele gostava muito de escrever. Mas quando escrevia, as palavras não davam as mãos, as frases não faziam sentido, pois não colocava os sinais de pontuação. O seu lápis passava por eles a correr.

A professora não gostava dos textos que o Miguel escrevia porque, sem pontuação, eram tão difíceis de ler...

Um dia, na escola, o Miguel abriu o seu livro de português e, como por magia, todos os sinais de pontuação tinham desaparecido. Não contou a ninguém, mas ficou tão baralhado... Já nem compreendia os textos, era como se não soubesse ler e logo ele, que já andava no terceiro ano!

Quando a campainha tocou, em vez de ir a correr até ao campo de futebol, foi à biblioteca, abriu um livro a medo mas, não viu nenhum sinal de pontuação...

Viu todos os livros e nada... Já ia a sair bastante triste e confuso quando a bibliotecária lhe perguntou:

- Miguel, tu por aqui? Será que podes entregar este livro à tua professora?

O menino olhou admirado para a capa. Era um livro de poesia chamado “O mundo sem sinais de pontuação é uma grande confusão!”.

Quando abriu o livro, leu um poema que desvendava o mistério:

*Somos os sinais de pontuação*

*Estamos numa missão*

*ao serviço da escrita*

*e da frase bem dita*

*Mas andamos cansados*

*estamos a ser mal usados*

O menino ao ler o poema sem sinais de pontuação teve muita dificuldade em compreender o sentido do texto. Foi aí que percebeu a importância dos sinais de pontuação e, quando na sala a professora lhe pediu para escrever um texto sobre o Natal, pontuou o texto corretamente, nem uma vírgula faltava. Nesse momento, todos os sinais de pontuação regressaram aos livros.

A professora quando leu o texto do menino, ficou surpreendida e até emocionada. Afagou-lhe os cabelos e disse a sorrir:

- Que história tão bonita! Escreves tão bem, Miguel...

### **Poema - A greve dos sinais de pontuação**

Os sinais de pontuação

estavam numa missão  
Ao serviço da escrita  
E da frase bem dita.

Mas estavam chateados,  
Andavam a ser mal usados...  
Todos queriam aparecer e ser o mais especial.  
Marcaram uma reunião quase no mês do Natal.

- Vamos fazer uma greve? – Perguntou o Sr. Ponto de interrogação  
- Concordo! - Exclamou, com emoção o Ponto de exclamação

- E eu, que estou mesmo na introdução?  
Chamo-me travessão  
Apareço antes do diálogo.  
Sou um pouco travesso,  
Se não estou, viro a frase do avesso.

- E eu que separo as ideias,  
Chamo-me vírgula  
Mas penduram-me como se fosse meias...

- E nós, as aspas?  
Estamos mesmo já cansadas,  
Esquecem-se sempre de nós quando tiram frases do texto  
Andamos a ser pouco usadas!

- Eu cá não faço círculos.  
Esquecem-se sempre de mim,  
Fico sempre para o fim  
E quando chega a minha vez,  
Às vezes escrevem-me três...

### **GUIÃO – Que relógio tão estranho!**

**Espaço: casa do avó Vítor**

**Laura:** Avô, avô, que horas são?

**Avô Vítor:** Laura, vê ali no meu relógio que está na parede. Já sabes ver as horas, certo?

**Laura:** Aquele relógio tem uns símbolos estranhos... Não tem números... Os senhores que fizeram o relógio enganaram-se...

**Avô Vítor:** (risos) Tens tanta graça, minha neta! Os símbolos de que falas são a numeração romana!

**Laura:** Numeração romana? Mas os números não são 1, 2,3, 78, 41? Já não estou a entender nada...

**Avô Vítor:** A numeração romana foi utilizada por um povo que, há muitos séculos, viveu na região que hoje é Portugal. Sabes como se chamava esse povo que vinha de Roma?

**Laura:** Eram os romanos? Eu só sei o nome, porque na escola, li uma lenda do S. Martinho e lembro-me que ele era romano.

**Avô Vítor:** Ainda hoje, podemos encontrar essa numeração em edifícios antigos: túmulos, fontes e até nos relógios, como esse que temos na nossa parede. E em que outros sítios é que podemos encontrar a numeração romana?

**Laura:** Eu não sei, não me estou a lembrar. Meninos do 3º A podem ajudar-me?

**Avô Vítor:** Se vos mostrar, vão admirar-se porque já tinham visto, certamente.

**Laura:** Que engraçado, avô!... Às vezes, nem pensamos que tudo tem uma história... Conta -me mais sobre os romanos, conta. Já sei que vieram de Roma há muitos séculos, que ainda usamos a numeração romana...E mais? Estou a ficar curiosa!

**Avô Vítor:** Fecha os olhos Laura, e imagina como se vestiriam... As mulheres vestiam-se com uma túnica comprida chamada estola e com um manto que cobria o braço esquerdo.

**Laura:** Esmola? Elas vestiam-se com uma esmola?

**Avô Vítor:** (risos) Estola. Chama-se estola a roupa das mulheres. A mulher romana cuidava muito da sua beleza e higiene, usava um recipiente para guardar os bálsamos e os perfumes, e fazia penteados muito complicados.

**Laura:** Estou a imaginar uma romana com a cara da tia, que também é vaidosa.

**Avô Vítor:** Os homens vestiam uma túnica por baixo e a toga por cima. Estás a imaginar o romano a passear com as suas roupas?

**Laura:** (risos) E também eram vaidosos como as mulheres?

**Avô Vítor:** Sim, mas eram sobretudo muito asseados. Não havia cidade que não tivesse umas termas onde tomavam banhos quentes, frios e de vapor.

**Laura:** E as casas, avô?

**Avô Vítor:** Eles viviam em casas muito bonitas, com jardins, repuxos e estátuas. Sabes como é que os romanos iluminavam as suas casas à noite?

**Laura:** Mm... A minha professora disse-me que há muitos, muitos anos, não havia eletricidade como nas nossas casas.

**Avô Vítor:** Então era assim: as casas romanas eram iluminadas com uma espécie de candeeiros, mas uns candeeiros diferentes dos nossos. Tinham uma tira de pano molhada em azeite, a arder, que ficava a iluminar as casas durante a noite. Os candeeiros eram feitos de metal ou de barro.

**Laura:** De barro, avô?! Como aquele que tens ali?

**Avô Vítor:** Sim, mais ou menos. Este não é do tempo dos romanos, senão estava num museu.

**Laura:** Ó avô, mas a tua casa às vezes parece um museu, tem tantas coisas antigas.

**Avô Vítor:** Os romanos não usavam barro apenas para os candeeiros, usavam o barro para fazer muitas coisas : vasos, pratos, taças, os potes onde guardavam o azeite e o vinho. Até as telhas como hoje usamos nas nossas casas....

**Laura:** Então foram os romanos que nos deixaram as telhas?

**Avô Vítor:** Sim, foi uma herança romana....

**Laura:** O que é uma herança?

**Avô Vítor:** Uma herança é quando nós deixamos alguma coisa a alguém. Olha, por exemplo, o meu relógio que tu achas estranho, que não tem os números como dizias, um dia vai ser teu. Será a tua herança.

**Avô Vítor:** Os romanos não nos deixaram só as telhas como herança. Deixaram outra herança muito importante. Sabes qual foi? A nossa língua.

**Laura:** A língua?

**Avô Vítor:** Sim, a língua portuguesa. Tu sabias que a língua dos romanos era o latim e que depois foi o latim que deu origem ao português e a outras línguas românicas?

**Laura:** Mm... Não sabia nada disso.

**Avô Vítor:** Olha, por exemplo, o meu nome, Vítor, tem origem no latim, *Victor*, que significa vitorioso.

**Laura:** Avô, e o meu também é latim?

**Avô Vítor:** Sim, também é de origem latina. Laura é o feminino do nome Lauro que tem origem do latim *laurus* que significa "loureiro, louro". Sabes o que é um loureiro? É aquela árvore que dá louro, que a avó usa na comida. Na Antiguidade, o loureiro simbolizava a vitória, isto é, significava a glória.

**Laura:** Que engraçado.... Por isso é que às vezes, no Obelix e Asterix, alguns romanos aparecem com coroas de louro na cabeça...E mais palavras?

**Avô Vítor:** Ora bem, já sei. Vamos fazer um jogo. Vou dizer-te algumas palavras em latim e vais tentar adivinhar as palavras no português atual.

**Laura:** Boa, um jogo!! Adoro jogos!

**Avô Vítor:** Então vamos começar : palavra em latim : aqua...

**Laura:** Mm mm... deixa-me pensar... essa é fácil, água. Que giro, diz-me outra palavra!

**Avô Vítor:** Mater?

**Laura:** Essa é difícil! Vocês sabem?

**Avô Vítor:** Vou dar-vos uma pista. Eu sou pai da mater da Laura.

**Laura:** Acho que já sei, acho que já sei. Mater... é parecido com mãe.

**Avô Vítor:** É isso mesmo! E como será pai em latim?

**Laura:** Se mãe é mater, pai será .... pater?

**Avô Vítor:** Acertaram!!!Glória! Se estivéssemos no tempo dos romanos, eram todos coroados com uma coroa de louro!

**Laura:** Avô, gosto tanto de ti, aprendo tanto contigo! As coisas que tu sabes! E os sítios onde me levas!

**Avô Vítor:** Por falar em levar... Sabes que os romanos construíram uma imensa rede de estradas, uma verdadeira teia que unia as cidades mais importantes permitindo chegar rapidamente a Roma? Ainda hoje usamos alguns provérbios que estão

relacionados com essa ideia. Um deles é “*Todos os caminhos vão dar a Roma*”. O outro “*Quem tem boca vai a Roma*.”

**Laura:** Quando te ouço falar dos romanos, entramos os dois numa máquina do tempo e fazemos uma viagem....uma viagem ao tempo dos romanos! Temos muito que viajar, avô!

### Tarefas de matemática

1- A bruxa informou o \_\_\_\_\_ que o antídoto do seu feitiço se encontrava no vale que tinha 521 394 animais.

1.1 Em que vale estava o antídoto? \_\_\_\_\_.

	macacos	baratas	total
Vale das aranhas	$500 \times 1000 + 394$	$10\ 000 + 10\ 000$	
Vale das minhocas	52 100	394	
Vale das abóboras	$500\ 000 + 390$	$20\ 000 + 4$	
Vale das moscas mortas	$520 \times 1000$	$1000 + 300 + 90 + 4$	

2- A viagem pelos vales durou 6 dias. Em cada dois dias, os gatos andavam 45 362 km. Completa a grelha e calcula quantos km andaram os gatos ao fim dos 6 dias.

1.º dia	10 000 km
2.º dia	
3.º dia	
4.º dia	15 362 km
5.º dia	40 000 km
6.º dia	
Total	

## Jogo Romano



(Os diapositivos apresentados são apenas representativos)

## Registo fotográfico



Figura 77. Balões de banda desenhada



Figura 78. Cartuchos para castanhas



Figura 79. Aprender a tabuada com sacos de castanhas



Figura 80. Árvores de Natal com figuras geométricas



Figura 81. Produção de Bolachas de Manteiga



Figura 82. Turma com aventais e gorros de cozinheiros



Figura 83. Pesquisas na internet



Figura 84. Jogo dos rebuçados



Figura 85. Teatro



Figura 86. Árvore genealógica



Figura 87. Fotografar polígonos




Figura 88. Produção de boneco de neve



## Apêndice XXVI – Materiais para a minibiblioteca

Tabela de registos da minibiblioteca						
Nomes	Nome do livro	Autor	Data de saída	Data de entrega	Ficha de leitura	Observações



**Ficha de leitura**

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

Título: \_\_\_\_\_

Autor(a): \_\_\_\_\_

Ilustrador(a): \_\_\_\_\_

Editora: \_\_\_\_\_

**A minha opinião**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_




\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A quem aconselhas este livro: \_\_\_\_\_

Gostaste da história?   



## Apêndice XXVII – *Estranholas*



Figura 89. Elementos das mascotes



Figura 90. Produção de nova mascote com todos os elementos



Figura 91. Costurar adereços da mascote



Figura 92. Colar adereços



Figura 93. Limpeza dos resíduos de enchimento



Figura 94. Produto final





## Receita da Poção Mágica

Ingredientes:

- 2 aranhas
- 4 minhocas
- 2 abóboras
- 2 colheres de musgo
  - 300 g. de moscas mortas
- 2 limões
- 400 g. de cerejas podres

**Preparação:** Num caldeirão com água a ferver, juntar 2 aranhas, depois acrescentar as minhocas e as abóboras com sementes. Mexer tudo com uma vassoura de bruxa.

Pôr duas colheradas de musgo, 300 g. de moscas mortas, 2 limões normais e 400 g de cerejas podres. Cheirar a poção e, se cheirar muito, muito mal e subir no caldeirão, quase a transbordar, toca a beber para te transformar!

Os dois amigos ficaram surpreendidos com os estranhos ingredientes da poção. O planeta Estranhomundo era tão grande que nem sabiam onde procurar. Foi aí que apareceu o reflexo da bruxa e disse:

- Para conseguirem fazer a poção, vão ter de ir a muitos vales. Ao Vale das Aranhas buscar 2 aranhas, ao Vale das Minhocas buscar 4 minhocas, ao Vale das Abóboras buscar 2 abóboras, ao Vale das Moscas mortas buscar 300 g de moscas mortas, ao Vale do Musgo buscar duas colheres de musgo, ao Vale dos Limoeiros buscar 2 limões e ao Vale das Cerejas Podres buscar 400 g de cerejas podres e fazem a poção.

Ah! Ah! Ah!

Os dois gatos meio monstros partiram à procura dos ingredientes numa aventura que demorou 2 dias. Depois de recolherem todos os ingredientes, fizeram a poção num caldeirão que a bruxa lhes emprestou.

O Estranholas bebeu a poção e voltou ao normal, um gato feio, meio monstro, que gostava de ler livros...





Foi aí que os dois amigos partiram numa aventura rumo à torre do Egito. Para conseguirem lá chegar decretaram 521 394 macacos e bezatas.



Venceram todas as armadilhas, e encontraram, no cimo da torre, um papel com a receita da poção.

Poção Mágica

#### Receita da Poção Mágica

##### Ingredientes:

- duas aranhas
- 4 minhocas
- 2 aboboras
- 2 colheres de murgo
- 300 g de moscas mortas
- 2 limões
- 400 g de cerejas podres

##### Preparação:

Num caldeirão com água a ferver, juntar 2 aranhas, depois acrescentar as minhocas e as aboboras com sementes. Mexer tudo com uma varinha de bruxa.

Por duas colheres de murgo, 300 g de moscas mortas, 2 limões marmais e 400 g de cerejas podres.

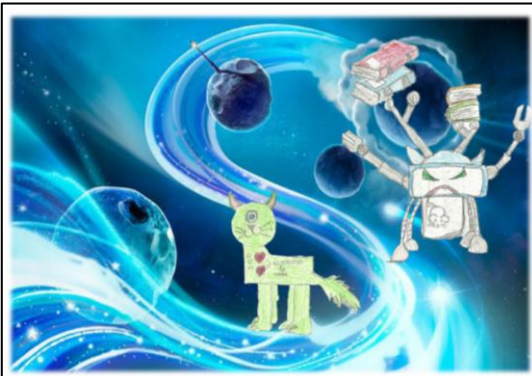
Cheirar a poção e, se cheirar muito, muito mal e subir no caldeirão, quase a transbordar, toca a beber para te transformar!

Os dois amigos ficaram surpreendidos com os estranhos ingredientes da poção. O planeta Estreanhumundo era tão grande que nem sabiam onde pescar. Foi aí que apareceu o reflexo da bruxa e disse:

- Para conseguirem fazer a poção, vão ter de ir a muitos vales. Ao Vale das Aranhas buscar 2 aranhas, ao Vale das Minhocas buscar 4 minhocas, ao Vale das Aboboras buscar 2 aboboras, ao Vale das Moscas mortas buscar 300 g de moscas mortas, ao Vale do Murgo buscar duas colheres de murgo, ao Vale dos Limões buscar 2 limões e ao Vale das Cerejas Podres buscar 400 g de cerejas podres e façam a poção. Ah! Ah! Ah!



Os dois gatos meio-monstros partiram à procura dos ingredientes numa aventura que demorou 2 dias.



Depois de recolherem todos os ingredientes, fizeram a feição num caldeirão que a bruxa lhes emprestou.



A Estranhola bebeu a feição e...



... voltou ao normal, um gato feio, meio-monstro, que gostava de ler livros.



Fim!



### Apêndice XXX – Preparação da divulgação do projeto



Figura 95. Produção de convites



Figura 96. Construção de fantoches



Figura 97. Elementos cênicos



Figura 98. Ensaio da dramatização



Figura 99. Preparação da apresentação



Figura 100. Preparação da dança



## Apêndice XXXI – Divulgação



Figura 101. Porta da sala



Figura 102. Plateia



Figura 103. Peça teatral - A viagem de Estranholas...



Figura 104. Fotografia de grupo



## Apêndice XXXII – Exposição

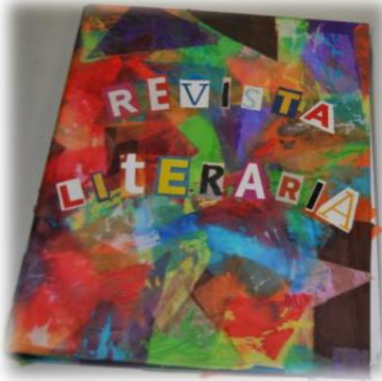


Figura 105. Revista literária

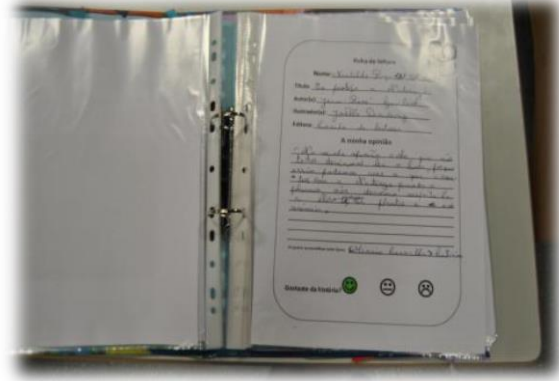


Figura 106. Documentos constituintes da revista



Figura 107. Livro gigante da turma



Figura 108. Constituintes do livro gigante



Figura 109. Estranholas



Figura 110. Exposição







## Apêndice XXXIV – Abordagem Mosaíco



Figura 111. Construção do puzzle



Figura 112. Puzzle final



Figura 113. "Contrato de compromisso"



Figura 114. Conversas informais



Figura 115. Criança a fotografar espaços



## **Apêndice XXXV – Algumas entrevistas**

### **Questões orientadas-crianças:**

1. Quais os sítios que gostas mais no jardim-de-infância?
2. O que gostas de fazer nesses sítios?
3. Quais os sítios que gostas menos? E porque?
4. Gostavas de os mudar?
5. O quê? Como?

### **Questões orientadas-educadora de infância:**

1. Quais os espaços que considera que as crianças gostam mais?
2. Considera o espaço da sala e do recreio adequado?
3. O que mudaria nos espaços do jardim-de-infância para que as crianças se sentissem melhor?
4. Gostaria de o mudar? Como?

### **Questões orientadas-encarregados de educação:**

1. Quais as brincadeiras preferidas do seu filho em casa? Em que espaços da casa costuma o seu filho brincar?
2. Como acha que é o dia-a-dia do seu filho no jardim-de-infância?
3. Em casa, o seu filho fala sobre o jardim-de-infância?
4. Que espaços do jardim-de-infância é que acha que são os preferidos do seu filho?
5. Considera os espaços da sala/recreio adequados?
6. Considera que o espaço corresponde às necessidades individuais do seu educando?

### **Entrevista à educadora<sup>25</sup>**

*Quais os espaços que considera que as crianças gostam mais?*

O espaço que eles gostam mais eu penso que é o espaço exterior. É o espaço que eles pedem mais. E quando eles não podem lá ir fora é sempre um desgosto, ficam sempre mais agitados, o facto de não puderem andar à vontade.

Lá fora acabam por conversar, acabam por ter brincadeiras. Não têm muitos brinquedos, os brinquedos lá fora é preciso leva-los a não ser o escorrega. O escorrega, as cordas, o espaldar que eles sobem mas o outro tipo de brinquedos é preciso leva-los para lá.

Quando estão na componente de apoio à família elas levam para lá muitas vezes brinquedos para eles brincarem depois eles juntam-se em grupinhos e brincam entre eles.

*Considera o espaço da sala e do recreio adequado?*

Acho que devia estar mais enriquecido nalgumas coisas. Temos ali aquela casinha que já foi a Tita que fez há 2 ou 3 anos com alguns pais mas é um espaço que é mais usado no verão ou quando está assim tempo mesmo bom. Na parte do inverno como o dia também acaba mais cedo e não podem lá estar fora tanto tempo, não é tão usado aquele espaço. Aquele espaço estava equipado com coisinhas adequadas à casinha e eles gostavam muito de ir para lá tem é que ser só 4 ou 5 meninos de cada vez.

Penso que o espaço poderia ser maior mas é o que nós temos. Muitas vezes também usam o campo... é que podem correr de uma maneira diferente não é! Aqui só podem correr à volta e o espaço....

Se pudesse eu punha lá mais coisas. Punha lá mais casinhas, talvez mais daquelas casinhas que se compram já construídas que já cá houve só que eles destruíram

---

<sup>25</sup> Neste apêndice apenas figura uma das entrevistas à educadora cooperante.

punha para ai, por exemplo, duas para haver dois grupos de crianças para pudermos brincar e punha aqui neste espaço exterior. Não sei, muitas vezes aquele material de ginástica é retirado de onde está e é utilizado. Com o espaço que temos, por exemplo, triciclos que é uma coisa que eles gostam muito ou bicicletas é impensável. Já estive em sítio em que havia mas aqui é impensável. Assim outro tipo de coisas também não estou a ver muito bem o que é que possa ter feito.

### Espaço interior

A sala é pequena e o pilar do meio também corta muito e a casinha tem móveis muito antigos, alguns móveis muito antigos. A cama é boa mas o resto...e pronto, e é o espaço que é pequeno. O espaço da sala é pequeno para ter as áreas que eu gostaria de ter como para a escrita, a matemática, os jogos.... (...) Já fiz alterações grandes ao longo do ano. (...) É uma preocupação minha por a sala mais funcional e eu já tentei mas não é fácil. (...)

### Restantes espaços

A sala verde é o lugar com mais funções distintas é a sala de refeições, sala de atividades da componente de apoio à família. Haveria de haver só uma sala só para as refeições e outra para as atividades. A sala anda sempre de um lado para o outro, quer dizer.... Ora é organizada para isto depois é organizada para aquilo. É uma coisa não muito prática, não é e limita. As mesas nunca estão na mesma posição, as áreas também não são ... uma área de... uma sala para estas atividades deveria ter áreas mais definidas só que são uns cantinhos escondidos. Eles sabem onde estão e tudo mas não é a mesma coisa que uma sala montada logo e tudo com áreas para brincar. Depois acho que o jardim todo está muito cheio... acho que está muito cheio de coisas. Coisas que são precisas. (...)

Há muito material que é aquele material que se usa só em determinadas alturas, determinadas festas.... Não vamos deita-lo fora, temos que o guardar mas para o

guardar onde é que o guardamos? Temos uma despensa que é da largura do corredor e para lá entrar é um desespero. Vão pondo lá coisas mas é muito difícil mexer-se lá dentro e depois para tirar? Quando realmente é preciso acabam por não saber o que é que há! Fica lá guardado e depois é muito difícil ir lá buscar.

Já viram como está o gabinete? Está cheio de coisas, cheio. E agora? É difícil...

É a falta de espaço é que está tudo muito cheio de coisas. Ou precisávamos de uma sala adequada. Depois temos aqueles armários grandes à entrada da sala azul mas aquilo também está cheio de coisas. Muito cheio.... Até as portas têm dificuldade em fechar e tudo. Não sei como é que isto poderia ser...Não sei, se calhar nem era preciso meter cá tantas coisas mas pronto, as coisas estão cá...

## **Entrevista a Encarregados de Educação**

### **Encarregado de educação da M.**

*Quais as brincadeiras preferidas do seu filho em casa? Em que espaços da casa costuma o seu filho brincar?*

Ela gosta muito de brincar às piscinas, porque tem uma piscina em casa e também aos médicos. Adora brincar aos médicos. De vez em quando com bonecos, aos pais e mães, mas na maior parte das vezes é aos médicos.

Ela brinca onde eu estiver, como eu costumo estar na cozinha a cozinhar ou na sala, ela também brinca na cozinha ou na sala.

*Como acha que é o dia-a-dia do seu filho no jardim-de-infância?*

Ah é muito bom, muito agradável. Por exemplo na sexta feira foi feriado mas ela queria muito vir à escola. Quando chega ao sábado, e ela já sabe que ao sábado e ao domingo não vai à escola, ela diz que não gosta do sábado e do domingo, que tem saudades da escola. Ela adora ir à escola: “Não quero os sábados!”

*Em casa, o seu filho fala sobre o jardim-de-infância?*

Sim, fala sobretudo da casinha. Também refere outras coisas, fala das brincadeiras lá fora, mas o mais frequente é falar da casinha.

*Considera os espaços da sala/recreio adequados?*

Não são 100% adequados porque estão um bocadinho limitados. O espaço é reduzido e quando chove eu compreendo que seja difícil manter as crianças o dia todo confinadas no espaço. Mesmo as auxiliares manifestam isso, mas ainda assim o espaço tem condições aceitáveis. É claro que se fosse melhor... mas não é mau.

Encarregado de Educação da L.

*O que acha que ela gosta de fazer na escola?*

Gosta de fazer atividades. Ela adora estar na escola. Adora a educadora. Gosta de todos. Gosta de atividades, gosta de brincar com os meninos... Não há nada que eu ainda consiga dizer olha.... Mesmo em casa gosta muito de fazer qualquer coisa ou comigo ou com o pai a pintar....até agora ainda não é uma criança que eu consiga dizer olha não gosta daquilo. (...)

*Quais as brincadeiras que ela mais costuma fazer em casa?*

Brinca com os bonecos, gosta muito do tablet, gosta de fazer atividades num livro que lá tem... tem muita curiosidade em perguntar letras... é uma criança super curiosa, sempre com vontade de aprender. (...)

*E essas brincadeiras por norma são em que zonas da casa?*

Ela não gosta de estar sozinha. Está um pouco sozinha no quarto e começa logo a chamar mãe, pai onde estão?! É muito raro estar sozinha. (...)

*E da escola fala de que sítios?*

Da casinha.... Acho que ela fala da casinha.... Da casinha que nem sei onde é que isso fica. E adora os meninos. Ela fala mais nos meninos que das meninas. (...)

*Do espaço todo do jardim (interior e exterior) o que acha que poderia ser melhorado/alterado? Acha-o adequado?*

Gosto. Eu não estou aqui não posso... pela análise da minha filha é suficiente porque ela adora vir para aqui. Ela adora.

## Apêndice XXXVI – Manta Mágica



Figura 116. Produção da manta mágica



Figura 117. Produção da manta mágica



Figura 118. Produto final



Figura 119. Desenhos



Figura 120. Fotografias tiradas pelas crianças



Figura 121. Efeito fole com as fotografias

