

Susana Cristina Alves Dias

Relatório Final

Refletir para Agir, Agir para Refletir – uma práxis essencial

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: Professora Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Professora Doutora Cristina Leandro

Orientador: Professora Doutora Vera do Vale

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

Classificação: Dezasete (17) valores

Julho de 2016

Susana Cristina Alves Dias, autora do relatório de estágio que confere o grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, intitulado "Refletir para Agir, Agir para Refletir – uma práxis essencial", declaro que, salvo fontes devidamente citadas e referidas, o presente documento é fruto do meu trabalho pessoal, individual e original.

Coimbra, 27 de junho de 2016

Susana Dias

Resumo:

O presente documento constitui o relatório de estágio que confere o grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este tem como propósito espelhar todo o percurso formativo, inclusivamente, a prática pedagógica supervisionada, sustentado por uma atitude reflexiva e uma cuidada pesquisa bibliográfica. Pretende-se deste modo evidenciar o papel dos profissionais educativos, tanto em Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, cruzando com o significado da reflexão antes, durante e após a prática.

A metodologia e intervenção são justificadas sorvendo do referencial teórico estudado ao longo da Licenciatura e do Mestrado. A reflexão cumpre assim, a intenção de assegurar o sucesso do processo ensino aprendizagem, atendendo de igual forma a prática do profissional docente.

Palavras-chave: Reflexão, Prática Pedagógica, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, aprendizagem cooperativa, motivação, dança, hiperatividade, Abordagem Mosaico.

Abstract:

This document is the internship report that confers the Master's degree in Preschool Education and Primary Education. This report aims to reflect the whole training, including the supervised pedagogical practice, supported by a critical attitude and a thorough bibliographical research. Hence, it intends to highlight the role of the teaching professionals, in Preschool and Primary School, as well as to cross it with the significance of the reflection before, during and after the practice.

The methodology and intervention used are validated by the theoretical reference studied along the Degree and the Master's degree. This reflection accomplishes, therefore, the intention to assure the success of the teaching-learning process, taking also into consideration the practice of the teaching professional.

Keywords: Reflection, Pedagogical practice, Preschool Education/Early years, Primary Education, Cooperative learning, motivation, dance, hyperactivity, mosaic approach.

Índice Geral

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	5
Capítulo I – Educação Pré-Escolar.....	7
1.1. Caracterização da instituição.....	7
1.2. Caracterização do grupo.....	7
1.3. Intervenção Educativa da Educadora Cooperante.....	8
1.4. Intervenção/ação.....	11
1.5. Implementação do projeto pedagógico.....	14
Capítulo II – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	21
1.1 Caracterização do Agrupamento.....	21
1.2 Caracterização da Escola.....	21
1.3 Caracterização da Turma.....	23
1.4 Intervenção Educativa da Professora Orientadora Cooperante.....	24
1.5 Intervenção/ação.....	25
1.6 Implementação do Projeto.....	27
PARTE II – EXPERINÊNCIAS-CHAVE.....	31
Capítulo III - A organização das experiências educativas segundo o MEM.....	33
1.1 Contextualização do tema.....	33
1.2 O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna.....	34
1.3 Um dia no JI segundo o MEM.....	35
Capítulo IV – Trabalho por Projeto na Educação Pré-Escolar.....	39
1.1 Em que consiste a Metodologia de Trabalho de Projeto.....	39
1.2 Génese da Metodologia.....	40
1.3 Da teoria à prática.....	42
Capítulo V – Abordagem Mosaico.....	47
1.1 A Metodologia.....	48
1.2 Apresentação dos dados.....	50
1.3 Triangulação dos dados e Conclusões.....	51
Capítulo VI – A arte em contexto educativo – O caso particular da dança.....	55
1.1 Enquadramento curricular/legal da educação artística.....	55

1.2	O caso particular da dança	57
1.3	A dança criativa	58
1.4	Da teoria à prática	59
Capítulo VII – Motivação, autoconceito e autoestima, os ingredientes do sucesso escolar.....		63
1.1	Contextualização do tema	63
1.2	O autoconceito e a aprendizagem	63
1.3	Motivar para aprender.....	65
1.4	O reforço positivo como estratégia de motivação.....	67
Capítulo VIII – Inclusão de crianças com Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção		71
1.1	A Causa.....	72
1.2	Diagnóstico	73
1.3	Tratamento/Intervenção em sala de aula.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS		81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		87
APÊNDICES		95

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Planta do JI.....	97
Apêndice 2 – Funcionamento do JI.....	99
Apêndice 3 – Habilitações literárias dos EE.....	100
Apêndice 4 –Sessão de dança criativa.	101
Apêndice 5 – História “A chegada de um irmão”.....	102
Apêndice 6 –Planificação da atividade que constituiu o indutor do projeto.....	105
Apêndice 7 – O indutor do projeto.....	107
Apêndice 8 – Projeto Angola / Rússia.	108
Apêndice 9 – Planificação da atividade matemática.....	112
Apêndice 10 – Registo fotográfico da atividade com as bandeiras.	113
Apêndice 11 – Caracterização do agregado familiar quanto às habilitações literárias e atividade profissional.	114
Apêndice 12 – Projeto “A violência não compensa”.....	115
Apêndice 13 – Festa de Natal	118
Apêndice 14– Categorização dos dados e respetivas evidências segundo a metodologia da Abordagem Mosaico.	119
Apêndice 15 – Registo diário das áreas da sala a que cada criança se propõe.....	123
Apêndice 16 –Planificação da Aula de Dança “Viva o Peixinho”.....	124
Apêndice 17 –Planificação da Aula de “Dança dos Países”	126

Abreviaturas e siglas

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AEC – Atividades Extra Curriculares

ATL – Atividades de Tempos Livres

CAF – Componente de Apoio à Família

CCP – Conselho de Coordenação Pedagógica

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EE – Encarregados de Educação

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EVA – *Ethil Vinil Acetat* (Etileno Acetato de Vinila)

FIMEM – Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna

JI – Jardim-de-infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCT – Plano Curricular de Turma

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

TPC – Trabalhos Para Casa

INTRODUÇÃO

O presente relatório final foi concretizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, para obtenção do grau de Mestre. Esta unidade curricular pertence ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Como principal propósito, este relatório constitui uma descrição e análise do percurso académico, ao longo dos últimos cinco anos letivos, bem como da experiência adquirida com as Práticas Pedagógicas Supervisionadas (PPS) durante o Mestrado, tanto em Educação Pré-escolar como no Ensino do 1.º CEB.

Deste modo, o presente documento divide-se em duas partes: Parte I e Parte II. A Parte I diz respeito ao itinerário formativo da PPS nos dois contextos educativos - Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB -, compreendendo os Capítulos I e II, respetivamente. Aqui poderá encontrar-se uma exposição e análise crítico-reflexiva das experiências vivenciadas na PPS, contemplando elementos respeitantes aos dois contextos educativos, designadamente a caracterização da instituição e do grupo/turma, o *modus operandi* do docente cooperante, alguns princípios orientadores dos projetos pedagógicos implementados, bem como, a referência ao conjunto de experiências decorrentes da PPS.

A Parte II do documento compreende seis experiências que se revelaram essenciais ao longo de todo o percurso formativo e, fundamentalmente, na prática pedagógica supervisionada. O capítulo 3 corresponde à primeira experiência-chave e intitula-se “A organização das experiências educativas segundo o MEM” e visa compreender como pode o educador de infância organizar todo o ambiente educativo, principalmente a rotina diária do seu grupo, enquadrado no MEM. O capítulo seguinte trata da segunda experiência-chave denominada “Trabalho por Projeto na Educação Pré-escolar” e espelha a preocupação em torno desta metodologia ao longo da PPS. Segue-se a terceira experiência-chave, “Abordagem Mosaico”, um estudo investigativo sobre o parecer das crianças acerca do jardim-de-infância, como agentes ativos e participativos da ação educativa. O capítulo 6 corresponde à experiência-chave transversal aos dois contextos educativos denominada “A arte em contexto educativo – o caso particular da dança”, e versa sobre a importância da arte, fundamentalmente a dança, no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Segue-se o capítulo 7, intitulado “Motivação, autoconceito e autoestima, os ingredientes do sucesso escolar”

e, por último, a quinta experiência-chave respeitante a um caso real, decorrido na PPS, de uma aluna diagnosticada com Distúrbio Hiperativo de Défice de Atenção.

Conclui-se este relatório com as considerações finais onde é apresentada sucintamente uma ponderação de todo o percurso formativo na Escola Superior de Educação de Coimbra, compreendendo as experiências decorridas da PPS.

A escolha do título "Refletir para Agir, Agir para Refletir – uma práxis essencial" traduz uma constante que deverá acompanhar todo o percurso formativo e pessoal de um docente. A própria decisão de fazer da educação parte da minha vida foi o produto de uma ponderada reflexão que, certamente, irá mudar o rumo da minha história de vida.

Em qualquer prática pedagógica, seja ela de cariz observatório quer seja mais participativo, carece sempre de um momento de retrospeção onde a reflexão é a palavra de ordem. Só é possível alcançar o caminho da excelência se existir um efetivo desenvolvimento da capacidade exploratória e interrogativa sobre os próprios valores e expectativas. Sobre este tema, Gabriela Portugal (2009) refere que "a progressão, quer na reflexão, quer na prática, acontece através de abordagens prático-reflexivas onde a auto-análise é fundamental" (Portugal, 2009, p. 16).

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

Capítulo I – Educação Pré-Escolar

1.1. Caracterização da instituição

A instituição onde decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) em contexto pré-escolar pertence à rede pública e situa-se no Concelho de Coimbra. O seu período de funcionamento inicia às oito horas e termina às dezanove, de segunda a sexta-feira.

O edifício original é uma adaptação antiga de uma cantina escolar, que foi alvo de uma intervenção no interior, em 2007, e alguns melhoramentos no espaço exterior, proporcionando maior conforto, funcionalidade e colmatando alguns problemas de salubridade. Na sequência destas alterações o Jardim de Infância (JI), para além de duas salas de atividades já existentes, casa de banho, gabinete e uma pequena copa, passou a dispor de uma sala polivalente que suporta as refeições e atividades de animação de apoio à família. O espaço exterior passou a ser dotado de cobertura ao longo do alçado principal, acompanhado de uma zona verde bem definida e uma vedação de madeira em torno do parque infantil (cf. Apêndice 1).

À data da realização do estágio curricular frequentavam a instituição quarenta e quatro crianças, sendo que vinte e uma integravam a sala amarela e vinte e três a sala azul. No que diz respeito à equipa educativa, o JI conta com três educadoras (duas titulares de grupo e uma de apoio) e quatro assistentes operacionais.

Tanto a componente letiva como a componente de apoio à família compreendem uma carga horária de cinco horas diárias (cf. Apêndice 2).

Em reunião, a Comissão de Pais deliberou a integração de atividades extracurriculares, como inglês e natação. Estas atividades são opcionais e como tal frequentadas por um pequeno grupo de crianças.

1.2. Caracterização do grupo

O grupo que integra a sala amarela é constituído por vinte e uma crianças, das quais doze são do sexo feminino e nove do sexo masculino. Deste grupo, quinze estão em continuidade educativa e as restantes seis frequentaram, no ano letivo 2014/2015, o jardim-de-infância pela primeira vez (uma criança ingressou já com cinco anos de idade). Esta heterogeneidade face à idade é defendida pelo Movimento da Escola

Moderna (MEM) e, segundo Sérgio Niza (1996, p.131), a “... constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural...”, dá a conhecer as diferenças para uma melhor aceitação das mesmas (como referido em Almeida, 2013, p.53).

A constituição dos grupos foi organizada tendo em conta, a continuidade educativa e o sexo das crianças, de forma a torná-lo o mais equilibrado e homogéneo possível.

No que diz respeito ao núcleo familiar pode-se afirmar que, de um modo geral, enquadram-se num nível socioeconómico médio e médio/baixo. As habilitações académicas dos Encarregados de Educação (EE) variam entre o 12º ano e a Licenciatura, sendo o nível secundário (12º ano de escolaridade) o grau académico com maior expressividade (cf. Apêndice 3).

A maioria dos Pais/EE reside na freguesia onde está inserido o Jardim de Infância. Os que residem ou desenvolvem a sua atividade profissional fora, têm suporte familiar de retaguarda.

Um grupo de Encarregados de Educação formaram uma comissão de pais que promove a obtenção de recursos materiais, pequenos concertos, obras, dinamização das atividades extracurriculares e resolução de questões afetas ao jardim-de-infância.

Para além dos apoios financeiros provenientes do Ministério da Educação, da Câmara Municipal e da Junta de Freguesia, conta ainda com a ajuda e parceria da Escola Sede do Agrupamento, da Escola do 1.º CEB e do Centro de Saúde. Conta também com a ajuda de um clube que cede frequentemente o meio de transporte coletivo, a Comissão de Pais e a Comunidade em geral, que em muito participa nas dinâmicas desenvolvidas pelas crianças.

1.3. Intervenção Educativa da Educadora Cooperante

A carreira profissional de educador de infância transcende o simples gostar de crianças; é necessária uma grandiosa dedicação e sensibilidade, um profundo conhecimento pedagógico e consciência de todas as ações que se praticam.

Esta experiência decorrida no JI contou com o incondicional apoio de uma educadora cooperante que demonstrou sempre uma atitude genuinamente afetuosa e generosa com toda a equipa.

No que diz respeito ao estilo do adulto não há nada a apontar como menos positivo. Do que foi possível observar, a educadora revelou ser atenta ao pormenor, consciente da sua ação e suficientemente humilde para aprender continuamente.

O planeamento das atividades elaborado pela educadora, não evidenciou ser estanque pelo que, sempre que houve necessidade, foi alterado o dia ou o momento do dia em que aconteceram. Por outro lado, o carácter flexível terá sido apenas a este nível: excetuando os momentos de brincadeira livre, todas as atividades são planificadas previamente e dirigidas pela educadora. Ainda que seja proporcionada, às crianças, a oportunidade de manifestar as suas opiniões e vontades, as atividades surgiram unicamente daquilo que a educadora considera ser importante para aquele grupo e não das suas manifestações.

Esta última consideração contrapõe a Metodologia de Trabalho de Projeto que a instituição diz seguir. Segundo Katz e Chard (1997), “o trabalho de projecto oferece às crianças a oportunidade de fazerem escolhas a vários níveis, (...)”. Da mesma forma, as autoras referem que “independentemente da natureza da escolha, as crianças podem consultar o professor para pedir conselhos, dando-lhe assim uma oportunidade para falar com elas sobre o trabalho (...)” (p.157-158).

Segundo o que foi possível apurar das conversas com a educadora cooperante, esta socorre-se de um conjunto de estratégias e metodologias, destacando de cada uma, aspetos considerados mais pertinentes para a promoção de experiências significativas junto do grupo de crianças com quem trabalha, nomeadamente do Movimento da Escola Moderna, do Modelo *Reggio Emilia*, do Modelo *High-Scope* e da Metodologia de Trabalho de Projeto.

Desta última, como já referido, não foram observadas evidências claras da sua aplicabilidade, no entanto foi possível verificar indícios do MEM na sala de atividades, nomeadamente na utilização de alguns instrumentos utilizados diariamente e que auxiliam a compreensão de conceitos temporais, designadamente o quadro do estado do tempo, da data e das presenças.

Este é o contexto previamente pensado pela educadora, segundo as orientações pedagógicas do MEM. Embora a educadora, inquestionavelmente e irrefutavelmente, respeite e valorize todas as opiniões de toda e qualquer criança, o espaço aberto ao ambiente democrático que tanto preconiza o MEM deveria ter maior expressividade. Para corresponder àquilo que o MEM defende e sugere como metodologia, o destaque à “organização e gestão participada dos conteúdos, dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços” (Niza, como referido em Almeida, 2013, p.146), desejavelmente, teria de ser potenciado.

A influência do Modelo *High-Scope* denota-se na organização da sala de atividades na medida em que os materiais e espaços são etiquetados para proporcionar maior autonomia nas crianças. Todavia, o contributo deste modelo não vai além do aspeto mencionado já que o cerne central do modelo não é veiculado com vigor. Segundo os autores que propuseram este modelo teórico, “bebés e crianças até 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos: aprendem porque querem, comunicam aquilo que sabem e aprendem num contexto de relações de confiança”(Post & Hohmann, 2003, p. 22-23) o que pressupõe que as crianças devem estar motivadas a aprender e capazes de fazer escolhas e tomar decisões.

A intenção de recorrer a fundamentos do Modelo de *Reggio Emilia* prende-se fundamentalmente pela importância reconhecida do papel do educador. No Jardim de Infância valoriza-se a necessidade do educador ser observador e ouvinte, servindo os interesses e necessidades das crianças. Do que foi possível observar, não há dúvida de que as educadoras desta instituição trabalham em forte cooperação e parceria na planificação de tudo o que acontece no dia-a-dia das crianças. São ambas muito atentas e preocupadas. Todavia, e tendo em conta os princípios orientadores do modelo em discussão, seria desejável mais e melhores oportunidades de livre exploração do meio envolvente por parte das crianças. Nesta ótica, o desejável seria então o diálogo e troca de ideias entre as profissionais, partindo das manifestações das crianças, no sentido de potenciar e levar a bom porto os interesses e ímpeto de descoberta do grupo.

Com o auxílio do professor, a dúvida ou a observação de uma criança leva as outras a explorarem um território jamais percorrido, talvez jamais suspeitado. É isso o que os educadores de Reggio Emilia querem dizer com

“co-ação” das crianças. À medida que um projecto avança, os professores refletem, exploram, estudam, pesquisam e planeiam juntos possíveis modos de elaborar e estender o tema por meio de materiais, actividades, visitas, uso de ferramentas e assim por diante. (Edward et al, 1999, p. 162)

Também é característico deste modelo a exposição dos trabalhos das crianças na instituição. Nas paredes da sala são expostos todos os trabalhos realizados pelas crianças, o que proporciona a divulgação à comunidade e também o sentimento de pertença e auto-estima de cada uma. Muitos dos modelos pedagógicos tocam-se em determinados aspetos e este é um deles. Tal como dizem os educadores de infância de *Reggio Emilia*, é “uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” (Edward et al., 1999, como referido em Vasconcelos, 2012, p.17).

Outro aspeto essencial que merece reflexão é a gestão de grupo. Este é particularmente um grupo com um nível de entropia elevado. Segundo a educadora, não há nenhuma razão aparente, tratando-se apenas de uma característica comum. Perante alguns momentos de maior barulho e desordem a educadora socorre-se de algumas estratégias para mediar o comportamento do grupo.

Em algumas situações, utiliza o aumento do tom de voz, porém noutros momentos utiliza técnicas de redirecionamento da atenção, nomeadamente o cantar uma canção, a vocalização de forma diferente do normal (por exemplo sussurrando o discurso), a utilização de gestos, ou relembrando das recompensas pelo bom comportamento a que elas têm direito. Uma vez alterado o comportamento, a criança é elogiada e incentivada.

1.4. Intervenção/ação

Desde o início desta experiência sempre soube que o caminho das artes e da atividade física era mais do que certo, já que “a cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduz ao pleno desenvolvimento do indivíduo” (UNESCO, 2006, p.5). O desafio de permitir àquele grupo de crianças um contacto mais sistematizado com esta dimensão física e artística foi igualmente aceite

pela colega de estágio o que, sem dúvida, contribuiu positivamente para a concretização desta intenção.

Artigo 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança

“A educação da criança deve destinar-se a... a) Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades...”

Tudo começou quando, na terceira semana de estágio, a mãe de duas crianças ofereceu ao grupo da sala amarela um aquário com dois peixes. A expressão de alegria e entusiasmo foi evidente no rosto de todas. Nesse momento a educadora questionou “*Onde os podemos colocar?*”, à qual uma criança respondeu: “*Na casinha para decorar.*” (J.M.) (nota de campo). Perante esta resposta aferiu-se a tentativa de transpor para a sala de atividades a realidade vivenciada nos seus contextos familiares. Isto demonstra como estes contextos estão fortemente associados ao ambiente escolar, aspeto que deve ser altamente valorizado pelos profissionais de educação pois, tal como refere Edward et al. (1999), “a plena participação das famílias é, portanto, uma parte integral da experiência educacional”(p.16).

Neste momento encontrou-se uma janela aberta, uma oportunidade de intervir, para e pela arte, a partir de um interesse claramente manifestado pelas crianças e, em conjunto, estudou-se uma forma de dar continuidade a este interesse. Começou-se por contar a história “Viva o Peixinho”, de Lucy Cousins, seguida de uma conversa em grande grupo sobre a diversidade de peixes na Natureza, a ilustração do livro, da arte, convergindo o diálogo para os artistas que dedicam as suas obras aos animais, nomeadamente a peixes.

Foi possível constatar que as crianças não detinham muito conhecimento sobre a diversidade de espécies marinhas, designadamente quanto à diversidade de peixes, suas características, habitats naturais, alimentação, entre outros aspetos. Foi também possível verificar que a maioria desconhecia o nome de algum artista ou obra de arte. Aproveitámos então esta deixa para apresentar às crianças um pintor, escultor e serígrafo brasileiro, de nome Romero Britto.

Empolgadas com “os peixes de Britto”, expressaram vontade em desenhar o seu peixe: “Também podemos ser artistas!” (M.J) (nota de campo). Como já havia sido percebido, estas crianças apreciam desenhar, revelando dominar a técnica e muita criatividade. Nas suas produções denota-se a preocupação em representar detalhes pormenorizados o que comprova rigor e empenho.

No dia seguinte, e tendo em conta a experiência pessoal ligada à Dança Criativa, o período da manhã foi dedicado a esta forma de arte relacionando com o tema que teria vindo a ser trabalhado. Carece referir que nesta fase do estágio já tinha sido acordado, sob aprovação da educadora, que às quintas-feiras de manhã a expressão físico-motora (calendarizada pela instituição) ficaria ao encargo das estagiárias dada a sua forte motivação para esta área. Assim, articulando com a vertente artística, foi possível através de exercícios criativos, realizar movimentos locomotores, experimentar deslocamentos em diferentes trajetórias e direções fazendo, simultaneamente, uso da memória coreográfica (cf. Apêndice 4). Embora as crianças não estivessem claramente habituadas a este tipo de atividades, de um modo geral, mostraram-se bastante participativas e entusiasmadas. Foi profundamente gratificante a oportunidade de levar a cabo uma aula de dança criativa com tantas crianças em idade pré-escolar em simultâneo. A exigência é muito superior tendo em conta também que as condições físicas do espaço não são as ideias.

Depois de cada criança ter criado o seu peixe, lançámos o repto: “Como podemos mostrar os nossos peixes a quem vier visitar o nosso Jardim?” Depois de uma chuva de ideias definiram-se duas possibilidades, ambas viáveis e que fizeram “arregaçar as mangas e pôr mãos ao trabalho”: “*podemos fazer a pintura de um painel como se fosse o fundo do mar e também podemos construir um aquário para pôr os nossos peixes*” (nota de campo). E assim foi.

Após cada um decidir por onde gostaria de começar (se pelo painel, se pelo aquário) foi surpreendente ver como as crianças se organizaram durante a concretização dos trabalhos negociando tarefas e contributos, tentando resolver os pequenos obstáculos que se iam cruzando no seu caminho, propondo algumas alterações e como realizariam essas mesmas alterações (“*tu pintas com o castanho e eu com o verde e depois trocamos*”(L) – nota de campo).

Este conjunto de atividades sucintamente descritas ofereceu a possibilidade de ensaiar uma abordagem focada naquilo que são os centros de interesse das crianças.

Foi compensatório assistir a um constante entusiasmo e empenhamento durante estes momentos e, com isso, sentir que aquele era o caminho certo.

Quanto à expressão física motora e à dança foi notório que, de sessão para sessão, a implicação e motivação eram crescentes. O maior sinal desta vontade era perguntarem-nos todas as semanas: “*Hoje vamos fazer ginástica?*” (nota de campo).

O culminar desta experiência deu-se com a apresentação das danças aprendidas antes e durante o projeto na festa de final de ano, assunto que merecerá maior destaque no tópico seguinte.

1.5. Implementação do projeto pedagógico

Aquando da chegada ao JI tomou-se conhecimento de um projeto que estava a decorrer sob alçada do Ministério da Educação e Ciência e do Ministério da Saúde, intitulado “Programa Gerações”. Desde logo as educadoras propuseram dar continuidade a este programa na altura de implementar a metodologia de trabalho por projeto com as crianças. A proposta foi aceite e no dia vinte de maio deu-se início com a dramatização de uma história.

Uma das diretrizes dos ministérios envolvidos no Projeto Gerações é o recurso a três histórias como instrumento pedagógico. Cada história versa uma temática diferente: os conflitos familiares, a morte e o medo. As entidades envolvidas escolheram estas temáticas por entenderem que, frequentemente, elas são anuladas ou pouco desenvolvidas na educação da criança, devido à sua dimensão emocional e relacional.

Recorrendo às personagens que integram as referidas histórias, criou-se uma quarta que retrata duas dimensões distintas:

- por um lado o constrangimento sentido por muitas crianças com o nascimento de um irmão, que muitas vezes conduz a uma regressão no desenvolvimento das próprias. A escolha desta temática deve-se ao facto deste processo estar a ser vivido por algumas crianças da instituição. “Todas as crianças, e até mesmo adolescentes, revelam algum desconforto com o nascimento de um novo irmão e é natural que assim seja. Afinal,

trata-se de um processo de integração de um novo elemento no seio de uma família já constituída, com regras estabelecidas, e modos de comunicação e suporte muito próprios” (Vilaça, 2016);

- por outro lado, valorizar e ressaltar a importância e o papel fundamental na sociedade da camada populacional mais idosa. Hoje, mais do que nunca, é fulcral sensibilizar toda a população, desde as crianças mais novas, para a necessidade e emergência em respeitar e reconhecer o valor da população idosa. “Os idosos são membros dinâmicos, capazes e vitais da nossa sociedade, transmitem conhecimento, competências e experiência para as próximas gerações. Contribuem, individualmente e em conjunto, para a nossa economia, para as nossas comunidades e para a transmissão da nossa história. Enquanto membros de uma família, as pessoas idosas são responsáveis por encorajar a coesão e a solidariedade na nossa sociedade” (O’neill, 2012, p.1).

Assim, nasceu a história “A chegada de um irmão” (cf. Apêndice 5) que foi dramatizada para toda a instituição. Esta dinamização constituiu um desafio e uma responsabilidade encarada com muita seriedade mas também com a descontração que o momento exigia. As crianças envolveram-se extraordinariamente colaborando com intervenções que evidenciavam claramente o seu estado de absorvência no imaginário recriado, seguindo-se um momento de diálogo, esclarecimentos e reflexões entre todos.

Estagiária: “Acho que é preciso trocar a fralda do bebé, tu não achas?” (aproximando o boneco da criança A)

Criança A: “Pfuuu, sim, cheira mal!” (responde abanando a mão em frente do nariz)

(Nota de Campo)

Ainda no mesmo dia apresentou-se aquilo que seria um indutor para o início do projeto. Tinha-se como intenção que ele derivasse da história criada para o efeito e que passou a integrar o Programa Gerações no JI, contudo o rumo que ele iria seguir seria definido pelo grupo. Sendo o estágio curricular uma oportunidade de exploração

e descoberta, optou-se por apresentar o indutor e observar a reação do grupo para, dessa forma, identificar algo que lhes suscitasse interesse, curiosidade ou interrogação.

Definiu-se como indutor uma encomenda enviada de Angola pelo pai da Clarinha (personagem principal da história) para ela e para o seu irmão recém-nascido. Nesta encomenda constava um conjunto de artigos de bebé (biberão, chupeta, etc.), brinquedos antigos (um pião, um iô-iô), um mapa com indicação da localização de Angola e, por último, uma carta do pai da Clarinha a manifestar as saudades que sentia de toda a família (cf. Apêndice 7).

As reações foram diversas: uns entusiasmaram-se com os objetos para bebés, outros vibraram com os brinquedos antigos e outros ficaram ainda fascinados com o mapa. Esta vasta demonstração de interesse dificultou a decisão sobre o rumo do Projeto. Neste momento imperou o sentimento de derrota. A expectativa criada para este momento tinha sido demasiado ambiciosa. As crianças brincavam e exploravam os objetos mas não brotava nenhuma frase ou pergunta que se considerasse chave para abrir a porta de um novo projeto. Ou, por outro lado, a ânsia que algo, de repente, acontecesse era excessiva e com isso travou-se o espaço e tempo necessários para que as crianças demonstrassem um verdadeiro interesse e não uma curiosidade momentânea. Nesta altura era necessário tomar uma decisão que passou por não forçar o que não pode ser forçado e esperar o dia seguinte para nova abordagem.

O entusiasmo e as perguntas em torno do mapa mantinham-se com fervor. As crianças observavam as bandeiras dos países e queriam encontrar a de Portugal. Algumas já a conheciam e, depois de a terem encontrado no universo de tantas bandeiras, esta foi assinalada a vermelho. Em conversa e sob consenso decidiu-se “fazer as malas e partir rumo à descoberta” de mais informações sobre a Rússia e Angola.

A partir daqui, e desvanecido o sentimento de frustração, tudo aconteceu com muita naturalidade. Deu-se início à planificação em teia de conceitos onde ficou definido quem pretendia aprender o quê e sobre qual país, bem como os instrumentos e locais escolhidos para pesquisar as informações necessárias (cf. Apêndice 8, figura 1). Como nem todas as crianças realizaram os seus trabalhos em simultâneo, e contando com o suporte da educadora e da auxiliar, foi relativamente fácil gerir o

grupo de modo a conferir uma atenção, o mais individualizada possível, a cada criança ou pequeno grupo de trabalho.

Começaram por pesquisar em livros, na internet, em revistas e em casa, com a ajuda dos pais (cf. Apêndice 8, figura 3). De referir que da pesquisa em família surtem efeitos muito positivos e significativos. As crianças que tiveram a oportunidade de o fazer, ainda que não tantas quanto as que gostaríamos, nunca mais se esqueceram do que aprenderam com os pais, mesmo as mais pequenas, com apenas três anos de idade. Esta questão surpreendeu pela positiva dada a importância que a participação da família pode ter no processo de aprendizagem, merecendo a sua referência neste relatório.

Tendo em conta a valorização que as crianças atribuíram às bandeiras dos diferentes países, sugeriu-se uma pequena atividade matemática onde foi possível trabalhar conceitos referentes à teoria de conjuntos (conjuntos, interseção de conjuntos, noção de universo). Pretendia-se que fossem capazes de identificar as propriedades associadas às bandeiras e, depois deste processo de classificação, fossem capazes de incluir cada bandeira num conjunto atendendo a determinadas propriedades (cf. Apêndice 9).

Recortaram-se previamente várias bandeiras e solicitou-se a sua ajuda para as organizar pois pretendia-se arrumá-las numa caixa com várias divisórias (cf. Apêndice 10, fig.1). Se as bandeiras fossem depositadas todas num mesmo conjunto depois era difícil procurar alguma em particular. Logo aí surgiram muitas soluções já direcionadas no sentido pretendido: “*Podemos arrumar assim: aqui ficam as que têm estrelinhas, aqui ficam as que têm riscas, etc*” (N.) – nota de campo. Neste preciso momento interpelou-se: Então e as que têm estrelinhas e riscas, onde as colocamos? Depois de alguns instantes, de sugestões e discussão surgiu a resposta: “*Podemos colocar aqui no meio porque tem as duas coisas*” (D) – nota de campo.

Nesta atividade participaram apenas algumas crianças do grupo uma vez que as de cinco anos encontravam-se na escola do 1.ºCEB para as atividades de articulação. Ainda assim os resultados e conclusões a que chegaram foram bastante satisfatórios, nomeadamente “*Há mais bandeiras com riscas e estrelas do que bandeiras com estrelas e sem riscas.*” - nota de campo.

Foi altamente satisfatório e, de certa forma, motivo de orgulho, a forma como se conduziu a atividade. Sem ter de recorrer às tradicionais fichas com imagens para circundar e sem recorrer a um método expositivo, foi possível usar um ponto de interesse e utilizar a interrogação para incitar o raciocínio. Desta forma chegaram por si próprios às devidas conclusões (cf. Apêndice 10, fig. 2).

O Projeto Angola e Rússia prosseguiu. As crianças à medida que iam pesquisando manifestavam vontade em executar objetos e artefactos característicos de cada país. Resultaram máscaras africanas feitas em diferentes materiais e recorrendo a diferentes técnicas de expressão plástica (cf. Apêndice 8, fig. 4 e 5), *matrioskas* feitas com rolos de papel higiénico que ofereceram aos colegas como forma de desejar sorte, a construção de cabanas típicas de cada país num canto da sala, entre outros (cf. Apêndice 8, fig.7).

Concretizou-se mais uma aula de Dança Criativa que desta vez consistiu numa viagem que começou em Portugal, seguindo-se a Rússia, passando por Angola e regressando novamente a Portugal. Com esta sessão quisemos explorar as danças tradicionais de cada país sempre de uma forma muito lúdica. As crianças colaboraram com muito empenho e diversão. Foi surpreendente a forma como esta sessão decorreu tendo em conta que foi um momento conjunto entre as duas salas, o que significa que uma aula de dança criativa decorreu com quarenta e quatro crianças o que não é, de todo, comum.

O projeto culminou com a divulgação do que foi aprendido em jeito de comemoração. Um dia foi dedicado a Angola num ambiente festivo, com música, dança, roupa e pratos típicos da gastronomia angolana, alguns confeccionados pelas crianças (cf. Apêndice 8, fig. 6). No último dia de estágio deu-se a divulgação dedicada à Rússia, também nos mesmos moldes onde, mais uma vez, as crianças confeccionaram uma iguaria típica deste país.

Este último dia de estágio foi ainda marcado pela festa de final de ano, conjuntamente com os alunos do 1.ºCEB. Neste momento festivo as crianças do jardim-de-infância tiveram a oportunidade de mostrar a toda a comunidade o que aprenderam na área da dança. As danças concretizadas e que fizeram parte do projeto desenvolvido foram apresentadas com muito orgulho e muito empenho. Ao dispor das famílias e restante comunidade educativa esteve ainda uma exposição do trabalho

desenvolvido pelo grupo do âmbito do Projeto Angola e Rússia (cf. Apêndice 8, fig. 8).

Capítulo II – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1 Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas que integrou a PPS (Prática Pedagógica Supervisionada) foi constituído no ano letivo de 2012/2013 oficializando-se apenas em julho de 2013, e gere várias escolas incluindo a escola sede. Esta escola é servida por um conjunto de serviços, nomeadamente a rede de autocarros municipais. O edifício que hoje funciona como escola secundária remonta ao século XVII e ao longo de trezentos e oitenta e três anos pertenceu a diferentes instituições cumprindo papéis, também eles, variados.

Assim o agrupamento, para além da escola sede supramencionada, é constituído ainda por duas escolas de 2.º e 3.º Ciclos, dezoito escolas de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e dez jardins-de-infância.

O número de alunos que constitui parte da população escolar perfaz um total de mil, setecentos e vinte e quatro, estando estes distribuídos pelos ciclos abrangidos pelo agrupamento. Assim sendo, no que diz respeito à Educação Pré-Escolar existem doze grupos distribuídos pelos jardins-de-infância, com um total de cento e noventa e uma crianças; quanto ao 1.º CEB existem setecentos e trinta e oito alunos repartidos por quarenta e duas turmas. No 2.º e 3.º Ciclos o número de alunos é de cento e quarenta e sete e cento e noventa e um, respetivamente, e por fim, o Ensino Secundário tem um total de quatrocentos e cinquenta e sete alunos.

A Educação Pré-Escolar é assegurada por doze educadores de infância, enquanto que para o 1.º CEB colaboram quarenta e duas docentes.

1.2 Caracterização da Escola

A instituição onde decorreu a prática pedagógica supervisionada pertence ao concelho de Coimbra, a cerca de dez quilómetros da escola sede. Como tal, estamos perante uma localidade que constitui quase um dormitório, uma vez que os seus habitantes se deslocam diariamente aos seus locais de trabalho na área urbana. Caracteriza-se essencialmente pela tranquilidade, para além do que disponibiliza um considerável conjunto de serviços, nomeadamente cafés, cabeleireiro, florista entre outros.

Esta escola é frequentada por oitenta e cinco alunos, distribuídos em quatro turmas, do primeiro ao quarto ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os cinco e os dez anos.

O horário letivo das turmas que frequentam esta instituição tem início às nove e termina às dezasseis horas, fazendo um total de vinte e cinco horas semanais. Para além deste horário, os alunos usufruem das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que iniciam às dezasseis e trinta até às dezassete e trinta, perfazendo um total de cinco horas semanais.

Este horário sofreu uma pequena alteração no que diz respeito à sua organização. Inicialmente estavam estipulados dois intervalos no período da manhã e um no período da tarde (cada intervalo com duração de quinze minutos), mas com a referida modificação no horário, o intervalo da tarde foi extinto e aglutinaram-se os dois intervalos da manhã, dando lugar apenas a um de trinta minutos. Esta mudança aplica-se a todos os dias da semana, à exceção da segunda-feira, que não pode ser modificada uma vez que a turma do terceiro ano tem aula de inglês com um professor externo. Se eventualmente o horário fosse alterado igualmente à segunda-feira, a aula de inglês seria interrompida pelo intervalo de trinta minutos o que causaria transtorno.

O corpo docente da escola é composto por quatro professoras titulares de cada turma, uma professora de apoio educativo e quatro das AEC. Para além das docentes anteriormente mencionadas, a instituição possui uma assistente operacional, uma funcionária remunerada pela Associação de Pais, que se encarrega da Componente de Apoio à Família (CAF), bem como assegura a hora de almoço das crianças, uma monitora e outros membros das Atividades de Tempos Livres (ATL).

As instalações da escola pertencem ao plano dos centenários, que remonta ao período do Estado Novo, onde ainda é visível, na entrada, dois portões e um muro que faziam a separação dos alunos do sexo masculino do sexo feminino.

O edifício compreende o rés-do-chão e o primeiro andar. No rés-do-chão encontram-se duas salas de aula, do segundo e do terceiro ano; dois *halls* de entrada - um deles é usado para o ATL e o outro serve de acesso para as salas de aula; a cozinha, que é comum ao refeitório; as casas de banho, separadas por sexo, havendo uma para o pessoal docente; um telheiro, usado como espaço de recreio em dias de chuva, limitando as crianças a um espaço mais reduzido. No primeiro andar localiza-se outra

sala de aula, do quarto ano, e uma pequena divisão que é usada, geralmente, para receber os encarregados de educação e para apoio educativo. Dada a limitação de espaço, a estrutura original do imóvel não tem salas suficientes para todas as turmas, tendo sido colocado no espaço exterior um monobloco que é usado como sala de aula do primeiro ano.

O espaço exterior disponibilizado às crianças é insuficiente para as suas brincadeiras, pois grande parte desta área é ocupada por um campo de futebol. Esta condicionante obriga, mesmo àqueles que não pretendem jogar, a brincarem naquela zona, congestionando essa local e colocando em risco a segurança dos alunos. Em dias chuvosos, esse espaço é interdito, concentrando os alunos no telheiro ou no *hall*.

Todas as salas de aula, bem como o *hall* onde funciona o ATL, estão equipadas com computadores ligados à internet, livros e jogos didáticos. Para além disso, no início deste ano letivo, a Associação de Pais ofereceu projetores para as quatro salas de aula, permitindo aos professores usarem as novas tecnologias na dinamização das suas aulas.

Visto que se trata de um edifício antigo, embora esteja em bom estado de conservação, e dada a sua localização, as divisões tornam-se muito frias no inverno. Para assegurar o aquecimento, todas as salas têm ao seu dispor salamandras a lenha e termoventiladores.

1.3 Caracterização da Turma

A turma é constituída por dezassete alunos – seis raparigas e onze rapazes. As suas idades estão compreendidas entre os nove e os dez anos e todos, à exceção de um aluno, frequentaram a mesma turma e a mesma escola desde o primeiro ano de escolaridade. O aluno em questão, embora tenha integrado a turma no terceiro ano, adaptou-se com normalidade.

No que toca às aprendizagens apenas dois alunos – uma rapariga e um rapaz - demonstram dificuldades, principalmente ao nível do Português e da Matemática. Este último tem inclusivamente ajuda de uma professora de apoio educativo. Outros três alunos – dois rapazes e uma rapariga – embora apresentem, em média, resultados positivos demonstram dificuldades nas disciplinas mencionadas.

De um modo geral o comportamento da turma é bom, tendo apenas um caso que suscite maior intervenção. Trata-se de uma aluna que revela um comportamento desadequado, manifestando dificuldade em se relacionar com os colegas, falta de autocontrolo e atitudes impulsivas e desmedidas. Encontra-se medicada para o Distúrbio Hiperativo de Défice de Atenção.

Com a observação da informação constante nos quadros em anexo (cf. Apêndice 11) pode-se verificar que os pais dos alunos da turma têm, maioritariamente, uma formação superior e todos possuem uma formação académica igual ou superior ao 9º ano de escolaridade. Por conseguinte, apenas um pai e uma mãe estão em situação de desemprego.

No que toca ao agregado familiar, na maioria cada aluno tem apenas um irmão, sendo que quatro são filhos únicos. Apenas uma aluna tem três irmãos.

De um modo geral, os alunos da turma enquadram-se num nível socioeconómico médio.

1.4 Intervenção Educativa da Professora Orientadora Cooperante

Relativamente às estratégias pedagógicas adotadas, a professora titular, tanto quanto possível, estabelece contactos regulares com os Encarregados de Educação bem como com a Psicóloga do Agrupamento que acompanha a aluna com problemas de comportamento. No que toca a modelos pedagógicos, opta por usar estratégias de diferentes correntes, imperando contudo, o método expositivo e transmissivo. Em diversas questões organizacionais de sala de aula percebe-se a influência do Movimento da Escola Moderna, nomeadamente a lista de aniversários dos alunos, a distribuição de tarefas (apagar o quadro, recolher dossiês, entre outras) e um conjunto de regras, bem destacadas na sala de aula, que regulam o comportamento e atitudes dentro e fora dela. O seu cumprimento é verificado e registado com o preenchimento da folha de auto e heteroavaliação diárias, que cada aluno preenche no final de cada dia, num momento de reflexão coletivo.

Quanto à organização da sala, não se verificaram mudanças durante o período de observação. Segundo a docente, a disposição da sala é alterada no início do ano letivo, sofrendo alterações apenas quando alguma atividade assim o exige. Por vezes,

são afastadas algumas mesas e cadeiras em momentos que requerem maior movimentação, como expressão dramática por exemplo.

A cada dois meses, em reunião de grupo de 4.º ano, em que a professora titular é responsável, são definidos os conteúdos a lecionar. A partir desta planificação, a docente define uma planificação semanal, pela qual orienta a sua ação. Ao longo da sua prática preocupa-se em transmitir *feedback* aos alunos do seu desempenho, de modo a que estes tenham oportunidade de corrigir e melhorar competências e atitudes. Para além deste *feedback*, a avaliação transmite igualmente uma preciosa informação sobre a aprendizagem dos alunos e para tal a docente recorre à avaliação direta e a fichas de avaliação.

Para além destas medidas, adota também outras, tais como¹:

- Estabelecimento de tutoriais entre pares;
- Formulação coletiva de regras, deveres e direitos no meio escolar;
- Responsabilização dos alunos pelo cumprimento das regras definidas;
- Distribuição de tarefas de sala de aula pelos alunos;
- Abordagem dos conteúdos relacionados com o saber, baseando-se em situações problemáticas e em metodologias de envolvimento dos alunos na construção ativa das suas aprendizagens;
- Organização de atividades de sentido corporativo, orientadas para a troca de saberes, e promotoras de autonomia, responsabilidade e criatividade dos alunos, através de projeto de sala de aula e outras situações de aprendizagem que possam surgir;
- Recurso a atividades de autoavaliação e de heteroavaliação.

1.5 Intervenção/ação

A prática pedagógica supervisionada começou com três semanas de observação. Este processo de observação assume crucial importância na PPS, mas também na prática de qualquer docente. Albano Estrela considera que a melhor forma de regular a atividade pedagógica, bem como a aprendizagem dos alunos é através da observação, assumindo que esta “é o seu principal meio — se não o único — de

¹Retirado do PCT

conhecimento do aluno, (...) constituindo a base da avaliação de diagnóstico e formação” (Estrela & Estrela, 1978, p. 57, como referido em Dias, 2009, p.175). Partilhando da mesma perspetiva, Armindo Rodrigues refere-se à observação como sendo de “primordial importância para o professor, quer no domínio da decisão, quer no da regulação e avaliação do processo ensino-aprendizagem” (como referido em Estrela et al., 1991, p.90). Apenas depois de decorrido este processo iniciámos a intervenção propriamente dita. Entre colegas de estágio estabelecemos uma organização, de modo a que todas lecionassem as mesmas horas letivas, tendo o cuidado de não repetir, seguidamente, as mesmas áreas disciplinares.

No início desta jornada as expectativas eram mais do que muitas. A empolgação imperava pela vontade de testar na prática as teorias pedagógicas estudadas ao longo da formação académica. Assim que entrei na Escola Básica percebi que iria ser uma experiência marcante. A forma calorosa com que fomos recebidas, a simpatia e cuidados demonstrados, principalmente pelos alunos, foi suficiente para nos sentirmos bem acolhidas.

No que diz respeito às condições materiais e humanas que nos foram disponibilizadas, posso afirmar que ficou aquém do esperado, comparativamente a estágios anteriores. Embora nunca nos tenha sido negado nenhum pedido ou solicitação, tornou-se evidente a falta de abertura perante algumas necessidades ao exercício das nossas funções, principalmente no que toca aos materiais consumíveis. Compreende-se a necessidade de poupar recursos e rentabilizar o mais possível os recursos existentes, contudo, sendo este um estágio não remunerado, parece-me normal que, no mínimo, nos seja disponibilizado o material de que necessitamos, nomeadamente cartolinas, papeis diversos, cola, entre outros.

Mesmo tratando-se de um estágio de média duração, as minhas aprendizagens foram diárias, sendo que os principais responsáveis foram os alunos. Considero mesmo que deles recebi mais do que proporcionei. As colegas de estágio tiveram igualmente um papel preponderante pelo companheirismo e espírito de equipa que se gerou, e também a orientadora cooperante que foi contribuindo com as indicações que considerou necessárias. Com este estágio compreendi que a atitude de simplicidade e modéstia face ao saber é o meio mais veloz para chegar ao êxito. Assim, é fundamental dialogar o mais possível com professores e colegas de estágio no sentido de adotar,

com prática corrente, a reflexão conjunta de estratégias, métodos, condutas e formas de atuação, tentando, tanto quanto possível, cruzar a experiência obtida na prática com os estudos e teorias que a investigação oferece.

Ainda sobre a importância dos momentos conjuntos de reflexão, devo referir que embora existentes, para serem efetivamente frutíferos, mereciam outra dinâmica. Mais importante do que preencher grelhas e listas de verificações com atribuição de uma classificação que pouco diz do desempenho de cada discente, parece-me mais proveitoso discutir metodologias, opções tomadas, estratégias adotadas, recursos utilizados, posturas assumidas, cuidados a ter com a linguagem utilizada, nível de conhecimento científico, entre outros aspetos que deveriam ser abordados de uma forma clara e explícita, e sempre à luz das correntes pedagógicas mais atuais.

No que diz respeito às aulas lecionadas neste período de prática pedagógica, devo dizer que tudo foi uma oportunidade de aprendizagem. Por muitas teorias e pedagogos que se conheça, só na prática é possível ter consciência do trabalho diário numa sala de aula. Esta questão prende-se por pormenores simples e quotidianos. No primeiro dia em que lecionei uma aula (das três colegas, fui a primeira), percebi que era importante projetar corretamente a voz para que a comunicação fosse eficaz e motivante, a organização do quadro recorrendo a diferentes cores e sublinhados, letra bem desenhada e legível assim como, e não menos importante, a circulação pela sala. À medida que o tempo foi passando, consegui dominar com maior destreza e descontração estes e outros aspetos não mencionados.

1.6 Implementação do Projeto

Segue-se uma breve descrição do que foi realizado no âmbito do projeto desenvolvido com a turma, que se denominou “A violência não compensa”.

Aquando da chegada à instituição presenciou-se uma situação de tensão entre os alunos da escola e as funcionárias da mesma. Segundo os relatos dos intervenientes, eram recorrentes as repreensões aos alunos face ao seu comportamento durante os intervalos. Aos olhos dos adultos, tanto os que laboram na instituição como os pais/encarregados de educação, estes alunos manifestavam brincadeiras perigosas e violentas que colocavam a integridade física dos próprios e dos restantes em causa.

Considerou-se pertinente intervir nesta situação problemática, recorrendo ao trabalho de projeto. Desta forma seria possível envolver os alunos na resolução dos seus próprios problemas comportamentais, visto que, estes manifestaram vontade e interesse em alterar esta situação e tornar o ambiente escolar mais harmonioso.

Por ser um tema delicado, complexo e que carece de uma atuação permanente e prolongada ao longo do tempo, e tendo em conta a disponibilidade temporal de que se recorria, decidiu-se envergar pela valorização dos comportamentos desejáveis, enfatizando o que é correto em detrimento do que não se deve fazer. Para tal, definiram-se os seguintes objetivos:

- Promover uma cultura de paz e uma convivência baseada na serenidade e no respeito pelo outro;
- Investigar e refletir em conjunto as causas da violência;
- Promover a melhoria das relações interpessoais entre a comunidade escolar com repercussões ao nível da sociedade em geral;
- Sensibilizar para o respeito pelo outro e para os valores da amizade e solidariedade;
- Alterar/melhorar comportamentos;
- Alcançar novas metodologias de trabalho;
- Procurar conhecer algumas das ocorrências de violência na escola;
- Ensinar aos colegas o que fazer no caso de testemunhar uma situação de violência;
- Fomentar o hábito de partilha;
- Promover o trabalho em equipa e a cooperação;
- Promover a autonomia na realização de pesquisas;
- Utilizar técnicas de registo e sistematização de informação diversa;
- Desenvolver a capacidade de planeamento de tarefas.

Posteriormente, no dia dezassete de novembro de 2015, foi iniciado um diálogo com os alunos sobre o tópico – violência nas escolas. Ao longo da conversa foram registadas, no quadro negro, as ideias pré-concebidas dos alunos que foram

complementadas com aquilo que se pretendia descobrir. Desta reflexão resultou a teia de conceitos exibindo os pontos que nortearam o desenvolvimento do projeto.

Depois de uma fase de pesquisa para aprofundamento de conhecimento sobre o tema, mobilizou-se esforços para definir um conjunto de ações a praticar no sentido de sensibilizar toda a comunidade escolar para a problemática em questão.

Estas ações tiveram lugar principalmente na disciplina de educação para a cidadania e tanto quanto possível era realizada a interdisciplinaridade com as atividades desenvolvidas. Segue-se uma listagem do que foi realizado em prol deste projeto:

- Leitura de notícias relacionadas com o tema;
- Realização de pesquisas, produção de um hino e um questionário;
- Produção e eleição de um logótipo representativo do projeto (cf. Apêndice 12, figura 5);
- Expressão de sentimentos desencadeados por diferentes registos musicais;
- Confeção de broas de mel (iguaria da ilha da Madeira) (cf. Apêndice 12, figura 1);
- Partilha das broas de mel pelas restantes turmas e funcionários (cf. Apêndice 12, figura 2);
- Dramatização realizada na festa de Natal representando um episódio de violência e a sua resolução (cf. Apêndice 13, figura 1);
- Criação de um cartaz;
- Elaboração de um folheto informativo;
- Escrita de uma *newsletter* para publicação no site do agrupamento (cf. Apêndice 12, figura 4);
- Divulgação do projeto com uma pequena palestra levada a cabo pelos alunos.

Segundo Mateus (2011), o trabalho de projeto “é uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas pertinentes e reais” (p.1). Tendo em mente esta conceção de projeto, e focando essencialmente a resolução de problemas, não poderíamos ter envergado por outro caminho que não o da não violência. Assim

que nos deparámos com uma situação de conflito que estava, de alguma forma, a condicionar o normal funcionamento da vida escolar, percebemos claramente que seria esse o espectro de ação sobre o qual deveríamos agir.

Os alunos evidenciaram sempre uma grande vontade em participar nesta pequena luta contra a violência. Desde cedo contribuíram com as suas ideias e propósitos, num tom entusiasta de quem quer fazer a diferença. Esta atitude e dedicação permitem comprovar os níveis de interesse e motivação quando o envolvimento dos alunos está assegurado. Este tipo de metodologia, que prevê precisamente o envolvimento pleno dos intervenientes, é certamente um meio, por excelência, de promover aprendizagens significativas e efetivas. Seria interessante, passados alguns meses ou anos, estabelecer contacto novamente com os alunos envolvidos a fim de perceber o impacto que teve esta experiência nas suas vidas.

O êxito do projeto espelhou-se na fase de divulgação. Esta foi projetada sob a forma de uma palestra, de maneira a expor o trabalho desenvolvido, as ações realizadas e ainda para que se pudesse alertar os restantes colegas para os perigos da violência, a forma como se sentem as vítimas e o que fazer quando se testemunha alguma situação violenta (cf. Apêndice 12, figura 6). A palestra foi levada a cabo por quatro alunos, eleitos através de um *casting*, para toda a comunidade escolar. Para concluir a divulgação, todos os alunos envolvidos no projeto cantaram o hino composto pelos próprios e relacionado com o tópico, dando depois oportunidade à audiência para colocar questões (cf. Apêndice 12, figura 3).

Foi então uma atividade bem-sucedida que poderia ter sido planeada de forma a abranger um público maior, como a comunidade envolvente, os familiares e até mesmo outras escolas, visto que é um assunto transversal a todos e do interesse global, dada a emergência em contornar este flagelo.

PARTE II – EXPERINÊCIAS-CHAVE

Capítulo III - A organização das experiências educativas segundo o MEM

“Está na moda falar em sucesso, não em amor. Mas preparar os miúdos para a vida não é só prepará-los tecnicamente. Ser bem-sucedido profissionalmente é ser feliz, realizado, trabalhar em algo produtivo, é cada um alcançar o máximo do seu potencial” Sofia Borges, diretora de um colégio até ao 2.º ciclo.

(Lopes, 2014)

O presente capítulo tem como finalidade a reflexão, a partir de um referencial teórico, sobre o posicionamento do educador de infância no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Esta necessidade de reflexão resulta da experiência em torno da Prática Profissional Supervisionada (PPS).

Assim, primeiramente será apresentada uma contextualização da questão em análise, em seguida uma resenha sucinta do modelo do MEM e, por fim, um breve pensamento sobre a organização do ambiente educativo segundo este modelo.

1.1 Contextualização do tema

No decurso da Prática Profissional Supervisionada em Educação Pré-Escolar foram vários os temas que, de uma forma ou de outra, despertaram o interesse. No entanto, alguns desses temas foram perdendo expressividade ao longo da experiência. Ao contactar com o Plano de Grupo, facultado pela educadora, e depois de algumas conversas com a mesma, reconheci na sala de atividades alguns indícios do modelo do MEM, como já referido em capítulo anterior. As paredes dentro e fora da sala expõem continuamente as produções das crianças onde estas, orgulhosamente, se revêm, sem esquecer o conjunto de regras que todos definiram em conjunto para que o dia-a-dia decorresse com maior tranquilidade. Contudo, estes e outros indícios, *per si*, não são suficientes para se afirmar a utilização de um modelo na prática diária em jardim-de-infância.

O facto de considerar a aplicação dos princípios deste modelo curricular muito ténue na prática do grupo gerou algum questionamento face à sua aplicabilidade. Ainda que tenha sido esclarecida pela educadora de que este e outros modelos servem

apenas de referência e não de padrão exclusivo da sua ação, não devo negar o desejo de ter vivenciado a prática do modelo na sua plenitude. É por esta vontade de ver as práticas educativas emergirem do papel e dos documentos instituídos, para uma mudança dos contextos na educação pré-escolar, que versa este capítulo.

1.2 O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna

“O Movimento da Escola Moderna assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, como referido em Formosinho, 2013, p.142)

Este modelo curricular nasce da fusão de três práticas concordantes entre si: a criação de um município de escolas em Évora à luz da proposta de António Sérgio, a integração de crianças com deficiências visuais do Centro *Hellen Keller* sustentada pelas técnicas de *Freinet* e a preparação de formações de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores ao encargo de Rui Grácio.

Foi então, em 1966, que um grupo de professores participantes do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica fundou o MEM que, seguidamente, se associou à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna (FIMEM), com toda a discrição que a ditadura impunha (Movimento da Escola Moderna, s.d.).

Assim, o MEM foi construindo as suas raízes com base na pedagogia de *Freinet*, evoluindo para uma vertente de aprendizagem por meio da interação com os pares e adultos, sorvendo muito das correntes instrucionais de *Vygotsky* e de *Bruner* (Niza, como referido em Formosinho, 2013, p.142).

Em termos práticos são previstos vários momentos instituídos para discussão e partilha de ideias. Através de encontros periódicos, pedagogos e profissionais de educação, partilham as suas experiências passando assim o testemunho e desenvolvem e aperfeiçoam a construção pedagógica pois, segundo Niza (1992) “uma cultura requer uma tradição, requer uma repetição de gestos, de hábitos que se transmitem empiricamente” (Niza, 1992, como referido em Serralha, 2009, p.16).

Todavia, apenas depois da Revolução do 25 de abril de 1974 o MEM se institucionalizou legalmente e foi implementado no ensino oficial. Nesta altura,

realizaram-se estágios para profissionais de educação por todo o país, tendo sido o ensino primário o mais contemplado (Serralha, 2009).

O MEM organiza-se em Núcleos Regionais permitindo aos sócios reunirem-se para partilhar e refletir sobre as suas práticas. Para além dos sábados pedagógicos, que constituem uma importante oportunidade dos profissionais procederem à transação de informação e conhecimento, foram criadas igualmente outras estruturas que auxiliam a formação dos docentes. São elas os Grupos Cooperativos, o Encontro Nacional da Páscoa, o Congresso Nacional, os Encontros de Especialidade, os Cursos de Iniciação ao Modelo Pedagógico do MEM, as Tardes de Conselho de Coordenação Pedagógica (CCP) e, mais recentemente, os Colóquios Mensais e os Encontros de Pedagogia e Multimédia. O CCP é presidido pela Direção do movimento que analisa e discute, ao nível nacional, os assuntos da vida do MEM e delibera, de forma colegial, sobre as orientações práticas e de formação e educação (Serralha, 2009, p.8).

1.3 Um dia no JI segundo o MEM

Tal como já tive oportunidade de referir, a educadora do JI onde decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada segue, entre outros, referências do MEM. No entanto estas referências são percecionadas apenas ao nível da organização do espaço. Por considerar tão ou mais importante a organização do ambiente educativo ao nível do tempo e das experiências educativas, dedicarei este tópico a esse assunto.

Segundo Niza, o MEM contempla na rotina diária do jardim-de-infância nove momentos estruturantes: acolhimento, planificação em conselho, atividades e projetos, pausa da manhã, comunicação (de aprendizagens realizadas), almoço, atividades de recreio, atividade cultural coletiva e balanço em conselho (Niza, como referido em Formosinho, 2013, p.153).

Durante o acolhimento, as crianças reúnem-se juntamente com o educador, procedem ao registo de presenças e estabelecem um diálogo. Esta primeira conversa é registada para mais tarde ser passada a limpo originando textos que são expostos na oficina da escrita. É também destas conversas que se parte para a planificação de atividades e projetos (Niza, como referido em Formosinho, 2013, p. 154). A experiência através da PPS possibilitou verificar a realização do acolhimento de

acordo com as referidas características, excetuando o registo escrito dos diálogos e planificação, *in loco*, das atividades diárias. Todos os dias, o grupo reunia-se no tapete e, depois de entoar uma canção de cumprimento, procediam ao registo de presenças e estado do tempo, seguindo-se uma conversa que servia também para a educadora apresentar as atividades daquele dia em concordância com as crianças, sem proceder ao registo escrito do que elas verbalizavam. Este momento durava entre quarenta a cinquenta minutos o que, por ser demasiado longo, resultava numa acentuada agitação e desassossego. Assim, pode-se afirmar que não existia uma planificação conjunta entre grupo e educadora das atividades mas sim, uma exposição das tarefas com consequente aceitação e consentimento do grupo. Se por um lado é de salientar e louvar este respeito e ato democrático, por outro, seria desejável que a planificação fosse o resultado das expressões das crianças, que derivasse daquilo que elas manifestam como interesse.

A pausa da manhã deverá durar sensivelmente trinta minutos e incluir uma refeição de fruta e recreio livre (*Id./Ibid.*). Neste caso particular a pausa serve unicamente como recreio, uma vez que a refeição de fruta é servida logo no início do dia, antes do acolhimento. No recreio todas as crianças da instituição brincam livremente pelo espaço disponível que, apesar de equipado com escorrega, revela-se pequeno, pouco aliciante e estimulante.

Após a pausa da manhã segue-se o momento da comunicação das descobertas e aprendizagens, “momento de alto significado social e formativo” (Niza, como referido em Formosinho, 2013, p. 155). Este momento não foi verificado como sendo algo previsto e explicitamente definido para aquela altura do dia. Em alternativa, a educadora vai solicitando que partilhem as suas descobertas com os restantes colegas, independentemente do dia e hora em que elas aconteçam.

Segue-se a preparação para o almoço e, tal como lembra Sérgio Niza, as crianças participam desta preparação ajudando nas tarefas, nomeadamente a pôr a mesa (*Id./Ibid.*). No JI em questão são distribuídas tarefas semanais definindo assim os “ajudantes”. Em cada semana os pares de ajudantes ficam encarregues de determinadas tarefas, como por exemplo, e mais uma vez, pôr a mesa ou distribuir a fruta no reforço da manhã, antes do acolhimento. Esta é uma medida que se enquadra na dinâmica do modelo do MEM e que “constitui um momento importante de

autocontrolo e de formação social” (Niza, como referido em Formosinho, 2013, p. 156).

O período da tarde no JI onde decorreu a PPS difere significativamente do que é proposto pelo MEM. O recreio que segue o almoço (ou a sesta para quem tem essa necessidade) é substituído por atividades na sala que, muitas vezes, consistem no término das tarefas iniciadas no período da manhã ou, simplesmente, usufruto das áreas nela dispostas. Ainda que não haja um período de sesta instituído, sempre que uma criança adormece ou pede para dormir é respeitada a sua vontade e aconchegada num local sossegado da sala.

A atividade cultural prevista também no período da tarde pelo movimento, acontece neste JI de uma forma pontual. A colaboração de pessoas exteriores à instituição decorre esporadicamente e, normalmente, de acordo com as atividades pensadas pela educadora. A reflexão sobre os juízos negativos (conflitos que ocorrem no dia-a-dia) não é feita à sexta-feira na reunião de conselho. Em alternativa, a educadora promove essa reflexão o mais imediato possível da ocorrência do conflito. No entanto, faz uso destas oportunidades para constituir regras de convivência que são afixadas na parede para que seja bem visível a todos.

No modelo de educação do MEM são comuns as saídas de campo que constituem uma oportunidade para as crianças recolherem informação para os seus projetos, realizarem inquéritos à comunidade ou de se depararem com alguma situação suscetível de gerar um novo projeto (Niza, como referido em Formosinho, 2013, p. 157). Neste JI, as saídas semanais também acontecem, geralmente às quartas-feiras de manhã, embora com outro propósito. Pretende-se com estes passeios que se estreite a proximidade com a comunidade local e, por outro lado, permitir que as crianças se familiarizem com as saídas de grupo.

De um modo geral, e depois de esmiuçar a rotina no JI que serviu de palco à PPS comparando-a com o previsto pelo MEM, pode-se afirmar que são encontradas nuances daquilo que é suposto existir no ambiente educativo da educação pré-escolar ainda que não seja notória a organização e estruturação que o modelo postula. Perante a hesitação face ao posicionamento em relação a esta estruturação das rotinas no jardim-de-infância importa perceber que “a estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o

investimento cognitivo das crianças” (Niza, como referido em Formosinho, 2013, p. 157). O mesmo autor acrescenta ainda que por vezes “tudo se subverte: certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõe, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho” (Niza, como referido em Formosinho, 2013, p. 157). É tudo uma questão de bom senso.

Capítulo IV – Trabalho por Projeto na Educação Pré-Escolar

“Sempre que tocamos música, seja de câmara ou em orquestra, temos de fazer duas coisas muito importantes ao mesmo tempo. Uma é exprimir-nos – caso contrário não contribuimos para a experiência musical – e a outra é escutar os outros músicos, faceta indispensável para se fazer música.”

(Barenboim, 2009, p.70 como referido em Vasconcelos, 2012)

O presente capítulo não se destina ao relato dos projetos desenvolvidos durante a Prática Pedagógica Supervisionada, uma vez que já foram explanados em capítulos anteriores, mas sim remete para uma reflexão sustentada por um referencial teórico. A motivação que justifica a necessidade de refletir este tema surgiu logo no contexto de Prática Pedagógica Supervisionada. Quando chegado o momento de implementar esta metodologia foram inúmeras as dúvidas e apreensões sentidas. Foi um processo turbulento na medida em que nada nos parecia fazer sentido. A preocupação de não tornar o projeto nosso, mas sim das crianças, e o receio de quebrar a naturalidade com que devem decorrer as aprendizagens acompanhou-nos quase até ao final do trabalho.

Por estas razões nasceu o ímpeto de pesquisar sobre a metodologia no sentido de identificar o que de pior foi feito na nossa prática e assim evitar cometer os mesmos erros no futuro, mas também comprovar métodos e ideias interessantes e que importa preservar e perpetuar. Esta reflexão visa também apaziguar o sentimento de desalento que teimou em existir no decurso do projeto.

1.1 Em que consiste a Metodologia de Trabalho de Projeto

Segundo Sousa, a palavra “projeto” deriva da raiz latina “projectum”, do verbo “proicere”, que significava “antes de uma ação”. Assim nesta perspetiva, projetar significa planificar algo que se tenciona executar (Sousa, s.d.).

Para Thinès e Lempereur (1984), o Trabalho de Projeto “é um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” (como referido em Castro & Ricardo, 1993, p.9).

Segundo Katz e Chard (1997), “um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” e “como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação activa das crianças nos seus próprios estudos”(p.3). A sua duração é variável entre dias ou semanas, dependendo da natureza do tema e da faixa etária das crianças envolvidas, e o conteúdo a desenvolver deverá ser selecionado de um contexto familiar às mesmas.

Em qualquer uma das perspetivas, denotam-se traços comuns enquadrando o processo de trabalho num método pedagógico ativo, valorizando a ação colaborativa entre os intervenientes para a resolução de problemas.

Castro e Ricardo apontam três premissas que caracterizam o Trabalho de Projeto e que reforçam as ideias supracitadas: ser importante e autêntico para cada interveniente, permitir aprendizagens significativas e ter ligação à sociedade na qual os participantes estão inseridos (Castro & Ricardo, 1993).

1.2 Génese da Metodologia

A metodologia de Trabalho de Projeto decorre do movimento de educação progressista inspirado por John Dewey, nos Estados Unidos da América. Este pedagogo sugere abordagens pedagógicas que façam uso do experimentalismo, da preocupação com as necessidades e motivações intrínsecas dos alunos, dos seus ritmos e diferenças particulares, bem como a necessidade de nunca desvincular a teoria da prática (Castro & Ricardo, 1993). Porém, outros conhecidos nomes da pedagogia também dedicaram os seus estudos nesta área, noutras partes do mundo, como foi o caso de Maria Montessori, Decroly, Claparède e Ferrère (Castro & Ricardo, 1993). Como método de trabalho propriamente dito, foi *William H. Kilpatrick* o responsável pela sua teorização em 1918 (Sousa, s.d.).

Em Portugal esta metodologia emergiu sessenta anos mais tarde, em 1978, pelas mãos da CICFF² e de uma Escola Superior de Educação de Estocolmo, no decorrer de um seminário na cidade do Porto (Castro & Ricardo, 1993).

Todos nós traçamos projetos: projetos de vida, mais ou menos definidos e para os quais nos empenhamos diariamente. Esta investida para alcançar algo que se

² CICFF – Comissão Instaladora de um Curso para Formação de Formadores.

pretende exigir esforço, organização, mobilização de recursos (humanos e materiais), consciência do tempo necessário para a sua concretização, entre outros requisitos. No contexto educativo é também isto que acontece, um esforço conjunto para alcançar as metas traçadas. Dewey vai mais longe referindo-se à educação como “um processo de vida e não como uma preparação para a vida futura” e, desta feita, são os conteúdos escolares “meios para a resolução de problemas” no presente e, para a conceção de “projetos de trabalho, num futuro próximo” (Sousa, s.d.).

Esta abordagem caracteriza-se por uma grande versatilidade em diferentes domínios, nomeadamente no número de crianças envolvidas. Um determinado projeto pode ser conduzido por uma criança individualmente mas também por um pequeno grupo ou mesmo pelo grupo todo em simultâneo. Porém as crianças em idade pré-escolar apresentam maior propensão para trabalhar em pequenos grupos. Bruner (1980) explica esta inclinação quando refere que “as conversações têm mais probabilidade de ocorrer quando as crianças estão em pequenos grupos de três ou quatro, com ou sem a presença de um adulto” (como referido em Katz & Chad, 1997, p.59).

Assim como não é estanque o número de crianças envolvidas num projeto também não é fixo o número de projetos a decorrer simultaneamente. “Embora grupos diferentes de crianças possam levar a cabo projectos diferentes, ocorrerá uma aprendizagem semelhante” (Klatz & Chad, 1997, p. 141).

Esta particularidade remete-nos para outra conceção de Bruner que defende a aprendizagem em espiral: “qualquer ciência pode ser apreendida pela criança em qualquer idade, pelo menos nas suas formas mais simples, desde que seja relevante culturalmente e se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades das crianças” (Bruner, 1960, como referido em Vasconcelos et al, 2012, p.8).

Desta feita, estamos perante um método de trabalho direcionado para a resolução de problemas, contando com a colaboração de um grupo, mediante as suas aptidões, que visa a realização de um trabalho colaborativo, devidamente planificado e organizado de mútuo acordo. Para uma aprendizagem efetiva e significativa, deverão os ditos problemas brotarem dos indivíduos envolvidos ou, pelo menos, que estes

considerem pertinentes, e serem solucionados em comunhão com o meio social a que eles pertencem (IEFP, s.d.).

1.3 Da teoria à prática

Mesmo após uma cuidada planificação, um pequeno detalhe não previsto pode por todo o trabalho a perder. Por vezes todo um processo faz sentido mentalmente mas, quando colocado em prática resvala num ou noutra aspeto não premeditado. Como em tudo, a experiência é o meio mais eficaz de obter sucesso nesta e noutras pedagogias e os erros são compreensíveis numa fase inicial. Sousa (s.d.) assegura que é possível “evitar alguns erros que são comuns sobretudo em quem se inicia na metodologia dos projetos”. Alguns destes erros foram igualmente cometidos por nós espelhando muitas das nossas dificuldades e hesitações.

Depois de devidamente refletido o teor do projeto, os objetivos que esperávamos alcançar, e de prever para antecipar a curiosidade das crianças, deparámo-nos logo à partida com aquele que foi talvez o nosso maior “golpe de desalento”. Uma vez apresentado ao grupo o mote que daria origem ao trabalho de projeto não nos foi possível identificar um interesse ou curiosidade das crianças que gerasse a necessidade de iniciar um projeto. Este acontecimento pode ter derivado do insuficiente conhecimento sobre a metodologia e, mais concretamente, sobre a conceção de problemas que estão na origem dos projetos. Sobre este assunto Castro e Ricardo (1993) definem um problema simplesmente como não “saber qualquer coisa e querer aprendê-la” acrescentando ainda que “há problemas para os quais se procuram respostas (...)” e há problemas “para os quais se procuram soluções” (p.11).

Por outro lado, pareceu-nos complexo distinguir aquilo que poderia ser um real interesse e curiosidade do grupo ou algo que não passasse de uma mera curiosidade momentânea. Estaríamos nós talvez a criar elevadas expectativas em torno do tema do projeto e da sua natureza que não nos permitisse perceber exatamente o que as crianças pretendiam saber. Percebemos agora que um valioso e interessante projeto pode nascer daquilo que mais simples e aparentemente insignificante possa existir, desde que tenha importância para o grupo e proporcione aprendizagens efetivas. Sérgio Niza (1992,

p.33) refere que “a pedagogia é feita dessas coisas do quotidiano, das pequenas coisas” (como referido em Serralha, 2009, p.7).

- A pesquisa de informação

Numa fase posterior, já na execução propriamente dita, sentimos novamente o desconforto da dúvida e da incerteza. Quando questionadas sobre os meios onde iríamos recolher a informação de que necessitávamos, logo sugeriram o computador e os livros. A questão que se colocou foi “como crianças que não sabem ler podem pesquisar em suportes escritos?”. Hoje sabemos que o papel do educador tem uma grande importância no auxílio da pesquisa no sentido de selecionar e filtrar a informação que importa reter. A escassez de recursos também se fez notar e para colmatar essa carência foi necessário recolher livros em instituições que não o jardim-de-infância.

Sabemos também que há muitas formas de aceder a informação para além dos livros e da internet, nomeadamente perguntar e conversar com familiares e outras pessoas. Neste campo o contributo das famílias ficou aquém do expectável, apenas uma minoria de encarregados de educação ofereceram o seu contributo. Na verdade a nossa ingenuidade levou-nos a prever uma adesão quase maioritária das famílias.

Retomando a questão dos recursos, e agora pensando de um modo mais abrangente, devemos reconhecer que a própria sala de atividades também não propicia a concretização deste tipo de tarefas. As reduzidas dimensões e a quantidade de mobília e objetos não permite uma fluente circulação de pessoas e materiais. Do mesmo modo esta “forma de trabalhar implica uma sala de actividades não organizada em “cantinhos” estáticos, estereotipados e redutores, mas em “oficinas de criação e experimentação” (Vasconcelos et al., 2012, p.16), promovendo uma análise crítica e rigorosa dos espaços, do equipamento e dos materiais que introduzimos, tornando-se a sala de atividades, e o próprio jardim-de-infância, num “grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi, 2005, & Vasconcelos, 2009 como referido em Vasconcelos et al., 2012, p.16).

As condições físicas referidas aliadas à inexperiência dificultaram a nossa capacidade de organizar e direccionar o grupo. Ainda que no início tenham sido definidos grupos de trabalho consoante o país que pretendiam explorar teria sido

conveniente definir ainda, dentro de cada grupo, tarefas para cada elemento ou definir subgrupos para uma gestão mais facilitada e uma maior dinâmica de trabalho entre as crianças.

- O papel do educador

Não poderia deixar de retomar a importância do papel do educador no trabalho de projeto dado que foi o aspeto que mais nos preocupou ao longo do todo o processo.

Esta é uma temática com maior importância do que se possa pensar. O “apoio e orientação do professor neste campo é fundamental para evitar frustrações no final do processo” e permitir que as crianças, “em vez de sentirem que (...) só concluíram banalidades, (...) cheguem a resultados palpáveis e que acrescentem, de facto, alguma coisa de novo aos conhecimentos do grupo sobre o assunto” (Castro e Ricardo, 1993, p. 34).

Castro e Ricardo referem que durante o trabalho de projeto o professor assume diferentes papéis: “líder do grupo-turma e coordenador da actividade dos subgrupos, tutor, conselheiro, retaguarda, recurso, facilitador de contactos, consultor técnico, «encenador» do quadro para as representações finais” (p.16). São várias as facetas exigidas ao educador nesta metodologia e temos consciência de que não foi possível corresponder a todas elas. Aí nasce a nossa preocupação.

Contudo Sousa (s.d.) tranquiliza-nos e oferece-nos outra oportunidade. O autor defende que quem trabalha em pedagogia de projeto pode naturalmente utilizar outros métodos mais ou menos clássicos, sendo que uns não anulam os outros. O mesmo autor diz ainda que cabe a cada professor selecionar os métodos que considera mais adequados aos seus discentes, aos conteúdos curriculares sem estritas vinculações ou filiações a determinadas metodologias e, vai ainda mais longe, quando refere que “pensar que um método se aplica a todas as situações apenas significa que se conhece poucos métodos” (Sousa, s.d.).

A responsabilidade de variar os métodos utilizados não pode todavia recair apenas sobre o professor. A exigência dos programas curriculares legalmente estabelecidos e a burocratização do sistema educativo contribuem para que um único método de ensino-transmissão seja o mais adotado. Visto por outro ângulo, esta

exigência também pode fomentar a necessidade de adotar novos e variados métodos de modo a “levar o aluno a descobrir por si, a auto desenvolver-se e a adquirir, pelo seu esforço e empreendimento na prática, os conhecimentos e as capacidades necessárias” (Sousa, s.d.).

O trabalho de projeto não se trata portanto de mais uma moda. Esta necessidade e vontade de trabalhar e aprender por projetos ultrapassa as vontades e necessidades dos agentes formativos atuais e reenvia-nos para um contexto socioeconómico que, pode mesmo dizer-se, favorece a emergência de uma cultura de projetos. O projeto é revelador do modo como vivem hoje as pessoas e as organizações: economias flexíveis, globalização e a convicção de que o conhecimento é efémero, aquilo que hoje é uma certeza, amanhã já não o é.

Por estes e outros fundamentos, o complemento do currículo com o trabalho de projeto constitui uma mais-valia pois por um lado, inúmeras pesquisas no campo do desenvolvimento e aprendizagem comprovam a adequada estimulação e valorização intelectual e social das crianças que esta abordagem promove, por outro lado, ela defende a brincadeira espontânea como elemento fundamental do currículo atribuindo-lhe a informalidade que se vai perdendo à medida que se avança no ciclo de ensino (Klatz & Chad, 1997).

Capítulo V – Abordagem Mosaico

No âmbito da Unidade Curricular Seminário Interdisciplinar deu-se início a um ensaio investigativo, aplicado em contexto de PPS, denominado Abordagem de Mosaico. Esta abordagem foi delineada por Alison Clark e Peter Moss com vista à valorização e reconhecimento das opiniões e pareceres das crianças mais pequenas. Pesa embora a inevitável dependência das crianças perante os adultos, é certo que também elas têm direito a exprimir livremente o seu ponto de vista, divulgar e recolher ideias e informações, e exprimir a sua opinião sobretudo sobre aquilo que lhes diz respeito.

Artigo 12

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

Artigo 13

1. A criança tem direito à liberdade de expressão.

Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.

A Convenção sobre os Direitos da Criança

Estes direitos, consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança, vão ao encontro dos pressupostos que sustentam a Abordagem de Mosaico no que diz respeito à oportunidade de “dar voz” às crianças, fomentando e criando condições para o diálogo democrático e momentos de tomada de decisão.

Esta metodologia assume uma conceção de criança como um ser ativo, competente, detentor de direitos, construtora de significados e especialista da sua vida (Clark & Moss, 2001), coincidente com a visão de Vygotsky que refere que “*This view*

of children as meaning-makers is in keeping with a social constructivist view about learning where children are seen as playing an active role in knowledge construction in a social context”(Rogoff,2003 & Vygotsky, 1978, como referido em Clark, 2010, p.116).

Certo é que a atenção atribuída às vozes das crianças reflete ainda a forma como a primeira infância é comumente entendida: como um período em que a criança ainda não é capaz ou madura o suficiente para dar a conhecer os seus pontos de vista e vê-los serem atendidos (Clark & Statham, 2005). Este facto torna ainda mais pertinente a aplicação deste tipo de metodologia. É importante, diria mesmo urgente, mudar a forma como a criança em idade pré-escolar é tida em conta nas escolhas e decisões sobre o seu próprio meio envolvente.

Trata-se de um método participativo em que são facultadas às crianças ferramentas que lhes permitem recolher informação. O material produzido por elas *“provides a platform for communication between adults and children. This notion of competency is inline with the emerging sociology of childhood”* (James & Prout, 1997, como referido em Clark & Statham, 2005, p. 45).

1.1 A Metodologia

A Abordagem de Mosaico consagra fundamentalmente três fases: a primeira fase consiste na recolha de informação pelas crianças e pelos adultos; a segunda fase corresponde ao diálogo, reflexão e interpretação dos dados recolhidos; e a terceira fase não é mais do que a mudança que se diagnosticou nas fases anteriores.

Como já referido, esta metodologia foi aplicada no âmbito da Prática Educativa em Jardim de Infância. Para introduzir o tema de um modo natural e pouco forçado apresentou-se um puzzle com a imagem da fachada da instituição. Este foi o ponto de partida. Cada fragmento da imagem foi escondido num local diferente da sala e quando o grupo entrou e deparou-se com um deles, prontamente se dispôs a encontrar os restantes. Depois de desvendado o mistério iniciou-se um diálogo sobre o propósito do *puzzle* e a nossa intenção de conhecer melhor a instituição e o seu funcionamento, contanto para isso com a sua ajuda. Precisávamos de uns guias e ninguém melhor do que as próprias crianças para nos conduzir nessa jornada.

Esclarecido o nosso propósito procedeu-se ao registo dos voluntários, cada um assinando o nome numa cartolina, assumindo o compromisso de cumprir com aquilo a que se propôs – dar-nos a conhecer o JI.

Posto isto, deu-se início à primeira fase da metodologia (a recolha de informação) e para tal, formaram-se grupos de trabalho. À semelhança de um passeio turístico onde é habitual usarem-se mapas que guiam e orientam na visita, também nós recorremos a uma planta do edifício e, em pequenos grupos, foram-nos apresentando e mostrando os espaços. Tal como Clark (2010), as crianças podem escolher executar os mapas individualmente ou partilhá-los em grupos de duas ou três outras crianças: *“may choose to make an individual map or a shared map with two or three other children“* (p.117). O principal propósito da utilização dos mapas consistia em permitir-lhes que se expressassem livremente face ao espaço da instituição sem o condicionamento ou influência da nossa parte. Neste processo as crianças foram manifestando logo à partida o seu parecer e preferências sobre as condições da instituição, de um modo geral.

No fim, os mapas foram afixados no placar de cortiça, juntamente com o puzzle inicial para, assim, começar a dar forma a este trabalho colaborativo.

O passo seguinte contou com a criação dos circuitos. Esta ferramenta serviu para auscultar as preferências e desaprovações relativamente ao espaço e condições do jardim-de-infância. Começou-se por solicitar às crianças que indicassem o local do jardim que mais apreciavam e, na deslocação até esse mesmo local, procediam ao registo fotográfico dos locais por onde passavam. Esta tarefa exigiu-lhes responsabilidade pelo uso de um dispositivo eletrónico que não lhes pertencia. A compilação destas fotografias foi organizada, individualmente, em cartazes, identificando por via de um traçado o circuito/percurso efetuado. Esta atividade para além de nos guiar nas preferências de cada uma, serviu também como exercício de memória.

O procedimento foi mais tarde repetido no sentido de identificar os locais menos apreciados pelo grupo e posteriormente, naquela que corresponde à segunda fase do método. As fotografias incorporadas nos circuitos, bem como outras em armazenamento no computador, foram revistas e refletidas em grande grupo. Este passo está em concordância com o que Clark (2010) defende e tal como refere a autora

“Children take their own photographs that are made into books of their images or shared with adults and children on a lap top computer” (p.117).

A par destes momentos programados estabeleceram-se diversas conversas informais e espontâneas que forneceram importantes pistas sobre aquilo que as crianças pensam do JI. Sobre estas conversas compete-nos acrescentar que optou-se pelo seu registo escrito em detrimento do registo áudio, uma vez que este último poderia, de alguma forma, condicionar ou inibir a autenticidade do discurso da criança. Para complementar esta informação procedeu-se à realização de entrevistas semiestruturadas aos encarregados de educação, às crianças e à educadora, no sentido de averiguar qual o seu entendimento acerca dos seus gostos e preferências. Esta informação contribuiu para um esclarecimento mais aprofundado no momento da triangulação. Entenda-se entrevista semiestruturada como sendo o tipo de entrevista que faz uso de um guião, que compreende um conjunto de tópicos ou perguntas e que confere alguma liberdade ao entrevistado sem permitir que este se desvie do tema (Sousa & Batista, 2011).

Para além dos instrumentos de recolha de informação já mencionados, algumas crianças, de uma forma livre e não orientada, se auto propuseram a realizar desenhos sobre o JI e as suas vivências. Este material foi afixado no placar juntamente com os restantes dados e igualmente incluídos na manta mágica. Contudo não foram contemplados na triangulação por não ter sido identificada informação relevante para o estudo em causa.

1.2 Apresentação dos dados

Para uma eficaz interpretação dos dados há um conjunto de operações que devem ser consideradas (Sousa & Batista, 2011). Quer sejam dados quantitativos ou dados qualitativos, o tratamento de dados passa sempre por “resumir, organizar, estruturar ou decompor em fatores, para apresentar as relações daí resultantes” (Sousa & Batista, 2011).

Posto isto, e no que há organização diz respeito, os dados recolhidos neste estudo e que foram supramencionados, sofreram uma categorização. Desta

organização resultaram três categorias (Espaço Exterior, Espaço Interior, Vontade de Mudança), as quais decompõem-se em onze subcategorias. São elas:

- Equipamento do parque infantil;
- Brincadeira livre;
- Interação com os pares;
- Atividades orientadas (no interior e no exterior);
- Recursos tecnológicos;
- Jogo simbólico;
- Diversidade de recursos;
- Desconforto;
- Remodelação;
- Desconhecimento.

Para cada subcategoria são apresentadas evidências das crianças, da educadora ou dos encarregados de educação que a sustentam ou que, de alguma forma, a justificam. Estes dados podem ser analisados na tabela que se segue (cf. Apêndice 14).

A par destes dados foram igualmente analisadas as fotografias tiradas pelas crianças, foi feita uma observação direta aos seus comportamentos, bem como análise de uma tabela referente às áreas da sala a que cada criança, diariamente, se propõe. Esta tabela já constava da sala de atividades mas não era preenchida diariamente com rigor (cf. Apêndice 15).

1.3 Triangulação dos dados e Conclusões

Para muitos autores uma investigação só tem a ganhar se houver uma combinação de métodos – quantitativos e qualitativos - na medida em que torna o procedimento mais consistente. “À combinação de métodos de investigação apelidamos de triangulação de dados” (Sousa & Batista, 2011). A razão de se efetuar a triangulação dos dados deve-se ao facto de cada método de investigação revelar diversas dimensões do objeto em estudo, daí a importância de perspetivar o objeto sob diferentes pontos de vista. Não obstante, esta combinação permite ainda uma compreensão mais concisa do estudo, conferindo resultados mais fidedignos. No

entanto também apresenta os seus constrangimentos, nomeadamente no que diz respeito ao custo, tempo e experiência do investigador no domínio dos métodos de investigação (Carmo & Ferreira, 1998, como referido em Sousa & Batista, 2011).

Ainda que neste exercício investigativo apenas tenham sido considerados dados qualitativos, as dificuldades foram sentidas nos fatores supracitados. A curta duração do estágio, a acumulação de tarefas a cumprir ao longo dos dias e a inexperiência investigativa foram essencialmente os maiores entraves deste processo. Do mesmo modo, sentiu-se igualmente alguma dificuldade em perceber e aplicar eficazmente esta metodologia, nomeadamente, a pertinência do uso de determinados instrumentos de recolha de dados, justificada talvez pela escassa bibliografia referente à abordagem em causa.

Contudo foi possível retirar algumas elações e, da análise dos dados pode-se afirmar que, de um modo geral, as crianças apreciam o JI que frequentam sentindo-se acolhidas, confortáveis e seguras neste espaço. Relativamente ao espaço exterior salientam o recreio onde se situa o escorrega e onde passam os intervalos como espaço onde gostam mais de permanecer e, no interior do edifício, mencionam a casinha e o computador - dentro da sala de atividades - como sendo os espaços mais valorizados e mais requisitados. A observação atenta do apêndice 13 comprova este fenómeno no que toca aos espaços privilegiados na sala de atividades. As suas preferências são assinaladas mediante a sua vontade de estar em determinada área da sala, sendo a maior incidência na casinha e no computador. Ao verificar esta tendência, cabe ao educador em primeiro lugar perceber a razão de menor adesão a outras áreas e, se necessário, torná-las mais interessantes e apelativas. Depois disso, redirecioná-las para as outras áreas no sentido de diversificar as experiências permitindo um leque mais abrangente de vivências dentro da própria sala. Quanto a mim este instrumento tem potencial para este tipo de análise e, como tal, deveria ser valorizado.

Pode-se aferir uma boa e saudável relação entre pares e criança-adulto, inclusive em relação à educadora e assistentes operacionais da outra sala de atividades. O facto de se tratar de uma instituição de pequenas dimensões torna mais estreita e próxima a relação entre indivíduos. Todavia foram várias as crianças que manifestaram curiosidade em conhecer melhor a sala azul mas, como a desconhecem, referem que não gostam dela.

Os encarregados de educação mostraram igualmente algum desconhecimento face ao interior do edifício, mesmo das salas de atividades e das vivências diárias dos seus educandos. Embora o espaço satisfaça as necessidades básicas, muitos afirmam ainda que poderia oferecer melhores condições, nomeadamente em dimensão e preservação dos materiais. As próprias crianças revelaram-se capazes de identificar a carência de alguns recursos.

Com esta escuta atenta conseguiu-se perceber também que as preferências espelham muito da personalidade de cada uma delas. Crianças mais reservadas escolhem atividades mais individuais, crianças menos reservadas elegem atividades em grupos e privilegiam as brincadeiras no exterior. Outras demonstram ainda gosto por determinados objetos mas, nem sempre existe em número suficiente para todas obrigando a uma gestão mais controlada e a uma negociação de utilização, como acontece com o computador. Estas competências sociais são fulcrais no seu crescimento e desenvolvimento pessoal.

Para além da sua opinião acerca do JI, o estudo permitiu estabelecer um contacto mais estreito com o grupo, assumindo por isso um importante papel na tentativa de um conhecimento mais profundo da especificidade de cada criança. Do mesmo modo, e não menos importante, despertou para a necessidade de estar atento a tudo aquilo que as crianças relatam ou manifestam, aos seus comportamentos e às repercussões que essa escuta ativa pode ter na melhoria do seu bem-estar.

Para concluir, serve referir apenas que teria sido interessante alterar aquilo que os intervenientes do estudo apontaram como pontos fracos de toda a dinâmica da instituição e que se traduz na categoria intitulada “vontade de mudança”.

Capítulo VI – A arte em contexto educativo – O caso particular da dança

“Sem uma formação artística extensiva a praticamente toda a população, não pode uma nação dizer-se plena de vitalidade, possuidora dos bens todos a que tem direito, apta a completamente se conhecer a si própria e a outras nações, suficientemente preparada para modificar a seu favor o curso dos acontecimentos”
(João de Freitas Branco, 1960 como referido em Sousa, 2003).

Arte, *per si*, pressupõe a manifestação de sentimentos, pensamentos e emoções, por outras palavras, é o meio, por excelência, da livre expressão de múltiplas linguagens. Desta feita, o ensino artístico não pode ser visto de outra forma senão o caminho para se obter um desenvolvimento pleno e harmonioso do ser humano. “A arte em si mesma, é sinónimo de educação” (Batalha, 2004, p.9)

Para que seja possível usufruir dos benefícios que a arte tem a oferecer no contexto educativo é necessária uma urgente mudança de mentalidade, a começar pelo próprio sistema educativo que, embora reconheça a importância da arte no ensino, estampando-a nos documentos oficiais, na prática reduz horas letivas destinadas às expressões artísticas descredibilizando-as por completo.

Ao considerar a arte um elemento essencial na formação do indivíduo e se ela privilegia a atividade criativa do ser, “é na Escola, a todos os níveis do sistema de ensino, que deve estar a Arte (...) a acrescentar algo de inovador e de enriquecedor à vida humana” (Batalha, 2004, p.13). Para isso o ensino deverá respeitar a criatividade e expressividade de cada um, sem impor qualquer tipo de execução ou de reprodução (*Id./Ibid.*).

1.1 Enquadramento curricular/legal da educação artística

De acordo com Sousa (2003), a educação artística não deverá ser encarada como uma busca de vocações, uma “iniciação na arte adulta”, nem tão pouco o ensino tecnicista da arte. Da mesma forma, este autor consigna que a educação artística não pode cingir à simples integração curricular de disciplinas, direcionadas para a transmissão de saberes técnicos, sem qualquer “interdisciplinaridade, integração ou globalização entre si”.

Pelo contrário, uma verdadeira educação artística prevê uma união de ações e desígnios voltada para “a elevação espiritual, a formação da pessoa no que há mais sublime em si, a sua formação humanística, a formação dos seus valores morais e éticos, o Bem e o Belo espirituais” (Sousa, 2003, p.63).

No que às reformas educativas diz respeito, alguns passos têm vindo a ser dados no sentido de efetivar a educação artística em Portugal. O caminho ainda é longo, contudo já existem alguns indícios de transformação. O Decreto-Lei n.º.344/90, de 2 de novembro deixa bem clara a vontade de mudança neste domínio:

“A educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus”

e ainda

“Pelas razões referidas, a educação artística não mais se compadece com medidas pontuais ou remédios sectoriais: a sua resolução passa pela reestruturação global e completa de todo o sistema, iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado, que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio, a saber: música, dança, teatro, cinema, áudio-visual e artes plásticas.”

O mesmo documento determina ainda objetivos específicos e claramente definidos para a educação artística, sendo um deles o artigo 2.º:

“a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado;”

Também o Decreto-lei n.º. 46/86, de 14 de outubro, ou Lei de Bases do Sistema Educativo, decreta no artigo sétimo o seguinte parecer relativo à educação artística:

“c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a **educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios.**”

Sobre este ponto devo realçar que tão, ou mais importante, do que detetar aptidões e talentos é estimular e incentivá-los, fomentando o seu natural progresso. Neste sentido têm os educadores e professores uma grande responsabilidade.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar não são exceção no que diz respeito à expressão artística e, sobre a temática em discussão neste capítulo, refere-se à “dança como forma de ritmo produzido pelo corpo (...)” e “permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se seguindo a música.” (OCEPE, 1997, p.64)

1.2 O caso particular da dança

Neste tópico, irá ser focado em particular a Dança como forma de arte em contexto educativo. “A Dança, é um processo de comunicação de pessoa para pessoa com uma intenção específica de transmitir algo (...) é uma linguagem de relação, principalmente ao nível das atitudes interpessoais, como indicador do comportamento cultural e social do homem” (Batalha, 2004, p.35). Não é pois por acaso que o seu valor é reconhecido desde tempos ancestrais como forma de obter prazer, bem-estar e desenvolvimento pessoal e social e, por esta razão, o ensino da dança deve recair sobretudo na criatividade, ao nível sensorial e comunicacional. Desta feita o ensino da dança permite a mobilização e o conhecimento corporal articulando com conteúdos específicos que conduzem a uma vivência criativa, estética, comunicativa e crítica (*Id./Ibid.*).

Na dança em contexto educativo, o essencial é a descoberta de uma gestualidade própria que permite conhecer uma nova conceção do próprio corpo a partir da sensibilidade e do experienciar emoções e energias interiores. Para tal é necessário que haja um equilíbrio entre a ideia, a coreografia, o som, a cena, o cenário e o vestuário. Estes elementos conjugados compõem a conceção e a realização do ato de dançar (Batalha, 2004). A dança criativa oferece às crianças a oportunidade de desenvolver as suas habilidades através do seu pensamento e movimento natural, bem como possibilita o ensaio de novas formas de movimento. É pensada para desenvolver a criatividade e imaginação, desenvolver competências físicas, cognitivas e estimular o sentido estético e artístico da criança.

Na dança para crianças, mais importante do que o produto final, é o processo pelo qual se percorre bem como todas as aprendizagens subjacentes que, noutro contexto, poderíamos designar por Currículo Oculto. Refiro-me nomeadamente ao

respeito pelo outro, ao trabalho em equipa, à valorização do trabalho realizado por outros colegas, ao desenvolvimento do autoconceito e autoestima, entre outros aspetos. Tal observação é sustentada por Batalha (2004), quando refere que no ensino da dança é “o processo de ensino-aprendizagem, tão ou mais importante que o produto eventualmente a exibir a uma audiência”. Também Laban (1963, pp.11-12, como referido em Marques, s.d., p.16) diz que *“In schools, where art education is fostered, it is not artistic perfection or the creation and performance of sensational dances which is aimed at, but the beneficial effect of the creative activity of dancing upon the personality of the pupil”*.

1.3 A dança criativa

Este tipo de dança foi desenvolvido por Rudolf Laban, dançarino, coreógrafo e teórico da dança que viveu entre 1879 e 1958, centrada na expressão das emoções e valorizando o movimento natural das pessoas (Sousa, 2003).

O intento deste artista era, através da dança, redescobrir os movimentos naturais e a expressividade do ser humano, que terão sido oprimidos pelos movimentos repetitivos impostos pela rotina quotidiana (Costa, 2008).

Para Laban, a comunicação não-verbal permite um desenvolvimento intrínseco da comunicação verbal, para além do que é essencial para exprimir sensações que a comunicação verbal não é capaz de expressar. Da mesma forma que as palavras e outros códigos de comunicação podem limitar a expressão livre e espontânea. Muitos dos problemas do foro psicológico resultam de uma dificuldade comunicativa e que podem ser combatidos através da consciencialização corporal, das suas potencialidades e da socialização resultante da integração num grupo (Costa, 2008).

O tratamento de problemas associados a dificuldades de aprendizagem, ansiedade, depressão, agressividade, apatia, autismo, entre outros, remonta à década de 40, havendo indícios de uma positiva evolução no autoconceito, mesmo em crianças com alguma limitação motora (Costa, 2008).

Rudolf Laban considera que quando nos movimentamos, o corpo faz uso do espaço, do tempo e da força. Assim, estes quatro elementos constituem a base para o exercício da dança (Costa, 2008).

Não tenciono explorar cada um deles, pois exigiria um aprofundamento que não é o pretendido neste relatório, contudo devo mencionar que foi através do trabalho desenvolvido por Laban, e dos quatro elementos básicos, que desenvolvi as atividades relacionadas com a dança, tanto no jardim-de-infância como na escola do 1.º CEB.

1.4 Da teoria à prática

A minha relação com a dança teve início em setembro de 2015, numa experiência extra académica, quando fui convidada a orientar sessões de dança criativa num espaço de atividade física. Logo nessa altura senti que precisava de mais formação nesta área e frequentei um curso de dança criativa, em Lisboa. Esta oportunidade permitiu-me desenvolver um trabalho interessante assim como testar aquilo que já havia aprendido, inclusivamente na minha formação na ESEC. O grande propósito foi trabalhar a educação pela arte e em menos de um semestre desenvolvi a atividade através da obra de José Fanha, escritor de literatura infantil, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos de idade. Este trabalho culminou com um espetáculo que se repetiu em alguns eventos, nomeadamente de cariz solidário. Foi gratificante ver nascer um produto final que permitiu abordar questões técnicas da dança (nomeadamente os elementos básicos postulados por Laban), mas também questões morais e éticas como o respeito pelo próximo, o valor da amizade, o espírito de equipa entre outros que considero de suma importância no crescimento e desenvolvimento destas crianças. Senti o dever cumprido e percebi as vantagens de incluir o ensino da dança na formação pessoal e académica dos indivíduos.

Quando iniciei a PPS em contexto pré-escolar, analisei o espaço que a instituição oferecia e as vivências que proporcionavam no mundo das artes e, em diálogo com a educadora, propus-me a desenvolver algumas atividades de dança criativa com a preciosa ajuda da minha colega de estágio. Assim, uma vez por semana, no período destinado à Expressão Físico-Motora, houve “dança na escola”.

De forma a não suprimir a expressão físico-motora, optou-se por conjugar as duas e criar uns momentos direcionados para o exercício físico e outros para a dança criativa. Neste tipo de sessões a dança assumiu um carácter mais coreográfico, o que não lhe retira valor pois estão igualmente subjacentes competências como a memória

e a gestão do espaço relativamente aos restantes colegas. Ainda assim houve oportunidade de desenvolver sessões exclusivas à dança criativa. Saliento a intitulada “Dança do peixinho”, no dia 23 de abril de 2015 (cf. Apêndice 16) e a “Dança dos países” (cf. Apêndice 17), no dia 25 de abril de 2015. A primeira foi integrada num tema que estava a ser desenvolvido nas restantes áreas de conteúdo e que pretendia abordar outras formas de arte, como já referido em capítulo anterior. É esta interdisciplinaridade que enriquece a dança e lhe dá significado. A dança dos países surgiu no seguimento do projeto em curso como também já tive oportunidade de mencionar.

Quando iniciada a prática pedagógica na Escola Básica do 1.º CEB, percebi que, pela natureza deste nível de ensino, não seria possível desenvolver o mesmo tipo de trabalho no âmbito da dança. Em primeiro lugar porque, infelizmente, o peso atribuído às expressões artísticas a partir do 1.º CEB decresce acentuadamente, em segundo lugar, porque o nosso período de estágio não coincidiu com o tempo letivo destinado à expressão físico-motora e/ou expressão dramática, ficando ao encargo da professora titular de turma às quintas e sextas-feiras e, por último, porque o ensino artístico está, em muitas escolas, delegado às Atividades Extra Curriculares (AEC) e aos professores que as lecionam.

Mesmo lutando contra o recurso à dança exclusivamente nas épocas festivas, aceitei o pedido da professora titular que, sabendo da minha ligação com a dança, expressou a vontade de apresentar na festa de natal uma pequena coreografia. Há que transformar pequenas coisas em grandes oportunidades. Foi o que tentei fazer. Uma vez que o projeto em curso servia a luta contra a violência nas escolas, fez todo o sentido apresentar uma coreografia que envolvesse este tema. Com a maturação da ideia em diálogo com os alunos, decidiu-se apresentar um pequeno momento teatral finalizado com uma dança que transmitisse a essência do projeto e constitui-se mais uma forma de apelo à comunidade escolar (cf. Apêndice 13, figura 1). A música escolhida foi “*Will you be there*” do cantor Michael Jackson e no final, foram distribuídas rosas brancas de papel em sinal de paz, amizade e solidariedade (cf. Apêndice 13, figura 2).

Ambas as experiências de estágio não decorreram durante um período de tempo suficiente para avaliar as repercussões da dança no desenvolvimento destas crianças,

contudo o *feedback* imediato de todas elas foi sempre muito positivo. No jardim-de-infância questionavam-nos frequentemente quando é que voltávamos a dançar, iniciavam a semana a perguntar sobre o assunto, dado o seu empolgação. Os alunos do 1.º CEB também se manifestaram entusiasmados e empenhados em usar a dança para alertar os seus colegas da problemática inerente. No que me diz respeito foi uma experiência enriquecedora, que me permitiu aprender e crescer neste domínio, alimentando a convicção de que a dança criativa é um excelente veículo de aprendizagem e valor acrescentado no crescimento de todas as crianças e jovens e, sobretudo, pelo facto das crianças com NEE ou problemas de comportamento se terem envolvido e apreciados todos aqueles momentos.

Diariamente as instituições escolares empenham-se para formar cidadãos ativos na sociedade. Se queremos entregar o futuro a indivíduos críticos, capazes de tomar decisões e resolver problemas de forma eficaz, é fundamental investir no seu desenvolvimento criativo e artístico. Num período em que as Ciências, a Matemática e a Informática são das áreas mais valorizadas, é imperativo apelar ao poderoso efeito que as artes exercem no desenvolvimento humano, sob pena de irmos a pagar uma pesada fatura no futuro próximo.

A dança nas escolas tem de deixar de ser apenas o momento das comemorações do Natal ou do final do ano, tem de ser mais do que ensaiar umas danças já elaboradas para apresentar à comunidade nos momentos festivos. A sua articulação e de outras expressões artísticas, com o currículo nas escolas deverá ser tido em linha de conta como estratégia de aprendizagem, crescimento pessoal e social.

Capítulo VII – Motivação, autoconceito e autoestima, os ingredientes do sucesso escolar

“A vida emocional no período escolar é particularmente complexa” (Harter, 1993, como referido em Papalia, Olds e Feldman, 2001, p.468).

1.1 Contextualização do tema

Na vida de um professor são frequentes os momentos em que este se cruza com crianças que manifestam dificuldades de aprendizagem, associadas muitas vezes ao défice de motivação. A experiência da PPS não foi exceção e, também neste curto percurso, foi necessário lidar com situações idênticas.

Da observação e contacto direto com a turma, verificou-se que muitas vezes, um aluno com um fraco desenvolvimento linguístico ou domínio logico-matemático, por exemplo, vê o seu desejo de aprender diminuído repercutindo-se noutras áreas disciplinares. Este facto foi (e continua a ser) motivo de preocupação, daí a vontade de trazer este assunto para reflexão. A questão que se coloca é até que ponto os níveis de motivação são determinantes no processo de aprendizagem e de que forma pode o professor atuar no sentido de potenciar esses níveis de motivação e autoestima de alunos, com ou sem dificuldades de aprendizagem.

Não é intenção neste capítulo abordar a temática de modo exaustivo, pois trata-se de um assunto de grande abrangência, mas sim versar algumas noções cruzando-as, sempre que possível, com situações observáveis na sala de aula, em PPS.

1.2 O autoconceito e a aprendizagem

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001), é durante a escolarização que o desenvolvimento cognitivo permite às crianças atingir conceitos mais realistas e complexos sobre elas mesmas, do seu valor pessoal e uma perceção e controlo sobre as suas emoções. Acerca do autoconceito, os mesmos autores referem ainda que este “desenvolve-se continuamente desde a infância” (p.466). É contudo, no período escolar que esta questão ganha ênfase e preponderância no desenvolvimento das suas aprendizagens.

Todavia, a concetualização em torno do tema é, de longe, consensual entre os autores que se dedicaram ao seu estudo. As representações sobre si próprio têm sido um recorrente objeto de estudo na comunidade científica. É a vasta publicação de textos que conduz a uma certa ambiguidade quanto à terminologia a utilizar. Como tal, Hattie (1992) afirma que são usados, desmesuradamente, como sinónimos de autoconceito termos como “auto-estimação, auto-identidade, auto-imagem, auto-percepção, auto-consciência, e auto-conhecimento” (como referido em Peixoto, 2003, p.10).

Por seu turno, Papalia, Olds e Feldman (2001) definem, sucintamente, que “a auto-estima é um componente importante do auto-conceito, ligando aspectos cognitivos, emocionais e sociais da personalidade” (p.466). Para estes autores, a autoestima está diretamente relacionada com o estado emocional, daí que crianças alegres revelem uma elevada autoestima, assim como, crianças manifestamente tristes detenham uma baixa autoestima. Este contraste do estado emocional determina os níveis de energia repercutindo-se no desempenho da criança na escola e noutros contextos (Papalia, Olds e Feldman, 2001). Ao encontro desta perspetiva, Campbell e Lavallee (1993) assumem a distinção entre autoconceito e autoestima da seguinte forma: o autoconceito diz respeito às crenças que a criança tem de si própria, “assumindo um carácter fundamentalmente cognitivo”, ao passo que a autoestima remete para uma representação que o individuo constrói de si próprio numa “componente predominantemente afetiva” (como referido em Peixoto, 2003, p.12).

A origem e o valor da autoestima prende-se igualmente pelo contexto social. Dependendo da sociedade onde se insere a criança, ela terá de adquirir competências específicas do seu meio para se sentir valorizada e, assim, reforçar a sua autoestima. Uma criança que vive em África reunirá um conjunto de competências diferentes de outra criança oriunda do Alasca. Todavia, independentemente do meio social, elas tendem a comparar-se com os seus pares e, conseqüentemente, a sentirem-se mais ou menos incluídas e, com isso, mais ou menos coesa a sua autoestima (Papalia, Olds e Feldman, 2001).

De modo a reforçar a distinção entre os dois conceitos que frequentemente se confundem e se tomam como o mesmo, no âmbito do desempenho académico, Erikson (1982) afirma que a visão da criança sobre a sua prestação no trabalho escolar é um

fator decisivo na sua autoestima (como referido em Papalia, Olds e Feldman, 2001). Ouso afirmar que Dutton e Brown (1997) apresentam uma visão esclarecedora sobre esta possível influência ao referir que enquanto “as componentes específicas do autoconceito se relacionam com aquilo que os indivíduos pensam acerca do seu desempenho, a auto-estima relaciona-se com a forma como eles se sentiram com esse desempenho” (como referido em Peixoto, 2003, p.13).

Desta feita, parece-me claro que para avaliar o impacto da perspectiva de si próprio no desenvolvimento da aprendizagem, seja contraditório dissociar a análise do autoconceito do indivíduo, da análise da sua autoestima, ainda que o primeiro esteja, segundo os autores já mencionados, intrinsecamente associado à dimensão cognitiva. Neste sentido, Peixoto (2003) refere-se a estudos levados a cabo nesta área concluindo que os mesmos “permitiram, ainda, verificar que a relação entre o autoconceito académico e o desempenho escolar revela-se mais forte do que a relação entre este e a auto-estima” (p.14). Como tal, e tendo em conta que este capítulo pretende centrar-nos no efeito da conceção que o indivíduo tem de si mesmo no processo de aprendizagem, passarei a fazer uso da designação autoconceito, dado este remeter para uma componente de natureza cognitiva.

1.3 Motivar para aprender

Grande parte dos estudos que se debruçam sobre a relação entre o autoconceito (e/ou a autoestima) e o desempenho académico nascem da convicção de que o percurso escolar é um fator preponderante na vida das crianças. Por esta razão o sucesso, ou a ausência dele, influencia inevitavelmente o autoconceito (e/ou a autoestima) (Peixoto, 2003). Na ótica do mesmo autor, a diversidade nos resultados obtidos por estes estudos pode ser justificada, por um lado pela forma como o autoconceito e o rendimento são operacionalizados em cada estudo e, por outro, pela validade e diversidade de escalas de medida utilizadas (Byrne, 1996b, como referido em Peixoto, 2003).

Barradas (2015) cita Miranda *et al.* (2012), concluindo que as teorias sociocognitivas propõem a motivação como mediadora entre o indivíduo e a tarefa que este desempenha, traduzindo-se nos sentimentos associados à sua execução. Ao fazer referência às investigações de Martinelli e Genari (2009), Barradas (2015) destaca que

os mesmos estudos apontam para uma relação entre o autoconceito e a motivação. Da mesma forma, acrescenta ainda que a “motivação implica fazermos referência ao autoconceito e que estas duas dimensões têm implicação com o rendimento académico” (Barradas, 2015, p. 17).

Entenda-se motivação, e segundo Seagoe (1978), como “qualquer condição que faça com que o estudante inicie uma atividade, permaneça empenhado nela e limite a sua actividade a essa particular tarefa”, acrescentando ainda que “é um requisito básico em qualquer sequência de aprendizagem” (pp. 17-18).

Quando se fala de motivação, frequentemente vêm-se associados dois conceitos: motivação intrínseca e motivação extrínseca. Estes termos são usados para distinguir duas formas de motivação destacando-a sob dois domínios diferentes. A motivação intrínseca pode dizer respeito a uma situação real tendo, por isso, mais ou menos relevância, ou significa que vem de dentro do aluno. Por seu turno, a motivação extrínseca no contexto da vida real significa que é irrelevante, ou que surge de fora do aluno (Seagoe, 1978).

Diversos estudos revelam que a motivação extrínseca é menos eficaz do que geralmente se pensa para além do que, a aprendizagem sob esta forma de motivação tende a ser menos duradoura (Seagoe, 1978). Sobre esta questão, Lourenço e Paiva (2010) afirmam que o prazer em realizar determinada tarefa, resultante do interesse e satisfação associada a essa tarefa, é suficiente para se considerar que o aluno está intrinsecamente motivado. Por outro lado, uma tarefa concretizada sem prazer e por motivos externos pode evidenciar um aluno extrinsecamente motivado (como referido em Barradas, 2015).

Posto isto, percebe-se que é mais vantajoso para o aluno que a motivação nasça de dentro si, que tenha origem no seu íntimo, do que seja provocada por algo ou alguém exterior a ele. Não obstante, uma vez não havendo essa motivação intrínseca, é necessário proporcionar experiências variadas (motivação extrínseca, se quisermos chamar) para fazer germinar dentro dele a vontade e o interesse, pois tal como menciona Seagoe (1978), “Experiências novas e agradáveis, relacionadas com os interesses já existentes, criam novos objectivos” (p.32). Sobre as formas de motivar os alunos, dedicarei algumas considerações no tópico seguinte.

1.4 O reforço positivo como estratégia de motivação

Paiva e Lourenço (2011) recordam que, no ambiente académico, o indivíduo não se relaciona apenas com os seus pares, mas também com professores que exercem um importante impacto no seu êxito escolar. Por esta razão, o papel do professor é determinante dado que é considerado alguém com competência para variar estratégias e apresentar desafios, tendo em conta a especificidade de cada aluno da sua turma (Paiva & Lourenço, 2011, como referido em Barradas, 2015).

Como é natural, o nível de desenvolvimento de uma turma não é uniforme. Cada aluno apresenta um ritmo de aprendizagem próprio e, como tal, alguns manifestam mais dificuldades do que outros. A turma do 4.º ano com a qual realizei a PPS não é exceção e também nela foi possível identificar crianças com dificuldades em determinadas áreas curriculares.

Remeto esta reflexão para o caso particular de um aluno com dificuldades especialmente no domínio da Língua Portuguesa. Apesar de ter o apoio de uma docente de educação especial duas vezes por semana, percebia-se uma certa resistência face a esta área curricular. Para ele, ler um texto constituía uma tarefa morosa e penosa, os trabalhos de casa muitas vezes não eram cumpridos e quando eram, apresentavam falhas ou percebia-se que tinham tido a ajuda de terceiros. Comecei a pensar que toda a sua atitude perante a escola e o estudo evidenciavam uma baixa motivação. Frequentar a escola porque tem de ser era um denominador comum no íntimo daquele aluno.

Com o tempo fui tentando uma aproximação no sentido de encorajar o seu esforço. Perante afirmações frequentemente pronunciadas como “Não sou capaz.”, “Assim já está bom.” ou “Não me apetece fazer mais.”, respondia com um reforço positivo verbal, sob a força de elogio e/ou de encorajamento. Como resposta no imediato, brindava-me com um rasgado sorriso e, muitas vezes, a vontade de tentar fazer mais e melhor.

Ainda que a motivação intrínseca, como já exposto anteriormente, seja mais eficaz do que a motivação extrínseca na aprendizagem do aluno, cabe ao professor mobilizar esforços de modo a criar um ambiente motivador e potenciador de

experiências positivas: “Uma das mais importantes funções do professor é criar e manter a atmosfera da sua classe” (Seagoe, 1978, p.71).

O reforço positivo pode ser atribuído verbalmente ou de modo não-verbal, como por exemplo, alimento, dinheiro, brinquedos, entre outros. Independentemente do tipo de reforço positivo privilegiado, é certo que determinada experiência apenas será recordada, *a posteriori*, se estiver munida de carga emocional (*Id./Ibid.*). Desta feita o mesmo autor recomenda que se “desejarmos tornar permanente uma habilidade ou uma atitude, devemos associar a elas algum comentário ou alguma consequência carregados emocionalmente” e, como tal, “(...) as formas positivas de reforço devem ser usadas na maior parte das situações” (Seagoe, 1978, pp. 75-76).

Com o aluno em causa, e durante a leitura de um texto, procedia à correção da leitura e no final, encorajava o seu esforço. Em conjunto com as colegas de estágio, procurávamos sempre diversificar o tipo de textos, o tipo de atividades, propondo abordagens com ponderada dimensão lúdica e recorrendo a materiais apelativos no sentido de aumentar a sua motivação e a da restante turma. Na expressão plástica, a postura do aluno mantinha-se. Quanto mais depressa terminasse a atividade melhor, sem se dedicar à mesma no sentido de obter um resultado o mais completo e perfeito possível. Perante este comportamento, a minha opção foi elogiar as tentativas bem sucedidas, recomendando discretas sugestões de melhoria e propondo o uso de materiais que fossem de fácil manipulação. Desta forma, o aluno alcançou pequenos êxitos que lhe forneceram a motivação de que necessitava para progredir para materiais de uso mais delicado, como o caso das tintas acrílicas. O uso de vídeos, notícias de jornais e outros suportes e o trabalho a pares ou em pequenos grupos, fizeram igualmente parte das nossas escolhas, sendo um veículo de motivação, tal como sugere Boekaerts (s.d.).

A curto prazo não poderei afirmar que este tipo de abordagem foi determinante nas aprendizagens deste e dos restantes alunos, contudo acredito que, a médio/longo prazo, e pelas leituras efetuadas, os efeitos seriam notoriamente positivos. Com esta experiência em contexto real de ensino, percebi também que para os professores conseguirem uma real motivação dos seus alunos também eles deverão estar motivados na sua nobre tarefa, o que nos tempos que correm não é facilitada por toda a conjuntura que se vive. Os extensos programas curriculares, a burocratização do

ensino e as políticas educativas instituídas são fatores de desmotivação que os profissionais enfrentam e as quais têm de superar. Resta-me acreditar que, perante os ditos entraves, terei a determinação necessária para levar a bom porto as conjeturas aqui explanadas.

Capítulo VIII – Inclusão de crianças com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

“As crianças que têm necessidades extraordinárias, têm necessidade de encontrar no seu caminho pessoas extraordinárias.” (Dr. Gordon: F., Falardeau, 1997)

O presente capítulo tem como finalidade abordar a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) recorrendo aos escritos de diversos autores que outrora se debruçaram sobre esta problemática, estabelecendo o paralelo com um caso prático observado em contexto de PPS no 1.º CEB. Este caso prático reporta-se a uma criança do sexo feminino, com dez anos de idade, a quem foi diagnosticado PHDA. Por se tratar de um caso particular, de alguma complexidade e de contornos sensíveis, nasceu a motivação para o estudar de forma a perceber melhor a realidade desta criança e assim, saber como atuar em situações idênticas no futuro.

Começemos por perceber o que é esta doença à luz de diferentes autores. Segundo Falardeau (1997), a hiperatividade consiste numa ausência de controlo dos comportamentos do indivíduo resultante de uma disfunção neurológica, sublinhando que o “hiperactivo é incapaz de controlar a sua atenção, a sua impulsividade e a sua necessidade de movimento. Não se trata de uma ausência de vontade, mas de uma ausência de controlo” (p. 21).

O mesmo autor refere ainda que esta ausência de controlo deriva em consequências que se podem manifestar, simultaneamente, em quase 95% dos casos de hiperatividade, e são elas: a atenção, a impulsividade, a agitação, a obediência e a variabilidade de rendimento. É importante salvaguardar que uma criança com PHDA pode não manifestar estes cinco sintomas concomitantemente (Falardeau, 1997). Por seu turno, Jones (2000) afirma que a “hiperatividade ou Distúrbio de Deficit de Atenção é um distúrbio comportamental, não é uma doença.” (p.15).

Para Falardeau (1997) a PHDA é visto claramente como uma patologia, para Jones (2000) está longe de se tratar de uma doença. Se considerarmos a definição segundo a Nova Enciclopédia La Rousse, doença é uma “alteração na saúde, do equilíbrio dos seres vivos (animais e vegetais) (Oliveira, 1997). Engel (1977) e Noack (1987), comparando o Homem a uma máquina prodigiosa, defendem que “doença consiste numa avaria temporária ou permanente do funcionamento de um componente

ou da relação entre componentes” (como referido em Albuquerque & Oliveira, 2002). Tendo em conta o exposto, a PHDA não estará tão longe de se tratar de uma doença. Todavia não me cabe defender uma ou outra posição mas sim constatar a divergência de opiniões acerca da sua génese. A definição de hiperatividade está longe de ser consensual e exata, contudo o senso comum associa frequentemente, e quase exclusivamente, a PHDA ao excesso de atividade. Ainda assim, as largas centenas de estudos realizados a partir dos anos 60, em diversos países, vieram afirmar que o défice de atenção era o aspeto que melhor definia o problema (Barkley, 1998, como referido em Falardeau, 1997). Não é possível deixar de salientar que as inúmeras conceções vulgarmente associadas a esta e a outras patologias, não sendo devidamente fundamentadas, podem condicionar o tratamento de crianças como a Ana³. As escolhas que se fazem na educação destas crianças não podem ser baseadas no senso comum e na mitologia social.

1.1 A Causa

Para Lopes (1998), “as causas do DHDA são ainda hoje largamente desconhecidas” (p. 133). Não obstante desta afirmação, nas últimas duas décadas muitas têm sido as investigações nesta matéria, mais precisamente no estudo de lesões cerebrais. Destas sabe-se que a origem da hiperatividade não reside apenas num único fator, mas hipoteticamente num combinar de fatores que permitem definir com maior exatidão a etiologia da PHDA (Lopes, 1998).

Apesar desta falta de conhecimento acerca das causas que originam a patologia, há fortes indícios do que eventualmente pode provocar a doença ou, pelo contrário, não está de todo relacionado com a sua causa. Desta feita, é aceite pela comunidade científica que na origem da PHDA estão fatores internos ao indivíduo, mais precisamente a hereditariedade (Lopes, 1998). Dados estatísticos apontam para uma maior incidência da hiperatividade três vezes superior nos rapazes do que nas raparigas (Falardeau, 1997) e, para Jones (2000), este valor probabilístico é ainda mais acentuado, referindo que “os meninos têm muito mais probabilidade de ser diagnosticados como hiperativos – cerca de quatro ou cinco vezes mais – do que as

³ Nome fictício atribuído à aluna para efeitos de proteção da sua identidade.

meninas” (p.8). O mesmo autor refere ainda que “há alguma verdade na suspeita de que algumas simplesmente “nascem hiperativas”, e de que os pais hiperativos têm muito mais probabilidade de ter filhos hiperativos” (Jones, 2000, p. 8).

Contudo, em situações excepcionais, fatores exteriores ao indivíduo podem motivar o desenvolvimento da hiperatividade pois sabe-se que em “alguns casos raros, a hiperatividade pode ser o resultado de um pequeno dano cerebral causado durante a gravidez ou o parto” ou provocada por substâncias nocivas constantes no ambiente (*Id./Ibid.*). Estudos recentes associam a hiperatividade a drogas como os esteroides usados no tratamento de eczema, asma ou outras alergias comuns na infância. Mas ainda mais polémica do que as possíveis causas já enunciadas, é a hipotética relação existente com a alimentação. Alguns artigos descrevem a associação entre a hiperatividade e a intolerância alimentar a certos géneros alimentícios (*Id./Ibid.*).

Ainda sobre a causa da doença, Falardeau (1997) fala de um abrandamento da função cerebral justificado pela dificuldade das células cerebrais segregarem um transmissor neural, a dopamina, tratando-se de uma deficiência, na maior parte dos casos, de origem hereditária. Este pediatra encara a questão da hereditariedade de uma forma delicada, confessando que aquando das suas consultas, não atribui demasiado ênfase à(s) causa(s) do problema. A sua opção enquanto profissional é justificada pelo facto de lhe ser impossível intervir a esse respeito e de nada valer culpabilizar os pais, que naturalmente, já deverão sentir-se demasiado culpados. Esta sensibilidade fez-me refletir e leva-me a considerar que também o professor deverá demonstrar este cuidado para com o aluno hiperativo e sua família. Convergindo com o ponto de vista do especialista, não alongarei mais as causas da PHDA passando para os tópicos seguintes.

1.2 Diagnóstico

Se, tanto a definição como as causas da PHDA suscitam polémica, o seu diagnóstico não é diferente. Como geralmente este é definido em consultório médico, mas “é na escola, durante os exercícios, que a criança mostrará o maior número de sintomas, (...) é primordial uma avaliação em ambiente escolar” (Falardeau, 1997, p. 44).

Torna-se difícil para o médico diagnosticar o problema e avaliar convenientemente a criança sem presenciar a manifestação, *in loco*, dos seus sintomas como a impulsividade ou a hiperatividade. Uma vez não os presenciando no consultório, o especialista não tem alternativa se não orientar a sua ação mediante a avaliação daqueles que convivem com a criança – professores, familiares, entre outros – o que pode, eventualmente direcionar o diagnóstico num ou noutro sentido (Falardeau, 1997). Desta feita, os professores em particular e a escola de uma forma geral, assumem um papel sobejamente importante no diagnóstico dos seus alunos.

Relativamente à altura ideal para fazer o diagnóstico, o autor supracitado recomenda o momento em que a criança inicia a escolarização, isto é, a partir dos cinco anos de idade, uma vez que ainda não existem testes totalmente fiáveis para avaliar em idade pré-escolar.

Neste processo de diagnóstico os pais têm um papel preponderante, pois são eles que muitas vezes revelam os episódios que permitem aos médicos determinar o tipo de problema existente. Naturalmente para eles também constitui uma situação penosa por, por um lado aceitar o problema do seu filho e gerir todos os sentimentos que isso acarreta, e por outro ter acesso aos meios e às condições necessárias para o ajudar. Estes que certamente fazem tudo ao seu alcance para aliviar o quadro clínico do seu filho, são muitas vezes acusados de compactuar com a exorbitante (aos olhos de alguns, nomeadamente dos media) quantidade de medicação prescrita, fazendo-os sentir culpados e responsáveis pelos problemas dos seus filhos. Muitos consideram que consultar “um especialista e, sobretudo, adotar um tratamento medicamentoso equivaleria a um abandono das suas responsabilidades” e esta conceção deverá ser desconstruída, para o bem das crianças com PHDA e das suas famílias (Falardeau, 1997, p. 51). No caso da Ana, e de acordo com informações da professora titular de turma, existem indícios de uma certa resistência por parte dos seus progenitores o que, claramente, dificulta todo o processo de controlo da doença.

Com todas as informações fornecidas, os relatos de episódios passados vincados por alguma agressividade e pela observação direta, percebeu-se que o comportamento da menina em questão parecia destoar daquilo que habitualmente se conhece da PHDA. Para além dos ataques de cólera, frequentemente foi vista a deambular pelo espaço exterior, durante os intervalos, falando e gesticulando sozinha

como se estivesse a travar um diálogo com outra pessoa. Este tipo de comportamentos intrigou-me de tal forma que senti necessidade de tentar perceber a razão destes acontecimentos. Talvez Falardeau (1997) justifique este quadro quando afirma que “muitas crianças hiperativas mostram graves problemas de comportamento. Em 65% dos casos esses problemas geram uma reação de oposição/provocação” (pp. 54-55).

Sobre estes problemas associados à PHDA, João Lopes (1998), ao dissertar sobre o surto de encefalite nos EUA entre 1917 e 1918, refere também dificuldades de relacionamento interpessoais, comportamentos de desafio e oposição e problemas de conduta e delinquência: “Estes últimos ainda hoje são considerados como frequentemente comórbidos relativamente ao DHDA, estando ainda em discussão se o DHDA, o “Distúrbio de Oposição Desafiante” e os “Distúrbios de Conduta” constituirão entidades clínicas discretas ou se constituirão apenas um contínuo” (p. 61).

1.3 Tratamento/Intervenção em sala de aula

No que se refere ao tratamento e medicação de crianças com PHDA há muito a enunciar, por esta razão será privilegiada a exposição acerca da intervenção no contexto escolar. Trata-se de uma questão muito delicada uma vez que os professores são muitas vezes acusados de se intrometerem em assuntos que não lhes competem, confessando o autor: “Até já me censuraram por me meter no que não me dizia respeito” (Falardeau, 1997, p. 109).

Para que se possa salvaguardar destas situações e se consiga defender com argumentos poderosos, o professor deve estar munido de informação e conhecimento teórico sobre este problema assim como conhecer a criança, o seu temperamento, as suas preferências, as suas fraquezas, bem como a medicação que toma. Mas, acima de tudo, deverá aceitar o aluno como ele é, pois se não o fizer, a tarefa de o ensinar será ainda mais difícil. A este nível a orientadora cooperante sempre manifestou uma postura compreensiva e assertiva, contudo, no que diz respeito à busca do conhecimento que lhe permita suportar a sua ação, é um aspeto a melhorar pois a única referência teórica que tivemos conhecimento de servir de auxílio ao *modus operandi* face à aluna, foi uma folha com algumas recomendações elencadas em forma de lista.

Claramente não poderei afirmar que essa pesquisa nunca terá sido feita, mas posso afirmar que nas nossas conversas sobre este caso particular, essa pesquisa não se manifestou nem sequer foi mencionada.

- O método pedagógico

O segredo está em despertar a atenção e foi o que sempre se tentou ao longo das semanas de estágio. Segundo Falardeau (1997), quanto mais vivo e animado for o estilo do professor maior será o nível de atenção do aluno. Tanto quanto possível diversificaram-se os recursos utilizados, recorrendo com alguma frequência aos meios audiovisuais, comprovando aquilo que Falardeau (1997) refere na sua obra “O recurso ao computador também é igualmente uma boa forma de as fazer trabalhar” (p.110). Com ele exploraram-se sítios da Internet, plataformas educativas, pesquisou-se informação, projetaram-se vídeos, imagens e apresentações audiovisuais (*power-point, prezi, emaze*).

Segundo a perspetiva deste mesmo autor, o ideal seria mudar o método de ensino a cada duas a três semanas mas como é uma tarefa difícil deve-se apostar em formas de ensino em que as crianças têm um papel mais ativo (Falardeau, 1997) e como tal, recorreu-se a jogos educativos, muitos produzidos por nós, como jogos de tabuleiro para estudar conceitos matemáticos, caça-palavras, bingo para conceitos gramaticais, *quiz*, entre outros. Claro está que este tipo de ensino não beneficia apenas as hiperativas mas sim todas as crianças de um modo geral, mas estas, em particular, agradecem.

- Aceitar o seu movimento tanto quanto possível

Sobre este aspeto o professor deve ser tolerante e paciente. Deverá “suportar o suportável” e encorajá-las a ativarem-se, por exemplo, com corridas, nos momentos apropriados, para mais tarde em períodos de repouso conseguirem concentrar-se e permitir que os restantes colegas se concentrem também (Falardeau, 1997, pp.110-111). No caso da Ana, o movimento exacerbado não se verificava com frequência devido à medicação que permite controlar os níveis de agitação. Ainda assim, trata-se de uma criança que manifesta uma agitação mais acentuada e que exige maior moderação da parte do professor.

Se nas restantes crianças da turma se verifica uma maior agitação no período da tarde, na Ana essa condição confirma-se com maior intensidade e, por esta razão, as atividades e aprendizagens que exigiam maior concentração ou que considerássemos mais desafiantes em grau de dificuldade, eram desenvolvidas no período letivo da manhã, altura do dia em que os níveis de concentração são mais elevados.

- Estabelecer regras

“A disciplina é indispensável quando se trabalha em grupo” (Falardeau, 1997, p. 111). Este aspeto aplica-se com todas as crianças, mas assume maior importância com alunos hiperativos e foi talvez o que mais preocupação suscitou dado o temperamento da Ana. Uma das medidas a adotar, de forma a contribuir para um pacífico ambiente de sala de aula, é a definição em conjunto de regras de conduta que, posteriormente são afixadas num local bem visível. Esta medida já havia sido tomada pela orientadora cooperante, cabia-nos zelar pelo seu cumprimento. Naturalmente que para uma criança com PHDA, só isto não chega e é necessário relembrar com frequência dessas mesmas regras. Outra medida adotada pela professora cooperante é o registo da auto-avaliação diária que, para além de outros parâmetros, permite a cada aluno refletir e avaliar o seu comportamento ao longo do dia, sendo que mediante a classificação atribuída é assinalado no respetivo campo uma marca verde, amarela ou vermelha. Esta foi a forma encontrada pela professora de garantir, o mais possível, o cumprimento das regras acordadas, mas abordarei este assunto no tópico seguinte.

- Recompensas e castigos mais frequentes

Como com qualquer criança as recompensas ou castigos devem ser imediatas e devidamente explicadas. Existem vários sistemas de recompensas (ex: Attention Trainer⁴) já estudados e testados. Contudo, independentemente do sistema usado pelo professor é importante perceber que extensas e complexas explicações ou ordens incessantemente repetidas não beneficiam a conduta da criança. Basta que percebam

⁴ Pequena caixa de plástico com sistema luminoso, monitorizado pelo professor, que regista as vezes que a criança não está a trabalhar num determinado período de tempo.

que a cada regra cumprida têm a recompensa, logo em cada falta de cumprimento surge a multa ou castigo (Falardeau, 1997).

Em determinado momento, durante a preparação da atuação para a festa de Natal, recorri à atribuição de recompensas, concedendo estrelas douradas (em EVA) aos alunos com melhor desempenho e dedicação durante os ensaios. Para a Ana esta forma de recompensa foi importante pois fez sentir-se valorizada, tendo sido notório o seu esforço no ensaio seguinte para conseguir obter novamente a mesma gratificação. Para terminar este tópico há que referir também que os professores não devem temer o uso destes métodos pelo risco de favorecerem as hiperativas em detrimento das outras crianças. Este receio é natural e legítimo mas é bom lembrar que “a justiça não consiste em dar a todos o mesmo, mas a cada um segundo as suas necessidades” (p. 113), até porque as restantes crianças, se devidamente informadas e esclarecidas destes métodos, vão entender e colaborar no sentido de beneficiar também com a melhoria de funcionamento da sala de aula (Falardeau, 1997).

Retomando a questão das fichas de autoavaliação diária pode-se considerar que assumiam igualmente a função de recompensa/sanção uma vez que todas as fichas deveriam ser assinadas pelos encarregados de educação permitindo que os alunos encarassem esta rotina com muita responsabilidade e seriedade.

No caso da Ana por vezes constituía um momento penoso e de grande tensão no final do dia. Para ela era difícil aceitar um amarelo em algum parâmetro, principalmente no comportamento. Manifestava resistência face à avaliação depreciativa, sentindo uma enorme frustração em ser confrontada com o seu fraco desempenho resultando em acesos ataques de cólera regados por muitas lágrimas. Há que salientar que perante estas reações, a professora cooperante nunca cedeu face à sua decisão, ou seja, ao castigo que um amarelo ou vermelho no comportamento constituía. Relativamente aos castigos, Falardeau (1997) diz também que não devem ser inibidos quando a criança tem um comportamento intolerável e isso pode ser feito privando-a das recompensas. O mais importante é que a sanção seja no imediato e esclarecida.

- Limites de tempo

Para uma criança hiperativa é mais fácil ter um tempo de trabalho estabelecido do que uma quantidade de trabalho propriamente dita. Assim é preferível estabelecer, por exemplo, trinta minutos para os trabalhos de casa e ela dá o seu melhor, do que ter uma infinidade de trabalhos e ter de os executar, nem que para isso esteja duas horas a fazê-lo (Falardeau, 1997).

Mas para que isto funcione é preciso ter consciência dos limites da hiperatividade e, se necessário, reduzir a carga de trabalho, sem com isso desfavorecer a sua aprendizagem. Nesta linha de pensamento está fora de questão terminar trabalhos da escola em casa para evitar esse excesso de trabalho tanto para a criança como para os pais (*Id./Ibid.*).

Assim, para a Ana deveriam ser adaptadas as quantidades de trabalho de acordo com as suas necessidades. O número de exercícios pedidos para trabalho de casa deveriam ser reduzidos em relação aos colegas, pois maioritariamente eles chegam à escola mal executados, ou mesmo por fazer, o que denota uma total desmotivação para os efetuar com brio e dedicação. Relativamente ao papel dos pais no auxílio dos trabalhos de casa as opiniões divergem, contudo parece-me óbvio que se hoje o ensino poderá exigir mais das crianças do que no passado, para as crianças com PHDA mais exigente será. Neste sentido o ganho que se pode obter sobrecarregando-as de tarefas, numa altura do dia em que chegam a casa e deveriam usufruir da companhia familiar, sem discussões e castigos pelo não cumprimento dos “T.P.C.”, parece-me não ser suficientemente significativo e indispensável. Pelo contrário, se a criança puder desfrutar dos seus tempos livres em atividades prazerosas e que lhe ajudem a gastar a sua energia acumulada, talvez a motivação para, no dia seguinte, encarar mais uma jornada será maior e isso, com certeza, contribuirá para um melhor rendimento e desempenho escolar. Não posso deixar de fazer uma citação que considero interessante pela forma humorista com que Falardeau (1997) remata este assunto: “Os pais pedem à criança que não teve tempo de fazer a cama, para a fazer na escola?! Cada coisa no seu lugar.” (pp. 114-115).

Para terminar este capítulo apraz-me reforçar que as crianças hiperativas são, antes de mais, crianças como todas as outras com a sua própria personalidade e temperamento. Não são seres estranhos e a sua particularidade não pode, de forma

alguma, fazer esquecer que são pessoas por inteiro, merecedoras de respeito e de uma vida digna como todas as outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira experiência em contexto de estágio, que mais me aproximou da Educação Pré-Escolar, foi sem dúvida marcante pela positiva. Tive oportunidade de acompanhar um grupo de crianças que irei sempre recordar com muito carinho e que, generosamente, me ajudaram a evoluir como profissional e como pessoa. Constatar diariamente o seu desenvolvimento, as suas conquistas e vitórias é algo de que me orgulho. Foi possível igualmente por em prática muito do que já havia estudado e perceber o funcionamento e dinâmica de um jardim-de-infância.

Tal como elas, todos os dias também eu aprendia algo novo e, tal facto, deveu-se em grande parte a toda a equipa educativa e colegas de estágio. Neste campo considero crucial não partir do pressuposto de que já se detém todo o conhecimento e que nada mais há a aprender com os outros. Ao longo de toda a minha formação tenho compreendido e validado a tese de que, assumindo uma postura humilde e aceitando e ouvindo atentamente os pareceres dos outros, temos sempre muito a aprender. Deste modo é fundamental colaborar mais e melhor com toda a equipa educativa, adotando a reflexão como parte integrante da atividade profissional e fazer uso daquilo que a investigação e os estudos já existentes nos proporcionam.

No que diz respeito à minha intervenção/ação nesta prática pedagógica, o que mereceu maior reflexão e ocupou com maior ênfase o meu pensamento foi a execução do Projeto. Para além desta abordagem ser totalmente nova para mim, penso que para as crianças também terá sido, pois pelas suas evidências comportamentais conclui-se que não estão familiarizadas com este tipo de trabalho. Foi difícil perceber como e onde me posicionar durante todo o projeto. A linha que separa o papel orientador do papel expositor é muito ténue face à proximidade que ainda temos dos métodos tradicionais de educação.

Em termos pessoais confrontei-me com uma fraqueza que, embora me seja conhecida, é para mim muito difícil de contornar. Sou por natureza uma pessoa que apenas se sente confortável quando detém o domínio das situações. Por detrás de uma aparência confiante e determinada, está alguém que, perante uma situação imprevista, resvala numa enorme insegurança e desmotivação. Tive a sorte de partilhar toda esta experiência com uma colega de estágio que transborda motivação e otimismo e que não se deixou abalar por um segundo, suportando e alavancando qualquer sentimento de frustração da minha parte. Este aspeto foi de grande relevância, pois tenho a certeza

que depois desta experiência, e com todos os sucessos que vou alcançando na vida, vou aprender a acreditar mais em mim e no valor que tenho.

No que concerne ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, as expectativas eram mais do que muitas, logo no início da jornada. A empolgação imperava pela vontade de testar na prática as teorias pedagógicas estudadas ao longo da formação académica. A calorosa receção, a simpatia e o cuidado demonstrados, principalmente pelos alunos, despertou todo o entusiasmo.

A oportunidade de lecionar determinadas áreas de conteúdo suscitou uma questão merecedora de reflexão e que, quanto a mim, é relevante na prática de qualquer profissional de educação e prende-se com o conhecimento profissional. Segundo Pedro Ponte (2011), o conhecimento profissional “apoiar-se em conhecimentos de natureza teórica (...) e também de natureza social e experiencial (sobre os alunos, a dinâmica da aula, os valores e a cultura da comunidade envolvente, a comunidade escolar e profissional, etc.)” (p.3). Depreende-se assim que quanto maior for o conhecimento profissional, mais preparado está o docente para conduzir as aprendizagens e sustentar a sua prática. A sua sensibilidade para (re)direcionar a prática educativa e detetar necessidades e interesses dos alunos será tanto mais apurada quanto mais conhecimento detiver.

Na perspetiva de Donald Schön (1983), a docência é uma profissão que exige a resolução de problemas complexos e ambíguos e que exigem a mobilização do conhecimento especializado para uma eficaz interpretação e avaliação que favoreça o cliente envolvido. Entenda-se por cliente os alunos, os encarregados de educação e dirigentes educativos. Importa ainda esclarecer que quando se refere ao conhecimento do professor não se remete apenas para os saberes académicos. Segundo o mesmo autor o conhecimento profissional resulta do conjunto de experiência num domínio bem determinado e é aprovado pela habilidade em responder aos problemas do quotidiano (Schön, 1983).

Esta é uma vertente que, presente e futuramente, me interessa aprimorar por toda a importância que lhe atribuo, o que implica um olhar atento e crítico a tudo o que me rodeia, preservar e potenciar a curiosidade que nos é inata, pesquisar e investigar incessantemente e contar com o que temos a aprender com os outros.

Fazendo uma apreciação global dos dois estágios, considero a experiência positiva e recheada de aprendizagens. Findado este percurso sinto que evolui tanto em termos pessoais como profissionais, e sei também que o caminho não termina aqui uma vez que a “aprendizagem ao longo da vida, com o intuito de desenvolver e aprofundar as competências é bem-vinda desde que adequada” (Rodrigues, 2013, p. 26). Tornei-me mais consciente da importância desta profissão, da grandiosa responsabilidade que ela acarreta e a mobilizar uma série de conceitos para sua aplicação em contexto prático.

Termino estas considerações finais com as sábias palavras do Papa Bento XVI que resume na perfeição toda a essência do meu percurso enquanto aprendiz na docência: “(...) o educador é uma testemunha da verdade e do bem: sem dúvida, também ele é frágil e pode falhar, mas procurará sempre de novo pôr-se em sintonia com a sua missão” (Carta de Bento XVI aos cidadãos do Roma sobre a Educação, 2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, C. M. Oliveira, C. P. (2002). Saúde e doença: significações e perspectivas em mudança. *Millenium, Revista do Instituto Politécnico de Viseu*. Nº 25.
- Almeida, M. B. (2013). *Direitos de Participação das Crianças: estudo de caso num Jardim de Infância em contexto do Movimento da Escola Moderna*. (Tese de Mestrado) Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3619/1/Direitos%20de%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as.pdf>
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Benedictus PP. XVI (2008). *Carta de Bento XVI aos cidadãos de Roma sobre a Educação*. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana. Consultado a 15 de maio de 2016. Disponível em: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione_po.html.
- Boekaerts, M.(s.d.). *Motivação para Aprender*. (Lopes, J., Trad.). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. (Obra originalmente publicada em 2002 por I.A.E – Série Práticas Educativas - UNESCO)
- Castro, L., Ricardo, M. (1993). *Gerir o Trabalho de Projecto*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Clark, Alison. (2010). *Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives*. *American Journal of Community Psychology*, 46, 115-123. DOI: 10.1007/s10464-010-9332-y. London.
- Clark, A., & Statham, J. (2005). *Listening to young children Experts in their own lives*. *Adoption & Fostering*, 29 (1), 45-56.

- Costa, M. S. (2008). *Dança Criativa, Música nas Actividades de Enriquecimento Curricular*. Lisboa: Meloteca. Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Dan%C3%A7a-Criativa/31500067.html>
- Dias, C. M. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 43, 1, pp. 175 – 188.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Lda..
- Estrela, A., Pinto, M., Silva, I., Rodrigues, A. & Pinto, P. (1991). *Formação de Professores por Competências – Projeto Foco*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Falardeau., G. (1997). *As crianças hiperativas*. Mem Martins:Edições Cetop.
- Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP). (s.d.). *Metodologia de Trabalho de Projecto*. Disponível em: [https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/48096/mod_resource/content/0/3_Metodologia do Trabalho de Projecto.pdf](https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/48096/mod_resource/content/0/3_Metodologia_do_Trabalho_de_Projecto.pdf).
- Lopes, J. A. L. (1998). *Distúrbio hiperactivo de défice de atenção em contexto de sala de aula: a incerta existência de um problema de desenvolvimento da infância e adolescência*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Lopes, M. J. (2014). *Escolas que questionam o sistema e dão a cada aluno o seu tempo*. *Público Online*.
- Marques, A. S. (s.d.). *Educação artística: um cruzamento essencial e exequível*. Portugal: Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado a 25 de março de 2016. Disponível em: http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1899/1/educacao_artistica_um_cruzamento_essencial_e_exequivel.pdf

- Mateus, M. d. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *Revista de educação EDUSER*. 3, 2, pp. 3- 16.
- Ministério da Educação. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Movimento da Escola Moderna*. (s.d.). Obtido em 21 de abril de 2016, de Movimento da Escola Moderna: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/associacao/referencias-historicas/>
- Niza, S. O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. O. (2013), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. (Ed.) (1997). Doença. In *Nova Enciclopédia La Rouse* (Vol. 8, p.2399). Círculo de Leitores, Lda. e Larousse.
- O'Neill, M. (2012). *O contributo e a participação dos idosos na sociedade*. Bruxelas: Comité Económico e Social Europeu. Disponível em: http://www.igfse.pt/upload/docs/2013/2013_C_11_04.pdf
- Peixoto, F. (2003). *Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar*. (Tese de Doutoramento) Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/48>
- Ponte, P. (2011). *Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/pls/portal/docs/1/334377.PDF>
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar?. *EXEDRA*, 1, p. 9-24. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>

Rodrigues, M. C. (2013). *A difícil arte de ser professor*. (Tese de Mestrado) Viseu: Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras, Faculdade de Educação e Psicologia. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/16748/1/relat%C3%B3rio%20marilia%20-%20final.pdf>

Schön, D. A. (1983). *Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Hampshire : Arena, reprint. 1995

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna*, Nº35, 5ªsérie

Sousa, A. B. (s.d.). *O Método dos Projetos*. Homepage. Consultado a 19 de abril de 2016. Disponível em: <https://sites.google.com/site/albertobarrossousa/metodologias-de-educacao/metodologia-de-projeto>

Sousa, B. Alberto (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget, cop.

Sousa, M. J., Baptista, C. S. (2011) *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha*. 4ª ed.. Lisboa: Pactor.

UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO Disponível em: <http://docplayer.com.br/6799800-Roteiro-para-a-educacao-artistica.html>

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., J., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, P., F., Mil-Homens, P., Fernandes, S., R., Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em:

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por
_projeto_r.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)

Vilaça, S. (2016, maio 3). *Homepage*. Consultado a 26 de abril de 2016. Disponível em:

[http://www.sandravilaca.com/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&i
d=55](http://www.sandravilaca.com/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=55)

Legislação

Decreto-Lei n.º46/86, de 14 de outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo* – Consultado a 25 de março de 2016. Disponível em: http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro - Organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar – Consultado a 25 março de 2016. Disponível em: <http://publicos.pt/documento/id566188/decreto-lei-344/90>

Decreto – Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro - regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. – Consultado a 2 de março de 2016. Disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2007/02/03800/13201328.PDF>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Planta do JI.

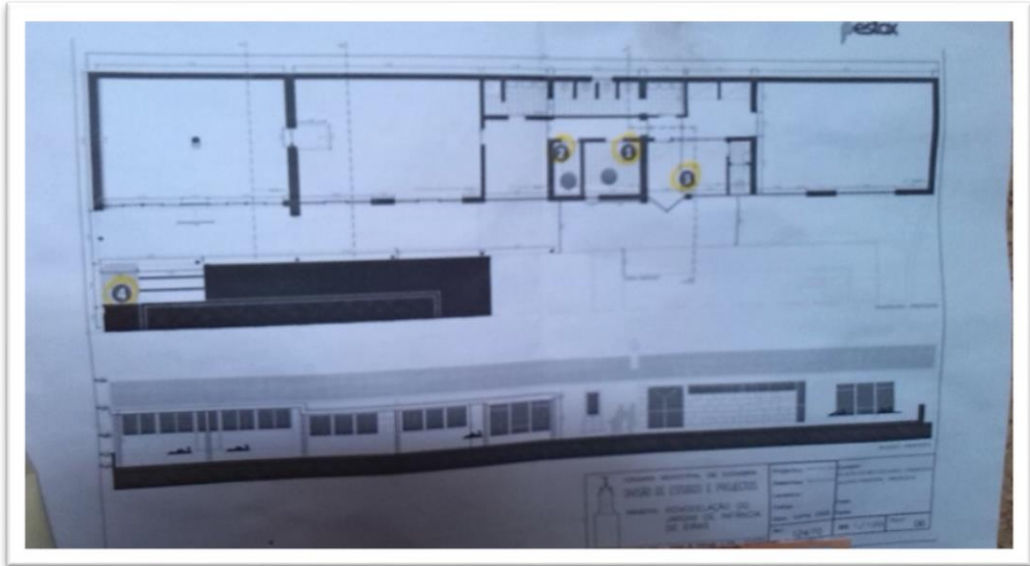


Figura 1- Planta Arquitetónica do Jardim-de-Infância.

Quadro 2 –Rotina diária instituída no jardim de infância.

	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 2 – Funcionamento do JI**Quadro 1-** Horário de funcionamento da instituição.

Horário do Jardim de Infância	8h00 m às 19 h
Horário Letivo	9h às 12h 30m e 14h às 15h 30m
Horário da AAAF	8h00m às 9h, 12h00m às 13h30h e 15h 30m às 18h 30m
Horário de atendimento aos pais	1ª Segunda-feira do mês – das 15h 30m às 16h 30m

Apêndice 3 – Habilitações literárias dos EE.

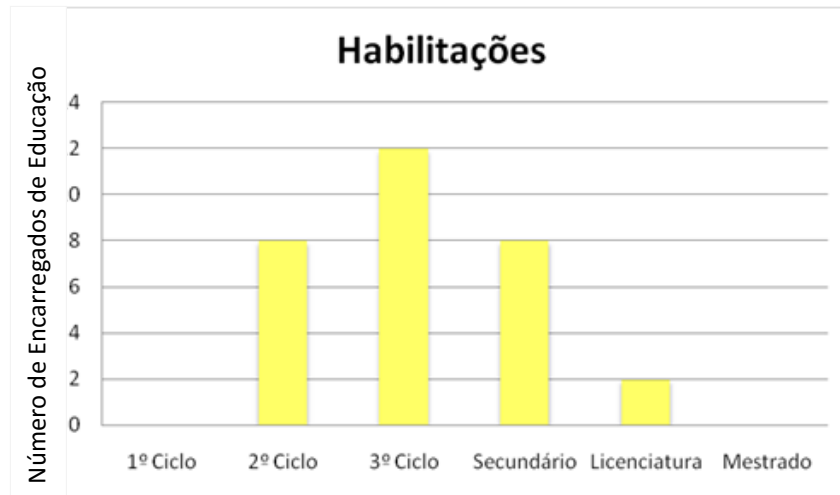


Figura 2-Gráfico representativo das habilitações académicas dos adultos responsáveis pelas crianças da sala amarela. Fonte: Plano de Grupo da sala amarela, realizado pela educadora cooperante.

Apêndice 4- Sessão de dança criativa.



Figura 1 – Aquecimento.



Figura 2 -Parte Fundamental.



Figura 3 -Alongamentos e relaxamento.

Apêndice 5 – História “A chegada de um irmão”.

Negrilo – avô narrador

MC – mãe clarinha

C- Clarinha

A – avó

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, cuidado 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 pequenina! 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)

Planificação da atividade que constituiu o indutor do projeto.

Apêndice 6 – Planificação da atividade que constitui o indutor do projeto.

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;	- 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 que iria ser desenvolvido.

			<p>- Ao longo do diálogo com as crianças recorre-se frequentemente ao questionamento para potenciar o seu raciocínio e moderar o rumo da conversa.</p>	
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Apêndice 7 – O indutor do projeto.

Carta do pai à Clarinha e ao irmão recém-nascido.

Querida 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.

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.



Figura 3 e 2- Encomenda enviada pelo Pai da Clarinha.

Apêndice 8 – Projeto Angola / Rússia.



Figura 1 - Construção da planificação em teia do projeto.

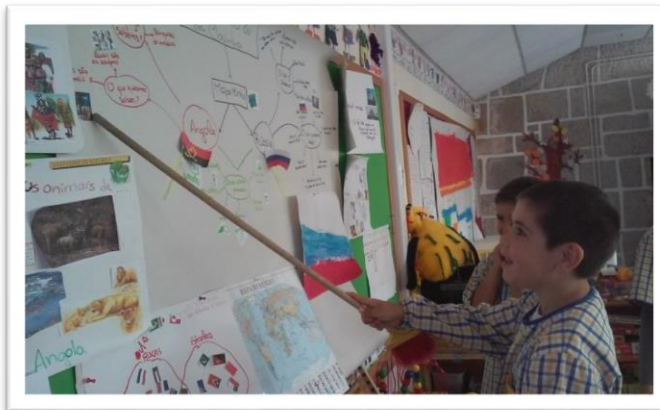


Figura 2 - Análise e recapitulação da planificação e suas derivações.



Figura 3–Fase de pesquisa, com recurso a livros e computador.



Figura 4 - Máscaras de pasta de papel.



Figura 5 - Máscaras de cartão.



Figura 6 –Confeção de uma iguaria angolana – doce de Banana Nanica.



Figura 7 - Cabana africana.



Figura 8 - Exposição do trabalho realizado no âmbito do projeto.

Apêndice 9 – Planificação da atividade matemática.

Atividade com as bandeiras				
Duração/Data	Objetivos:			
22/4/2015	<ul style="list-style-type: none"> - 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). 			
20 min				
Áreas de Conteúdo	Materiais/Recursos	Descrição	Estratégias	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Formação pessoal e social; - Expressão e Comunicação; - Conhecimento do Mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bandeiras; - Mapa-mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter à disposição bandeiras com algumas características em comum. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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.

Apêndice 10 – Registo fotográfico da atividade com as bandeiras.



Figura 1 - Atividade matemática - classificação das bandeiras.



Figura 2 - Resultado final da atividade.

Apêndice 11 – Caracterização do agregado familiar quanto às habilitações literárias e atividade profissional – referente aos alunos do 1º CEB .

Nº	Alunos	Data Nasc.	Pai				Mãe				Irmãos			Medidas			Áreas		comportamento	frequenta AEC	Enc. Educação
			idade	hab. lit.	profissão	Sit pr.	idade	Hb. lit	profissão	sit pr.	n.º	idad.	escalão	NEE	PAAPI	nº de retenções	preferidas	com mais dificuldades			
1	Afonso	16-03-06	52	9.º	E. Past.	Emp.	47	12.º	E. Pastelaria	Emp.	1	21	-	-	-	0	Mat	-	MB	X	mãe
2	Bruna	14-10-06	41	12º	Distribuid	Emp.	38	Lic.	Del. Inf médica	Emp.	1	4	-	-	-	0	Mat	-	MB	X	mãe
3	Eduarda	07-11-06	46	12º	Empres	Emp.	42	Lic.	Enfermeira	Emp.	3	14-18-19	B	-	-	0	Port	-	MB	X	mãe
4	Elton	23-02-06	47	10º	Desemp	Emp	40	9º	Doméstica	Emp.	-	-	-	-	-	0	Mat	Port	B	X	mãe
5	Gabriel	21-04-06	45	Lic.	Eng civil	Emp.	45	Lic.	Administrativa	Emp.	0	-	-	-	-	0	Mat	-	MB	X	pai
6	Gonçalo	14-12-06	42	Lic.	Dentista	Emp.	45	Mes	A. social	Emp.	1	5	-	-	-	0	Mat	-	MB	X	mãe
7	Inês	23-09-06	38	12º	Gestor c.	Emp.	34	12º	P. livreiro	Emp.	1	10	-	-	-	0	EM	Port	Ins	X	pai
8	João M.	29-06-06	41	12º	T. seg.	Emp.	42	Lic.	Técnica Sup.	Emp.	0	-	-	-	-	0	Mat	Port	B	X	mãe
9	Júlia	26-11-06	51	Lic.	Enferm	Emp.	48	Lic.	Enfermeira	Emp.	1	12	-	-	-	0	Mat	-	MB	X	mãe
10	M. Laura	05-11-06	45	7º	Vigilante	Emp.	46	9º	A.A. Educativa	Emp.	0	-	-	-	-	0	EM	Mat	B	X	mãe
11	Rafael A.	01-03-06	39	9º	Mecânico	Emp.	41	Lic.	Professora	Emp.	0	-	-	-	-	0	Mat	--	MB	X	mãe
12	Rafael J.	02-06-06	42	12º	Escritur	Emp.	38	9º	Op. hipermercado	Emp.	1	3	-	-	-	0	EM	ED	MB	X	mãe
13	Renato	22/07/06	34	9º	Vended.	Emp.	43	12º	Cabeleireira	emp.	1	15	-	-	X	0	EM	Mat	Suf	-	mãe
14	Rodrigo V.	06/12/06	57	Lic.	Enferm	Emp.	45	Lic.	Enfermeira	Emp.	1		-	-	-	0	Port	-	MB	X	mãe
15	Rodrigo O.	15/04/06	43	9º	Vended.	Des.	45	Lic.	Enfermeira	Emp.	1	13	-	-	-	0	Mat	Port	B	X	mãe
16	Sofia	10/08/06	44	Lic.	Eng mec	Emp.	45	12º	A. A. Educativa	Emp.	1	13	-	-	-	0	EM	Mat	B	X	mãe
17	Vasco	27/01/06	46	Lic.	A Técnico	Emp.	43	Lic.	Enfermeira	Emp.	1	13	-	-	-	0	Port	-	MB	X	mãe

Fonte: Retirado do P

Apêndice 12 – Projeto “A violência não compensa”.



Figura 1 – Confeção das Broas de Mel.



Figura 2 – Broas de Mel a sair do forno.

Hino do Projeto: A violência não compensa

Violência não compensa, Não resolve nada. Contra a felicidade, Quem é que ganha?!	Fazemos as pazes Respeitamos os outros Felizes ficamos, Sem guerra brincamos. (bis)
Nós estamos aqui Ouve com atenção. Ninguém fará por ti, Pede proteção.	A vida é muito bela P'ra viveres com medo Tens de ter coragem Não és um brinquedo!
<u>Refrão</u>	Refrão (bis)

Figura 3 – Hino do Projeto. Letra: alunos do 4º ano. Música: “Apita o comboio”.

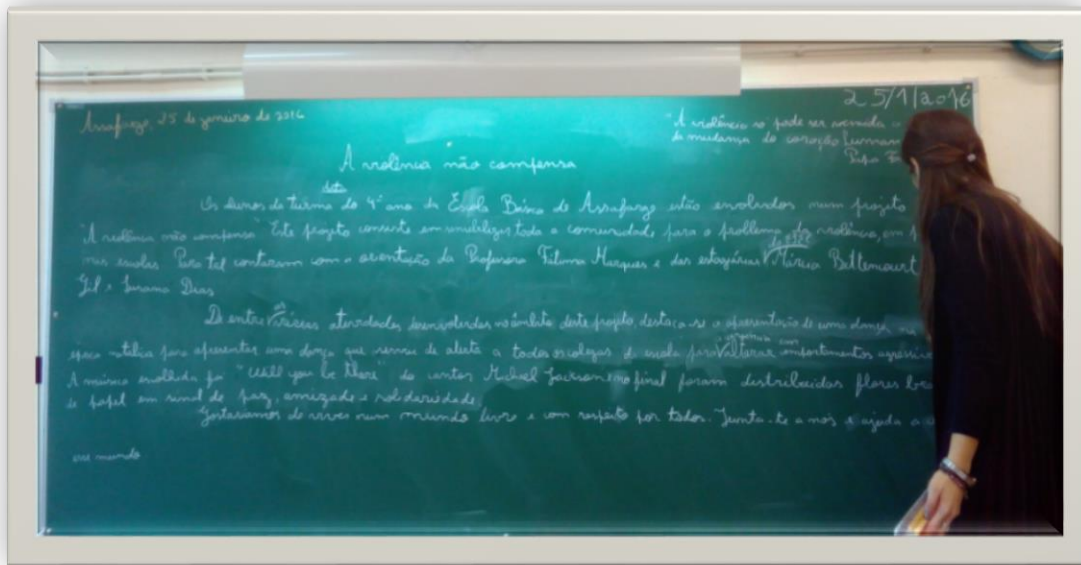


Figura 4 – Preparação da *Newsletter* a apresentar no site do agrupamento.



Figura 5 – Logótipo criado pelos alunos da turma.



Figura 6 – Palestra de divulgação do Projeto.

Apêndice 13 – Festa de Natal.



Figura 1 - Dança da música “*Will you be there*”, do cantor Michael Jackson, no âmbito do projeto.



Figura 2 – Flores distribuídas pelos alunos do 4º ano no final da sua atuação.

Apêndice 14– Categorização dos dados e respetivas evidências segundo a metodologia da Abordagem Mosaico.

Categoria	Subcategoria	Evidências - crianças	Evidências - EE	Evidências -Educadora
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.”		“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.”	“Lá fora acabam por conversar uns com os outros livremente.” “Fazem brincadeiras que eles escolhem com quem eles querem.”

			<p>“Fala muito das brincadeiras que faz com os amigos”</p> <p>(Mãe do D.)</p>	
	Atividades orientadas pela educadora	“Gosto do recreio porque gosto de fazer ginástica.”		
Espaço interior	Recursos tecnológicos	“Gosto da sala porque tem um computador.”		“Gostam do computador mas só há um, não dá para todos.”
	Jogo simbólico	<p>“Gosto da casinha porque brincamos aos pais e às mães.”</p> <p>(Mãe da M.)</p> <p>“Ela diz que brinca com os bonecos e isso mostra o ambiente da sala.”</p> <p>(Mãe da F.)</p>		

	Atividades orientadas	Gosto de fazer os desenhos que a Clara pede.”	<p>“Fala dos trabalhos que faz com a C. (...) é o que ela gosta mais.”</p> <p>(Mãe da F.)</p> <p>“Fala muito dos trabalhos que faz na escola.”</p> <p>(Mãe do D.)</p>	
	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.”	<p>“O espaço é reduzido e quando chove eu compreendo que seja difícil manter as crianças o dia todo confinadas no espaço.”</p> <p>(Mãe da M.)</p>	<p>“Penso que o espaço poderia ser maior mas é o que nós temos.”</p> <p>“A sala é pequena e o pilar do meio também corta muito e a casinha tem móveis muito antigos, alguns móveis muito antigos.”</p>

	Remodelação	<p>“ Não gosto dos livros porque estão estragados. Se fossem novos já gostava.</p>	<p>“Acho que devia ter ar condicionado porque as salas são muito quentes.” (Mãe da F.)</p> <p>“Podia haver mais sombras, podiam estar mais recolhidos se tivessem um telheiro.”</p> <p>(Mãe do D.)</p>	<p>“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.”</p> <p>“Se pudesse eu punha lá [espaço exterior] mais coisas. Punha lá mais casinhas, talvez mais daquelas casinhas que se compram já construídas”</p>
	Desconhecimento	<p>“Não gosto da sala azul porque nunca vamos lá.”</p>	<p>“A minha filha gosta da casinha que nem sei onde é que isso fica”</p> <p>(Mãe da L.)</p>	

Apêndice 15 – Registo diário das áreas da sala a que cada criança se propõe.

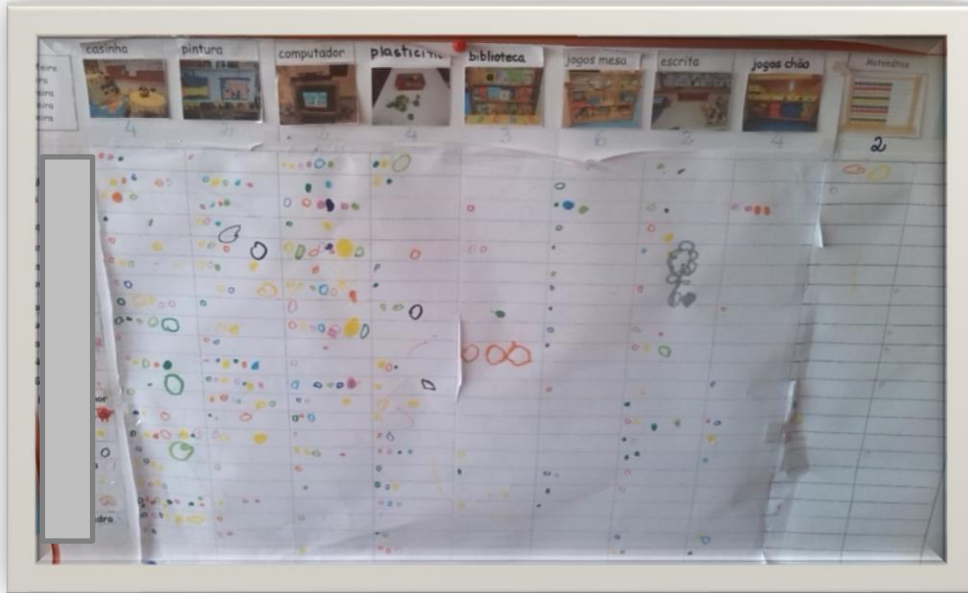


Figura 1 – Tabela de registo para cada área da sala.



Figura 2 – Tabela de registo para cada área da sala em vista aproximada.

Apêndice 16 – Planificação da Aula de Dança “Viva o Peixinho”.

Dança Criativa: Viva o Peixinho!			
Duração/Data	Objetivos:		
23/4/2015 45min	Gerais - Realizar movimentos locomotores; - Realizar exercícios criativos; - Realizar deslocamentos em diferentes trajetórias.	Específicos - Movimentar-se livremente pelo espaço com mudanças de direção; - Usar a memória em processos coreográficos.	
Áreas de Conteúdo	Materiais/Recursos	Descrição	Avaliação
- Formação pessoal e social - Conhecimento do Mundo	- Aparelho áudio	<ul style="list-style-type: none"> Aquecimento (5/10min.) - “Era uma vez um peixinho que estava a dormir aconchegado dentro do seu ovo, como estava cada vez maior decidiu furar a casca e ir conhecer o mundo”. Furar o ovo: 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. Limpar o corpo: Passar as mãos por diferentes partes do corpo: rosto (tem 2 olhos, tem uma boca...), braços, pernas, pés (tem escamas!) e espreguiçou-se. “Foi experimentar as barbatanas” 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). “Estava a ser muito divertido conhecer outros peixes, mas o nosso peixinho começou a ter saudades do ovo, mas como já não podia voltar	- Apesar de alguma desordem e de alguma dificuldade em conduzir o grupo foi possível realizar a atividade com sucesso.

		<p>para lá ficou muito triste” (vamos andar como se fossemos o peixinho triste).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parte Principal (15/20min) Para o peixinho ficar contente outra vez vamos fazer uma dança com todos os peixes que ele conheceu. Como pode fazer o peixe brincalhão? (definir um movimento) Como pode fazer o peixe rezingão? (definir um movimento) <p><u>Música dos Peixinhos</u></p> <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>	
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Apêndice 17 – Planificação da Aula da “Dança dos Países”.

Dança Criativa: Dança dos Países!			
Duração/Data 28/5/2015 45min	Objetivos:		
	Gerais - Realizar movimentos locomotores; - Realizar exercícios criativos; - Experienciar diferentes organizações no espaço.	Específicos - Conhecer e alargar o repertório de danças populares; - Usar a memória em processos coreográficos.	
Áreas de Conteúdo	Materiais/Recursos	Descrição	Avaliação

<p>- Formação pessoal e social</p> <p>- Conhecimento do Mundo</p>	<p>- Aparelho áudio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento (5/10min.) <ul style="list-style-type: none"> - Dar 3 voltas ao escorrega a correr: - Dar 1 volta em torno do escorrega aos saltos em pé juntos. • Parte Principal (15/20min) <p>Dentro da sala polivalente, de mãos dadas e em roda as crianças são informadas que vão partir numa viagem que vai começar em Portugal, o país onde vivem, e vão passar pela Rússia e em seguida por Angola, terminando novamente no país de origem.</p> <p>Começam por ouvir um trecho da uma música popular portuguesa tendo que reproduzir os movimentos por nós criados para esse trecho sonoro. Findada a música ouvem o som de um avião e tendo que imitar o movimento desse mesmo transporte para poderem viajar até ao país seguinte.</p> <p>Aterram então na Rússia e o procedimento repete-se: ao som do trecho seleccionado de uma música popular Russa, reproduzem os movimentos da dança até novamente o som do avião.</p> <p>Por último aterram em Angola onde, ao som de uma música angolana bastante conhecida das crianças, reproduzem novamente a coreografia. Novamente ao som do avião levantam voo até chegar à terra natal – Portugal – onde dançaram as músicas já trabalhadas em sessões anteriores do reportório infantil português.</p> <p><u>Música Seleccionadas</u></p> <p><u>Portugal:</u> “Malhão”, “O meu jardim encantado”, “Cai a noite, cai” de Xana Toc Toc e “É hora das brincadeiras” de Panda e os Caricas</p> <p><u>Rússia:</u>“Jimba Papapljusjka”</p> <p><u>Angola:</u>“Mariquinhas” de Bonga</p> 	<p>- Por motivos de programação de atividades, esta sessão de dança criativa concretizou-se com todas as crianças do jardim de infância. Esta questão não terá sido prevista aquando da planificação da atividade, contudo houve necessidade de ajustamento. O espaço não é o mais indicado para reunir cerca de 40 crianças em atividades físicas, ainda assim elas apreciaram o momento envolveram-se cooperando com bastante empenho.</p> <p>- É de referir que para crianças que não têm a dança criativa presente na sua rotina, o resultado global foi muito positivo dado o número que músicas envolvidas na sessão</p>
-------------------------------------------------------------------	-------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------