



Diana Sofia Guimarães Teixeira

A importância da música na Perturbação por Défice de
Atenção e Hiperatividade: Um estudo de caso

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Área de texto

Diana Sofia Guimarães Teixeira

A importância da música na Perturbação por Défice de
Atenção e Hiperatividade:
Um estudo de caso

Relatório Final de Estágio do Mestrado em

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

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Rosina Fernandes
e coorientação de
Mestre Maria Cristina Aguiar



Maio de 2015

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Diana Sofia Guimarães Teixeira, n.º 10302 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra, que a dissertação/trabalho de projeto/relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, _____, _____ de 2015

O (a) aluno (a) _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais e irmão e a todas as famílias com casos de crianças com Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade.

AGRADECIMENTOS

Este estudo só poderá estar concluído com a referência às demais pessoas que para ele deram o seu contributo.

Um sincero agradecimento à Professora Doutora Rosina Fernandes, bem como à Mestre M^a. Cristina Aguiar que tanto se empenharam a apoiar-me, disponibilizando-se a orientar-me e coorientar-me, respetivamente, ao longo de todo o trabalho, transmitindo-me da melhor maneira e com as melhores estratégias os seus conhecimentos que tanto enriqueceram este trabalho. Sem elas não teria aprendido tanto. Muito obrigada a ambas e à amizade que acabamos por cultivar.

Agradeço também aos supervisores e orientadores cooperantes que me apoiaram durante o estágio, bem como às colegas de grupo que tão bem me receberam. O meu agradecimento estende-se igualmente às crianças com quem tive oportunidade também de aprender.

Aos meus pais, que apesar das dificuldades, me deram o que tinham e o que não tinham, fortaleceram-me nos momentos de maior fragilidade e contribuíram com conselhos e soluções. Obrigada por acreditarem em mim e por me ampararem em situações de desespero.

Muito obrigada ao meu irmão que esteve sempre presente e disponível e que foi compreensivo nas horas em que me dediquei a este trabalho. Obrigada mano, foste incansável.

Ao meu namorado, pela paciência, amizade e amor que demonstrou. Obrigada por aturares o meu mau humor, consequência do sentimento de incapacidade, obrigada pelo estímulo e incentivo constantes.

Agradeço aos meus primos pela amável disponibilidade que tornou possível a realização da presente dissertação.

E agradeço ainda a todos os meus amigos que, de uma maneira ou de outra, me apoiaram. E, principalmente, aos ABA e Joanas pelas lágrimas que derramei as quais me souberam limpar. Obrigada pela amizade sem preço demonstrada sempre.

RESUMO

Este trabalho pretende efetuar uma apreciação crítica de todo o percurso de estágio realizado (pré-escolar e 1.º ciclo), bem como apresentar um estudo de caso sobre um aluno com diagnóstico de Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade, atendendo à experiência de contacto com a problemática em contexto de prática de ensino supervisionada e ao interesse pessoal pela música como possível estratégia de intervenção.

Salienta-se que, em geral, a experiência de estágio se revelou muito enriquecedora para a formação no âmbito do mestrado. No que se refere ao estudo de caso, procurou-se conhecer o contexto escolar, familiar e social deste aluno e perceber em que medida é que a música poderia contribuir para o seu desenvolvimento. Para tal, realizaram-se entrevistas ao aluno, encarregada de educação, diretora de turma, professora de Educação Musical e psiquiatra. Alguns professores preencheram também questionários. Os principais resultados revelaram que apesar do desconhecimento sobre a influência da música na perturbação, parece haver apenas algum interesse em explorar esta estratégia complementar de apoio ao aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Estágio, Pré-escolar; 1.º CEB; Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade; Música

ABSTRACT

This paper aims to make a critical report on the work developed in internship (pre-school and primary school) and present a case study of a student diagnosed with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder, attending the experience with the theme during the supervised practice in context and personal interest in music as a promissory strategy of intervention.

In general, the internship experience was very important in the context of this master degree. With regard to the case study, we intended to know the school, family and social context of this student and see in what extent music could contribute to his development. To this end, interviews were conducted involving the student, teacher's director, music teacher and psychiatrist. Some other teachers also completed questionnaires. The main results revealed that despite the lack of knowledge about the influence of music in this disorder, there seems to be some interest in exploring this complementary strategy to support the student in the teaching-learning process.

Key-words: Internship, Pre-school; Primary school; Attention Deficit and Hyperactivity Disorder; Music

Índice

INTRODUÇÃO GERAL.....	1
CAPÍTULO I – REFLEXÃO SOBRE O PERCURSO DA PRÁTICA DE ENSINO	
SUPERVISIONADA (PES I, II E III).....	2
1. Breve enquadramento da educação pré-escolar e do ensino no 1.º ciclo	2
2. Caracterização dos contextos.....	5
2.1. Contextos de Educação Pré-Escolar e grupos de crianças.....	5
2.1.1. Jardim de Infância de Marzovelos.....	6
2.1.2. Jardim de Infância de Repeses.....	10
2.2. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e turmas.....	17
3. Análise das práticas e síntese das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.....	20
3.1. Educação Pré-Escolar.....	20
3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	23
Conclusão.....	26
CAPÍTULO II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO.....	
Introdução.....	28
1- Enquadramento teórico.....	29
1.1. A Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade (PDAH).....	29
1.1.1. Definição e caracterização da PDAH.....	29
1.1.2. Contextualização histórica da PDAH.....	30
1.1.3. Etiologia da PDAH.....	32
1.1.4. O diagnóstico na PDAH.....	33
1.1.5. Implicações escolares e sociais da PDAH.....	35
1.1.6. Estratégias de intervenção na PDAH	37
1.1.6.1. Papel dos pais/mães na PDAH	38
1.1.6.2. Papel dos professores na PDAH	40
1.1.6.3. Papel dos assistentes operacionais na PDAH	43
1.1.6.4. Pedopsiquiatria e Psicologia na PDAH	44
1.2. A música	46
1.2.1. A música e a saúde.....	47
1.2.2. A música e a criança com PDAH	47
2. Plano de investigação.....	51
2.1. Apresentação do estudo	51
2.1.1. Formulação da questão de estudo.....	51
2.1.2. Definição dos objetivos específicos.....	52

2.2. Metodologia.....	52
2.2.1. Participantes.....	52
2.2.2. Instrumentos.....	54
2.2.3. Procedimento.....	55
2.2.4. Procedimento de análise de dados.....	56
3. Apresentação e breve discussão dos resultados.....	57
3.1. Análise das entrevistas.....	58
3.2. Análise dos questionários.....	71
Conclusões.....	74
Conclusão Geral.....	76
Referências Bibliográficas.....	78
Anexos.....	84
Anexo A - Enquadramento teórico complementar da Educação Pré-Escolar.....	85
Anexo B - Caracterização complementar do Jardim de Infância de Marzovelos...	88
Anexo C - Caracterização complementar do Jardim de Infância de Repeses.....	92
Anexo D – Planta da sala da PES III.....	96
Anexo E - Exemplos de planificações individuais elaboradas no estágio.....	97
Anexo F – Guião de entrevista semiestruturada (aluno).....	123
Anexo G - Guião de entrevista semiestruturada (encarregada de educação).....	132
Anexo H - Guião de entrevista semiestruturada (diretora de turma).....	141
Anexo I - Guião de entrevista semiestruturada (professora de educação musical).....	147
Anexo J - Guião de entrevista semiestruturada (psiquiatra).....	153
Anexo K – Questionário – Estudo de caso de aluno com perturbação por défice de atenção e hiperatividade.....	158
Anexo L – Cronograma.....	161
Anexo M - Consentimento Informado (encarregada de educação).....	162
Anexo N - Pedido de autorização (agrupamento).....	163
Anexo O - Pedido de autorização (psiquiatra).....	164

Índice de Tabelas

Tabela 1. Categorias e subcategorias decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas – dificuldades do aluno com PDAH	59
Tabela 2. Categorias e subcategorias decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas – relações interpessoais do aluno com PDAH.....	61
Tabela 3. Categorias e subcategorias decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas – potencialidades do aluno com PDAH	63
Tabela 4. Categorias e subcategorias decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas – evolução do aluno com PDAH até à atualidade.....	65
Tabela 5. Categorias e subcategorias decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas – estratégias em contexto escolar de apoio ao aluno com PDAH.....	67
Tabela 6. Categorias e subcategorias decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas – estratégias de outros intervenientes para lidar com PDAH.....	69
Tabela 7. Categorias e subcategorias decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas – importância da música para o aluno com PDAH	70
Tabela 8. – Frequências e Percentagens nos itens da Escala Abreviada De Avaliação De Conners Para Professores – EAAP	73
Tabela 9. – Importância da música na PDAH	74

Lista de Abreviaturas

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

DSM – 5 – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

ECERS-R – Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Edição Revista

EPE – Educação Pré-Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PDAH - Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade

PEI – Programa Educativo Individual

PES (I, II ou III) – Prática de Ensino Supervisionada

PNEP - Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância

INTRODUÇÃO GERAL

Este relatório final de estágio tem como objetivo descrever o percurso das três unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) I, II e III, efetuado nos três semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Neste período, foram-nos proporcionadas experiências de estágio (observação e dinamização de atividades), nos seguintes contextos: no primeiro semestre, numa turma do 4.º ano do 1.º CEB e num grupo de crianças de EPE, com idades entre os três e os seis anos; no segundo semestre, num grupo de crianças de EPE, com idades entre os três e os seis anos; e, no último semestre, numa turma do 3.º ano do 1.º CEB.

A Parte I deste relatório, apresenta a caracterização dos contextos, quer da EPE, quer do 1.º CEB, onde nos foi proporcionada a intervenção e consequente reflexão das práticas realizadas em PES II e PES III.

Na Parte II deste relatório, focamo-nos num estudo de caso sobre a importância da música no desenvolvimento de um aluno do 2.º Ciclo do Ensino Básico com Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade (PDAH), onde procedemos a um enquadramento teórico sobre a perturbação, bem como acerca da importância da música no desenvolvimento dos alunos. Posteriormente, traçamos um plano de investigação com a apresentação do estudo, a metodologia, apresentação e discussão dos resultados e conclusões. Assim, neste âmbito, pretendeu-se: perceber a perspetiva do aluno, da família, dos professores e psiquiatra que acompanha o caso acerca das dificuldades do aluno com PDAH; identificar que estratégias eram utilizadas pelos mesmos para lidar com as dificuldades, nomeadamente tendo em conta a relação escola-família no apoio ao aluno; e explorar a importância da música no desenvolvimento do aluno com PDAH.

CAPÍTULO I – REFLEXÃO SOBRE O PERCURSO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES I, II E III)

Introdução

Neste capítulo será apresentada uma breve caracterização dos contextos da PES I (Jardim de Infância de Marzovelos e Escola da Ribeira), II (Jardim de Infância de Repeses) e III (Escola da Ribeira). Apresenta-se ainda uma síntese das práticas na PES II e III. Termina-se este capítulo sobre o trabalho desenvolvido em estágio, com uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos. Para ilustrar este trabalho realizado durante três semestres, serão apresentados alguns materiais em anexo, como por exemplo, planificações.

1. Breve enquadramento da educação pré-escolar e do ensino no 1.º ciclo

Para a elaboração deste breve enquadramento recorreu-se à consulta dos seguintes documentos, nomeadamente no que se refere à educação pré-escolar: (1) Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE); (2) Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar; (3) Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; (4) Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfis Específicos; (5) Decreto-Lei n.º 379/97, de 27 de dezembro – Segurança em Parques Infantis e Espaços de Jogo e Recreio; (7) Despacho Conjunto N.º 258/97, de 21 de agosto - Componente de Apoio à Família (CAF); (8) Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância (PNEP); e (9) Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Edição Revista (ECERS-R).

A educação pré-escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar. A Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro, apresenta a Lei-Quadro que consagra o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Estabelece como princípio geral que

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua

plena inserção na sociedade como ser autônomo, livre e solidário (Lei nº.5/97, de 10 de fevereiro).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador de infância nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças. Estas constituem uma referência comum a todos os educadores de infância da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Estas orientações não são um programa, pois adotam uma perspetiva mais centrada em indicações para o educador de infância do que na previsão de aprendizagens realizadas pelas crianças. Distinguem-se também de algumas conceções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, pretendendo promover uma melhoria da qualidade da Educação Pré-Escolar (Ministério de Educação, 1997).

Segundo as OCEPE, a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, ou seja, nesta fase da vida criam-se condições necessárias para as crianças continuarem a aprender. Desta forma, na educação pré-escolar é importante que as crianças aprendam a aprender. A educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, promovendo a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitam que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos (Ministério da Educação, 1997).

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” Este documento legal refere ainda que na organização do ambiente educativo o educador de infância: (1) organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; (2) disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança; (3) procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças; (4) mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação; e (5) cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

Em suma, na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo

integrado, no âmbito da expressão, da comunicação e do conhecimento do mundo. Neste âmbito inclui-se uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano e que se relaciona com a socialização. De facto, a educação pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionadas e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos. Este processo educativo desenvolve-se em tempos que lhe são destinados e, em geral, em espaços próprios (Ministério da Educação, 1997). O desenvolvimento social das crianças nos primeiros anos de vida tem consequências significativas para o seu futuro. Para estimular este desenvolvimento, os educadores de infância precisam de criar um clima social nos seus grupos. Têm que ajudar as crianças a aprenderem a funcionar dentro dos limites das expectativas da instituição e a desenvolverem fortes relações positivas com os restantes elementos do grupo.

O educador de infância tem então a função de ensinar e promover aprendizagens de forma distinta dos outros níveis de ensino, ou seja, atendendo à globalidade do desenvolvimento da criança. Esta é um todo e não um conjunto de disciplinas, sendo assim, o trabalho deste profissional é mais integrado em relação aos outros níveis de ensino. Não existe um currículo específico, existem educadores de infância a trabalhar em contextos diferenciados. Assim sendo, é necessário ter em consideração o grupo como componente essencial do contexto de aprendizagem, pois nem todas as crianças têm a mesma idade e as aprendizagens também não podem ser de igual modo para todas, tendo assim de existir uma promoção de aprendizagens integradas. Encontram-se em anexo mais informações que permitem enquadrar a educação pré-escolar (Anexo A).

Para a elaboração deste breve enquadramento recorreu-se à consulta dos seguintes documentos, no que se refere ao ensino do 1.º CEB: (1) Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, (2) Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro e (3) Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, que estabelecem os princípios orientadores da Organização e Gestão Curriculares do Ensino Básico; (4) Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do Ensino Básico; (5) Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais; e (6) Lei n.º 46/86 — Lei de Bases do Sistema Educativo.

O 1.º CEB é a primeira etapa da escolaridade básica. De acordo com o artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, a organização e a gestão do currículo sujeitam-se à existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, tendo por objetivos a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, com a articulação e a contextualização dos saberes.

Segundo a Organização Curricular e Programas, as áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória são: a Língua Portuguesa; a Matemática; o Estudo do Meio; e as Expressões (Artísticas e Físico-Motoras). Há ainda a Formação Pessoal e Social. As áreas curriculares não disciplinares incluem: Área de projeto, Estudo Acompanhado e Formação cívica. Inclui-se ainda a área curricular disciplinar de frequência facultativa Educação Moral e Religiosa e Atividades de Enriquecimento Curricular, podendo ser a iniciação a uma língua estrangeira ou outras.

De acordo com os documentos legais consultados e referidos anteriormente, os programas do 1.º CEB pretendem o desenvolvimento da educação escolar para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno. Contudo, a avaliação não deverá traduzir-se em juízos prematuros e definitivos que discriminem o aluno, impedindo-o de alcançar sucesso imediato e, possivelmente, no seu futuro escolar.

Após este breve enquadramento teórico, quer da educação pré-escolar, quer do 1.º ciclo, segue-se a sua transposição para a prática, nomeadamente em dois contextos de educação pré-escolar que serão descritos em seguida, a par da caracterização dos respetivos grupos de crianças, sendo também descrito o contexto no âmbito do 1.º ciclo e respetivas turmas.

2. Caraterização dos contextos

2.1. Contextos de Educação Pré-Escolar e grupos de crianças

No âmbito da unidade curricular de PES I, do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, 1.º ano, foi-nos proposta a realização de um relatório de observação do ambiente educativo referente ao Jardim de Infância, onde se realizou o estágio, que pertencia ao antigo Agrupamento de Marzovelos (atual Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu), sendo este denominado de Jardim de Infância de Marzovelos e localizado na antiga freguesia de Coração de Jesus (atual Freguesia de Viseu), no concelho e distrito de Viseu. A Escola Básica João de Barros era a escola sede do antigo Agrupamento de Escolas de Marzovelos ao qual pertenciam as Escolas do 1.º Ciclo, E. B. 1 de Massorim, Balsa, Vildemoínhos, S. Salvador, Orgens e S. Martinho e os Jardins de Infância de Marzovelos, S. Martinho de Orgens, S. Salvador, Orgens e Vildemoínhos.

Também no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico II (PES II), foi elaborado o respetivo relatório, desta feita com base no contexto do Jardim de Infância de Repeses, do Agrupamento de Escolas Viseu Sul.

Os objetivos da elaboração desses relatórios de observação em contexto foram os seguintes: (1) analisar o ambiente educativo, nomeadamente o meio institucional; (2) apresentar a constituição do grupo de crianças; (3) caraterizar e analisar o grupo, onde passamos a compreender o funcionamento do mesmo; (4) conhecer a forma de intervenção da educadora de infância nas várias e diferentes situações; (5) perceber a organização da sala, bem como o seu funcionamento; (6) caraterizar o espaço, tanto no interior como no exterior, bem como o tempo, que nos levou a perceber que existe uma rotina diária proporcionada às crianças pela educadora de infância; e (7) conhecer a relação com os pais/mães e outros parceiros educativos.

No decorrer das análises realizadas surgiu a necessidade de recorrer a diversas fontes, tais como: (1) o Projeto Curricular de Grupo; (2) a informação recolhida junto das educadoras de infância responsáveis das salas em questão e das Coordenadoras dos Estabelecimentos; e também o Regulamento Interno do Estabelecimento.

Com estes relatórios de observação pretendia-se alcançar os objetivos anteriormente previstos e adquirir conhecimentos que nos serão úteis para a nossa futura profissão, nomeadamente como educadoras de infância.

2.1.1. Jardim de Infância de Marzovelos

Analisando o Projeto Educativo e Curricular de Escolas do Agrupamento de Marzovelos, verificou-se que o Agrupamento abrangia três freguesias do concelho de Viseu: Coração de Jesus, Orgens e S. Salvador (salienta-se que entretanto ocorreu o processo de reorganização das freguesias no nosso país pelo que atualmente estes dados não corresponderão exatamente à realidade). Este era constituído por 12 unidades educativas: 5 Jardins de Infância, 6 Escolas do 1.º CEB e uma Escola Básica com 1.º e 2.º Ciclos. A sede deste Agrupamento ficava situada na freguesia de Coração de Jesus, nomeadamente na Escola Básica João de Barros.

A PES I foi realizada num destes 5 estabelecimentos de educação pré-escolar, mais especificamente o Jardim de Infância de Marzovelos (Viseu) localizado na zona urbana de Viseu.

No que se refere à distribuição do serviço docente no âmbito da educação pré-escolar neste estabelecimento e de acordo com os documentos consultados, os docentes da educação pré-escolar cumpriam as duas horas de trabalho de estabelecimento conforme a seguinte distribuição: (1) uma hora semanal para supervisão e coordenação da Componente de Apoio à Família (CAF) e para articulação com outros educadores, nomeadamente os de apoio educativo, e de desenvolvimento e avaliação de projetos; (2) e uma hora semanal de atendimento aos pais/mães e encarregados de educação.

Depois de expostos os aspetos relativos à localização e horário de funcionamento do contexto, segue-se uma breve caracterização dos espaços. Duma forma geral, pode-se dizer que a atividade de componente letiva se encontrava apenas no primeiro piso e a atividade de componente não letiva encontrava-se no rés-do-chão. Salienta-se que existia também material de uso comum às diferentes salas, como: computador portátil, material de ciências, jogos, retroprojektor e *data show*.

Para além deste espaço e equipamentos situados no interior, existiam ainda infraestruturas no exterior.

Depois de caracterizados os espaços e recursos materiais, passamos agora para os recursos humanos, nomeadamente os que exerciam funções da sala 2 (alvo de observação). A educadora de infância da sala era Licenciada em Gestão e Administração Escolar e Educacional e tinha o Curso de Educação de Infância. Tinha ainda 30 anos de serviço - 6 anos na instituição. Nesta sala estava também uma Assistente Operacional com o Curso Técnico de Animação Sociocultural/Assistente familiar – 12.º ano. Salienta-se ainda que o estabelecimento era coordenado por uma Licenciada em Educação de Infância que tinha também Licenciatura em Gestão e Administração Escolar e Educacional e 33 anos de serviço estando na instituição há 10 anos. Durante as idas ao Jardim de Infância verificou-se que existia um bom relacionamento entre a educadora de infância e a assistente operacional. Estas trabalhavam em conjunto, ajudando-se mutuamente na dinâmica diária do estabelecimento.

Caracterizado o contexto, será apresentada uma breve descrição do grupo de crianças e da sala onde se realizou a PES I.

Segundo o Projeto Curricular de Grupo do Jardim de Infância de Marzovelos, a sala 2 era constituída por 22 crianças. O grupo era maioritariamente constituído por crianças de 3 anos de idade de ambos os sexos, existindo ainda crianças de 4 e 5 anos de idade. Como se pode verificar era um grupo heterogéneo, ou seja, existiam crianças de diferentes idades (compreendidas entre os 3 e 5 anos de idade). Este grupo permitia mais facilmente desenvolver relações de reciprocidade e de

cooperação, enquanto só a relação com o adulto hierarquizada e dominada pode não promover o desenvolvimento de algumas competências. Salienta-se que treze crianças integravam o grupo pela primeira vez, dez pertenciam à faixa etária dos 3 aos 4 anos, duas pertenciam à faixa etária dos 4 aos 5 anos e uma pertencia à faixa etária dos 5 aos 6 anos de idade. Quase todas as crianças estavam inscritas na CAF, usufruindo do serviço de almoço e das atividades de prolongamento de horário.

O Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola e Projeto Curricular de Grupo são documentos considerados como instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo. Segundo a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, os educadores de infância deverão participar na elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento/Instituição e dos Projetos Curriculares de Estabelecimento/Escola. Deverão igualmente conceber e gerir o Projeto de Grupo, inserindo-se nas linhas de orientação definidas nos projetos anteriormente referidos, de acordo com as orientações emanadas pelo Conselho Pedagógico e em articulação com o conselho de docentes, no caso da rede pública, ou com a equipa de educadores de infância, no caso de rede privada. Na elaboração de Projetos Curriculares de Grupo o educador de infância deverá ter em conta as características do grupo e as necessidades das crianças.

Segundo a mesma circular, o desenvolvimento curricular na educação pré-escolar é da responsabilidade do educador de infância que exerce uma atividade educativa semanal de 25 horas, num regime de monodocência, devendo orientar a sua ação pelo que se encontra disposto nas OCEPE. De acordo com o mesmo documento, a atividade educativa/letiva de 5 horas diárias deve prever e organizar um tempo estruturado e flexível em que diferentes momentos tenham sentido para as crianças tendo assim a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem, sendo estes pensados e organizados pelo educador de infância.

Devido às diversas observações e ao consultar o Projeto Curricular de Grupo, tivemos a oportunidade de verificar as diferentes organizações/estruturas utilizadas na sala. No que diz respeito à organização em grande grupo, sendo esta a que pudemos observar com mais frequência, salienta-se que a mesma começava de manhã com o acolhimento. Inicialmente, as crianças brincavam ou faziam jogos, nas mesas, em pequeno grupo ou individualmente. Seguidamente sentavam-se na manta para marcar as presenças, o dia e o tempo e, finalmente, cantavam os bons dias. Entretanto as crianças faziam a sua higiene, iam lanchar e brincar. Depois das 11.00h, as crianças voltavam a sentar-se na manta para a educadora de infância apresentar o tema e/ou a atividade que iam realizar durante aquele dia. No período da tarde, as crianças sentavam-se na manta em grande grupo e cantavam as boas tardes em conjunto com a educadora de infância e a assistente operacional de educação. Entretanto as

crianças iam para as mesas, para dar continuidade ou dar início à atividade proposta pela educadora de infância e trabalhavam individualmente orientadas pela mesma.

Os instrumentos de regulação que apoiavam a organização do grupo existentes na sala eram: o quadro de presenças, o quadro do tempo, quatro placards, o quadro das regras e o quadro de comportamento. No quadro de presenças marcavam-se os dias do mês, da semana e o ano. Num dos placards existiam as diferentes estações do ano e o mês onde estava assinalada a data de aniversário de cada criança e os restantes serviam para expor os trabalhos desenvolvidos pelas crianças. O quadro das regras e de comportamento, correspondentes a cada dia da semana, era onde as crianças realizavam a auto e heteroavaliação.

Existiam ainda, os cantinhos, que vêm referidos no Projeto Curricular de Grupo: a área da manta, que tinha um tapete cómodo e de fácil limpeza com quatro pufs em forma de lagarta; a área da leitura, na qual estava inserido um móvel com os livros; a área da casinha das bonecas, que incluía um frigorífico, um fogão, uma mesa com cadeiras, um microondas, um ferro de engomar, uma cama e vários bonecos, entre outros materiais; a área dos jogos e construções; e a área do computador. Pudemos verificar que “muitos dos objetos expostos relacionam-se estreitamente (...) com as crianças do grupo” (Harms, Clifford, & Cryer, 1998, p.13).

Quanto à formação dos grupos para as diversas atividades, ao longo das observações, pudemos constatar que nem sempre a educadora de infância utilizava os mesmos critérios. Observámos situações em que a própria educadora de infância fazia a constituição dos grupos e, normalmente, essa era feita de forma heterogénea, para que as crianças mais velhas pudessem dar apoio às mais novas e às que tinham mais dificuldades na realização das atividades. Com as observações que fizemos pudemos concluir que, na maioria das vezes, os grupos eram divididos de forma heterogénea e, embora por vezes as crianças pudessem, em certos casos, escolher os seus grupos, a educadora de infância reorganizava-os para que existisse uma melhor dinâmica de trabalho.

Pudemos constatar que os conflitos não eram frequentes, no entanto, quando sucederam, a educadora de infância procurou perceber o lado de cada uma das crianças envolvidas e conversou com elas, mostrando-lhes o que estava errado, fazendo-as entender.

A existência do quadro de comportamento na sala também contribuiu para a gestão comportamental, pois todas as crianças queriam um “*smile*” verde (que correspondia a bom comportamento) e, quando isso não acontecia, ficavam bastante tristes. Concluímos, portanto, que ter um símbolo de bom comportamento é motivador para as crianças. De facto, tudo fica mais fácil de gerir quando “os adultos reagem de

forma consistente aos comportamentos das crianças”, “envolvem ativamente as crianças na resolução de conflitos e problemas”, “concebem e promovem atividades que visam o desenvolvimento e compreensão de competências sociais” (Harms et al., 1998, p.17).

Duma forma geral é esta a caracterização do contexto da PES I. Em anexo (Anexo B) encontra-se mais informação sobre este contexto de forma a complementar a sua caracterização.

2.1.2. Jardim de Infância de Repeses

Na Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) foram feitas intervenções no Jardim de Infância de Repeses, do Agrupamento de Escolas Viseu Sul, nomeadamente num grupo constituído por vinte e cinco crianças, nove do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade. Fazem parte do grupo crianças com seis anos de idade, uma vez que os completavam no mês de janeiro, aquando da prática em contexto. Embora seja visível uma heterogeneidade de idades, registava-se um maior número de crianças com cinco anos de idades.

Eram crianças bastante alegres, bem-dispostas, com uma enorme capacidade para partilhar experiências, vivências, situações do seu quotidiano. Aquando da chegada ao Jardim de Infância, as crianças autonomamente dirigiam-se aos diferentes cantinhos, a fim de realizarem as suas brincadeiras, ou às mesas para a exploração de diferentes jogos. Geralmente, tomavam a iniciativa de procurar os pares para brincar, para formar equipas e para a realização de determinadas tarefas. Não era visível uma organização rígida de grupos para o desenvolvimento das atividades, baseada em critério de idades, interesses, dificuldades. Cada uma era livre de escolher um grupo para brincar, para partilhar jogos ou tarefas.

Verificou-se ainda por parte de todas as crianças uma boa capacidade para se organizarem em grupo, embora por vezes surgissem situações de desordem, visto gostarem bastante de conversar uns com os outros, de sair do lugar sem ser pedido, de se deitarem no chão ou de estarem “em cima” do colega do lado para brincar. Na generalidade era um grupo bastante ativo, necessitando de estar constantemente motivado para os vários momentos de intervenção, pois caso contrário poderia dispersar-se facilmente. Apresentavam um gosto especial pela exploração de diferentes espaços e materiais, tendo bastante orgulho nas suas criações, não perdendo uma oportunidade para as mostrar ao adulto e aos pares pedindo também

para levar para casa para os seus familiares. Era visível um trabalho “extraescola”, na medida em que praticamente todas as semanas as crianças tinham algo para apresentar que realizaram em casa, junto dos seus familiares.

As crianças mais velhas, uma vez que eram “finalistas” e iriam no próximo ano letivo para o 1.º ano de escolaridade apresentavam bastante motivação e interesse para a aprendizagem de conteúdos sobretudo no âmbito da leitura e da escrita.

Era privilegiado o trabalho em grande grupo, para que as crianças desenvolvessem competências de interação, partilha, convivência e adquirissem as regras de trabalho em grupo. O que por vezes acontecia é que o grupo era distribuído de modo a que as crianças mais velhas apoiassem as mais novas no desempenho das tarefas, na aprendizagem das regras básicas e na manipulação de materiais e jogos.

As crianças acarretavam ainda a responsabilidade de marcarem a sua presença, aquando da sua chegada ao Jardim de Infância. Aqueles que já sabiam escrever o seu nome registam-no no quadro de presenças, no local que lhe correspondia e os que ainda não sabiam, registavam a sua presença recorrendo a um desenho. Eram ainda responsáveis por irem buscar o seu material e por o arrumarem devidamente no seu lugar, após as atividades.

O grupo adorava atividades que envolvessem música ou que se realizassem ao som desta. Assim, após uma análise cuidada e pormenorizada da ECERS-R, no que diz respeito à subescala 21 – “Música/movimento”, poderíamos atribuir o valor 3.2, na medida em que era iniciada pelo menos uma atividade de música por dia, em que eram cantadas diversas canções com as crianças e era colocada música durante a realização de atividades. Foi esta experiência relativa à utilização da música que motivou o desenvolvimento do trabalho de investigação que será apresentado no segundo capítulo, embora aplicado a outro nível de ensino.

À medida que as crianças iam chegando ao Jardim de Infância, após marcarem a sua presença dirigiam-se para os diferentes cantinhos, de forma a juntarem-se a outros pares para brincar e deste modo, de acordo com a subescala 36 – “Tempo de grupo”, da ECERS-R poderíamos atribuir neste campo o valor 7.3, visto serem dadas várias oportunidades para as crianças fazerem parte de pequenos grupos por elas selecionados.

Por vezes surgiam situações de conflito no grupo que resultavam do facto de alguém ter magoado o par, de ter tirado o material sem pedir autorização, entre outras. Nestas ocasiões, eram as crianças que tinham de resolver os seus conflitos, reconhecendo os seus erros e pedindo desculpa. Era um grupo bastante autónomo

nas suas escolhas, capaz de selecionar os materiais e os companheiros e de gerir as suas brincadeiras de forma independente, embora por vezes fossem um pouco desorganizadas. Relativamente ao “Jogo livre” que se insere na subescala 35, da ECERS-R, poderíamos atribuir o valor 7.1, visto que era dada ajuda às crianças para pensarem sobre soluções para os seus conflitos e eram encorajadas a falar sobre as atividades, introduzindo-se conceitos relacionados com as suas brincadeiras.

As crianças realizavam também a sua própria avaliação, através da colocação de “smiles” nas suas fichas, dispondo-se, no final do dia, de um momento de reflexão, onde o grupo revelava as dificuldades sentidas e os aspetos que mais gostaram durante os diferentes momentos. Eram crianças bastante críticas, mas também autocriticas realçando, nos trabalhos dos colegas e nos seus, aspetos que deveriam ser melhorados ou que deveriam ser representados de outra forma.

No âmbito das diferentes áreas curriculares que sustentam a educação pré-escolar, salientavam-se algumas dificuldades ao nível da oralidade, da compreensão, da atenção-concentração e no reconhecimento de aspetos ligados à área do conhecimento do mundo.

No entanto, de um modo geral, tratava-se de um grupo bastante ativo e participativo que adorava novidades e expor todas as suas ideias e/ou vivências. Eram bastante curiosos, com uma imaginação extremamente bem desenvolvida. Precisavam, sobretudo, de motivação para executarem e desenvolverem harmoniosamente todas as atividades que lhe eram propostas. Embora com gostos, interesses e preferências diversificados, normalmente agiam como um todo, ajudando-se e interagindo mutuamente.

Após esta breve caracterização do grupo, segue-se uma descrição do meio institucional. A alteração na ordem de apresentação de informação sobre a PES II, atendendo à que foi utilizada para a PES I (em que primeiro se efetuou a caracterização do contexto e depois do grupo), teve apenas como objetivo evitar uma leitura monótona deste trabalho.

Salienta-se que as informações apresentadas em seguida foram retiradas de documentos consultados sobre a instituição fornecidos pelos responsáveis do contexto.

O Jardim de Infância de Repeses localizava-se na Rua das Escolas, n.º22, em Repeses, junto à escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi construído sob a orientação da Junta de Freguesia, à qual pertencia esta freguesia, tendo sido inaugurado a 3 de dezembro de 1989. Fora alvo de ampliação e renovação em 2007, de modo a poder oferecer-se o Complemento de Apoio à Família, com almoços e prolongamento de horário. Tratava-se de uma instituição da rede pública, integrada no

Agrupamento de Escolas Viseu Sul, funcionando, desde sempre, como Jardim de Infância.

À entrada do Jardim de Infância era visível um grande *hall*/corredor, onde se encontravam vários cabides, devidamente identificados, afixados nas paredes, para as crianças poderem guardar as suas mochilas e casacos. Este local destinava-se também como espaço de receção às crianças e continha dois placards onde se encontravam os trabalhos realizados por elas, sendo que um deles se destinava, particularmente, à colocação de informações relativas ao funcionamento, horários, temas e objetivos a alcançar. Neste espaço encontrava-se a porta que dá acesso ao interior do Jardim de Infância, por onde as crianças, pais/mães, educadoras de infância e auxiliares entravam, e a porta de acesso à sala de atividades. Possuía ainda duas grandes janelas, sempre decoradas de acordo com a época e bancos de madeira distribuídos junto às paredes. As suas cores dominantes eram o azul e o branco.

A sala de atividades, encontrava-se logo a seguir ao *hall*/corredor e dava acesso, através de um longo corredor, ao salão polivalente. Ao longo deste corredor, encontravam-se várias portas que davam acesso aos diferentes espaços do Jardim de Infância, nomeadamente, a cozinha, as casas de banho, as salas de arrecadação e o gabinete.

O salão polivalente, também denominado de sala/salão de prolongamento era um espaço dedicado às crianças, onde realizavam as refeições do lanche e almoço e possíveis atividades educativas e lúdicas. Era composto por quatro mesas redondas e vinte e cinco cadeiras de diferentes cores (laranja, vermelho, verde, branco), situadas do lado direito da porta de entrada. Junto a estas mesas encontrava-se também uma mesa retangular com um computador. As paredes eram de cor branca na íntegra e existiam cinco portas de correr grandes, com cortinas brancas, o que possibilitava uma boa iluminação à sala, dado que as cortinas estavam sempre corridas acima. Do lado esquerdo da porta de entrada encontrava-se uma estante dupla, para a arrumação de diferentes jogos, que podiam ser utilizados pelas crianças; uma televisão afixada na parede, na parte superior da estante; um suporte para cds e dvd's; um espelho em madeira, fixado na parede; uma mesa e uma cadeira de pequenas dimensões; um baú para arrumação de tecidos e brinquedos; uma casa com janelas e portas, que permitia que as crianças pudessem brincar dentro desta; um armário de cozinha de plástico; três cestos com legos e peças para construção; uma pista de carros e um carrinho de bebé. No chão encontravam-se dois tapetes: um composto por vários quadrados, de diferentes cores e o outro com a representação de uma cidade, saltando sobretudo à vista as estradas. Nesta sala realizavam-se atividades para determinados fins. Era

uma sala de prolongamento, na medida em que as crianças podiam brincar “livremente” após as refeições e realizar atividades orientadas; ensaiar para possíveis apresentações a um público (ex.: festas de Natal); executar atividades de expressão motora; dramatizações, entre outras. Após uma análise do Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, consideramos que esta sala reunia as condições, uma vez que se encontrava próxima da sala de atividades, com comunicação fácil e direta com o exterior, sendo concebida de forma a permitir o obscurecimento parcial da sala, a fixação de expositores e a utilização de meios audiovisuais.

Todo o espaço do Jardim de Infância encontrava-se equipado com aquecimento – radiadores - ligado nos dias mais frios e apresentava sinalização de emergência, colocada na parte superior das portas de entrada dos diferentes espaços, de forma a dar a indicação de saída, em situação de emergência.

Relativamente ao espaço exterior, o acesso ao edifício do estabelecimento do Jardim de Infância podia ser feito por dois portões, cada um numa das extremidades do recinto, sendo o da frente seguido de umas escadas. O recreio localizava-se junto do edifício, de fácil acesso à sala de atividades e ao salão polivalente, sendo composto por: (1) um canto de areia, onde as crianças podiam fazer construções com recurso a baldes, pás, carrinhos de mão e formas de plástico, desde que o tempo assim o permitisse; (2) um pequeno escorrega; (3) uma área relvada, que permitia as brincadeiras livres ou orientadas, por parte das crianças; (4) e, por fim, um passeio calçadado em volta de todo o edifício, que permitia a condução dos triciclos e trotinetes existentes no estabelecimento, o que promovia o desenvolvimento de destrezas motoras. Salienta-se que todo o exterior era circundado e protegido por gradeamentos em ferro, de forma a garantir as condições de segurança às crianças, tal como prevê o artigo 9.º - Proteção dos espaços, do Decreto-Lei n.º 379/97, de 27 de dezembro. Relativamente à localização do Jardim de Infância e respetivo recreio, não eram visíveis, no espaço circundante, zonas ambientalmente degradadas ou potencialmente perigosas, tal como define o artigo 5.º do Decreto-Lei anteriormente referido e atualmente em vigor.

Tal como foi já referido, o Jardim de Infância oferecia a CAF, nomeadamente o serviço de refeições (embora nem todas as crianças usufríssem dele, uma vez que algumas iam almoçar em casa com os familiares) e o prolongamento de horário (para os pais/mães que não podiam ir buscar os filhos à hora de saída – 15.30h). As atividades da CAF não eram de imposição rígida, desenrolando-se de acordo com as preferências das crianças.

Na altura encontrava-se em desenvolvimento o projeto “O Pimpão Viajante – um projeto mão em mão”, que se realizava em articulação com as famílias numa vertente cultural.

Consoante o tema em que se estava a trabalhar, existia ainda articulação com instituições e outros serviços existentes em redor, como por exemplo: Bombeiros, Forças de Segurança, Câmara Municipal, Junta de Freguesia, entre outros. Havia ainda uma interação com a Escola Sede do Agrupamento, havendo uma troca de experiências e vivências entre si e desde há uns anos que o Jardim de Infância servia também como centro de estágio para as estagiárias, na área da educação, da Escola Superior de Educação de Viseu. Os pais/encarregados de educação/avós, sempre que desejassem podiam ter uma participação ativa nos projetos a desenvolver ao longo do ano letivo, podendo ainda fazer pequenas palestras ou atividades para as crianças sobre temas que se encontravam em abordagem no Jardim de Infância.

A equipa educativa era constituída por duas educadoras de infância, uma auxiliar de ação educativa e duas auxiliares da CAF.

Funcionava das 8.15h às 9h a CAF; das 9h às 12h as atividades letivas; das 12h às 13.30h a CAF (almoço); das 13.30h às 15.30h as atividades letivas e das 15.30h às 18.30h a CAF.

Quanto à caracterização do espaço da sala, pode-se salientar que apresentava uma área total de 55 m². De forma retangular, encontrava-se logo a seguir ao *hall*/corredor e as suas cores dominantes eram o branco e o azul claro nas paredes. Eram vários os aspetos a realçar relativamente a este espaço. Primeiramente, ressaltava-se a presença de vários espaços para as crianças poderem trabalhar em grande ou pequeno grupo, designados por “áreas” ou “cantinhos”, identificados do seguinte modo: “Casinha de bonecas”, “Mercearia”, “Biblioteca” e “Manta”. Qualquer espaço podia ser ocupado pelas crianças, desde que respeitassem as regras e os tempos disponíveis para estar no espaço, sendo que as regras se encontravam presentes num quadro de regulação, afixado em cada espaço. A identificação encontrava-se junto ao respetivo espaço, estando presente num pequeno urso, desenhado em cartolina

Como recursos didáticos, a sala disponibilizava uma infinidade de jogos relacionados com as diferentes áreas do saber; um rádio, que permitia que as crianças escutassem e aprendessem novas canções ou realizassem determinadas atividades ao som de uma música; um projetor e um quadro branco de projeção que podia ser deslocado pela sala ou para a sala polivalente, caso se justificasse.

A sala encontrava-se devidamente sinalizada com a saída de emergência, colocada na parte superior das portas de entrada e saída e equipada com

aquecimento, sendo visível a presença de vários radiadores nos diferentes espaços da instituição. Todos os materiais presentes na sala (mesas, cadeiras, estantes) eram adequados à faixa etária das crianças, tendo a dimensão adequada à sua altura. Não criavam situações de perigo para as crianças, uma vez que os seus acabamentos eram de forma arredondada, como se podia ver nas mesas de atividades de fácil acesso, o que possibilitava que as crianças fossem autónomas na busca de jogos para realizarem aquando das atividades livres.

Para terminar a descrição desta experiência no Jardim de Infância de Repeses, resta-nos a abordagem da relação com os pais/mães e outros parceiros educativos. Neste âmbito eram privilegiadas as parcerias com os pais/mães e parceiros educativos. Consoante o tema em que se estava a trabalhar, existia uma articulação com instituições e outros serviços existentes em redor, nomeadamente Bombeiros, Forças de Segurança, Escola Sede do Agrupamento, Câmara Municipal, Junta de Freguesia, entre outras.

Como já foi salientado anteriormente, os pais/encarregados de educação/avós tinham uma participação ativa na educação das crianças. Contribuíam com trabalhos realizados em casa, com os seus filhos; participavam em projetos desenvolvidos; davam o seu contributo para a realização de festas, alusivas às diferentes épocas festivas. Por vezes, se as suas habilitações o permitissem eram solicitados a fazer pequenas palestras/atividades para as crianças e/ou pais/mães sobre os diferentes temas em abordagem. Para além disto, os pais/mães também estavam envolvidos na avaliação do desenvolvimento das crianças, respondendo a inquéritos, tendo conversas pontuais e participando em reuniões direcionadas para esta questão.

Existia também uma articulação entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º CEB, na medida em que existiam atividades conjuntas e se previa a continuidade do projeto “Tudo se transforma... nada se perde”.

Em suma, o Jardim de Infância de Repeses (apresenta-se no Anexo C a sua caracterização complementar) era um espaço bastante acolhedor, que visava o melhor para as suas crianças. Para além de promover o desenvolvimento pessoal e social, a aquisição de regras básicas de cidadania, entre outros aspetos, não descurava um aspeto que nos dias que correm tem vindo a ser desvalorizado – a participação dos pais/encarregados de educação na educação das crianças. É deveras pertinente que este trabalho com os pais/mães seja desenvolvido, na medida em que permite uma aproximação com os seus educandos e, por sua vez, uma aprendizagem conjunta, pois apesar de serem seres tão “pequenos”, as crianças têm muito para nos ensinar.

2.2. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e turmas

Para a elaboração desta caracterização do contexto do 1.º CEB recorreu-se à consulta dos seguintes documentos: Plano de Atividades do ano letivo 2012/2013, informação recolhida junto das professoras do 1.ºCEB, responsáveis das salas de aula em questão e Coordenadoras do Estabelecimento; bem como Projeto Curricular de Turma e também o Regulamento Interno do Estabelecimento.

No âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico I e III, do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-nos proposta a realização de um relatório de análise do Projeto Curricular de Turma (PCT) referente à Escola da Ribeira, onde se realizou o estágio, que pertence ao atual Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu, sendo este criado no final do ano letivo 2011/2012 incluindo as seguintes escolas: Escola Básica Grão Vasco, Escola Básica João de Barros, Escolas EB nº1 de Viseu (Ribeira), EB n.º2 de Viseu (Avenida), EB n.º3 de Viseu (Massorim), EB nº4 de Viseu (Balsa), EB n.º 5 de Viseu (S. Miguel), EB n.º 7 de Viseu (Santiago) 1.º CEB de Vildemoinhos, Jardim de Infância de Vildemoinhos, EB S. Salvador, Jardim de Infância de Orgens, 1.º CEB Orgens, Jardim de Infância de S. Martinho de Orgens, 1.º CEB de S. Martinho de Orgens e Jardim de Infância de Marzovelos. O Agrupamento é de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, para a educação bilingue de alunos surdos, para a intervenção precoce na infância e tem a funcionar uma unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo.

A Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico III no contexto do 1.ºCEB, foi realizada na Escola N.º1 da Ribeira (embora também uma parte da PES I, a par da experiência no Jardim de Infância de Marzovelos).

Na PES I, a sala localizava-se no segundo andar, era ampla e adequada para o número de alunos que tinha. Era constituída por: (1) doze mesas capacitadas para dois alunos cada; (2) as mesas estavam dispostas em três filas de quatro mesas cada; (3) as cadeiras eram ou de cor azul ou de cor vermelha; (4) existiam mais duas mesas de apoio - uma estava à entrada, onde, por norma, se colocavam os pacotes do leite escolar, a régua de quadro, o papel higiénico, entre outros objetos, enquanto a outra localiza-se ao fundo da sala, paralela à primeira, dando apoio ao canto das cartolinas e à biblioteca de sala; (5) e sete quadros - um de giz, um interativo e cinco de cortiça (placar). Por cima do quadro de giz tinha uma lâmpada incandescente com a função de o iluminar e, mais acima, um relógio redondo de parede. Por baixo, o suporte para

o giz e apagador. Localizava-se, quem entra pela única porta, do lado direito entre dois quadros de cortiça. O quadro interativo era paralelo à porta e à mesa da professora e estava ao lado do quadro de giz. Por cima do quadro interativo existia um suporte para o projetor multimídia. Atrás do quadro interativo estava um lavatório equipado com sabonete líquido e papel. Quem entrava, do lado esquerdo, estava um armário azul de parede, entre dois quadros de cortiça. Na parede paralela à do quadro de giz estava outro quadro de cortiça e ligeiramente abaixo, na mesma parede, os cabides. Em frente ao armário azul, na parede paralela estava a janela que compreendia quase todo o comprimento da sala. No chão (abaixo da janela) encostados a parede estava três aquecedores com a mesma distância entre eles. Junto à porta encontravam-se dois caixotes (um para o lixo e outro para os guarda-chuvas). Junto ao lavatório, existia também, um caixote do lixo. No outro topo da sala, paralelamente ao quadro interativo, existiam dois armários de metal que guardavam o material escolar (como livros, blocos lógicos, material de *Cuisenaire*, entre outros). A sala tinha uma pequena biblioteca que se localizava ao lado dos cabides na ponta oposta à dos armários de metal. As paredes eram brancas e o chão era em tijoleira cinzenta em forma de quadrados. Os rodapés eram em madeira pintada de azul. No teto existiam 6 lâmpadas compridas que iluminavam as filas das mesas e estavam paralelas duas a duas, dispostas em três filas, tal como as mesas. O teto era inclinado (subia da janela à porta). Nos placares de cortiça encontravam-se cartazes com imagens lúdicas que auxiliavam os alunos nos conteúdos programáticos e nas regras de bom comportamento na escola. Os alunos estavam sentados maioritariamente aos pares nas mesas, exceto seis que se encontravam sozinhos, sem par. Concluímos que a sala de aula estava adequada ao número de alunos e às necessidades de cada um.

Após esta breve descrição relativa ao espaço, segue-se uma síntese de caracterização geral da turma. Nas primeiras observações pudemos constatar que a turma do 4.º A do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola N.º1 da Ribeira era constituída por 19 alunos (10 raparigas e 9 rapazes), apresentando um deles Necessidades Educativas Especiais (NEE). Em média os alunos tinham entre 8 e 9 anos de idade, exceto o aluno sinalizado com NEE. Existiam também alguns alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas familiares e dificuldades de concentração. Geralmente, a turma era calma, trabalhadora e participativa sem criar grandes confusões. Além disso, os alunos eram muito unidos e entretajudavam-se bastante, até porque, na maior parte das vezes, trabalhavam em pares ou em grupos. Contudo, sempre que precisavam de se levantar faziam-no sem necessitar de pedir autorização, o que, na nossa opinião, não nos parecia totalmente correto, pois, por vezes, gerava alguma instabilidade na sala de aula. Ao longo desta caracterização individual dos alunos não

foi referida a motricidade, uma vez que estes já andam no 4º ano de escolaridade e são autónomos neste âmbito, não tendo problemas que afetem as suas capacidades físicas. Porém, existia um aluno, em que essa situação não se verificava devido à deficiência de que era portador, uma doença rara, Síndrome Cornélia de Lange.

Na PES III a turma era constituída por 17 alunos, havendo 10 raparigas e 7 rapazes. A turma aumentou, comparativamente ao ano anterior. Na generalidade, os alunos eram observadores, curiosos e revelam bastantes vivências do mundo que os rodeava, eram trabalhadores e muito interessados. Alguns alunos revelavam comportamentos impulsivos, parecendo querer ser sempre o centro das atenções, o que acabava algumas vezes por destabilizar e perturbar o grupo e o desenrolar das aulas. Era necessária uma permanente intervenção da professora para que as regras e o respeito pelos outros fossem cumpridos, no entanto, alguns alunos nem assim respeitavam as regras. De um modo geral, os alunos eram provenientes da classe média, vivendo em ambientes familiares favoráveis ao seu desenvolvimento físico e intelectual. Salienta-se apenas uma aluna que viu o pai suicidar-se e tinha algumas dificuldades em estar quieta/sossegada. É de referir que as habilitações académicas dos pais/mães situavam-se em média entre o 7.º e o 12.º ano. Salientavam-se alguns com um grau de escolaridade superior. As idades variavam entre os 35/45 anos. Quase todos os pais/mães trabalhavam e a maior parte dos alunos frequentava a escola a tempo inteiro, participando assim em Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). No geral, todos almoçavam na escola. A nível de recursos e materiais, a maior parte dos alunos possuía; livros, CD's, jogos didáticos e outros materiais relacionados com os vários conteúdos estudados. Quase todos os alunos frequentaram o Jardim de Infância, em média durante três anos, sendo uma grande maioria do Jardim Infantil de S. José e da Ribeira, logo, a maioria dos alunos já se conhecia desde o ensino pré-escolar.

Destacam-se em seguida algumas características de um ou outro aluno, que foram salientadas pela professora da turma. Na turma existia um aluno que era um dos mais novos. Tratava-se de um aluno que revelava capacidades intelectuais bastante adequadas, mas ainda não tinha a postura mais ajustada às exigências da sala de aula. Tinha atitudes e comportamentos próprios de uma criança mais nova, o que acabava por interferir no trabalho da professora e dos restantes colegas. Em algumas situações tinha de ser “contrariado” para que pudesse realizar as tarefas, pois desconcentrava-se e destabilizava o grupo. Apesar do seu comportamento menos correto, acompanhava o grande grupo, sendo apenas necessário um ensino mais individualizado. Existia também um aluno que, segundo a professora, apresentava a Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade. A mesma salientou que o aluno

era acompanhado algumas vezes por semana por um professor de ensino especial. Este aluno acompanhava os conteúdos pedagógicos mas dispersava-se com muita frequência. Por vezes, parecia não compreender as mensagens e demonstrava dificuldades em manter uma conversa até ao fim. Era quase sempre necessário repetir as perguntas. No entanto, o aluno relacionava-se bem com os outros. Foi neste âmbito que o contacto com um aluno com esta perturbação motivou o desenvolvimento do trabalho de investigação que será descrito na segunda parte deste relatório. Existia um outro aluno que precisava de acompanhamento individual por um professor que se deslocava, por vezes, à sala e outras vezes o levava para a biblioteca. Este aluno era muito calmo, mas não conseguia fazer algumas atividades sozinho. O aluno já tinha repetido um ano. Relacionava-se com todos. Comparativamente ao ano passado, a turma tinha mais alunos, entraram seis alunos novos e saíram três. De uma maneira geral todos acompanhavam o grupo, tendo sido a integração dos novos alunos boa.

Quanto à caracterização do espaço, salienta-se que era uma sala muito semelhante à observada na PES I realizada nesta escola: tinha doze mesas, três armários, três janelas, três placards, um computador, um quadro de giz e outro interativo e um lavatório. Para não tornar este trabalho demasiado exaustivo e visto que o espaço era semelhante ao descrito anteriormente, segue em anexo apenas uma planta que exemplifica a organização espacial da sala (Anexo D).

3. Análise das práticas e síntese das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

3.1. Educação Pré-Escolar

Durante as várias intervenções na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada I foi possível vivenciar diferentes experiências na sala 2 do Jardim de Infância de Marzovelos, evoluir e aprender, a nível prático (nas intervenções), teórico (nas planificações), pessoal e profissional. Esta progressão foi proporcionada tanto na relação com o grupo de trabalho, como na prática de ensino supervisionada, pois ambas permitiram o confronto com várias vivências sociais, culturais e profissionais.

Ao longo deste ponto serão focados pontos referentes à relação em trabalhos de grupo, ao apoio dos supervisores, à colaboração da orientadora cooperante e à experiência em estágio propriamente dita. Por fim, serão referidas as competências adquiridas.

Quanto à relação em trabalhos de grupo, este aspeto não se iniciou tão bem quanto o previsto, pois o elemento B esteve doente e não pôde colaborar nas

planificações iniciais, pelo que foram os elementos A e C quem contribuíram para estas. Porém, na segunda semana, o elemento B contribuiu bastante, tentando de certo modo, compensar o trabalho do restante grupo realizado na semana anterior, contudo, os restantes elementos tiveram atitudes diferentes dado que A desligou-se abdicando do trabalho nessa semana, enquanto C trabalhou e articulou com o elemento B. Na terceira semana apenas um elemento contribuiu para a elaboração de materiais e da planificação número 5. Deste modo, o trabalho não foi homogéneo, nem colaborativo. Por outro lado, as relações interpessoais entre elementos do grupo também se agravaram prejudicando assim o funcionamento do grupo de trabalho sendo que em contexto de estágio não houve tanta entreajuda como a que deveria existir quando se trabalha em parceria.

Numa fase inicial, enquanto não havia feedback por parte das supervisoras, houve alguma desorientação. Porém, esta situação foi contornada uma vez que assim que obtivemos os seus feedbacks eram mais as “coisas” boas do que as más. Foi possível com o seu apoio aprender a melhorar tanto as planificações, como as atitudes em contexto de sala do Jardim de Infância.

A orientadora cooperante contribuiu bastante para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de estágio, pois apesar de criticar e sugerir alternativas às propostas que tínhamos para atividades com as crianças, foi fundamental a sua postura para poder aprender e tomar consciência das dificuldades pessoais e das experiências que proporcionava às crianças. Foram atingidos os objetivos propostos diversificando atividades e experiências motivando as crianças e proporcionando-lhes situações de aprendizagem de forma lúdica e criativa, embora envolvesse bastante trabalho. Esta perceção, foi também referida pela orientadora cooperante quando se terminou a dinamização.

O estágio propriamente dito, inicialmente assustava, pois era difícil o controlo das crianças e, por isso, estava a desmotivar. Porém as “coisas” melhoraram e pude perceber que as crianças, nestas idades, são mais espontâneas e não conseguem controlar tão bem os comportamentos. Assim, adaptei-me ao contexto e pude usufruir das vivências que as crianças me proporcionaram. Percebi ainda que uma educadora de infância não deve estar imóvel na sala, mas sim ativa com o objetivo de apoiar as crianças e cativá-las de forma a captar a sua atenção.

Nas várias intervenções da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico II foi possível vivenciar diferentes experiências no Jardim de Infância de Repeses.

O grupo de trabalho onde me integrei neste semestre, desde cedo me acolheu e ajudou na adaptação ao grupo de crianças, o qual, as colegas, já conheciam, facilitando assim, a minha relação com as mesmas. Por outro lado, as colegas de grupo sempre me ajudaram e, rapidamente, me adaptei ao método de trabalho que já estavam acomodadas e ambas conheciam. Assim, no que concerne à relação em trabalhos de grupo, o trabalho foi realizado sempre em comum, todas participávamos nas planificações, bem como na elaboração dos materiais, contribuindo com ideias. Deste modo, cada elemento do grupo pôde usufruir da partilha de pontos de vista no âmbito da planificação.

O apoio dos supervisores foi fulcral para os planos de atividades, pois contribuíram com ideias e feedback ajudando na orientação para a promoção dos conhecimentos das crianças. Tanto os supervisores como os restantes professores promoveram o saber para que desta forma, pudesse melhor orientar as crianças na construção de conhecimentos, atitudes, saber-fazer e sentimentos e emoções. Para contornar e detetar problemas ou dificuldades nas aprendizagens da crianças é importante que o educador reflita sobre a sua prática. Assim afirma Vieira (s.d.) “a necessidade de fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico decorre sobretudo do reconhecimento de que este é essencial para viver na sociedade atual” (p. 14). Para Dewey (1933, cit. por Vieira, s.d., p.17) “o pensador reflexivo era aquele que analisava cuidadosamente e persistentemente uma ação, um propósito ou uma crença e usava o conhecimento para testar consequências e possíveis soluções”. Deste modo, também eu refletia sobre as minhas atitudes e ações após cada dia de estágio, referindo, nos meus relatórios critico-reflexivos, momentos vivenciados, de forma a evidenciarem-se os aspetos positivos e aqueles que deviam ser tidos em conta com o intuito de os melhorar.

O feedback da orientadora cooperante focou-se mais nas atitudes, comportamentos e estratégias a realizar na sala com as crianças, ajudando a saber lidar com os comportamentos e dificuldades das crianças. Por exemplo, aprendi algumas canções que despertavam a atenção das crianças, motivando-as e incentivando-as a envolverem-se nas atividades. A orientação por parte da orientadora cooperante, sobre os gostos das crianças permitiu planificar atividades no âmbito dos seus interesses, facilitando a envolvimento e motivação das crianças para as mesmas, promovendo assim os seus conhecimentos. Segundo Vayer e Trudelle (s.d.) a compreensão e aprendizagem são processos dependentes do sujeito, mas não dependem, necessariamente, uma da outra. Contudo, “quando a compreensão é um fenómeno isolado, (...) não conduz à aprendizagem” (p. 36). Assim, “a verdadeira aprendizagem, a que permite exprimir e desenvolver competências reais, implica a

compreensão do que se faz e do motivo porque se faz. É a compreensão que faz da aprendizagem uma atividade intencional, a que traz efetivamente alguma coisa ao sujeito” (Vayer & Trudelle, s.d., p.36).

Assim, tive consciência que atingi os objetivos propostos diversificando atividades e experiências, motivando as crianças e proporcionando-lhes situações de aprendizagem de forma lúdica e criativa, embora envolvesse bastante trabalho. Proporcionei atividades dirigidas aos interesses das crianças motivando-as e envolvendo-as, podendo assim transmitir conhecimentos sobre as temáticas sugeridas, pelas crianças e pela educadora de infância, e planeadas ao longo do período de estágio. Adaptei-me facilmente a este contexto de educação pré-escolar e usufruindo das vivências que as crianças me propiciaram.

3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

Durante as várias intervenções da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada I e III também foi possível vivenciar diferentes experiências nas salas de aula do 4.º ano e 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola da Ribeira.

Neste contexto do 1.º ciclo, nomeadamente no âmbito da PES III (atendendo a que já foi descrito o trabalho em grupo na PES I), a articulação com as colegas foi equilibrada, pois sempre trabalhamos juntas e de forma colaborativa. A minha relação com o grupo de trabalho era nova, pois integrei-me neste no último semestre. Deste modo, ia apreensiva, pois não conhecia as colegas e não me relacionava com elas de forma assídua. Por isso, sentia algum receio no trabalho que ia desenvolver com as mesmas, uma vez que era trabalhadoras estudantes e o seu tempo não era tão vasto quanto o meu. Porém, o grupo revelou-se bastante carinhoso e recetivo, ajudando-me e elogiando-me nos momentos bons. Senti-me portanto valorizada neste grupo, podendo assim evoluir nas competências esperadas para esta unidade curricular ao longo da prática do estágio.

Durante as dinamizações propriamente ditas, foi evidente a importância da preparação que fazia antes da ação, ou seja, estudava toda a matéria que iria ser abordada e ainda tentava responder a possíveis questões que poderiam ser colocadas pelos alunos, assim, sentia-me mais confiante junto dos alunos, orientadora cooperante e supervisores.

Os supervisores foram bastante colaborativos proporcionando-nos feedback no que se refere a planificações e materiais, dinamizações e reflexões. Deste modo, foi possível evoluir e desenvolver competências referentes a toda esta unidade curricular. O apoio dos supervisores foi fulcral para os planos de atividades, pois

contribuíram com ideias e feedback ajudando na orientação para a promoção dos conhecimentos dos alunos. Tanto os orientadores como os restantes professores promoveram o meu saber para que desta forma, pudesse orientar melhor os alunos na construção de conhecimentos, atitudes, saber-fazer.

Durante a prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, o grupo foi, desde início, apoiado pela orientadora cooperante, a qual sempre se disponibilizou a ajudar, podendo assim aprender e melhorar como futura docente. A professora foi disponibilizando materiais e forneceu-nos a liberdade de escolha do meio a utilizar para abordarmos conteúdos por ela propostos. Para além disso, a orientadora cooperante, proporcionou-nos informação referente a cada um dos alunos, facilitando-nos o relacionamento com os mesmos.

A receção da cooperante foi bastante calorosa, bem como os seus feedbacks, focando-se mais nas atitudes, comportamentos e estratégias a realizar na sala de aula com os alunos, ajudando a saber lidar com os comportamentos e dificuldades dos mesmos, encaminhando-me a encontrar soluções para mostrar o caminho do saber aos alunos. A cooperante sempre nos auxiliou, incentivou, estimulou, ajudou, motivou para corrigirmos as nossas falhas, felicitando-nos pelo trabalho que desenvolvíamos, pois, a compreensão e aprendizagem são processos, dependentes do sujeito, mas não dependem, necessariamente, uma da outra. Contudo “quando a compreensão é um fenómeno isolado, (...) não conduz à aprendizagem” (Vayer & Trudelle s.d., p. 36).

Quanto ao estágio propriamente dito, estava um pouco reticente em relação ao 1.º ciclo e ao nível de escolaridade onde iria estagiar, pois necessita muito mais de conhecimentos e rigor científico, devido, especialmente ao facto de terem exames nacionais. Porém depressa me integrei e perdi todos os meus receios, porque a turma onde me inseri era bastante educada, calma e com o conhecimento dos conceitos básicos de regras de bom comportamento. Assim, também depressa me apaixonei por este ciclo de ensino.

As minhas maiores dificuldades foram a regulação do tempo durante a elaboração das planificações e na própria dinamização, pois não tinha a perceção do tempo que, no geral, os alunos dispunham para realizar as diversas tarefas propostas, no entanto, esta dificuldade foi ultrapassada à medida que comecei a conhecer melhor a turma.

A concretização da planificação teve também a sua evolução, sendo que os pontos mais criticados formam o exagero de objetivos estipulados. Em todos os pontos tentei minorar as falhas. Todos os objetivos foram estipulados com base nas Organizações Curriculares e Programas (2004), Programa de Matemática (2013) e Programa de Português (2012). Concluí também, que é fundamental concretizar a

planificação com tempo, de forma a conseguir projetar num documento escrito (a planificação), o “espelho” da aula.

Após analisar as minhas atitudes na sala de aula e a dinamização da aula com a ajuda da reflexão da orientadora cooperante, das minhas colegas de grupo e dos supervisores, verifiquei alguns aspetos importantes a modificar futuramente no exercício da profissão. De facto, a formação do futuro profissional de educação deve incluir uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais (Schön, 1989, cit. por Alarcão, 1996, p. 11). Um destes aspetos refere-se à postura enquanto professora na sala de aula, ou seja, um professor não deve estar imóvel, mas sim circular pela sala com o objetivo de apoiar os alunos e cativar a sua atenção. Porém, nem sempre se tornava fácil circular uma vez que dinamizava e necessitava de estar junto do computador para avançar nos diapositivos apresentados ou estava junto do quadro a escrever ideias sintetizadas pelos alunos, contudo, pude fazê-lo noutras situações como na resolução de fichas pelos alunos, na realização de trabalhos de grupo e quando as minhas colegas “tinham a palavra” e tomavam elas a responsabilidade de transmitir conhecimentos.

Quanto à turma, a minha maior dificuldade foi o controlo da participação e do barulho que se instalava na sala, porém, tanto eu como as minhas colegas, conseguimos adotar estratégias para obtermos este controlo. Os alunos revelaram-se espectadores atentos, críticos, questionando tudo e todos, reparam em todos os pormenores incluindo falhas, sendo por isso necessário um cuidado quer na entrega de fichas e outros suportes escritos, quer na oralidade e conversas que se estabeleçam com eles. Por outro lado, a afetividade dos alunos era imensa para com o grupo de estágio em geral, uns mais reticentes do que outros (como é normal), mas todos demonstraram grandes emoções quando tivemos de anunciar a nossa despedida naquela escola, naquela turma.

Em suma, poderei concluir que consegui desenvolver competências semelhantes às referidas anteriormente no âmbito da educação pré-escolar, desta feita, no que se refere ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, atendendo às suas especificidades.

Conclusão

Para contornar e detetar problemas ou dificuldades na aprendizagens dos alunos é importante que o educador/professor reflita sobre a sua prática. Assim, afirma Vieira (s.d.), “a necessidade de fomentar o desenvolvimento do Pensamento Crítico decorre sobretudo do reconhecimento de que este é essencial para viver na sociedade atual” (p. 14). Para Dewey, 1933, “o pensador reflexivo era aquele que analisava cuidadosamente e persistentemente uma ação, um propósito ou uma crença e usava o conhecimento para testar consequências e possíveis soluções” (Vieira, s.d., p. 17). Deste modo, fui refletindo sobre as minhas atitudes e ações após cada dia de estágio, referindo, nos meus relatórios critico-reflexivos, momentos vivenciados, de forma a evidenciarem-se os aspetos positivos e aqueles que deviam ser tidos em conta com o intuito de os melhorar.

Conclui-se que consegui desenvolver competências como: (1) a reconceptualização dos conhecimentos adequados às exigências da docência nas áreas curriculares abrangidas pela Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e aprofundamento dos mesmos desenvolvendo-os de forma original, nomeadamente em contexto de intervenção; (2) a conceção e realização, de forma integrada, de práticas de ensino supervisionada em grupos de Educação Pré-Escolar e turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico; (3) a conceção e implementação, individualmente e em grupo, de projetos de ação, resolução de problemas, investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica, integrando conhecimentos, para lidar com questões complexas em relação aos aspetos científicos, metodológicos, sociais e éticos no âmbito da educação, com recurso à recolha, seleção e interpretação de informação, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais relevantes para fundamentar as soluções e os juízos a emitir; (4) a comunicação, de forma clara e sem ambiguidades (produzindo e explorando convenientemente documentos, por recurso a múltiplas linguagens de comunicação), transmitindo conclusões, conhecimentos e raciocínios, quer aos meus alunos, quer às colegas, quer a outros intervenientes no processo educativo; (5) a participação, de modo fundamentado, na gestão e orientação da formação, perspetivando-a como um processo de aprendizagem ao longo da vida (Programas das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico I, II e III, 2012-13/2013-14).

Para exemplificar apenas uma experiência em cada momento de PES, que ilustra a aquisição das competências referidas no parágrafo anterior, são apresentadas em anexo algumas planificações (Anexo E).

Tenho consciência da minha evolução ao longo do estágio, porém também me consciencializo do nervosismo que apresentava sempre que era observada por um supervisor, porém não encontro razão aparente para que o meu estado psicológico se alterasse de tal forma que afetava a dinamização da aula. Contudo, tenho consciência que noutras alturas não me senti tão nervosa quando observada por supervisores, muitos deles sendo os mesmos em outros semestres. Sem forma de provar, atrevo-me a pensar que tal facto deve-se à ansiedade de terminar o mestrado com boa nota, prejudicando-me, com a ansiedade, no decorrer das aulas assistidas.

CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Introdução

A maioria dos estudos sobre a PDAH emerge no seio da medicina e da psicologia, sendo por vezes pouco explorada a perspetiva pedagógica e educacional, nomeadamente em contexto nacional (Fernandes, 2007). Atendendo aos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), especificamente a importância da inclusão escolar de todos os alunos, incluindo os que apresentam esta perturbação, caracterizada pelas dificuldades de manutenção da atenção, bem como impulsividade e hiperatividade ao nível comportamental (APA, 2013), revela-se fundamental encontrar respostas adequadas a implementar em contexto escolar que favoreçam o ajustado desenvolvimento destas crianças.

Ao longo da prática da profissão docente, quer no pré-escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), vamo-nos deparando com vários tipos de NEE. Apesar de recentemente o diagnóstico desta perturbação emergir apenas a partir dos 12 anos (APA, 2013), enquanto anteriormente era efetuado aos 7 anos, o conhecimento e compreensão deste distúrbio, que afeta 3 a 7% da população (Lopes, Nascimento, & Bandeira, 2005), poderá incrementar a atenção dos educadores e professores aos sinais de alerta neste âmbito e encontrar estratégias que permitam contornar melhor as suas dificuldades quer de aprendizagem, quer de socialização, que muitas vezes se começam a evidenciar logo desde cedo.

São várias as estratégias utilizadas em contexto de sala de aula, que podem ajudar estes alunos a minimizar as suas dificuldades. Alguns estudos têm revelado a importância da música neste âmbito da PDAH (e.g. Rickson, 2004; Wiebe, 2007). De facto, o recurso a estratégias pedagógicas assentes na expressão, nomeadamente a musical, podem revelar-se importantes instrumentos de promoção da aprendizagem, papel reconhecido pelo Ministério da Educação e Ciência, por exemplo, na matriz curricular do 1.º CEB (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho).

Atendendo ao contacto no âmbito do estágio com um aluno de 1.º ciclo sinalizado com esta perturbação e ao interesse pessoal pelas estratégias musicais, reforçado com a experiência de estágio no pré-escolar, pensou-se que seria relevante perceber a importância da música no desenvolvimento de alunos com Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade, assumindo-se esta investigação como um trabalho exploratório assente no estudo de um caso específico neste âmbito.

As palavras-chave fundamentais neste trabalho de investigação são as seguintes: Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade e Música. Segue-se uma breve apresentação da definição da primeira. Fica para outro ponto do trabalho a definição da segunda.

1. Enquadramento teórico

A revisão da literatura “consiste na identificação, localização e análise de documentos” com informações interligadas com o tema da investigação em estudo, tendo em como objetivo “situar o estudo no contexto”, estabelecendo “um vínculo entre o conhecimento existente sobre o tema e o problema que se pertence investigar” (Coutinho, 2001, p. 55).

Neste sentido, procurou-se explorar um conjunto de fontes sobre o tema, de forma a enquadrar teoricamente o trabalho desenvolvido.

1.1. A Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade (PDAH)

1.1.1. Definição e caracterização da PDAH

Pinto (2013) identifica três características fundamentais na PDAH: défice de atenção, hiperatividade e impulsividade. Barkley (2007) define a perturbação como sendo um “transtorno de desenvolvimento do autocontrolo que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controlo do impulso e com o nível de atividade” (p. 35). Cunha, em 2012, refere que é uma síndrome, cujo sintoma principal é a atividade excessiva a nível motor, contudo, existem outros sinais característicos da perturbação.

De facto, a Associação Portuguesa da Criança Hiperativa (2008) elaborou um guia para professores que refere que as crianças com esta perturbação poderão ter uma atividade quase permanente e incontrolável que se caracteriza pela ausência de uma finalidade concreta, no entanto, segundo a mesma fonte, estas crianças podem ainda apresentar características como: (1) baixa tolerância à frustração; (2) baixa autoestima; (3) dificuldades em seguir normas; (4) desmotivação escolar; (5) oscilante rendimento escolar; (6) dificuldades em respeitar a sua vez (precipitando-se nas respostas); (7) problemas de integração social (podendo ser pouco populares entre os colegas); (8) comportamentos perturbadores (podem produzir, por exemplo, barulho ou sons inadequados); (9) imprevisibilidade e distração; (10) dificuldades em assumir

responsabilidades com os seus deveres e materiais; (11) dificuldades em adaptarem-se às mudanças; (12) bem como, apresentar reações desproporcionadas.

De acordo com Barkley (2006, cit. por Pinto, 2013, p. 1), este:

é um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por graus desenvolvimentais inapropriados de desatenção, sobreatividade e impulsividade. Estes surgem frequentemente no início da infância; são de natureza relativamente crónica e não são devidos a lesão neurológica, défices sensoriais, problemas da linguagem ou motores, atraso mental ou perturbação emocional grave. Estas dificuldades estão tipicamente associadas com défices de autorregulação do comportamento e da manutenção de um padrão consistente de realização ao longo do tempo.

Segundo Barrias (2014, p.115) a PDAH é uma perturbação neurocomportamental comum na infância, com a frequência de diagnóstico na idade escolar, sendo o sexo masculino, a população mais afetada. A mesma autora refere que:

a sintomatologia clássica ou típica desta perturbação consiste num padrão persistente de falta de atenção e/ou num padrão comportamental caracterizado por um nível excessivo de atividade e impulsividade, sendo os sintomas considerados desadequados, quer em relação à fase do desenvolvimento quer pela sua intensidade e/ou prejuízo significativo que acarretam no funcionamento, em particular na vida académica e relacional.

Afonso (2014b) considera que é a “doença da moda”, devido ao aumento da consciencialização da população, definindo-a, de acordo com o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5) como uma “perturbação persistente de desatenção ou falta de concentração e/ou impulsividade-hiperatividade, que se revela de modo mais intenso e grave que o habitual para indivíduos com o mesmo grau de desenvolvimento, interferindo significativamente no rendimento académico, social e laboral” (pp.17-18).

Como pudemos constatar, são várias as definições apresentadas atualmente na literatura, contudo, ao longo da história nem sempre a perturbação foi entendida como agora.

1.1.2. Contextualização histórica da PDAH

Nos finais do século XVIII, o infanticídio era realizado nas crianças com NEE que eram rejeitadas pela sociedade (Jiménez, 1997, cit. por Pinto, 2013). De acordo

com o mesmo autor, durante muito tempo, ao longo da história da humanidade, algumas pessoas eram internadas e erradicadas da sociedade devido à diferença em relação à maioria, incluindo as crianças com alguma perturbação.

O autor acrescenta que posteriormente, os indivíduos com deficiência/incapacidade começaram a ser encarados como pessoas que precisavam de assistência e educação, assim, no século XIX, integravam-se estas crianças numa educação especial. Porém, perdurava a ideia da necessidade de evitar o contacto entre pessoas com deficiência/incapacidade e as restantes como meio de proteção (Jiménez, 1997, cit. por Pinto, 2013). Segundo o autor, apesar de começarem a ser encaradas como seres que precisavam de assistência e educação, estas crianças eram assistidas em escolas que lhes eram destinadas, afastadas das localidades e, deste modo, continuavam a ser marginalizadas.

Ao longo da história, a intervenção neste âmbito foi evoluindo e hoje os princípios da educação inclusiva (UNESCO, 1994) potenciam a integração de todas as crianças em contexto escolar e na sociedade em geral, adotando-se estratégias ajustadas às necessidades de cada um. Neste âmbito podemos encontrar a PDAH.

Segundo Ferreira (2014), o registo mais antigo sobre a PDAH é o do ano de 1775, do médico alemão Melchior Adam Weikard, que inclui no seu livro *Der Philosophische Arrzt*, um capítulo intitulado de *Attentio Volubilis* (atenção inconstante). Em 1798, o médico escocês *Sir Alexander Crichton* publicou numa obra, uma descrição e respetiva explicação “Sobre a Atenção e as suas Doenças”, beneficiando dos créditos para as primeiras descrições da doença, uma vez que ainda não se tinha descoberto qualquer registo de Weikard (Ferreira, 2014).

De acordo com a mesma fonte, já no século XIX (1844), o alemão médico psiquiatra Heinrich Hoffmann foi autor de três livros de histórias infantis ilustradas com realidades da PDAH. Em 1902, o pediatra britânico Sir George Frederic Still discursou em conferências, onde também descreveu “casuístas de crianças sem qualquer lesão em que se podem reconhecer os diagnósticos de PDAH” (Ferreira, 2014, p. 22).

O mesmo autor acrescenta que no século XX “começaram a descrever-se de forma mais sistemática os sintomas da doença, os quais conduziram ao conceito de *minimal brain damage* (lesão cerebral mínima)” (pp.22-23), foi então que na segunda metade do século se cria o Manual de Diagnóstico e Estatística de Saúde Mental (DSM) que vem a sofrer alterações ao longo dos tempos, consoante a evolução da investigação. Bautista (1997) acrescenta que em 1979, Safer e Allen, definiam que a principal característica da criança com esta perturbação era a atividade motora excessiva. Estes autores salientavam que as principais características associadas à

hiperatividade seriam a falta de atenção, as dificuldades de aprendizagem perceptivo-cognitivas, os problemas de comportamento e a falta de maturidade. Acrescentavam ainda que se podiam adicionar a impulsividade, a ansiedade e a dificuldade de relacionamento. Mais tarde, também Vallet (1986, cit. por Bautista, 1997) definia esta perturbação como uma síndrome com alterações como movimentos corporais excessivos, impulsividade, atenção dispersa, inconstância nas respostas, emotividade, coordenação motora pobre e dificuldade de aprendizagem, devido a problemas na aritmética e na leitura, bem como problemas de memória.

Depois deste breve enquadramento histórico, é fundamental procurar entender como hoje é caracterizada esta perturbação.

Até há bem pouco tempo, este distúrbio era diagnosticado aos 7 anos e incluía um conjunto de critérios devidamente analisados por profissionais de saúde, assumindo-se o professor, a par da família, como um dos atores principais na atenção aos sinais de alerta e na implementação de estratégias complementares à intervenção médica e psicológica. De acordo com a última versão do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5* – DSM-5 (APA, 2013), hoje os sintomas iniciam-se antes dos 12 anos e dividem-se em duas categorias, nomeadamente a falta de atenção e a hiperatividade/impulsividade. De acordo com a mesma fonte, incluem-se dificuldades em prestar atenção aos detalhes, falhas na organização de tarefas, incapacidade de permanecer sentado nas situações apropriadas, entre outras características.

Segundo Maia e Verejão (s.d.), as crianças com esta perturbação revelam muitas vezes baixa autoestima, fraca tolerância à frustração, teimosia, instabilidade de humor e tendência para se isolar. São frequentemente consideradas mal-educadas e imaturas pelos adultos e pelos seus pares (Maia & Verejão, s.d.). As autoras concluem que, duma forma geral, são crianças agitadas e desatentas o que dificulta o sucesso escolar e as relações com os professores e com os colegas.

Estas dificuldades podem ter origem em diferentes fatores, como veremos no próximo ponto deste trabalho.

1.1.3. Etiologia da PDAH

A PDAH é a perturbação neurocomportamental mais frequente na criança, cuja etiologia é multifatorial. Pensa-se que resulta de uma interação complexa de fatores genéticos/hereditários, neurobiológicos e ambientais. Esta complexidade resulta numa grande variabilidade na expressão dos sintomas e na idade em que são

reconhecidos, bem como na severidade, comorbilidades (patologias associadas), evolução e resposta ao tratamento (Nascimento & Ferreira, 2004).

Os mesmos autores referem que a etiologia desta perturbação divide-se em: fatores genéticos, fatores neurobiológicos, fatores pré-natais e pós-natais, fatores ambientais e fatores familiares e socioculturais.

Também Barrias refere que “a génese da PDAH permanece incerta, implicando provavelmente a interação de uma multiplicidade de fatores”, de facto, é possível identificar fatores genéticos e fatores ambientais, pois várias investigações têm sido realizadas, apontando para uma forte contribuição genética, mas por vezes os resultados são contraditórios ou inconclusivos, pelo que a autora refere que também “fatores psicossociais adversos têm implicações no funcionamento e no desenvolvimento global de crianças e adolescentes” (2014, pp.116 -117).

Ainda é possível que complicações pré-natais e perinatais influenciem nesta perturbação, assim como algumas toxinas ambientais (chumbo) ou aditivos químicos alimentares podem estar relacionados com o desenvolvimento desta perturbação, contudo, “os dados disponíveis são inconclusivos” (Barrias, 2014, p.117).

Independentemente da sua origem, é fundamental efetuar um diagnóstico acurado da perturbação, a fim de se poderem delinear estratégias adequadas de intervenção.

1.1.4. O diagnóstico na PDAH

Como temos vindo a enunciar, a PDAH é uma patologia com aspetos cognitivos, emocionais, comportamentais e relacionais que têm de ser analisados na fase de diagnóstico.

A sintomatologia da PDAH divide-se em dois grupos: falta de atenção e hiperatividade-impulsividade (Barrias, 2014).

Segundo Neto (2014), devemos suspeitar que uma criança tem PDAH quando a criança: (1) é bastante irrequieta e não se motiva em terminar uma tarefa que se propôs realizar; (2) é autoritária e se coloca em confusões com os colegas; (3) tem dificuldade em cumprir regras, sejam sociais ou referentes a jogos; (4) é impaciente na sala de aula; (5) aparentemente está sossegada, mas não está atenta à aula, parecendo perder-se nos pensamentos; e (6) revela dificuldades em concentrar-se e focar-se nos trabalhos escolares, inventando desculpas ou sugerindo brincadeiras com o próprio material escolar.

Assim, a mesma autora aconselha a que quando haja suspeita das figuras parentais de tal diagnóstico, devem dirigir-se ao pediatra, o qual irá observar a criança e orientá-la para pessoal médico competente para a consultar, realizará entrevistas, questionários e/ou testes específicos. A autora refere ainda que se deve envolver a pediatria de desenvolvimento, neuropediatria ou pedopsiquiatria e, posteriormente, proceder à confirmação (ou não) do diagnóstico pelo psicólogo, o qual deverá entregar e discutir com as figuras parentais o relatório psicológico e, seguidamente, a criança será encaminhada para a especialidade mais adequada às suas necessidades.

De acordo com o DSM-5, a PDAH é diagnosticada com a prevalência dos sintomas adjacentes nos seis meses anteriores, assim, este documento considera três formas de apresentação clínica: (1) predominante desatento; (2) predominante hiperativo-impulsivo; (3) e o tipo misto/combinação (Afonso, 2014). A PDAH pode classificar-se como ligeira, moderada ou grave, “consoante o grau de interferência no funcionamento e quotidiano das crianças” (Afonso, 2014a, p. 38). O mesmo autor salienta ainda, que as manifestações têm tendência a ocorrer com maior impacto e frequência em locais com mais gente.

É importante fazer compreender à criança o que é a PDAH, usando exemplos práticos do seu dia-a-dia, mas é preciso ter atenção, pois poderemos induzir a criança a sentir-se diferente dos colegas/pares, desta forma, devemos realçar que “na realidade, somos mesmo todos diferentes”, mas “isso não faz de nós melhores nem piores”, “todos somos especiais”; por outro lado, quando recomendamos à criança “porta-te bem” pode ser uma frase aborrecida, vaga e abstrata e pode também transmitir a desvalorização do seu esforço relativamente ao seu comportamento, por isso, deve-se explicar o significado de comportamento e saber distinguir o bom do mau, e ainda, sempre que possível, indicar que se pode transformar o mau no bom, dando algumas dicas como: “ouvir a opinião” dos colegas, “ceder e fazer a vontade aos amigos”, pedir desculpa”, “pôr-nos no lugar do outro”, “partilhar”. Há ainda que salientar a importância que tem para a criança sentir o quanto os amigos gostam dela e a aceitam, pelo que é fundamental ajudá-la explicando como é e que pode fazer com que seja mais amada, promovendo assim a autoestima e a moderação do seu comportamento (Antunes, Silva, & Afonso, 2014, pp. 77-79).

Este apoio, logo desde a altura do diagnóstico, revela-se crucial porque há um conjunto de implicações associadas à perturbação que podem dificultar o quotidiano da criança.

1.1.5. Implicações escolares e sociais da PDAH

A criança com esta perturbação é frequentemente desatenta, impulsiva e exerce excessivos movimentos, nomeadamente com os membros, levando-a a apresentar geralmente problemas na aprendizagem. Para um adequado processo de aprendizagem a criança deve desenvolver as capacidades de observação, atenção, memória, calma, concentração, autonomia social e pessoal, bem como habilidades motoras, o saber trabalhar em grupo e individualmente, “elevar a autoestima e autoconfiança” e saber cumprir as regras sociais (Gomes, 2010, p. 2). Por isso, é importante que toda a comunidade envolvente da criança (figuras parentais, professores, assistentes operacionais, entre outros) adote estratégias de intervenção que auxiliem a criança com PDAH a ultrapassar as suas dificuldades, nomeadamente em meio escolar. Até porque, quando se tornam adolescentes muitos tendem a abandonar a escola (Gomes, 2010), pelo que é fundamental atuar desde cedo neste âmbito.

As dificuldades de aprendizagem que surgem muitas vezes como consequência da perturbação, podem ser ao nível da leitura e escrita, da oralidade e do cálculo numérico (Rosa & Antunes, 2014). Segundo os autores, ao nível da leitura e da escrita as crianças com PDAH apresentam, por vezes, dificuldades na interpretação dos textos e enunciados, pela desatenção que caracteriza a perturbação; podem precipitar-se nas respostas escritas, pela leitura incompleta dos enunciados; têm dificuldades no respeito pela pontuação e facilmente se verifica omissão de palavras e/ou saltam linhas. Ao nível da oralidade as crianças com PDAH apresentam frequentemente dificuldades em absorver o essencial de um diálogo, isto é, em transmitir a ideia-chave da sua mensagem, para além disso, as respostas podem ser vagas por falta de organização e planeamento do discurso, podendo também responder impulsiva e antecipadamente (Rosa & Antunes, 2014). Finalmente, os autores salientam que ao nível do cálculo numérico, estas crianças podem ter dificuldades na resolução de problemas, porque os processos associados ao cálculo numérico e à aprendizagem da matemática vão estar negativamente influenciados pelas características da perturbação. Estes são os níveis de dificuldade consoante o que é esperado para a idade, contudo, poderão evoluir para respetivas perturbações específicas como é o caso da dislexia, da disortografia, da disgrafia e da discalculia. De facto, grande parte das crianças com PDAH tem dificuldade na leitura, ortografia, escrita, matemática e linguagem, o que afeta o rendimento escolar. Apesar das suas capacidades intelectuais não estarem afetadas pela perturbação, os problemas de

atenção, de memória e o escasso controlo dos impulsos prejudicam o cumprimento dos objetivos académicos (Pinto, 2013).

Para além das implicações na aprendizagem escolar, a PDAH apresenta desafios às famílias e estas questionam-se «Como é que uma criança (aparentemente “normal”) tem tantas dificuldades em cumprir regras e ordens, conseguindo ainda oferecer um enorme desgaste físico e emocional a quem lida com ela?”. Segundo Brakley e Beton (2010) na infância da criança com PDAH, as famílias lidam com a desobediência e indisciplina, a acentuada irrequietude psicomotora, os comportamentos disruptivos, um risco elevado de acidentes, um fraco desempenho escolar, devido às acrescidas dificuldades de aprendizagem, mais conflitos com as figuras parentais e irmãos, menor produtividade e capacidades de organização e lidam ainda com a consequência do pouco usufruto de amigos que podem ter na vida (Antunes, 2014b). Por outro lado, o adolescente com PDAH traz outros tantos desafios às famílias como é o caso das oscilações de humor, a baixa autoestima, a sintomatologia depressiva, os comportamentos de risco, um maior risco de gravidez, o abandono escolar precoce, as dificuldades na adaptação social, uma maior tendência para consumo de tabaco ou drogas ilícitas, bem como possibilidade de mais comportamentos antissociais (Brakley & Beton, 2010, cit. por Antunes, 2014b).

Também os aspetos relacionais em contexto escolar podem ficar comprometidos no âmbito desta perturbação. Os conflitos escolares englobam os seus vários intervenientes (alunos, professores, funcionários e famílias), daí a importância do envolvimento de toda a comunidade escolar no processo educativo, criando relações sociais positivas, evitando a transformação do conflito em violência (Antunes et al., 2014), pois “a escola é um dos principais locais onde os problemas são mais visíveis e onde causam maior impacto”, sejam na sala de aula, no recreio ou no refeitório/cantina (Antunes, 2014a, p.49). Na infância a PDAH desafia toda a comunidade escolar a lidar com as dificuldades da criança em se manter sentada durante muito tempo, em estar atenta e concentrada durante algum tempo, em ter o material organizado, em seguir instruções e terminar tarefas, em planear atividades e em não distrair os colegas (Antunes, 2014a). Na adolescência a PDAH, na escola, manifesta-se pela desorganização, dificuldades no planeamento e na gestão do tempo, dificuldades em criar métodos de estudo eficazes e dificuldades de adaptação aos métodos de ensino dos vários professores. Os jovens são mais propícios ao envolvimento em atividades de risco, têm frequentemente baixa autoestima e grandes dificuldades de socialização e nos relacionamentos de pares (Antunes, 2014a).

A PDAH pode ter outros problemas associados como: a ansiedade, a depressão, os tiques, as alterações da linguagem, as dificuldades de aprendizagem, a perturbação da coordenação motora, os problemas no sono e a socialização.

Quanto à socialização, Silva (2014), refere que esta se constrói ao longo dos tempos, dependendo de variáveis internas e externas, contudo, “as crianças com PDAH são menos hábeis na interpretação do comportamento dos outros” e têm dificuldades em serem empáticas e recíprocas (p.142). A autora refere ainda que “as dificuldades de atenção (...) interferem com a capacidade de sintonizar a criança com o seu envolvimento” e, por isso, têm um impacto negativo no funcionamento social, sendo a criança vista como “mandona, intrusiva, inflexiva, controladora, que está sempre a «picar», explosiva, facilmente frustrada, desatenta durante os jogos e batoteira” (p.142). A autora salienta ainda que a atenção social é deficitária, a consciência do socialmente correto é pouca e a dificuldade em executar o socialmente adequado ainda é maior, têm dificuldade na regulação emocional, bem como na resolução de conflitos.

Desta forma, para melhorar o prognóstico social, Silva (2014) refere que é importante que as crianças tenham mais apoio e atenção das figuras parentais, que lhes proporcionem mais convívios e oportunidades, que as suas ideias sejam valorizadas, que tenham dois ou três amigos verdadeiros e que sejam auxiliadas a desenvolver e manter amizades. Para tal, é fundamental conhecer a criança, conhecer os seus pontos fortes e menos fortes, ser consistente e verdadeiro, valorizar os desafios ultrapassados e fazê-la sentir-se amada.

Como pudemos verificar, são várias as implicações de natureza escolar e social associadas a esta perturbação, pelo que a intervenção em múltiplos âmbitos revela-se fundamental.

1.1.6. Estratégias de intervenção na PDAH

Ferreira (2014) refere que o tratamento desta perturbação não é definitivo, porém é possível atenuar os comportamentos subjacentes com medicação e o desenvolvimento de atividades/exercícios de natureza psicoeducacional para que se possibilite a estas crianças/jovens uma melhor qualidade de vida.

Barrias, em 2014, define a PDAH como uma perturbação crónica e, por isso, há necessidade de uma “intervenção multimodal”, podendo incluir intervenções psicológicas, mudanças educacionais, medicação e modificações dietéticas, assim o tratamento desta perturbação pode passar por várias medidas de intervenção:

“medidas psicoeducativas, treino parental e intervenções comportamentais no contexto familiar, intervenções comportamentais no contexto escolar, terapia cognitivo-comportamental dirigida à criança/adolescente, tratamento farmacológico, abordagens nutricionais” (pp.122 – 123).

Veremos em seguida o papel das figuras significativas para a criança no âmbito da intervenção.

1.1.6.1. Papel dos pais/mães na PDAH

“Os pais quando são confrontados com um(a) filho(a) com PDAH sentem bastantes dificuldades em perceber” as características que estas crianças apresentam, associadas à perturbação, sendo “igualmente difícil compreender como é que estas crianças tão depressa conseguem ser bastantes afetivas, como de repente se mostram agitadas, tornando-se o centro de um enorme desassossego” (Gomes, 2010, p. 34). O mesmo autor refere que estes pais sentem “uma tremenda angústia” e auto culpabilizam-se pelo inadequado comportamento, isto deve-se, muitas vezes, à responsabilização, críticas e constrangimentos que lhes atribuem pelo comportamento da criança, no dia-a-dia.

Desta forma, segundo Lopes (2003), é essencial que os pais sejam proactivos, ajam com um objetivo definido, mantenham-se unidos e se renovem, devendo assim, segundo Barkley (2000): (1) fornecer *feedback* e consequências imediatos; (2) fornecer *feedback* com mais frequência; (3) utilizar consequências maiores e mais poderosas; (4) usar incentivos em vez de punições; (5) exteriorizar o tempo e estabelecer pontes entre os tempos e os acontecimentos; (6) exteriorizar a informação importante; (7) tornar o pensamento e resolução de problemas mais próximos; (8) esforçar-se por ser consciente, “não pregue no deserto, atue!”; (9) planear antecipadamente o que fazer em situações problemáticas; (10) lembrar-se que o filho tem uma dificuldade específica; (11) não personalizar os problemas do filho; (12) e saber perdoar (Gomes, 2010).

Os estilos parentais adotados pelos pais variam entre o estilo democrático, o estilo autoritário e o estilo permissivo, sendo que o estilo democrático traz mais benefícios à criança, pois, analisando as suas características, percebemos que: (1) há maiores níveis de afeto, mas também de controlo; (2) há incentivo ao diálogo e privilegia-se a comunicação; (3) depositam-se expectativas apropriadas às

competências e à faixa etária da criança; (4) releva-se maior atenção às necessidades da criança; (5) e há um incentivo à autonomia da criança (Antunes et al., 2014).

Também os estilos de comunicação (agressivo, passivo e assertivo) devem ser tidos em consideração, sendo que o mais adequado é o estilo assertivo, pois: (1) respeita os seus direitos e sentimentos, assim como os dos outros; (2) exprime de forma direta, honesta e apropriada as suas opiniões e sentimentos; (3) a sua atitude geral baseia-se na confiança; (4) a sua postura adequa-se ao conteúdo verbal, sendo objetivo e claro, olhando nos olhos e facilitando a expressão dos outros; (5) a educação é tida na base da confiança e no respeito mutuo; (6) e, no que respeita às consequências, cativa a admiração dos outros, reduz tensões e mal-entendidos nos relacionamentos sociais, e, assim, diminui a probabilidade de conflitos (Antunes et al., 2014).

A importância das rotinas, dos horários, dos trabalhos de casa e das atividades lúdicas com as figuras parentais são fulcrais para o desenvolvimento e melhoria do comportamento em crianças com PDAH, pois as crianças tendem a “reagir com dificuldades maiores aos imprevistos e à mudança”, por isso, é de considerar a verbalização clara do plano diário, bem como o estabelecimento de tarefas e atividades prioritárias que também devem ser diárias e não semanais ou mensais (Antunes et al., 2014, pp. 60-61).

Os mesmos autores mencionam algumas estratégias práticas que ajudam os pais/mães no acompanhamento do estudo e dos trabalhos de casa como: (1) a planificação; (2) o estabelecimento de rotinas no horário de estudo (evitando o final do dia); (3) a estipulação de tempos livres; (4) e a elaboração de resumos claros e objetivos. Assim, o acompanhamento dos pais/mães deve passar pelo apoio: (1) na organização de tarefas e estipulação de prioridades; (2) no estabelecimento de horários com a criança para a realização dos trabalhos de casa; (3) na definição de um local fixo e apropriado; (4) na permissão de pausas (por exemplo, por cada 30 minutos de trabalho, 5 minutos de intervalo); (5) e na motivação da criança para falar dos seus problemas (o que considera mais difícil e o que aprendeu de novo). Por outro lado, é importante encontrar atividades que ajudem a “relaxar e a canalizar de forma produtiva as suas energias”, contudo, é necessário ter em consideração os gostos e interesses da criança para que a atividade a motive e a envolva, ainda assim, é necessário ter em atenção a sobrecarga do horário da criança (Antunes et al., 2014, pp. 61-63).

Aos fins-de-semana poderão estimular a criança com atividades que promovam as capacidades de atenção e autocontrolo, a autonomia, a responsabilidade e socialização, fortalecendo o espírito de equipa e entreajuda,

devendo assim permitir às crianças com PDAH a frequência de espaços exteriores e espaços novos que lhe despertem a curiosidade.

Assim, como aos fins-de-semana, também nas férias é importante definir limites e regras, apesar das rotinas serem diferentes, ou seja, “gerir horários e estabelecer rotinas” diárias para criar “elementos orientadores da organização e do planeamento das atividades da criança”, apesar de poderem ser mais flexíveis (Antunes et al., 2014, pp.80 – 81). Cunha, na sua Dissertação de Mestrado, em 2012, também apontou sugestões para os pais/mães semelhantes às enunciadas anteriormente.

Não só os pais/mães têm um papel de relevo na intervenção, como veremos em seguida.

1.1.6.2. Papel dos professores na PDAH

É precisamente neste âmbito escolar que as suas dificuldades se revelam geralmente mais evidentes. Assim, a intervenção em sala de aula implica a utilização de estratégias que ajudem o aluno a terminar as tarefas, bem como para auxiliar a memória. O guia de estratégias para professores, proposto por Maia e Verejão (s.d.), sugere ainda algumas dicas para lidar com dificuldades ou problemas frequentes nestas crianças, como por exemplo: (1) chamar a atenção sem que sejam ridicularizadas perante os colegas quando estas gritam, falam muito alto ou até quando fazem comentários inconvenientes; (2) evitar expor o aluno com PDAH a situações em que se sabe que terá dificuldade em se controlar (evitar, por exemplo, filas de espera); (3) propor tarefas que impliquem atividade motora; (4) preparar a criança para as situações que se aproximam, como por exemplo, indicar o tempo que falta para terminar a aula, na medida em que isto evita a instabilidade que se reflete em oscilações de humor; entre outras.

Os procedimentos legais preveem a mobilização de medidas específicas para que seja possível responder adequadamente à diversidade das necessidades educativas de cada criança e para promover o sucesso escolar temos disponíveis os Despacho Normativo nº 24-A/2012, o Decreto-Lei nº3/2008, a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) e o Programa Educativo Individual (PEI).

O Artigo 1.º do Decreto-Lei nº3/2008 desenvolve-se depois da Declaração de Salamanca e refere os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos

ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, prevendo a criação de condições para a adequar o processo educativo às NEE dos alunos com

limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

A educação especial deve assim motivar a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.

Na sequência deste Decreto-lei 3/2008 cria-se a CIF que é um quadro de referência, a qual possui um conjunto de características para apoiar o desenvolvimento e implementação de uma avaliação abrangente do processo das NEE.

O PEI é um documento que garante o direito à equidade educativa, bem como responsabiliza a Escola e os Encarregados de Educação no apoio a estas crianças. É um instrumento de trabalho dinâmico, tendo que ter a autorização expressa do encarregado de educação.

O Decreto-Lei n.º 139/2012 ou Despacho Normativo nº 24-A/2012, de 5 de julho, orienta a organização, a gestão e o desenvolvimento dos currículos nos ensinos básico e secundário, bem como a avaliação e certificação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidos pelos alunos, “aplicáveis às diversas ofertas curriculares do ensino básico e do ensino secundário, ministradas em estabelecimentos do ensino público, particular e cooperativo”.

Este enquadramento legal é fundamental para a definição de estratégias de intervenção que em contexto escolar podem envolver diferentes áreas curriculares.

O exercício físico e o desporto, o ioga e os exercícios de movimento lento e as técnicas de controlo de respiração têm benefícios para a criança com PDAH (Antunes et al., 2014, pp. 64-65).

Para além destas estratégias, a utilização de outros recursos pedagógicos (como por exemplo, a expressão musical) também se pode revelar muito útil neste âmbito, como veremos num ponto posterior deste trabalho.

Assim, o professor deve assumir um papel fundamental e de grande responsabilidade, já que tem a função de transmitir “um conjunto de competências, consideradas indispensáveis à vida coletiva, devendo atuar sempre de maneira crítica, reflexiva e inovadora”; por isso, um bom professor assume um papel investigativo, por forma a conseguir implementar estratégias para promoverem a relação aluno-escola.

Sendo assim, é “crucial o professor conhecer o aluno, conhecer a sua história” para desenvolver trabalho e promover a relação com cada aluno. Por outro lado, a mesma autora refere ser importante a partilha de conhecimentos e vivências com colegas de profissão, para que possa ser compreendido face às dificuldades sentidas, aumentando assim a sua coragem e autoestima para encarar os problemas/dificuldades profissionais (Gomes, 2010, pp. 28-29).

“Aumentar o nível de conhecimento dos professores acerca da (...) PDAH, para que possam responder de forma adequada às diferentes necessidade que os alunos com esta perturbação apresentem” (Wilkinson & Langendijk, 2007, cit. por Pinto, 2013, p. 37) é fundamental na intervenção de âmbito escolar.

“Ao professor cabe observar sinais como a agitação e dificuldade de assimilação” (Cunha, 2012, p. 35), pois segundo Barros, o professor do 1.ºCEB tem um papel importante no encaminhamento dos alunos para a realização de um diagnóstico, porque é neste ciclo que, maioritariamente, se faz a referência para um especialista, contudo, salienta-se que “nem tudo o que se mexe é hiperativo” (2014, p. 82).

Para o professor lidar com a criança com PDAH deve começar por explicar a diferença e pedir a colaboração e envolvimento dos restantes alunos (Barros, 2014).

O mesmo autor refere que o papel de apoio do professor deve incluir também: (1) escolher o lugar adequado na aula; (2) ajudar a organizar o espaço de trabalho; (3) propor atividades curtas e de complexidade crescente; (4) estipular momentos de trabalho e de pausa alternadamente; (5) reconhecer e recompensar a criança que tem progressos na realização das tarefas; (6) apoiar de forma individualizada para estimular a capacidade de concentração; (7) repetir para consolidar as aprendizagens; (8) diversificar exercícios; entre outras. Mas é igualmente legítimo que o professor tenha o direito de “desesperar e querer desabafar” para que, no dia seguinte, esteja recomposto e com novo ânimo (2014, pp. 88-91).

O professor deve essencialmente “estabelecer fronteiras” para os alunos com PDAH, bem como definir rotinas estruturadas na sala de aula. Assim, é relevante criar atividades atrativas, um ensino diferenciado com um bom ritmo de trabalho planeando e estruturando bem as suas aulas, “minimizando tempos de atraso”, para que se evite a frustração, a monotonia e os comportamentos indesejados (Antunes et al., 2014, pp. 65-66).

Salienta-se ainda que há grande importância a atribuir à relação e comunicação, à atenção e ao movimento e proximidade física entre professor-aluno, como se explicará adiante.

As relações positivas entre professor e aluno, complementadas por uma boa comunicação, são a chave para o sucesso da gestão da sala de aula, nomeadamente: (1) o entusiasmo e a motivação; (2) o contrariar o uso de linguagem abstrata, metáforas e trocadilhos; (3) o ser empático e sensível identificando a informação importante; (4) o uso de frases curtas, objetivas e reduzidas; (5) a chamada de atenção para o ensino de aspetos-chave; (6) a familiarização do aluno com novo vocabulário; (7) o sentido de humor; (8) a aproximação pessoal; (9) o privilégio da comunicação com as famílias; (10) o não uso de críticas destrutivas ou situações embaraçosas; (11) e, sempre que haja necessidade, as chamadas de atenção devem-se evitar ser feitas junto dos colegas (Antunes et al., 2014).

“O défice de atenção é um problema central das crianças com PDAH”, portanto, é fundamental: (1) manter o contacto visual; (2) organizar o espaço de trabalho, isto é, adequar o espaço à atividade; (3) apresentar adequadamente os conteúdos pedagógicos (evitando os PowerPoint com demasiados movimentos e sons em simultâneo); (4) usar sinaléticas; (5) repartir tarefas mais longas e complexas; (6) e usar o reforço positivo para focar e manter a atenção, pois certamente que estas estratégias poderão fazer a diferença na sala (Antunes et al., 2014, p.68).

A proximidade física é um dos métodos utilizados na gestão da sala de aula, por isso, o professor deve circular pela sala, criar um espaço livre para facilitar o acesso a todos os alunos, aproximar-se do aluno e, discretamente, fornecer pistas sobre o seu comportamento (Antunes et al., 2014).

Barros (2014) também sugere algumas estratégias para os professores lidarem com uma turma que inclui uma criança com PDAH: devem ter um papel de modelagem, mostrando-se como o modelo para os seus alunos sendo calmos, coerentes e justos, clarificando regras de comportamento e partilhando a planificação das tarefas, investindo ainda em atividades bem programadas, apelativas, interessantes e estimulantes.

Cunha, em 2012, realçou várias estratégias a ter em consideração no contexto escolar: treino de relaxamento, jogos educativos, entre outras.

São diversas as possibilidades de atuação em contexto escolar. Para além dos professores, outros elementos da comunidade educativa revelam-se fundamentais neste âmbito.

1.1.6.3. Papel dos assistentes operacionais na PDAH

“No intervalo das aulas a criança costuma-se meter em confusões, ou brincar quase sempre sozinha, tenta chamar a atenção ou comporta-se como se fosse alienada” (Cunha, 2012, p. 35). Estas são algumas possibilidades de comportamento da criança com PDAH em contexto escolar.

Os assistentes operacionais podem marcar a diferença, porque passam muitas horas com as crianças, supervisionam-nas e orientam as suas atividades de recreio e do final do dia e podem ter de assegurar a ordem nas salas, na ausência dos professores (Antunes et al., 2014).

Os recreios devem ser sempre supervisionados, com atividades estruturadas e organizadas, portanto, a comunicação neste âmbito também é importante na medida em que os profissionais que atuam neste contexto devem: (1) clarificar as regras, sendo estas curtas e objetivas; (2) usar um o tom de voz calmo; (3) estabelecer diálogos e criar relações de proximidade com as crianças; (4) envolver as crianças em pequenas tarefas; (5) e verbalizar reforços positivos sempre que uma atividade seja cumprida com sucesso (Antunes et al., 2014).

Na hora da refeição é importante que os assistentes operacionais adotem “estratégias que minimizem a probabilidade de ocorrência de comportamentos indesejados” nas cantinas ou refeitórios, tais como: “manter o contacto visual”, “manter-se a curta distância”, “criar um espaço ajustado à formação da fila”, “evitar grandes grupos de refeição”, “relembra verbalmente as regras a cumprir” e usar sempre que se justifique o “reforço positivo” (Antunes et al., 2014, pp. 75 -76).

Como se pode perceber o papel de todos os que convivem com a criança é fundamental. Também os profissionais de saúde têm um papel de relevo nesta perturbação como poderemos constatar em seguida.

1.1.6.4. Pedopsiquiatria e Psicologia na PDAH

A tarefa do pedopsiquiatra e do psicólogo é “ajudar a criança a olhar com mais perspicácia para o outro” (Medeiros, 2014, p. 114). De acordo com a autora, a criança com PDAH tem pouca capacidade de autorreflexão, age sem pensar, por isso, deve ser ajudada por estes profissionais a tal, organizando melhor o seu pensamento e comportamento.

Os pais e a criança devem ser ajudados por estes profissionais a estabelecer um quotidiano mais equilibrado para que haja “uma distribuição ponderada do dia-a-

dia”, criando momentos para estudar, brincar e dormir. No que respeita ao estudo, não se deve sobrecarregar com horários excessivos, pois só traz malefícios (Medeiros, 2014, p. 115).

Durante a semana as crianças devem brincar em casa, ao faz de conta, mas é preciso ensiná-las, para que não andem sempre a saltitar de brinquedo em brinquedo, tendo em por objetivo que, futuramente, esta seja capaz de se entreter e brincar sozinha (Medeiros, 2014). O jogo simbólico quando apreendido, proporciona, à criança, uma postura “mais calma, bem-disposta, mais concentrada, mais organizada”, criando condições para que aprendam melhor na escola (Medeiros, 2014, p. 115). Segundo a autora, quando a criança brinca com os pais/mães a um jogo de tabuleiro “aprende a prestar atenção”, “a saber perder” e “reforça a cumplicidade com a figura paternal”, porém pode ser difícil motivá-las para estes jogos, sendo uma alternativa os jogos relacionados com as novas tecnologias (Medeiros, 2014, p. 115).

Ao fim de semana, os profissionais de saúde aconselham a que seja direcionada a brincadeira para o exterior, proporcionando-lhes maior atividade desportiva (Medeiros, 2014). “Estas crianças parecem precisar estar sempre ocupadas (...), mas (...) a maior parte delas não têm tempo livre para descansarem o que agrava a sua agitação” (Medeiros, 2014, p. 116).

A mesma autora refere que o usufruto das crianças em momentos com as figuras parentais “de forma regular e mantida”, proporciona-lhes saber lidar com a frustração e contrariedades. Estas crianças “precisam de orientações curtas, simples claras, olhos nos olhos” e com recurso a reforços positivos (Medeiros, 2014, p. 116).

Os profissionais desta área salientam que a criança com PDAH é impulsiva, mas é importante que se fale com ela depois da asneira feita, dando um curto tempo para que ela e o adulto pensem na situação de forma crítica e, posteriormente, este possa indicar à criança o que fez de mal e como poderia ter contornado a situação e mesmo que não se verifique a alteração esperada, é importante valorizar a criança pelo esforço de melhorar, pois têm muita dificuldade em controlar comportamentos, deste modo, o reforço positivo não passa por quadros de bom comportamento como os que são utilizados frequentemente na escola, pois irão fazê-las sentir-se fechadas num regime que contribuirá para a falta de autoestima, desmotivação, frustração e revolta, ficando sujeitas a níveis de ansiedade e depressão que poderão criar um aumento da agitação comportamental (Medeiros, 2014, pp. 116 - 117).

O papel do médico nesta perturbação passará ainda pela prescrição de medicação ajustada à situação, que muitas em complemento com a atuação do psicólogo pode constituir uma estratégia fundamental de intervenção, sobretudo nos casos indicados.

O diagnóstico e tratamentos para a perturbação “devem ser feitos por uma equipa multidisciplinar que envolve a família, a escola, psicólogos, médicos e terapeutas com a combinação do uso de medicação (apenas quando necessário) e com terapias comportamentais, artes terapias e musicoterapia (Paiva et al., 2007).

1.2. A música

A música tem estado presente em todas as culturas de uma forma ou de outra (Tobar, 2013).

A música como sempre esteve presente na vida das pessoas, também está na escola para dar vida ao ambiente educativo e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar nos mesmos o sentido de criação e recreação (Faria, 2001, cit. por Ongaro, Silva & Ricci, 2006). Segundo Ribas (1957, cit. por Campos, 2006, p. 608), a música “possui uma certa força e poder de ação sobre o ser humano”, mostrando que o “senso estético está longe de ser exclusividade do homem e que existe, em maior ou menor grau, em toda a escala zoológica.

Atualmente, Ferreira (2012) define a música como um conjunto de sons e movimentos que o ouvido organiza. A sua escuta proporciona à criança aprendizagem e perceção de maneira organizada. No que diz respeito ao cantar, este tem um efeito idêntico sobre a autoescuta. As suas principais características (a intensidade tonal, o timbre e o ritmo) encontram-se na linguagem falada. Assim sendo, estão implicados o ouvido, a voz e o corpo da criança a escutar, a integrar e a exprimir os sons da linguagem. Então, pode ser considerada uma pré-linguagem.

Segundo Bernstein (1972), a música não se refere a nada, nem transmite nada, “mas agrada ouvir” (pp.68-69) e pode ser “excitante”.

A Música em si, é considerada como arte, uma vez que satisfaz o instinto criador da criança, desenvolvendo a sua capacidade de apreciar o belo e enriquecer a vida. Brincadeiras com ritmos e sons ajudam-na a experimentar e criar. Essas duas atitudes são necessárias para que a criança cresça com uma personalidade própria, expressando-se de forma individual, rica e criativa (Ferreira, 2012, pp. 32-33).

Segundo Ribas (1957, cit. por Campos, 2006, p. 608), a “música é a arte que mais se aproxima da criança”.

1.2.1. A música e a saúde

Sekeff (2002, cit. por Cardoso, 2010) afirma que os papiros egípcios, escritos por médico no ano 1500 a.C., relacionavam a música à fertilidade feminina, pois dava o poder de aumentar ou diminuir a fertilidade consoante o encantamento que proporcionasse. Encontram-se ainda referências nos textos da Bíblia que falam sobre David que tocava na sua “majestosa” harpa para o Rei Sul, assim, atribuía-se à música um papel tranquilizante, relaxante e terapêutico (Costa, 1989, cit. por Cardoso, 2010, p.13).

Segundo Campos (2006, p. 608), no século XIX, “a música começou a ser observada em laboratórios”. Assim, a musicoterapia surge em Portugal na década de 1960, começando na psiquiatria com doentes profundos e posteriormente com pessoas entendidas em educação musical que trabalhavam com crianças deficientes e autistas (Leite, 2008, cit. por Cardoso, 2010).

Leite (2008) refere que “em Portugal o interesse surgiu nos anos 1960 e tal como no estrangeiro, começou na psiquiatria com doentes profundos e mais tarde com pessoas ligadas à educação musical que trabalhavam com crianças deficientes” (cit. por Cardoso, 2010, p. 17). A mesma autora explica que a música pode “ajudar no tratamento de várias patologias porque é simbólica e recreativa, ‘com quem toda a gente tem uma relação mais ou menos próxima’, podem ser desde a depressão, o autismo, o tratamento da dor, acidentes vasculares cerebrais, hiperatividade ou enfartes” (p. 25).

1.2.2. A música e a criança com PDAH

A musicoterapia é a utilização da música e/ou dos seus elementos constituintes como o ritmo, harmonia e melodia, por um musicoterapeuta qualificado, com um utente ou grupo de utentes, num processo para facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão, a organização com objetivos terapêuticos relevantes ao combate de necessidade físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. A musicoterapia tende a desenvolver potenciais e/ou restaurar funções do utente para que alcance uma melhor qualidade de vida, através de prevenção, reabilitação ou tratamento (Worl Federation of Music Therapy, s.d., cit. por Cardoso, 2010).

Alguns dos seus objetivos estão associados ao tratamento de doenças e restabelecimento da saúde como: aumentar o sistema imunitário, aliviar a dor, reduzir o stress e ansiedade e melhorar o estado de ânimo (Cardoso, 2010).

Andrade e Pedrão (2005) identificam algumas qualidades da música: “pode reconstruir identidade, integrar pessoas, reduzir a ansiedade e proporcionar a construção de autoestima positiva” (cit. por Cardoso, 2010, p. 22).

É importante que se entenda como é que as crianças aprendem música e assim ajudar os encarregados de educação e professores a guiarem e educarem musicalmente os seus educandos. Entende-se por aptidão musical “a medida do potencial de uma criança para aprender musica”, em contrapartida, desempenho musical é o resultado do que uma criança aprendeu relativamente à sua aptidão musical (Gordon, 2000, p. 15).

Gordon (2000) enumera alguns benefícios da utilização da música na Saúde Mental e Psiquiatria como: (1) explorar sentimentos pessoais (autoestima e introspeção pessoal); (2) promover alterações positivas no humor e estados emocionais; (3) controle sobre situações na vida em experiências bem-sucedidas; (4) realçar a consciência do *eu* e do ambiente; (4) facilitar a expressão verbal e não-verbal; (5) desenvolver o *coping* e as atividade de relaxamento; (6) promover sentimentos de saúde; (7) melhorar habilidades, resolver e testar problemas da realidade; (8) promover a integração social; (9) melhorar níveis de atenção e concentração; (10) ajudar adotar formas corretas de comportamento; (11) ajudar na resolução de conflitos, de forma a fortalecer os relacionamentos familiares e com o par. Pois a música pode proporcionar alterações na pressão sanguínea sistólica, aumentando os níveis de cálcio e de Dopamina na região neocortical, podendo ainda, regular a pressão arterial, levando à redução do comportamento durante a atividade em causa, proporcionando assim, o envolvimento de várias funções cerebrais mediante a neurotransmissão dopaminérgica, conduzindo à “retificação” dos sintomas de doenças que envolvam a disfunção dopaminérgica (Campos, 2006, p. 610).

Campos (2006) refere que a música influencia o comportamento humano categorizado em dois estilos de música: a sedativa e a estimulante. O mesmo autor caracteriza o estilo de música sedativa por incluir andamentos lentos, harmonias simples e leves variações da dinâmica musical que pode tornar a atividade física suave e aumentar a capacidade contemplativa; o estilo de música estimulante caracteriza-se por tempos rápidos, articulações em *staccato*, harmonias complexas e dissonantes e repentinas mudanças na dinâmica que “produzem a sensação de aumento do estado de alerta e pré-disposição à atividade motora e, consequentemente, maior ativação mental” (p. 609).

A música proporciona o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socio afetivo da criança, facilitando o processo de aprendizagem, por isso a escola deve proporcionar a convivência com diferentes géneros e estilos, seguido de uma

análise critico-reflexiva, estimulando assim o pensamento crítico do aluno (Chiarelli & Barreto, s.d.).

Como já foi referido a música tem benefícios no desenvolvimento das competências como a autodisciplina, paciência, sensibilidade, coordenação, capacidades de memória e concentração, contribuindo também para a aprendizagem da matemática, pois desenvolve a capacidade lógica e analítica do pensamento (Antunes, Silva & Afonso, 2014).

Vários educadores “usaram a música como instrumento facilitador da aprendizagem e estimulante da autoestima da criança e, também, no processo de socialização”, pois é uma linguagem não-verbal e “facilita o desenvolvimento das áreas afetivas, cognitivas e sociais” (Campos, 2006, p. 610).

As crianças que não prestam atenção ao que lhes é ensinado, não têm um bom desempenho escolar e ainda poderão exibir “desajustes sociais” (Campos, 2006, p. 610). Assim, Zimny e Weidenfeller (1962) e Stratton e Zalanowski (1984, cit. por Campos, 2006) afirmam que estudos comprovam que a música de fundo aumenta o desempenho das crianças nas tarefas escolares. Levitan (2006, cit. por Tobar, 2013) salientou ser comprovado existirem partes do cérebro responsáveis para processar a música. O mesmo autor refere que “a interação entre a neurologia e a fisiologia, biologia, psicologia, psiquiatria, pediatria, aproxima profissionais de diversas áreas em prol da compreensão dos problemas e do encontro de alternativas de qualidade de vida” (Campos, 2006, p. 610). A música tem 100% de efeitos comprovados para a aprendizagem, por exemplo, pacientes com Alzheimer usam terapias musicais para relembrar momentos ou pessoas, podendo ser “*más poderosa que las imágenes*” (Kazan, 2008), pois quando se ouve uma música num determinado momento de aprendizagem, recordar-se-á a aprendizagem quando se ouvir a música de novo (O'Donnell, 1999, cit. por Tobar, p.34).

Assim, a música pode funcionar como ferramenta de apoio na aprendizagem pelo efeito lúdico que oferece, por exemplo: (1) há cirurgiões a usarem a música durante as operações para minimizar possíveis distrações e poderem-se concentrar melhor (Tobar, 2013); (2) a música de fundo aumenta a capacidade criativa ajudando na criação de um texto mais rico em vocabulário e fantasia (Brewer, 1995, cit. por Tobar, 2013).

A musicoterapia ainda não é reconhecida como forma de tratamento para crianças com PDAH, porém, Campos, em 2006, refere que “há alguns trabalhos desenvolvidos por musicoterapeutas no campo científico com crianças hiperativas” e existem resultados favoráveis da música durante determinadas atividades ao nível escolar (Miler, 1986; Steele, 1987; Mills, 1996; cit. por Campos, 2006, p. 609).

Contudo uma criança com PDAH que, à partida, possui capacidade criativa e de espontaneidade das suas ações, estas, unidas, são uma mais-valia para as crianças no meio artístico (Paiva et al., 2007). Neste sentido, os mesmos autores realizaram um estudo a seis alunos de 8 a 11 anos de um colégio particular de Brasil com mau rendimento escolar e “alguns casos mediante critérios diferenciados”, onde planearam e desenvolveram vivências musicais “direcionadas à interação entre os participantes, à observação estimulando a sua participação e vibrando com os seus progressos, a fim de elevar a sua autoestima”. Este estudo apoiou-se em entrevistas realizadas aos pais, os quais “preencheram uma ficha de anamnese sobre os seus filhos” e desenvolveu uma “trabalho de atividades musicais com fim terapêuticos”, durante uma hora, com um grupo de duas crianças com PDAH e outro grupo de três, contando com o contributo de pesquisadoras, pais, professores e orientadores educacionais. Posteriormente os autores realizaram vários jogos com instrumentos de precursão, onde procuravam despertar a sincronia, pulsação, interatividade e leitura de partituras alternativas, levando à formação de parcerias entre instrumentos diferentes para estimular a interação entre o grupo, assim como os instrumentos “as pessoas também devem saber se comunicar” sendo “promovida a escuta atenta e direcionada de trechos de músicas selecionadas para sensibilizar as crianças musicalmente”. O tratamento de seis meses para crianças com PDAH não passa só por remédios, mas pode ser auxiliada por terapias com música para obter melhores resultados na escola, pois as dinâmicas com atividades de musicoterapia contribuem para o desenvolvimento escolar na medida em que o aluno se interessa pelas atividades, pois fica entusiasmado e começa a seguir comandos, logo a cada acerto torna-se mais motivado, e assim a sua autoestima vai-se fortificando (Paiva et al., 2007). Ainda, no mesmo estudo, os autores verificaram que quatro em cada cinco alunos com PDAH são aprovados para o ano seguinte e quatro deles sem necessitar de avaliação diferenciada. Os autores concluem que o tratamento para a PDAH “não está apenas em remédios, mas pode contar com o auxílio essencial de terapias alternativas de formas não convencionais de ensino” para a obtenção de melhores resultados na escola.

Leite (2008, cit. por Cardoso, 2010) refere que a música clássica, o *hip hop*, o rock, o pop e até a “pimba” podem ser utilizadas em tratamentos de musicoterapia em patologias muito diferentes. O tratamento pode ser realizado através da escuta ou da prática musical, consoante o tipo de patologias que a pessoa apresente (Leite, 2008, cit. por Cardoso, 2010).

2. Plano de investigação

2.1. Apresentação do estudo

Ao longo da investigação foi realizado um estudo de um caso de um aluno de 12 anos inserido no 2.º CEB com um diagnóstico médico de PDAH, a frequentar aulas de educação musical integradas no seu plano curricular.

Optou-se pelo estudo de caso atendendo à natureza exploratória deste trabalho, que pretende acrescentar contributos à compreensão da importância da música no desenvolvimento de um aluno com esta perturbação, aspeto não muito explorado na investigação atendendo à revisão da literatura efetuada. Yin (2001) refere que um estudo caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos. Assim sendo, o autor menciona que a investigação de estudo caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados a precisarem de convergir num formato de triângulo e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a recolha e a análise de dados.

Situa-se assim na investigação qualitativa. Segundo Wiersma, em 1995, o carácter indutivo da pesquisa empírica em planos de investigação qualitativa desenvolve-se em diferentes fases: inicialmente delineia-se um plano de trabalho, onde se identificam os sujeitos, o local, a duração e as variáveis possíveis do estudo; em segundo lugar, focámo-nos nas hipóteses de trabalho, onde, identificamos o problema a deslindar, as questões a investigar e geramos teorias; numa terceira fase, iniciámos a recolha de dados com as entrevistas (relatos orais), as observações, os registos e a recolha de documentos; por fim, procedemos à análise dos dados, onde reduzimos e organizamos dados, categorizámos, testamos hipóteses e descrevemos sobre os dados (Coutinho, 2001). A investigação qualitativa baseia-se no método indutivo onde o investigador tem como objetivo de desvendar a intenção ou propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa (Pacheco, 1993, cit. por Coutinho, 2011). Nesta metodologia utiliza-se na recolha de dados a observação, tendo por objetivo recolher dados do meio natural. No caso da observação naturalista, pode ser realizada com a participação ativa do investigador designando-se por observação participante ou com a participação mediatizada que é a observação participativa (Miles & Huberman, 1994; Lincoln, 1990; cit. por Coutinho, 2011). Outro

instrumento de recolha é a entrevista e ainda o questionário, bem como a análise documental (Schutt, 1999, cit. por Coutinho, 2011).

Foi então utilizada neste trabalho uma metodologia qualitativa que se caracteriza por se tratar de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e interações sociais a partir dos intervenientes no processo (Coutinho, 2011).

2.1.1. Formulação da questão de estudo

A formulação da questão de estudo é provavelmente a etapa mais importante de qualquer projeto de investigação (Yin, 2001). Deste modo, a questão de estudo desta investigação é: “Qual a importância da música no desenvolvimento de um aluno do 2.º Ciclo do Ensino Básico com Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade (PDAH)?”.

2.1.2. Definição dos objetivos específicos

Definida a questão-problema, é relevante identificar os objetivos/questões específicas do estudo de caso proposto: (1) identificar as dificuldades apresentadas pelo aluno com PDAH, nomeadamente perceber a perspetiva do aluno, família, professores e profissional de saúde sobre os problemas decorrentes da PDAH; (2) perceber que estratégias são utilizadas pelo aluno, família, professores e profissional de saúde para lidar com a PDAH, analisando ainda a relação família-escola no apoio ao aluno com PDAH; e (3) explorar a importância da música no desenvolvimento do aluno com PDAH.

2.2. Metodologia

2.2.1. Participantes

A amostra é “um grupo de sujeitos ou objetos selecionados para representar a população inteira de onde provieram” (Coutinho, 2011, p. 85).

Num estudo caso a seleção da amostra “adquire um sentido muito particular (...) é a sua essência metodológica” (Bravo, 1992, cit. por Coutinho, 2011, p. 297).

Deste modo, a constituição da amostra é sempre intencional, pois “não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso” (Stake, 1995, cit. por Coutinho, 2011, p. 298).

Para realizar o estudo caso escolheu-se um aluno com 12 anos de idade que se encontrava a estudar no 2.º CEB, frequentando aulas de educação musical inseridas no currículo escolar obrigatório. O aluno apresentava um diagnóstico médico de PDAH. A escolha de uma criança com esta idade (e não em idade pré-escolar ou do 1.º CEB, atendendo ao mestrado em que se enquadra este trabalho) deve-se essencialmente à nova edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5* (DSM-5) que só permite o diagnóstico aos 12 anos (APA, 2013).

Pareceu-nos fundamental, compreender com pormenor as dificuldades deste aluno e estratégias utilizadas pela família e professores, nomeadamente explorando a importância da música neste âmbito.

Assim, para a concretização do estudo, para além do aluno, foi também envolvida a família, nomeadamente a mãe enquanto encarregada de educação.

Envolveram-se ainda os professores. Inicialmente pretendia-se incluir o diretor de turma da criança e o professor de educação musical, bem como, o anterior professor do 1.º CEB ou até a educadora de infância (atendendo aos níveis de ensino deste mestrado). Contudo, não foi possível contar com a participação dos anteriores educadores/professores, nem fazer observação do aluno, pelo que se ajustou o projeto (tal como se prevê num estudo qualitativo) e tentou-se incluir os restantes professores atuais do aluno. Porém apenas quatro responderam aos questionários. De facto, de nove professores que o aluno tem atualmente no seu currículo escolar do 2.º ciclo, apenas quatro, todos eles licenciados, responderam ao questionário (três do sexo feminino e um do sexo masculino), sendo eles: da disciplina de Educação Física (diretora de turma que também respondeu às questões da entrevista), de físico-química, de geografia e de inglês. Salienta-se em relação a este último, que o aluno e a mãe mencionaram na entrevista ser a disciplina que o aluno menos gosta. A média de idades destes professores era de 38 anos (± 3.37), sendo que o mais novo tinha 36 anos e o mais velho 43 anos. Catorze anos de serviço foi a média apresentada pelos professores (± 4.58), sendo que 10 foi o número mínimo de anos de serviço e 19 o número máximo. A média do tempo que os professores passavam com o aluno foi de 146,25 minutos por semana ($\pm 22,5$), sendo que três professores passavam 135 minutos por semana com o aluno e um (educação física) passava 180 minutos por semana com o aluno (salienta-se que é a diretora de turma). Os professores são bastantes distintos no que se refere ao conhecimento que possuem do aluno, sendo

que um afirmou conhecê-lo mal, outro afirmou razoavelmente, outro indicou que o conhecia bem e o outro afirmou conhecê-lo muito bem.

Conseguiu-se ainda estabelecer contacto e contar com a colaboração da médica psiquiatra que tem vindo a acompanhar o caso nos últimos três anos.

Pretendeu-se assim acrescentar contributos que permitam, pelo menos neste caso, compreender se o profissional de educação pode recorrer a estratégias, para além daquelas geralmente recomendadas, nomeadamente centradas na utilização da música como complemento à intervenção médica ou psicológica.

2.2.2. Instrumentos

O estudo caso usa a combinação de várias técnicas de recolha de dados como: o diário de bordo, o relatório, a entrevista, o questionário e a observação (Coutinho, 2011). Desta forma, ao longo deste estudo foram utilizadas múltiplas fontes bem como distintas formas de recolha de informação. Não foi possível recorrer à observação como tínhamos inicialmente planeado, nomeadamente a observação do aluno em sala de aula e/ou em domicílio na realização de tarefas escolares, porque não obtivemos autorização do contexto escolar, justificada pela dificuldade em observar o aluno com PDAH devido à frequente falta de assiduidade. Por outro lado, não foi também possível a observação em domicílio na realização de tarefas escolares, pois tanto a mãe como o aluno admitiram a não realização destas tarefas por parte do mesmo.

Recorreu-se ao inquérito por entrevista semiestruturada construída para conhecer as características do aluno em estudo e respetivos contextos (escolar e familiar) e perceber a opinião dos vários entrevistados sobre a importância da música para o desenvolvimento de uma criança com esta perturbação. Estes inquéritos por entrevista foram construídos a pensar na importância de recolher o mesmo tipo de informação cruzando fontes junto dos seguintes participantes: aluno (Anexo F); mãe (Anexo G); professores, nomeadamente diretor de turma (Anexo H) e professor de música (Anexo I); profissional de saúde, mais especificamente a médica psiquiatra (Anexo J); a fim de se poder aprofundar a recolha de informação sobre os objetivos do estudo.

A entrevista é um método de recolha de informações que se distingue “pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana” (Quivy & Campenhoudt, 2008, pp. 191-192). A entrevista semiestruturada “não é inteiramente aberta, nem apresenta perguntas precisas”, assim o investigado elabora

previamente um guião para que se possa orientar ao longo da entrevista (Gomes, 2010, p. 66). O investigador deve “reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afasta e colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio” (Quivy & Campenhoudt, 1992, cit. por Gomes, 2010, p. 66). É relevante que o entrevistado tenha motivação pelo tema e que a linguagem usada seja acessível, por outro lado, o entrevistador deve ter a capacidade de se distanciar do tema para obter mais informações, bem como tirar notas/áudio/vídeo (Gomes, 2010).

O inquérito por questionário foi construído para a obtenção de dados como características gerais dos restantes professores e estratégias utilizadas com o aluno em estudo. Permitiu ainda conhecer as características do aluno na perspectiva destes profissionais e perceber a sua opinião sobre a importância da música para o desenvolvimento de uma criança com esta perturbação, bem como para analisar se utilizam estratégias que envolvam a música.

Para perceber as dificuldades associadas ao diagnóstico de PDAH inserimos numa secção deste questionário, a Escala Abreviada De Avaliação De Conners Para Professores – EAAP, que está publicada e é de livre acesso (apresentando boas características psicométricas e estando ajustada à população portuguesa) pelo que não foi necessário efetuar o pedido de autorização ao autor que poderia demorar o estudo. O inquérito por questionário foi aplicado aos restantes professores (Anexo K), evitando os custos (sobretudo temporais) inerentes à entrevista ou observação.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p. 188),

o inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos (...) uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

2.2.3. Procedimento

Antes de iniciar o estudo propriamente dito e que decorreu de acordo com o cronograma em anexo (Anexo L), foi necessário formalizar os pedidos de autorização e o consentimento informado (Anexo M) da encarregada de educação. Foi também necessário contactar os professores e a profissional de saúde. Para o levantamento de informação em contexto escolar foi fundamental enviar um pedido de autorização à

escola de forma a garantir também autorização dos organismos responsáveis ligados ao Ministério da Educação. Foram assim enviados pedidos de autorização ao Agrupamento de Escolas que o aluno frequenta (Anexo N) e à médica psiquiatra que o acompanha (Anexo O).

Depois da construção do guião de entrevista semiestruturada e da preparação dos questionários, seguiu-se a recolha e análise de dados necessária à elaboração deste estudo.

As entrevistas foram realizadas, no final do ano 2014, à mãe e à criança com PDAH, sendo que as restantes (diretora de turma, professora de educação musical e médica psiquiatra) só foram possíveis de se concretizar no início de 2015. Os questionários foram aplicados na mesma altura em que se concluíram as entrevistas.

2.2.4. Procedimento de análise de dados

Atendendo aos instrumentos utilizados, o tratamento de dados baseou-se numa análise de conteúdo das respostas às entrevistas e análise estatística descritiva dos resultados dos questionários.

A análise de conteúdo caracteriza-se pela análise de texto recolhido (para isso, foi necessário transcrever primeiro as entrevistas gravadas). Esta técnica “consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual), por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados «chave» que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2011, p. 193). A metodologia da análise de conteúdo insere-se no conjunto das metodologias de investigação social (Amado, 2009). A análise de conteúdo surgiu no início do século XX nos Estados Unidos para analisar o material jornalístico, ocorrendo um impulso entre 1940 e 1950, quando os cientistas começaram a se interessar pelos símbolos políticos, tendo este facto contribuído para seu desenvolvimento; entre 1950 e 1960 a AC estendeu-se para várias áreas. Portanto, esta técnica “existe há mais de meio século em diversos setores das ciências humanas”, sendo anterior a análise de discurso (Caregnato & Mutti, 2006, p. 682).

Bardin (1997, cit. por Coutinho, 2011) considera três momentos sucessivos nesta análise: pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Assim sendo, a pré-análise deve obedecer a cinco regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade, exclusividade e pertinência da informação (Bardin, 1997, cit. por Coutinho, 2011). A exploração do material caracteriza-se por um momento de codificação, onde todos os dados recolhidos são

organizados e agregados em unidades que permitem uma descrição das características relativas do conteúdo, assim sendo é necessário atender à presença dos dados recolhidos, à frequência numa unidade de registo, entre outros aspetos de análise (Bardin, 1997, cit. por Coutinho, 2011). Segundo o autor, a última fase refere-se à interpretação dos resultados, confrontando-os com a literatura. A análise de conteúdo pode incidir sobre “obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, atas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco diretivas” contudo, os seus métodos implicam a aplicação de processos técnicos precisos (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 226).

A análise estatística dos resultados dos questionários é uma interpretação dos dados através da testagem estatística, por forma de comparar grupos de dados, determinar a probabilidade da diferença entre eles se basear num acaso, de maneira a proporcionar as provas para “ajuizar da validade de uma hipótese ou inferência” (Tuckman, 2000, p. 369). Os computadores vêm revolucionar a análise dos dados, possibilitando a rápida manipulação em quantidades consideráveis, permitindo a visualização e estudo da ligação entre grandes quantidades de variáveis, ao mesmo tempo (Quivy & Campenhoudt, 2008). Os mesmos autores referem que, por outro lado, o fácil trabalho proporcionado e apresentado levou muitos investigadores a estudá-los em si mesmos. Porém a reflexão teórica prévia não é substituível, pois ainda é a única a fornecer critérios explícitos dos dados, incitando a coerência e o sentido de todo o trabalho (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Neste trabalho recorreu-se apenas à análise descritiva (frequências, percentagens, média, desvio padrão, mínimo e máximo), atendendo à natureza exploratória do estudo de caso desenvolvido.

3. Apresentação e breve discussão dos resultados

Para se perceber qual a importância da música no desenvolvimento de um aluno do 2.º Ciclo do Ensino Básico com Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade (PDAH), questão que orientou este estudo, apresentar-se-á em seguida a análise dos resultados primeiro das entrevistas e depois dos questionários, atendendo aos objetivos específicos. Serão primeiro analisadas as dificuldades do aluno decorrentes da perturbação, nomeadamente ao nível das relações interpessoais, contrapondo com pontos fortes eventualmente identificados pelos participantes e apresentando a evolução da situação, para depois se perceber que estratégias são utilizadas, nomeadamente procurando analisar a relação família-escola.

Finalmente, será apresentada dum ponto de vista exploratório a importância da música neste âmbito.

3.1. Análise das entrevistas

Após a realização das entrevistas e análise de conteúdo às respostas do aluno com PDAH, sua mãe (encarregada de educação), diretora de turma, professora de Educação e Expressão Musical e psiquiatra que o acompanha, foi possível perceber as dificuldades do aluno a diferentes níveis. Primeiro constataram-se dificuldades que são características da perturbação, depois foram analisadas outras relativas a aspetos comportamentais, características pessoais e tarefas escolares, foram estas as 4 categorias principais identificadas neste âmbito (Tabela 1).

As suas principais dificuldades (referidas por todos os entrevistados) são: (1) a “falta de atenção”, a “distração”, a facilidade deste pré adolescente ficar “alheio a tudo”; (2) a “desmotivação” e a “não-aceitação de ajuda”; (3) bem como as faltas frequentes às aulas. Embora não tenha sido referido pelo aluno, o comportamento opositivo e desafiador, ou seja, a sua “rebeldia” também se destacou no discurso de todos os restantes participantes. Como se pode verificar são dificuldades (subcategorias) que se exemplificam cada uma das 4 categorias principais definidas neste âmbito das dificuldades do aluno. No que se refere à primeira categoria, das dificuldades inerentes à perturbação são também praticamente consensuais (assinalados por 4 dos 5 participantes) as seguintes dificuldades: não termina tarefas, impulsividade e agitação (ficando patente o núcleo de características que definem a perturbação). O DSM-5, de facto, refere que a desatenção e desorganização “acarretam uma incapacidade de permanecer em tarefas, o parecer não ouvir e a perda de materiais, em níveis que são inconstantes com a idade ou nível de desenvolvimento” (p.36).

Em seguida destacam-se as dificuldades sentidas em tarefas escolares. A ausência de autonomia para a realização dos trabalhos de casa é admitida pelo aluno e pela mãe, bem como o descuido com o caderno (sendo detetado ainda pela professora de Educação Musical). O aluno admite não fazer os trabalhos de casa e, conseqüentemente ter “mau aproveitamento escolar”, ideias reforçadas pela mãe e professores (dificuldades apontadas por 4 participantes em 5). São assim os “défices académicos”, referidos no DSM-5, características desta perturbação (p. 74).

Outro aspeto que parece destacar-se refere-se à dificuldade do aluno em não repetir os erros.

Tabela 1. Categorias e subcategorias decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas – dificuldades do aluno com PDAH

Categorias	Subcategorias	Entrevistados					Freq.
		Enc. Educ.	Aluno	Dir. Turma	Prof. E. M.	Psiqu.	
Características da perturbação	- Falta de atenção/distração	✓	✓	✓	✓	✓	5
	- Não termina tarefas/desistência fácil	✓	✓	✓	✓		4
	- Impulsividade/age sem pensar	✓	✓	✓	✓		4
	- Desajeitado/desastrado	✓			✓		2
	- Comportamento agitado/irrequieto	✓	✓	✓	✓		4
Comportamento	- Comportamento opositivo e desafiador/rebeldia	✓		✓	✓	✓	4
	- Comportamento manipulador	✓		✓			2
Tarefas escolares	- Ausência de autonomia nos trabalhos de casa	✓	✓				2
	- Caderno/caligrafia não cuidados e desorganizados	✓		✓	✓		3
	- Não faz TPC ou não faz com atenção	✓	✓	✓		✓	4
	- Mau aproveitamento escolar	✓	✓	✓		✓	4
	- Falta às aulas	✓	✓	✓	✓	✓	5
Características pessoais	- Repete os erros	✓	✓	✓		✓	4
	- Não aceita ajuda e desmotiva	✓	✓	✓	✓	✓	5
	- Conversas inadequadas para idade	✓			✓		2
	- Não lida bem (agressividade) com derrota/cumprimento de regras (em jogos)	✓		✓			2

Legenda: Enc. Educ. – Encarregado de Educação; Dir. Turma – Diretor de Turma; Prof. E.M. – Professora de Educação Musical; Psiqu. - Psiquiatra

✓ Presença de informação na entrevista (não foi contabilizada a frequência da informação por entrevistado, apenas registada a presença ou ausência da categoria/subcategoria)

A mãe salienta ainda as “conversas inadequadas para a idade” (aspecto também apontado pela professora de Educação Musical), bem como a “agressividade nos jogos de computador” “não lidando bem com a derrota e respetivo cumprimento de regras” (aspecto salientado também pela diretora de turma), exemplificando com o estrago propositado de um comando que auxiliava os jogos. A mãe exemplificou a dificuldade em trabalhar ou brincar em equipa salientando que “ele agora, neste momento, é muito dono do seu nariz! Ou quer ser, muito dono do seu nariz!”. O comportamento desajeitado é apenas apontado pela mãe e professora de Educação Musical, enquanto o comportamento manipulador surge no discurso da mãe e diretora de turma. O DSM-5 salienta que esta perturbação é “marcadamente incapacitante, afetando o ajustamento social, familiar, e escolar/ocupacional” (p. 74).

Embora não tenha surgido inicialmente como um objetivo em estudo, na análise das respostas começou a constatar-se que a dimensão relacional se salientava no discurso dos participantes, pelo que se aprofundou a análise da sua relação com colegas, irmãos, pai/mãe, professores e funcionários da escola (Tabela 2).

No que se refere à relação com pares, a mãe é a única pessoa entrevistada que a caracteriza como uma relação complicada. A mãe, o aluno e a professora de música, referem no entanto que tem “facilidade em fazer amizade”, embora no entender da mãe, professora de música e até admitido pelo aluno estas amizades sejam “más companhias”. São portanto “amigos mais velhos e com problemas de comportamento” como refere a mãe, o aluno e a professora de música que acrescentou, no entanto, que é “amigo dos amigos”. Mais uma vez, o aluno, a mãe e a professora de música são coerentes quando referem o “comportamento agitado” junto dos colegas, contudo, a “agressividade física e verbal” também está presente como referem a mãe e o aluno. Por outro lado, os professores entrevistados (diretora de turma e professora de Educação Musical) referem que os colegas “acham piada” e “tentam imitar maus comportamentos” deste aluno. Segue-se a referência ao sentimento de igualdade mencionada pelo aluno e verificada pela professora de música. A mãe é a única a destacar que o aluno se relaciona bem com os pares quando assume o papel de líder, sobretudo no início do relacionamento interpessoal.

A análise à relação com irmãos é apenas referida pela mãe como instável, embora a diretora de turma também tenha referido a instabilidade mas na relação com os adultos. A relação com os adultos é de protesto (como refere a mãe e a professora de música), é um aluno perturbador (caraterística não revelada apenas pelo aluno e pela psiquiatra, mas consensual para professores e encarregada de educação) e rebelde (como admite o aluno e confirma a professora de música).

Tabela 2. Categorias e subcategorias decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas – relações interpessoais do aluno com PDAH

Categorias	Subcategorias	Entrevistados					Freq.
		Enc. Educ.	Aluno	Dir. Turma	Prof. E.M.	Psiqu.	
Relações com pares	- Relação complicada/aceitação difícil por parte dos pares	✓					1
	- Pares imitam comportamentos desadequados			✓	✓		2
	- Pares mais velhos e com problemas de comportamento	✓	✓		✓		3
	- Sentimento de igualdade em relação aos pares		✓		✓		2
	- Comportamento agitado	✓	✓		✓		3
	- Relação adequada no início ou quando líder	✓					1
	- Facilidade em fazer amizades	✓	✓		✓		3
	- Agressividade física e verbal	✓	✓				2
Relações com irmãos	- Instabilidade	✓					1
Relações com adultos (pais e professores)	- Protesto	✓			✓		2
	- Aluno perturbador	✓		✓	✓		3
	- Rebeldia		✓		✓		2
	- Instabilidade			✓			1

Legenda: Enc. Educ. – Encarregado de Educação; Dir. Turma – Diretor de Turma; Prof. E.M. – Professora de Educação Musical; Psiqu. - Psiquiatra

✓ Presença de informação na entrevista (não foi contabilizada a frequência da informação por entrevistado, apenas registrada a presença ou ausência da categoria/subcategoria)

Como se pode verificar até aqui, os aspetos negativos dominam os discursos. No entanto, também se identificaram alguns aspetos positivos, que devem ser rentabilizados para colmatar as dificuldades.

Os aspetos positivos que caracterizam esta criança, mencionados pelos demais entrevistados são (Tabela 3): (1) é feliz quando faz o que quer (encarregada de educação e aluno); (2) é persistente e interessado quando tem sucesso (apenas a diretora de turma não salientou este ponto); (3) tem boas competências físico-motoras (aspeto identificado em contexto familiar, escola e no âmbito do acompanhamento de saúde); (4) não tem tiques nervosos (só não foi apontado pelo aluno); (5) é meigo e inteligente para conseguir o que quer (mãe e diretora de turma); (6) é amável, compreensivo, solidário e amigo dos amigos (aspeto identificado pelo aluno e professores); (7) empenha-se e estuda para obter bons resultados quando tem algum interesse nisso (mãe); (8) percebe que falha, mas não controla (só a psiquiatra não apontou); (9) e tem um especial gosto por tecnologias (mãe e aluno).

Todos estes aspetos são reconhecidos pela mãe, à exceção da subcategoria “amável, compreensivo, solidário/amigo dos amigos”, pois segundo a mãe, só tem bons comportamentos e é carinhoso se tiver algum interesse, portanto, tem estas atitudes mais meigas quando espera receber algo em troca.

O aluno admite ser feliz quando menciona, ao longo da entrevista, que se sente igual aos colegas e que gosta de ser como é, sendo que apenas gostava de se conseguir controlar mais. Aliás, diz que o que mudava em si era: “não andar sempre a mexer-me e não andar sempre a me levantar”.

O aluno admite também ser persistente e interessado quando tem sucesso, percebendo-se facilmente através de um exemplo muito concreto que deu quando referiu que a sua disciplina preferida era História, “porque tirei um 4 no primeiro período, por isso, agora gosto.”

Excetuando a diretora de turma, todos os entrevistados referem a persistência e interesse quando tem sucesso, mas, por outro lado, a diretora refere a meiguice e inteligência para conseguir o que quer.

Salienta-se que as boas competências físico-motoras foram referidas pela diretora de turma que é professora de educação física (para além da psiquiatra).

Tabela 3. Categorias e subcategorias decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas – potencialidades do aluno com PDAH

Categorias	Subcategorias	Entrevistados					Freq.
		Enc. Educ.	Aluno	Dir. Turma	Prof. E. M.	Psiqu.	
Aspetos positivos	- Criança feliz (em geral e quando faz o que quer)	✓	✓				2
	- Persistência e interesse quando tem sucesso	✓	✓		✓	✓	4
	- Boas competências físico-motoras	✓		✓		✓	3
	- Não tem tiques nervosos	✓		✓	✓	✓	4
	- Meiguice e inteligência para conseguir o que quer	✓		✓			2
	- Amável, amigo e solidário		✓	✓	✓		3
	- Empenho e bons resultados quando tem interesse	✓					1
	- Percebe que falha mas não controla	✓	✓	✓	✓		4
	- Gosto por tecnologias	✓	✓				2

Legenda: Enc. Educ. – Encarregado de Educação; Dir. Turma – Diretor de Turma; Prof. E.M. – Professora de Educação Musical; Psiqu. – Psiquiatra
 ✓ Presença de informação na entrevista (não foi contabilizada a frequência da informação por entrevistado, apenas registrada a presença ou ausência da categoria/subcategoria)

Foi possível ainda fazer uma análise do passado, verificando a evolução da situação até ao presente, salientando-se os apoios e preocupações atuais em relação ao futuro (Tabela 4).

“A PDAH começa na infância”, se acordo com o DSM-5 (p. 71). De facto, o diagnóstico de Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade surgiu no início do 1.º Ciclo do Ensino Básico, segundo dados fornecidos pela mãe, pelo aluno com PDAH e pela psiquiatra. A “distração”, o “sonhar acordado” e a “irrequietude” do passado são dificuldades conhecidas e mencionadas por quatro dos entrevistados, excluindo a diretora de turma. Porém apenas a mãe e o aluno admitem que no passado o comportamento desta criança era mais calmo, mais obediente, mais meigo, do que atualmente.

A psiquiatra menciona que na evolução até ao presente destaca-se o desaparecimento dos sintomas hiperativos, mas mantém-se o défice de atenção. A mãe e a psiquiatra salientam o agravamento do mau comportamento. Aliás, a leitura do seguinte excerto da entrevista à psiquiatra permite exemplificar este aspeto:

“Atualmente, as preocupações principais neste momento (...) Não tem tanto a ver com a hiperatividade, tem mais a ver com o comportamento opositivo e desafiador que muitas vezes também estão associados à hiperatividade e que com o acentuar da adolescência, (...) se acentuam naturalmente (...) nesta altura ele até nem está a fazer medicação, porque se recusou a tomar e porque não quer estudar, e portanto acha que não tira benefício”.

Segundo o DSM-5, os sintomas de hiperatividade motora vão-se reduzindo na adolescência e idade adulta, “mas as dificuldades com inquietação, inatenção, planeamento pobre e impulsividades persistem” (p. 72).

O aluno com PDAH tem o apoio da psiquiatria e da respetiva medicação, mas não tem apoio individualizado nas aulas. Esta informação foi registada pela mãe, pelo aluno, pela diretora de turma e pela professora de Educação Musical.

Como pudemos perceber, a médica psiquiatra referiu que a criança se recusara a tomar a medicação, mas na entrevista, todos os restantes elementos referiram que tomava. A professora de Educação Musical salientou que: “Eu acho que ele tinha medicação para tomar... e por vezes não tomava e então andava mais agitado (...). Sim, tenho impressão que isso até era comentado, porque dava-se logo conta.”

Tabela 4. Categorias e subcategorias decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas – evolução do aluno com PDAH até à atualidade

Categorias	Subcategorias	Entrevistados					Freq.
		Enc. Educ.	Aluno	Dir. Turma	Prof. E. M.	Psiqu.	
Passado	- Diagnóstico: início do 1.º CEB	✓	✓			✓	3
	- Dificuldades: distração e agitação	✓	✓		✓	✓	4
	- Aspetos positivos: maior controlo/obediência e relações mais adequadas	✓	✓				2
Evolução até presente	- Comportamento piorou	✓				✓	2
	- Sintomas hiperativos vão desaparecendo					✓	1
	- Défice de atenção ainda presente					✓	1
Apoios atuais	- Psicologia	✓				✓	2
	- Psiquiatria e medicação	✓	✓	✓	✓		4
	- Não tem apoio individualizado nas aulas	✓	✓	✓	✓		4
Preocupações atuais	- Má influência dos pares	✓				✓	2
	- Não consciência dos perigos	✓				✓	2

Legenda: Enc. Educ. – Encarregado de Educação; Dir. Turma – Diretor de Turma; Prof. E.M. – Professora de Educação Musical; Psiqu. - Psiquiatra

✓ Presença de informação na entrevista (não foi contabilizada a frequência da informação por entrevistado, apenas registada a presença ou ausência da categoria/subcategoria)

Por sua vez, a criança salientou que a toma era “só de manhã ao pequeno almoço.”. A mãe referiu que o aluno tomava a medicação diariamente, “menos ao fim de semana ou em épocas de férias, é mesmo só em alturas escolares” e acrescentou que a tomava “...todos os dias de manhã antes de ir para a escola, ao pequeno-almoço.”

Para além deste apoio, salienta-se o apoio no âmbito da psicologia referido pela mãe e psiquiatra.

As principais preocupações quer da mãe, quer da psiquiatra, são a má influência dos pares e a falta de consciência dos perigos.

Depois de se caracterizar o aluno e a evolução da sua perturbação, procurou-se perceber que estratégias estariam a ser utilizadas em diversos contextos para ajudar a lidar com a situação: estratégias em contexto escolar (professores, diretora de turma e professora de música), familiar (encarregada de educação e aluno) e no âmbito do acompanhamento de saúde (Tabelas 5 e 6).

As estratégias utilizadas pelos professores centram-se sobretudo no diálogo (“tentam conversar”). Segue-se a chamada de atenção e abordagem como pessoa amiga e não como um inimigo. Já foi no entanto necessário recorrer ao castigo e expulsão da aula, não o tratando de forma diferente devido à perturbação.

A professora de música também o chama a atenção, recorrendo a uma avaliação diferenciada (“Eu diferenciava, (...) a minha meta para com ele não era a mesma da maior parte da turma. Portanto (...) fazia uma adaptação para o aluno.”) e fazendo uso de palavras de incentivo, estímulo, reforço positivo e motivação. No que concerne à impulsividade a professora referiu que como não é especialista fazia: “Como se faz com os filhos em casa, tenta-se (...) umas vezes a bem, outras vezes com cara de aborrecidos e a ralar, chamar a atenção, fazê-lo ver as consequências (...) dos atos”. Neste âmbito o aluno também refere que a professora de música fazia uma adaptação na avaliação. Por outro lado, a psiquiatra também mencionou como estratégias as palavras de incentivo, estímulo, reforço positivo, motivação.

Por sua vez, a diretora de turma tentou negociar um pedido de desculpa, mas o aluno não correspondeu. O aluno com PDAH e a sua mãe afirmaram negociar pedir desculpa, mas este de facto falhou. A mãe referiu: “ele até assinou em como iria pedir desculpa a todos os professores em (...) que não iria voltar às aulas... E ele realmente pediu desculpa, (...) No outro dia, já faltou!”. Neste sentido, a diretora de turma vai articulando com a encarregada de educação e procurou encaminhar para apoio de psicologia, nomeadamente atendendo ao problema de assiduidade do aluno.

Tabela 5. Categorias e subcategorias decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas – estratégias em contexto escolar de apoio ao aluno com PDAH

Categorias	Subcategorias	Entrevistados					Freq.
		Enc. Educ.	Aluno	Dir. Turma	Prof. E. M.	Psiqu.	
Estratégias dos professores	- Castigos	✓	✓				2
	- Expulsão da sala	✓	✓				2
	- Tentam conversar	✓	✓	✓	✓		4
	- Abordagem como pessoa amiga			✓	✓		3
	- Chamada de atenção	✓	✓		✓		3
	- Não atividades/tratamento diferente	✓	✓				2
Estratégias do diretor de turma	- Negociou pedir desculpa com aluno (voltou a falhar)	✓	✓				2
	- Relação próxima com encarregada de educação e informação constante à mesma			✓			1
	- Sinalização a instituição para com a psicóloga resolver problema da assiduidade			✓			1
Estratégias da professora de educação musical	- Avaliação diferenciada (meta diferente)		✓		✓		2
	- Reforço positivo				✓	✓	2
	- Chamada de atenção/fazê-lo ver as consequências dos atos				✓		1

Legenda: Enc. Educ. – Encarregado de Educação; Dir. Turma – Diretor de Turma; Prof. E.M. – Professora de Educação Musical; Psiqu. – Psiquiatra

✓ Presença de informação na entrevista (não foi contabilizada a frequência da informação por entrevistado, apenas registada a presença ou ausência da categoria/subcategoria)

Quando se questionou a encarregada de educação quanto às estratégias utilizadas pela família, esta enumerou também a chamada de atenção e salientou o empenho na articulação com a escola, quer dando informação e articulando por sua iniciativa com os professores, quer respondendo às chamadas pela escola por motivos de fuga do educando, por desacatos com professores, pela falta de assiduidade entre outros incidentes. São todas estratégias também referidas pela diretora de turma.

Em contexto familiar, a mãe da criança refere estratégias como castigos e acrescenta que o tratamento que tem com a criança com PDAH é semelhante ao que tem com os seus irmãos. Esta mãe refere ainda que lhe permite a ida ao futebol se tiver bom aproveitamento escolar. As estratégias referidas pela mãe são reconhecidas pelo aluno.

A médica psiquiatra referiu, na entrevista, que as estratégias que aconselhava eram: (1) medidas comportamentais para o controlo de sintomas desafiadores e opositores; (2) medicação; (3) e, em contexto escolar, técnicas de motivação, redução do tempo dos testes, adequação dos conteúdos aos interesses do aluno, apoio mais individualizado para reduzir a possibilidade de dispersão da atenção, apoio psicológico por forma a trabalhar as capacidades de permanecer na tarefa, capacidades de concentração e motivação. Por fim, em contexto familiar, a psiquiatra também referiu que se deveriam adotar estratégias para controlo de comportamentos com consequências ou recompensas, como por exemplo se a criança em estudo cumprir tempos de estudo diários curtos e poderia ser encaminhada para o futebol), sendo que a encarregada de educação também mencionou ter utilizado esta estratégia a conselho da médica.

Como estratégias adotadas pelo aluno perante a situação, salientou-se que: “desiste se as coisas não são com ele espera e não obedece” (só a diretora de turma não apontou estas reações perante as dificuldades).

Finalmente, depois de percebermos dificuldades, aspetos relacionais, pontos fortes, evolução da situação e estratégias já utilizadas, procurou-se explorar a relevância da música neste âmbito (Tabela 7).

Tabela 6. Categorias e subcategorias decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas – estratégias de outros intervenientes para lidar com PDAH

Categorias	Subcategorias	Entrevistados					Freq.
		Enc. Educ.	Aluno	Dir. Turma	Prof. E. M.	Psiqu.	
Estratégias do encarregado de educação (e família)	- Iniciativa de articulação com escola	✓	✓	✓			3
	- Corresponde à chamada da família à escola	✓	✓	✓			3
	- Chama a atenção	✓	✓	✓			3
	- Castigos	✓	✓				2
	- Inscrição em equipa de futebol se boas notas	✓	✓				2
	- Tratamento igual em relação aos irmãos	✓	✓				2
Estratégias da psiquiatra	- Medidas comportamentais (sintomas desafiadores/ opositores)					✓	1
	- Medicação		✓			✓	2
	- Sugestões para o contexto escolar (adequação da avaliação e conteúdos, apoio individual e motivação, apoio psicológico)					✓	1
	- Sugestões para o contexto familiar (consequências ou recompensas para gestão do comportamento)	✓				✓	2
Estratégias do aluno	- Desiste se não é como quer	✓	✓		✓		3
	- Não obedece	✓				✓	2

Legenda: Enc. Educ. – Encarregado de Educação; Dir. Turma – Diretor de Turma; Prof. E.M. – Professora de Educação Musical; Psiqu. – Psiquiatra
 ✓ Presença de informação na entrevista (não foi contabilizada a frequência da informação por entrevistado, apenas registada a presença ou ausência da categoria/subcategoria)

Tabela 7. Categorias e subcategorias decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas – importância da música para o aluno com PDAH

Categorias	Subcategorias	Entrevistados					Freq.
		Enc. Educ.	Aluno	Dir. Turma	Prof. E. M.	Psiqu.	
Gostos/hábitos	- Desconhece gostos musicais			✓	✓	✓	3
	- Ouve: hip-hop, rap, improviso, reage, transe, quizomba e romântica	✓	✓				2
	- Não ouve: fado, ópera e folclore	✓	✓				2
	- Ouve em qualquer altura	✓	✓				2
Vantagens	- Música com efeito positivo se bem selecionada durante a realização de tarefas escolares		✓		✓	✓	3
	- Música como ambiente de fundo estimula a concentração		✓			✓	2
	- Desconhece vantagens	✓				✓	2
Desvantagens	- Fica mais eufórico com tipo de música que ouve	✓					1
	- Fica atento à música e não ao que está a fazer	✓					1
Dúvidas	- Não sabe que tipo de música o poderá relaxar	✓		✓			2
	- Não aparente relevância da música no 1.º ciclo ou 2.º ciclo	✓					1
	- A identificação com a música tanto contribui para o relaxamento, como euforia ou concentração		✓		✓	✓	3

Legenda: Enc. Educ. – Encarregado de Educação; Dir. Turma – Diretor de Turma; Prof. E.M. – Professora de Educação Musical; Psiqu. – Psiquiatra

✓ Presença de informação na entrevista (não foi contabilizada a frequência da informação por entrevistado, apenas registada a presença ou ausência da categoria/subcategoria)

As professoras e a psiquiatra afirmam desconhecer os gostos musicais do aluno com PDAH, no entanto, têm opiniões sobre a relevância da música como veremos adiante. A mãe e o seu educando referiram que este ouve hip-hop, rap, improvisado, reage, transe, quizomba, romântica, e, não ouve fado, ópera e folclore. Referiram também que ouve música em qualquer altura.

Se bem escolhida a música pode ter um efeito positivo durante a realização de tarefas escolares - é opinião do aluno em estudo, da professora de música e da psiquiatra. Aliás, poderá mesmo estimular a concentração, quer na perspetiva do aluno, quer da psiquiatra.

No entanto, a mãe refere que o seu educando fica mais eufórico “derivado às músicas *rap* terem uns conteúdos de texto (...) mais provocantes” e fica mais concentrado na música do que no que está a fazer. Salienta ainda que desconhece vantagens da música, sendo que também não vê relevância na utilização da música em contexto escolar no 1.º ciclo ou 2.º ciclo.

Ficam patentes sobretudo dúvidas quanto aos benefícios: não se sabe que música o poderá relaxar; a identificação com a música tanto pode contribuir para o relaxamento, como euforia ou concentração.

3.2. Análise dos questionários

A análise dos questionários foi realizada no programa do *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS – IBM 22).

No que se refere às dificuldades apresentadas pelo aluno, tal como aconteceu na análise das entrevistas também nos questionários ficou patente um conjunto de aspetos negativos apontados pelos professores, nomeadamente incluindo também os aspetos relacionais.

Verificou-se unanimidade dos professores quando caracterizam o aproveitamento escolar deste aluno como muito mau: 75% dos professores referiram que o comportamento em sala de aula deste aluno é “muito mau”, sendo que os outros 25% classificaram como “mau”.

Todos os professores classificaram o aluno como muito impulsivo, mas nenhum apontou o choro frequente como comportamento característico do aluno. 75% dos questionados responderam que o aluno perturbava muito as outras crianças; muitas vezes, não concluía o que iniciava (reduzido âmbito de atenção); e era muito desatento. Metade dos professores referiram que o aluno com PDAH se mexia constantemente bastantes vezes, sendo que a outra metade disse que é só um pouco

o grau de atividade deste aluno. 50% dos professores referiram que são bastantes as vezes que as exigências do aluno com PDAH devem ser imediatamente respondidas, pois sente-se facilmente frustrado, porém há um professor que classificou o grau de frustração como nenhum e outro que disse ser só um pouco. Dois professores referiram que as alterações repentinas e drásticas de humor são bastantes. Houve um professor que não tinha opinião sobre esta característica e outro referiu que esta característica se manifestava muitas vezes. O comportamento explosivo e imprevisível foi apontado como bastante (50%) e muito (50%) frequente.

Estes resultados podem ser consultados na Tabela 8.

Dois dos professores que responderam ao questionário classificaram a relação com os colegas como má, sendo que um classificou-a como muito má e outro professor classificou-a como razoável. Em contrapartida, a reação dos colegas é apenas caracterizada por três dos quatro professores, sendo muito má, má e razoável (cada professor com a sua perspectiva).

Os professores descreveram, cada um, como pontes fortes da criança com PDAH, respetivamente a capacidade de argumentação, a curiosidade e as capacidades físicas, sendo que um professor não conseguiu atribuir nenhum ponto forte a este aluno.

Não foi explorada a evolução da perturbação, mas foram salientadas as estratégias atualmente utilizadas para lidar com as dificuldades do aluno. A estratégia mais referida pelos professores foi o diálogo individualizado (foi referido 3 vezes), porém foram mencionadas outras estratégias como: o apoio individualizado, a calma no discurso, o *feedback* positivo e a proposta de tarefas específicas, com uma referência cada. Os professores foram unânimes ao referirem que o aluno não tinha apoio especial, nem uma avaliação diferenciada da dos colegas. No que se refere à articulação com a família na implementação de estratégias, salienta-se que apenas um professor (diretora de turma) conhecia a encarregada de educação do aluno com PDAH.

Tabela 8 – Frequências e Percentagens nos itens da Escala Abreviada De Avaliação De Conners Para Professores – EAAP*

Observação	Grau de atividade			
	Nada	Só um pouco	Bastante	Muito
Irrequieto ou demasiado ativo			1 (25%)	3 (75%)
Excitável, impulsivo				4 (100%)
Perturba as outras crianças			1(25%)	3 (75%)
Não conclui o que inicia – reduzido âmbito de atenção			1 (25%)	3 (75%)
Mexe-se constantemente		2 (50%)	2 (50%)	
Desatento, distrai-se facilmente			1 (25%)	3 (75%)
As exigências devem ser imediatamente respondidas – sente-se facilmente frustrado	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)	
Chora com frequência e com facilidade	4(100%)			
O humor altera-se rapidamente e de forma drástica			2 (67%)	1 (33%)
Explosões temperamentais, comportamento explosivo e imprevisível			2 (50%)	2 (50%)

* Reprodução dos itens permitida por C. Keith Conners disponível em:

Parker, H. C. (2011). *Desordem por défice de atenção e hiperatividade: Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Finalmente, no que se refere à exploração da importância da música (Tabela 9) salienta-se que o aluno com PDAH não tinha contacto com atividades musicais nas quatro disciplinas analisadas. 50% dos professores considerou que ouvir música em contexto de aula seria pouco útil para ajudar a acalmar o aluno nas respetivas disciplinas, sendo que um outro refere ser muito útil e outro salienta ser mais ou menos útil. Contudo, não responderam quanto ao tipo de música que poderia deixar o aluno mais relaxado ou mais eufórico. A música foi considerada pouco útil para melhorar a atenção, segundo 75% dos inquiridos, porém 25% afirmou ser útil. Para 50% dos professores seria pouco importante os alunos com PDAH ouvirem música na sala de aula durante a realização das tarefas escolares, porém há um professor que considerou bastante importante e outro que ponderou ser mais ou menos importante. A importância da música para alunos com PDAH desde o 1.ºCEB foi considerada pouca (assim referiram dois professores). Um professor referiu ser muito importante alunos com PDAH ouvirem música desde o 1.ºCEB. Outro professor classificou como mais ou menos importante a música para alunos com PDAH desde o 1.ºCEB.

Tabela 9 – Importância da música na PDAH

	Nada útil	Pouco útil	Mais ou menos útil	Útil	Muito útil
Calma		2 (50%)	1 (25%)	1 (25%)	
Atenção		3 (75%)		1 (25%)	
Tarefas escolares		2 (50%)	1 (25%)	1 (25%)	
1.º CEB		2 (50%)	1 (25%)		1 (25%)

Conclusões

O estudo foi feito com o intuito de perceber a importância da música no desenvolvimento de um aluno do 2.º Ciclo do Ensino Básico com PDAH.

Assim, foi necessário conhecer o aluno e as pessoas que maior importância teriam para o caracterizar e apoiar. Percebemos as suas dificuldades ficando patente um conjunto de aspetos negativos apontados pelos professores, encarregada de educação, médica e até pelo próprio aluno, nomeadamente incluindo também os aspetos relacionais (com pares, irmão e adultos), para além das dificuldades inerentes

à perturbação. No entanto, também se identificaram alguns aspetos positivos, que podem e devem ser utilizados na intervenção para colmatar as dificuldades.

O diagnóstico da perturbação surgiu no início do 1.º Ciclo do Ensino Básico, segundo dados fornecidos pelos participantes. A evolução até ao presente denotou a diminuição dos sintomas hiperativos, mas manteve-se o défice de atenção.

O apoio de psiquiatria e da respetiva medicação, não exclui a necessidade de apoio em contexto escolar. Neste sentido, foram analisadas as estratégias utilizadas pelos professores. Também a intervenção em contexto familiar se revela fundamental neste âmbito.

No que se refere à utilização da música, tópico que orienta este estudo exploratório, as professoras e a psiquiatra afirmaram desconhecer os gostos musicais do aluno com PDAH, no entanto, salientaram a relevância da música referindo que se bem escolhida a música podia ter um efeito positivo durante a realização de tarefas escolares, podendo mesmo estimular a concentração (também foi esta a perspetiva do aluno). No entanto, segundo a mãe, as escolhas musicais do aluno até o deixariam mais eufórico, ficando mais concentrado na música do que no que estaria a fazer.

Apesar da possível relevância da música, salienta-se que este aluno não tinha contacto com atividades musicais nas quatro disciplinas analisadas. Aliás, a música foi considerada pelos professores como pouco útil para melhorar a atenção, sendo que apenas um afirmou ser útil.

Ficam patentes sobretudo dúvidas quanto aos benefícios para este caso: não se sabe que música o poderá relaxar; a identificação com a música tanto pode contribuir para o relaxamento, como euforia ou concentração... Sendo assim, parecem-nos de maior relevância continuar a explorar estas questões, por exemplo, noutros estudos de caso. A par de sugestões para o futuro, não podemos deixar de referir as lacunas inerentes a este trabalho: a impossibilidade de experimentar a utilização de estratégias musicais junto do aluno para analisar a sua relevância para além da perceção da sua importância por parte de dos participantes (talvez numa fase posterior a este estudo exploratório se pudesse concretizar esta intenção de estudo experimental ou quase-experimental); a utilização de guiões de entrevista não pré-testados previamente (embora não se tenham revelado complexos quanto à compreensão das questões); a impossibilidade de complementar a recolha de dados com recurso à observação (teria enriquecido o cruzamento de informação); a insuficiente exploração da importância da música atendendo ao aparente desinteresse dos participantes pela temática; entre outras. Neste sentido, fica uma última pista de continuidade deste estudo. Seria importante aprofundar num trabalho de natureza

quantitativa esta relevância da música percebida pelos professores como possível estratégia complementar de intervenção.

Conclusão Geral

Durante todo o percurso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, concretizado num total de três semestres curriculares, foi possível vivenciar e contactar com diferentes crianças, de diferentes faixas etárias, desde os dois/três aos doze/treze anos de idade, sendo a unidade curricular de PES, a que mais e melhor nos proporcionou estes contactos, pois foram os estágios em contextos do Pré-Escolar e do 1.º CEB, que nos facultaram a formação prática que nos habilita para a docência nestes contextos. Na formação académica, um dos desafios principais era tornarmos-nos reflexivos e críticos, sendo neste sentido que surge a investigação que integra também este relatório final de estágio. A reflexão em ambos os momentos (prática e investigação) possibilitou-nos uma evolução progressiva no plano e na concretização das dinamizações das aulas lecionadas no 1.ºCEB, ou nas atividades dinamizadas na EPE, tornando-nos, conseqüentemente mais críticos, motivando-nos para melhorar gradualmente o nosso trabalho enquanto futuras educadoras de infância e professoras do 1.º CEB.

Tornamo-nos mais perfeccionistas, desde o primeiro dia de estágio, pois vivenciamos contextos reais e deparamo-nos com situações imprevistas, aprendendo a saber lidar com elas, improvisando e satisfazendo as curiosidades das crianças/alunos. Por outro lado, realizamos uma análise, tendo por base os perfis específicos de desempenho de um educador de infância e de um professor do 1.º ciclo do ensino básico. Esta análise pressupõe a autoavaliação e reflexão das práticas que se adequam ou não, bem como criar relações sociais no meio envolvente.

O trabalho de investigação desenvolvido neste estudo, no geral, foi positivo e acima de tudo, pude beneficiar de conhecimentos referentes e adjacentes a ele, nomeadamente perceber em que sentido a música poderá promover o desenvolvimento de uma criança com PDAH. A música pode contribuir para a calma de uma criança com PDAH, aliás, se bem usada, proporcionará momentos de aprendizagem, contudo, grande parte dos professores desconhecem as suas qualidades, mas não se mostraram renitentes em aceitar a possibilidade de usar estratégias de aprendizagem com música para proporcionar melhor qualidade nas aprendizagens a crianças com PDAH.

Ambas as experiências foram, sem dúvida, essenciais à minha formação neste ciclo de estudos.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. (2014a). Novos critérios de diagnóstico e diferentes formas clínicas. In A. S. Neto (Coord.), *Hiperatividade e Défice de Atenção* (1.^a Ed.) (pp. 35-40). Lisboa: Verso de Kapa.
- Afonso, S. (2014b). O que é a PHDA. In A. S. Neto (Coord.), *Hiperatividade e Défice de Atenção* (1.^a Ed.) (pp.17 - 20). Lisboa: Verso de Kapa.
- Aguiar, P. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. S. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação: Investigação Educacional II* (Relatório da Unidade Curricular Introdução à Investigação Qualitativa em Educação para a obtenção do título académico de Agregado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Portugal.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Health Disorders* (5th Ed.). Washington DC: Author.
- Antunes, R. (2014a). Implicações na escola. In A. S. Neto (Coord.), *Hiperatividade e Défice de Atenção* (1.^a Ed.) (pp.49 - 52). Lisboa: Verso de Kapa.
- Antunes, R. (2014b). Implicações na vida familiar. In A. S. Neto (Coord.), *Hiperatividade e Défice de Atenção* (1.^a Ed.) (45 - 48). Lisboa: verso de Kapa.
- Antunes, R., Silva, F., & Afonso, S. (2014). Estratégias práticas para o dia a dia. In A. S. Neto (Coord.), *Hiperatividade e Défice de Atenção* (1.^a Ed.) (pp.53 - 81). Lisboa: Verso de Kapa.
- Associação Portuguesa da Criança Hiperactiva (2008). *Professores*. Obtido de <http://www.apdch.net/professores.html>
- Barkley, R. (2007). *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): Guia completo para pais, professores e profissionais da saúde*. Brasil: Artmed Editora.
- Barrias, P. (2014). Perturbações Disruptivas do Comportamento e de Défice de Atenção. In P. Monteiro (Coord.), *Psicologia e Psiquiatria da Infância e Adolescência* (pp.115 - 136). Lisboa: LIDEL.

- Barros, E. (2014). A criança com PHDA – a perspetiva do professor. In A. S. Neto (Coord.), *Hiperatividade e Défice de Atenção* (1.^a Ed.) (pp. 82 - 92). Lisboa: Verso de Kapa.
- Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Berntein, L. (1972). Que é que a música exprime. In L. Berntein (Coord.), *Concertos para jovens* (pp. 67 - 92). Porto: Publicações Europa – América.
- Campos, D. (2006). Música; neuropsicologia; transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): Diálogo entre Arte e Saúde. In XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Brasília. Obtido de http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/05_Com_Musterap/sessao01/05COM_Musterap_0105-255.pdf
- Cardoso, A. (2010). *A utilização da música como coadjuvante terapêutico na Saúde Mental e Psiquiatria* (Monografia). Universidade Fernando Pessoa - Faculdade de Ciências da Saúde, Porto.
- Cardoso, A. (2010). *A utilização da Música como coadjuvante terapêutico na Saúde Mental e Psiquiatria* (Dissertação de Licenciatura). Universidade Fernando Pessoa – Faculdade de Ciências da Saúde do Porto, Portugal.
- Cardoso, A., Ribeiro, E., Correia, J., Gomes, C., Rego, B., Matos, I., Menezes, L., Ribeiro, A., Carvalho, M., Novais, A., Abrantes, I., Barros, T., Figueiredo, A., & Pereira, J. (2012-13). Programa da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico I. Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, Viseu.
- Caregnato, R., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm, Florianópolis*, 15(4), 679-84.
- Chiarelli, L., & Barreto, S. (2005). A Música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recrearte*, 3, 1699-1834. Obtido de <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>
- Costa, J. (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das perturbações Mentais* (5.^a Ed.). Lisboa: Climepsi.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, A. (2012). *Importância das atividades lúdicas na criança com Hiperatividade e Défice de atenção segundo a perspetiva dos professores* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Curricular n.º17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.

Decreto- Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Perfil específico de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1.ºciclo do Ensino Básico.

Decreto- Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Perfil específico de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1.ºciclo do Ensino Básico.

Decreto- Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1.ºciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – Perfis Específicos.

Decreto-Lei n.º 379/97, de 27 de Dezembro – Segurança em Parques Infantis e Espaços de Jogo e Recreio.

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho - Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Escola Superior de Educação de Viseu. (2011). *Programa da unidade Curricular: Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de <http://elearning1213.esev.ipv.pt/>

Fernandes, E. (2007). *Perturbação de défice da atenção e hiperactividade no âmbito escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Portugal. Obtido de <http://ria.ua.pt/handle/10773/4748>

Ferreira, I. (2012). *A importância da Música no desenvolvimento global das crianças com Necessidades Educativas Especiais: perspetiva dos Professores do 1.º Ciclo e de Educação Especial* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus de Lisboa, Portugal.

Ferreira, J. (2014). Perspetiva histórica da PHDA. In A. S. Neto (Coord.), *Hiperatividade e Défice de Atenção* (1.ª Ed.) (pp.21 - 25). Lisboa: Verso de Kapa.

Ferreira, J., & Nascimento, C. (2014). Etiologia: Porque se tem PHDA. In A. S. Neto (Coord.), *Hiperatividade e Défice de Atenção* (1.ª Ed.) (pp.26 - 29). Lisboa: Verso de Kapa.

Gomes, J. (2010). *O Professor e a Hiperatividade na sala de aula*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus de Lisboa, Portugal.

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto Politécnico de Viseu (2011-12). *Programa da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico I (2012 – 2013)*. Viseu: Escola Superior de Educação.

- Lopes, R., Nascimento, R., & Bandeira, D. (2005). Avaliação do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade em adultos (TDAH): Uma revisão de literatura. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 65-74.
- Maia, C., & Verejão, C. (s.d.). *Associação Portuguesa da Criança Hiperactiva: Um guia para professores*. Amarante: Hospital São Gonçalo S.A.
- Medeiros, P. (2014). Intervenção no comportamento: Pedopsiquiatria. In A. S. Neto (Coord.), *Hiperatividade e Défice de Atenção*, (1.^a Ed.) (pp.113 - 117). Lisboa: Verso de Kapa.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2012). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Coleção: Horizontes Pedagógicos. Lisboa: UNESCO.
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Coleção: Horizontes Pedagógicos. Lisboa: UNESCO.
- Neto, A. (2014a). Quando suspeitar do diagnóstico. In A. S. Neto (Coord.), *Hiperatividade e Défice de Atenção* (1.^a Ed.) (pp.30 - 32). Lisboa: Verso de Kapa.
- Neto, A. (2014b). A quem recorrer na suspeita de PHDA: diferentes abordagens, um mesmo objetivo. In S. A. Neto (Coord.), *Hiperatividade e Défice de Atenção* (1.^a Ed.) (pp.33 - 34). Lisboa: Verso de Kapa.
- Ongaro, C., Silva, C., & Ricci, S. (2006). *A Importância da Música na Aprendizagem*. Obtido de <http://www.meloteca.com/musicoterapia2014/a-importancia-da-musica-na-aprendizagem.pdf>

- Paiva, A., Zagonel, M., Arouk, M., & Silva, S. (2011). A música como recurso para o aluno hiperativo. In *Trabalho apresentado no XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME, América Latina*. Meloteca. Obtido de <http://www.meloteca.com/pdf/musicoterapia/a-musica-como-recurso-para-a-aprendizagem-do-aluno-hiperativo.pdf>
- Pinto, O. (2013a). *As percepções dos professores do Ensino Básico face à criança e jovem com hiperatividade e défice de atenção* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus de Lisboa, Portugal.
- Pinto, O. (2013b). *As percepções dos professores do Ensino Básico face à criança e jovem com hiperatividade e défice de atenção* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5.^a Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rickson, D. (2004). *Instructional and improvisational models of music therapy with adolescents who have ADHD: a comparison of the effects on motor impulsivity* (Master Dissertation). Obtido de <http://muir.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/255/01front.pdf?sequence=2>
- Rosa, C., & Silva, C. (2014). Enquadramento legal dos apoios escolares. In A. S. Neto, (Coord.), *Hiperatividade e Défice de Atenção* (1.^a Ed.) (pp.93 - 95). Lisboa: Verso de Kapa.
- Silva, C., Rosa, C., & Antunes, R. (2014). Problemas associados à PHDA: Socialização e dificuldades de aprendizagem. In A. S. Neto (Coord.), *Hiperatividade e Défice de Atenção* (1.^a Ed.) (pp.142 -167). Lisboa: Verso de Kapa.
- Sim-sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância: Textos para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, I. (2011/12). Projeto Curricular de Grupo (material fornecido no contexto).
- Tobar, C. (2013). *Benefícios de la música en el aprendizaje. Datos interesantes*. Obtido de https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_06/0018_para_el_aula_06.pdf
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.
- Vayer, P., & Trudelle, D. (s. d.). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Vieira, C. (s. d.). *O pensamento crítico na educação científico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wiebe, J. (2007). *ADHD, the classroom and music: a case study* (Master Dissertation).
Obtido de <http://ecommons.usask.ca/handle/10388/etd-09162007-165847>
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª Ed.). Porto Alegre: Bookman.

Anexos

Anexo A – Enquadramento teórico complementar da Educação Pré-Escolar

Atendendo à importância de fundamentar o trabalho desenvolvido em estágio, apresenta-se neste anexo um complemento ao enquadramento teórico apresentado no corpo do trabalho.

A Lei n.º5/97, de 10 de Fevereiro, refere que os objetivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar são: 1) promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; 2) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; 3) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; 4) estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; 5) desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; 6) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; 7) proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; 8) proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; 9) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

O acompanhamento prestado à criança deve ser registado pelo educador de infância. Neste sentido, na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, o ponto 4 faz referência ao Processo Individual da Criança. Este é um documento que a acompanha ao longo de todo o seu percurso escolar, de modo a proporcionar uma visão global da sua evolução. De acordo com este documento legal, no processo individual da criança devem constar: (1) elementos de identificação da criança; (2) relatórios médicos e/ou de avaliação psicológica, caso existam; (3) planos educativos individuais, no caso da criança ser abrangida pela educação especial; (4) planos e relatórios de apoio pedagógico, quando existam; (5) documento com a informação global das aprendizagens mais significativas da criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos; (6) e outros elementos considerados relevantes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A informação presente no Processo Individual da Criança deve ser exclusivamente do conhecimento dos educadores de infância, dos encarregados de educação e de outros intervenientes no processo de

aprendizagem e desenvolvimento da mesma e, mais tarde, do professor do 1.º ciclo. Este documento acompanha sempre a criança quando esta muda de estabelecimento de ensino.

Segundo as OCEPE, o ambiente educativo nos estabelecimentos educativos deverá ser organizado através de vários aspetos com alguma relevância, de forma a ser o melhor e o mais adequado ao grupo em questão, facilitando e simplificando assim, o trabalho do educador de infância enquanto gestor do currículo. A organização deste ambiente educativo faz parte do desenvolvimento curricular da responsabilidade do educador. O ambiente educativo comporta diferentes níveis em interação permanente, tais como, a organização do grupo, do espaço e do tempo, a organização do estabelecimento educativo e ainda a relação com os pais/mães e outros parceiros educativos (Ministério da Educação, 1997).

Para além da gestão do ambiente educativo e segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, no âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador de infância observa cada criança e o grupo de forma a realizar uma planificação de atividades de acordo com as necessidades da criança e do grupo e também adequada aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem. O mesmo documento acrescenta que nesta planificação o educador de infância tem em conta os conhecimentos e as competências das quais as crianças são portadoras. Este planifica a intervenção educativa de uma forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens a cada criança e grupo. No âmbito da relação e da ação educativa, o educador de infância, relaciona-se com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a autonomia destas. O desenvolvimento de atividades e projetos impulsiona a autonomia, fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo, envolve as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver, estimula a curiosidade pelo que a rodeia, facilitando assim, a sua capacidade de identificação e resolução de problemas, o desenvolvimento social da criança, entre outros (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto).

Para a promoção deste desenvolvimento social ajustado e segundo as OCEPE, o educador deverá ter em conta alguns fatores na organização do ambiente educativo, tais como, a sala, a rotina e o seu funcionamento, a organização do espaço/áreas, os recursos/materiais, o trabalho com os pais/mães, os instrumentos de trabalho e a planta da sala (Ministério da Educação, 1997). Desta forma, o educador deverá criar um ambiente educativo que promova às crianças o gosto pela aprendizagem, um bem-estar e respetiva segurança, pois estas devem sentir-se

acolhidas, escutadas e valorizadas, contribuindo assim para a sua autoestima e desejo de aprender. É também objetivo da Educação Pré-Escolar "proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva" (Ministério de Educação, 1997, p.15). O bem-estar e segurança dependem também do ambiente educativo em que a criança se encontra inserida, se esta se sente acolhida, escutada e valorizada, aumentará a sua autoestima e o desejo de aprender. Relativamente a este contexto, o bem-estar relacionado com a saúde individual e coletiva é também ocasião de uma educação para a saúde, componente educativa que faz parte integrante da formação do cidadão (Ministério de Educação, 1997).

Anexo B – Caracterização complementar do Jardim de Infância de Marzovelos

O Jardim de Infância de Marzovelos era situado na Travessa do Moinho do Vento e com o seguinte horário de funcionamento: 8h15 – 19h00, sendo a Componente Letiva realizada das 9h00 – 12h00 / 14h00 – 16h00. Salienta-se que os Jardins de Infância do Agrupamento de Escolas de Marzovelos tinham o seguinte horário nesta Componente Letiva: 9h00 – 12h00 e 13h30 – 15h30. Como podemos reparar, neste Jardim de Infância, o horário diferia, iniciando o período da tarde meia hora depois e assim terminando também meia hora mais tarde. Por sua vez, a Componente Não Letiva funcionava nos seguintes horários: 12h00 – 14h00 (almoço); 8h15 – 9h00 (acolhimento); e 12h00 – 12h30/16h00 – 18h30 (prolongamento - este período era assegurado por duas Assistentes Operacionais de Ação Educativa). Salienta-se que existia prolongamento no horário de almoço porque nem todas as crianças almoçavam à mesma hora, uma vez que o espaço do refeitório não era suficiente para todas as crianças. Sendo assim, enquanto umas almoçavam, outras brincavam no polivalente.

O Jardim de Infância de Marzovelos era um edifício com uma construção recente, sendo este construído em 2001, constituído por um bloco com dois pisos. Tinha acesso ao primeiro piso por escadas ou elevador, ajudando assim pessoas com mobilidade reduzida. No piso do rés-do-chão, encontravam-se a sala polivalente, o refeitório, a cozinha, as casas de banho para adultos, a receção e o gabinete dos educadores de infância. A sala polivalente era o local onde as crianças se reuniam antes de se dirigirem para as suas salas. Era ainda nesta divisão que se realizavam diversas atividades lúdicas. No primeiro andar existiam quatro salas e duas casas de banho mistas, sendo que cada casa de banho servia duas salas. As casas de banho não tinham portas a dividir os equipamentos e estes encontravam-se ao nível adequado das crianças. Este piso era apenas abrangido por salas, casas de banho e, tal como o rés-do-chão, também permitia o acesso ao espaço exterior. A sala 2 (onde foi realizada a observação em contexto) era a última que se encontrava no canto esquerdo do piso.

A sala de atividades estava situada no primeiro piso ao fundo de um corredor, onde existia uma outra sala e uma casa de banho para as crianças comum às duas salas. Como já foi referido anteriormente, a sala tinha quatro placards, um deles encontrava-se na parede do lado direito, por cima da área da casinha, ao lado, na mesma parede havia outro placard, na zona da manta, na parede frontal existia outro placard e, o quarto placard, estava na parede do lado esquerdo ao fundo da sala. O

primeiro, o segundo e o quarto placard referidos serviam para expor os trabalhos das crianças. Na mesma parede, abaixo do segundo placard, existia o quadro das presenças e o quadro do tempo. A sala, com 56 m², estava dividida pelo espaço da educadora de infância e por cinco áreas de interesse, já referidas. Tendo em conta as indicações presentes na ECERS-R, era uma sala com boa ventilação, com espaço acessível para pessoas com deficiência/incapacidade, tinham persianas e como tal a luz natural podia ser controlada, as janelas podiam abrir-se, por outro lado, havia ar condicionado e, assim sendo, a ventilação também podia ser controlada. A sala tinha uma área adequada, existia isolamento acústico, era um espaço cuidado e limpo e acessível para os adultos e, especialmente, para as crianças que o utilizavam.

Segundo o Decreto-Lei n. 379/97, de 27 de dezembro, o espaço de jogo e recreio é a área destinada à atividade lúdica das crianças, delimitada física ou funcionalmente, em que a atividade motora assume especial relevância. O Jardim de Infância de Marzovelos, depois da sua construção, sofreu uma renovação no espaço exterior, onde se aplicou no chão um piso sintético. A localização do espaço exterior não se encontrava perto de zonas ambientalmente degradadas, de zonas exteriores para carga ou descarga, de locais com ruído que dificulte a comunicação e que constitua uma fonte de mal-estar. O espaço exterior era vedado, não permitindo a entrada de pessoas estranhas e objetos não identificáveis. Estes aspetos são relevantes, pois encontram-se presentes no decreto-lei referido anteriormente. São aspetos positivos para uma boa localização e exploração do espaço exterior. Salienta-se apenas que o espaço exterior tinha uma área muito limitada em relação ao número de crianças e que existia falta de material lúdico. Deste modo, estas tinham dificuldade na realização de atividades lúdicas ao ar livre.

Relativamente ao material que deverá existir no espaço exterior, pudemos verificar que este não se encontrava exatamente de acordo com o Despacho Conjunto Nº 258/97, de 21 de agosto. Não existia caixa de areia ou estruturas para trepar e suspender, nem materiais didáticos, tais como: (1) conjunto de utensílios de jardinagem e rega (regadores, mangueiras); (2) conjunto de material para brincar na areia (pás, baldes, peneiras); (3) carros de mão; (4) arcos e pneus. Isto acontecia sobretudo devido à falta de espaço. Relativamente à qualidade dos equipamentos, pôde-se constatar que estes eram seguros. Não existiam arestas vivas, rebarbas ou superfícies rugosas, nem lascas, pregos, parafusos ou qualquer outro material pontiagudo suscetível de causar ferimentos. Pudemos, no entanto, verificar que não existia qualquer tipo de contacto com a natureza. Existiam, contudo, equipamentos que permitiam a atividade motora, possibilitando subir e trepar. Existiam também equipamentos que sugeriam atividades do faz de conta. No entanto, verificou-se que o

material era escasso, pois como na hora do recreio se encontravam todas as crianças no exterior estas tinham de se organizar, de forma a partilhar os materiais.

Segundo a Lei-Quadro nº 5/97, de 10 de Fevereiro, no que se refere à dinâmica de funcionamento, os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adotar um horário adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para atividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas. A CAF (serviço de apoio e prolongamento de horário) existe como resposta às necessidades específicas das famílias e não para outros fins. As atividades de apoio à família integram todos os períodos que estejam para além das 25 horas letivas e que, de acordo com a lei, sejam definidos com os pais/mães no início do ano (Ministério de Educação, 2002). Sendo os pais/mães a parte interessada nestes serviços, deverão colaborar estritamente com o estabelecimento educativo na procura de melhores soluções, em benefício das crianças, sempre que possível.

O serviço de refeições insere-se na CAF. As refeições são um tempo de convívio e também de múltiplas aprendizagens, em que as crianças vão adquirindo uma importante competência – saber estar à mesa de acordo com as regras sociais - sendo este um processo longo, pois muitas crianças não têm ainda a postura mais adequada, e nesses casos, precisam de compreender que é necessário estar à mesa de forma socialmente aceite (Ministério de Educação, 2002). Relativamente ao serviço de refeições no local de estágio, verificou-se que a maior parte das crianças almoçava no Jardim de Infância. As crianças eram divididas em dois grupos, almoçando o primeiro grupo das 12.00h às 13.00h e o segundo grupo das 13.00h às 14.00h.

No prolongamento, segundo o Regulamento Interno do estabelecimento, as atividades proporcionadas às crianças tinham um carácter lúdico e ocupacional, cumprindo uma planificação específica supervisionada pela equipa de educadoras de infância. A animação socioeducativa surge como uma estratégia complementar do sistema educativo e da ação pedagógica e procura reforçar essencialmente o processo de socialização infantil e juvenil (Ministério de Educação, 2002, p. 15).

Para terminar, segue-se uma breve síntese relativa à organização do tempo. Segundo o Projeto Curricular de Grupo, pudemos verificar que a componente letiva realizava-se “em dois períodos: o da manhã que decorria das 9.00h às 12.00h e o da tarde que se desenrolava das 14.00h às 16.00h. A componente não letiva, segundo o que observamos e de acordo com a informação que se encontrava afixada na escola, realizava-se entre as 8.15h e as 9.00h, entre as 12.00h e as 14.00h e ao fim da tarde entre as 16.00h e as 18.30h. As rotinas são a forma como o dia-a-dia no Jardim de Infância está organizado e estas ajudam a criança a sentir-se segura, o que contribui

para a sua estabilidade afetiva e permitem saber o que se vai fazer nos vários momentos e prever o seu prosseguimento (Projeto Curricular de Grupo- Sala 2, 2012/2013). No referido projeto era salientado de forma breve que as rotinas semanais existem, mas a informação detalhada acerca dessas rotinas não estava presente no mesmo.

Anexo C – Caracterização complementar do Jardim de Infância de Repeses

O Jardim de Infância de Repeses era um edifício único, apenas com rés-do-chão, construído de raiz no ano de 1989, aparentando um bom estado de conservação. Possuía vários espaços, cada um respeitante a uma determinada função, tais como: uma sala de atividades, um salão polivalente, quatro pequenos espaços de arrumação de diferentes materiais, um gabinete, uma cozinha, um hall e duas casas de banho (uma para as crianças e outra para os adultos). A casa de banho das crianças, destinada à sua higiene pessoal, encontrava-se próxima da sala de atividades, tal como prevê o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, sendo o material que a integrava, adequado à altura das crianças, na medida em que todos conseguiam usufruir desta sem ser necessária a ajuda de um adulto, visto a dimensão dos materiais ser acessível a todos, mesmo aos mais pequenos.

A sala estava organizada em “cantinhos”, descritos em seguida.

O “Cantinho da mercearia” e a “Casinha de bonecas” associavam-se num mesmo espaço, sendo o primeiro constituído por um móvel em madeira, onde eram expostas várias caixas (manteiga, marmelada, entre outros); um móvel de prateleiras, onde estava presente uma caixa registadora de brincar, uma balança e um carrinho para ir às compras. Da “Casinha de bonecas” fazia parte algum mobiliário de cozinha (frigorífico, forno, móvel de lavar louça), uma mesa redonda e três bancos; um móvel de disfarces, uma cama de bonecas e respetivas mesas de cabeceiras, sendo todos os materiais adequados à idade das crianças, não colocando perigos à sua segurança.

A “Manta” situava-se ao lado do “Cantinho da Biblioteca”, sendo separados por duas estantes: a dos livros, referida acima e a dos jogos de mesa. Neste espaço, encontrava-se ainda um quadro de presenças, onde cada criança tinha de escrever o seu nome, no respetivo lugar, tendo em conta o dia da semana; um cartaz com a imagem e o nome de diferentes expressões faciais; um quadro branco, onde as crianças podiam escrever a data, o seu nome, palavras relativas aos conteúdos ou realizar desenhos; um calendário mensal magnético, onde as crianças indicavam e colocavam o dia no respetivo lugar e, por fim, um quadro do tempo, onde as crianças deviam observar como estava o tempo e colar a imagem que lhe correspondia. Ao lado do quadro branco encontrava-se ainda presente uma cartolina com desenhos realizados pelas crianças, relativamente a um dos seus fins-de-semana. Este cartaz não era fixo, sendo que era alterado consoante o tema em abordagem. Neste espaço e tal como se intitulava, estava presente uma manta “esponjosa”, com as cores

vermelho e azul onde as crianças se sentavam, para atividades em grupo ou para atividades livres, oferecendo-lhes mais conforto.

No “Cantinho da Biblioteca”, denominado também de área da leitura e da escrita encontravam-se dois sofás almofadados, cuja altura era adequada ao grupo de crianças; duas mesas retangulares e duas cadeiras e uma estante para arrumo de vários livros, dos quais faziam parte enciclopédias de consulta, histórias, livros de imagens, entre outros.

Após a identificação dos diferentes espaços, outros aspetos se ressaltam relativamente à sala de atividades. O seu piso era revestido em linóleo, de cor creme, sendo que o facto de se adotar por este se devia à sua alta durabilidade e à grande facilidade de manutenção e limpeza, sendo menos propício a situações de derrapagem, permitindo assim maior segurança às crianças, tal como define o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto.

Tinha ainda três grandes janelas, que proporcionavam uma boa iluminação, sendo que em dias mais claros se dispensava a presença de luz artificial, proveniente das luzes do teto. A sala estava equipada com três mesas redondas e com vinte e cinco cadeiras de plástico, de várias cores (verde, azul, vermelho), destinadas a atividades orientadas e à realização de jogos de mesa. Os jogos de mesa encontravam-se devidamente etiquetados e de fácil acesso às crianças.

Os materiais organizavam-se e distribuíam-se em várias estantes, devidamente organizadas pelo espaço. Junto à parede que separa o hall/corredor da sala de atividades encontrava-se uma estante metálica, com seis prateleiras (onde eram guardados os dossiers das crianças, materiais de expressão plástica -tintas, colas, pincéis, entre outros); uma estante dupla em madeira (onde eram guardadas tintas, trabalhos realizados pelos alunos e outros materiais); uma estante de madeira com quatro prateleiras (que continha jogos didáticos, marcadores e lápis de cor em copos individuais, pertencentes a cada uma das crianças); e, por fim, um móvel de gavetas movível (onde eram guardadas as tesouras, tubos de cola, plasticinas, esponjas, entre outros). Entre os cantinhos da “Manta” e da “Biblioteca”, tal como já foi referido anteriormente, encontravam-se duas estantes metálicas, cujo fim se destinava ao arrumo de jogos de mesa (puzzles, jogos matemáticos, entre outros) e de vários livros de imagens, de histórias para todos os gostos.

Existiam ainda, afixados nas paredes, quatro placards em cortiça: dois situados na zona do cantinho da manta e na parte superior do cantinho da biblioteca, um na parte superior do cantinho da mercearia e da casinha das bonecas e o último na zona das mesas de atividades, por cima das estantes duplas. Apenas dois deles estavam acessíveis às crianças, que podiam eventualmente afixar os seus trabalhos,

apesar de todos se destinarem a esse fim. No teto era visível a presença de vários enfeites, elaborados pelas crianças, alusivos a uma época festiva ou ao tema em abordagem. Nas paredes encontravam-se ainda afixados vários cartazes realizados pelas pessoas que integram o Jardim de Infância, tais como: os números de um a dez; os aniversários das crianças, colocados em quatro árvores decorativas, sendo que em cada uma se encontravam presentes três meses, e as fotografias das crianças que faziam anos em cada mês.

Após a descrição da sala, e embora já tenham sido referidos alguns pontos relativos à ECERS-R, proceder-se-á sinteticamente à sua análise, com recurso a esta escala de avaliação da qualidade do contexto pré-escolar.

Relativamente à subescala 6 – “Exposição de material relacionado com a criança”, poderíamos atribuir à sala o valor 5, dado que a maioria do material exposto estava intimamente relacionado com as atividades em curso e com as crianças do grupo. No que diz respeito à subescala 25 – “Natureza/ciência”, consideramos que o valor que mais se adequava era o 7, na medida em que existiam diferentes livros, imagens, cartazes passíveis de serem utilizados para adicionar informação e expandir as experiências concretas das crianças. Na subescala 26 – “Matemática/número”, o valor atribuído seria o 5, dado que os materiais presentes na sala de atividades se encontravam bem organizados e em boas condições. Para o desenvolvimento da motricidade fina, existiam na sala de atividades diferentes materiais, nomeadamente brinquedos pequenos para construções, lápis de cera, lápis de cor, canetas de feltro, tesouras, sendo que atribuiríamos o valor 7 à sala na subescala 19 – “Motricidade fina”, na medida em que as caixas e as prateleiras de arrumos deste material se encontravam também devidamente identificados para desenvolver e encorajar a autonomia. Relativamente ao arranjo da sala para atividades, inserido na subescala 4, atribuiríamos o valor 5, visto que disponibilizava pelo menos três áreas de interesse definidas e convenientemente equipadas, separadas para que não interfiram umas com as outras e organizadas para que a maioria das atividades não sejam interrompidas. Trata-se assim fundamental analisar o material que integra a sala de atividades, sendo que aquele que se destinava para descanso e conforto, inserido na subescala 3, seria avaliado com o valor 7, dado que encontrava-se disponível material macio e em bom estado de conservação, nomeadamente os tapetes em várias áreas e os brinquedos sempre limpos. No que se refere ao mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem, atribuiríamos o valor 5, uma vez que a maior parte do mobiliário era adequado ao tamanho das crianças e se encontrava em bom estado de conservação. Para finalizar, no que remete ao espaço interior, inserido na subescala 1,

atribuíamos o valor 5, dado que o espaço interior permitia que as crianças e adultos se movimentassem livremente, existindo luz natural proveniente de janelas.

Depois desta caracterização do espaço, segue-se a dimensão do tempo. O Jardim de Infância de Repeses contempla duas componentes: a letiva, que funciona das 9h às 12h e das 13.30h às 15.30h e a social de apoio à família, das 8.15h às 9h, das 12h às 12.30h e das 15.30h às 18.30h. As principais rotinas no Jardim de Infância eram: (1) 9h – 9.30h – acolhimento (as crianças quando chegavam eram encaminhadas para os jogos de mesa, manta e cantinhos, escolhendo as atividades que pretendiam realizar); (2) 9.30h às 10.20h - reunião em grande grupo (a educadora de infância reunia-se com o grupo, no espaço da manta, para o lançamento das atividades/projetos do dia, registava propostas ou interesses das crianças, sendo que o calendário mensal, calendário do tempo e mapa de presenças já devia estar atualizado pelo “Chefe” e pelas crianças que estavam a frequentar nesse dia); (3) 10.20h às 10.30h - higiene; (4) 10.30h - lanche da manhã (que traziam de casa e comiam no salão polivalente), jogos motores e saída do recreio; (5) 11h - atividades orientadas/organizadas, programadas ou negociadas com o grande grupo; (6) 11.50h - higiene; 12h - almoço. Da parte da tarde: (1) 13.30h às 14h - hora do conto (crianças e/ou educadora de infância e/ou assistente operacional contavam uma história diariamente); (2) 14h às 14.30h - depois de todas as crianças terem chegado, focalizava-se a atenção das crianças para as atividades previstas a desenvolver no período da tarde; (3) 14.30h às 15.15h - atividades autodirigidas, em que as crianças se distribuíam pelos diferentes cantinhos e desenvolviam a sua atividade; (4) 15.15h às 15.30h - reunião na manta para avaliação das atividades; e (5) 15.30h - saída.

De acordo com a ECERS-R, na subescala 36 – “Tempo de grupo”, poderíamos atribuir o valor 7, na medida em que era visível no Jardim de Infância, uma mudança de ritmo ao longo do dia; o pessoal envolvia-se e interage com pequenos grupos ou com o grande grupo, através da leitura de histórias, por exemplo, sendo ainda dadas várias oportunidades para as crianças fazerem parte de pequenos grupos por elas selecionados.

Anexo D - Planta da sala da PES III



Legenda:

Porta	
Armários	
Placard	
Mesa do computador	
Quadro	
Janelas	
Lavatório	
Mesa da professora	
Mesas dos alunos	
Quadro interativo	

Anexo E - Exemplos de planificações individuais

Exemplo duma Planificação Individual do Jardim de Infância de Marzovelos

Áreas de Conteúdos	Objetivos	Atividades/Experiências de Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
<u>Área de Formação Pessoal e Social:</u>	-A criança deve ser capaz de partilhar brinquedos e outros materiais com colegas.	- <u>Jogos de Mesa</u> : As crianças realizam jogos de mesa em pequenos grupos ou individualmente.			9:00
Domínio da Cooperação	-A criança deve ser capaz de dar oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir. -A criança deve ser capaz de demonstrar comportamentos de apoio e entreajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado.	As estagiárias orientam as crianças para arrumarem os jogos e dirigirem-se para a manta.			9:40
<u>Área da expressão e comunicação:</u>	-A criança deve ser capaz de contar quantos objetos têm uma dada propriedade, utilizando gravuras, desenhos ou números para mostrar os resultados.	- <u>Acolhimento</u> : A estagiária marca no quadro das presenças o chefe do dia e quem se irá sentar nos pufes (lagarta). Posteriormente pede ao chefe do grupo que marque a sua presença e retire da caixa onde o boneco correspondente a cada criança se encontram, de modo mostra-lo	- Observar o conhecimento matemático da criança;		9:45
Domínio da matemática (formar conjuntos)	-A criança é capaz de reconhecer os números como identificação do				

Domínio: Expressão Musical (desenvolvimento da	número de objetos de um conjunto - A criança deve utilizar a voz falada segundo diversas possibilidades expressivas relacionadas com a altura (agudo e/ou grave), a intensidade (forte e fraco) e o ritmo da palavra (texto ritmado). - A criança deve recontar narrativas ouvidas ler. -A criança deve fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. -A criança deve questionar para	para que cada criança, ordenadamente possam marcar a sua presença. Depois pede ao chefe do grupo que verifique o número de crianças (meninos e meninas) que estão a faltar. A criança-chefe vai buscar dois arcos para poder colocar os bonecos das crianças que estão a faltar em dois conjuntos diferentes (meninos e meninas) e contar cada um dos elementos dos conjuntos depois pedimos-lhe para descobrir o número de crianças que estão a faltar e as que estão presentes e, para confirmar a sua expectativa, propõe-se-lhe que realize a auto contagem. Seguidamente o chefe de grupo irá definir o dia da semana e o tempo no respetivo quadro. Entretanto a estagiária sugere que se cante uma nova canção para desejar Bons-Dias.			10:05
---	--	---	--	--	--------------

Capacidade de Expressar e Comunicar: interpretação e comunicação)	obter informação sobre algo que lhe interessa. A criança deve partilha informação oralmente através de frases coerentes. -A criança deve se capaz de realizar, sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia-a-dia (como por exemplo, vestir-se/despir-se; calçar-se/descalçar-se, apertar/desapertar, utilizar a casa de banho, comer utilizando adequadamente os talheres, etc.). A criança deve interagir com outros em atividades de faz de-conta, espontâneas ou sugeridas - A criança deve inventar e experimentar personagens e situações de faz-de-conta ou de				
<u>Área de Expressão e Comunicação:</u> linguagem oral e escrita (linguagem oral)		No seguimento do tema do dia anterior (Carnaval), a estagiária realiza a leitura entoada e dramatizada da história “O Carnaval na floresta” (<i>anexo 1</i>), seguidamente será questionado, às crianças, sobre momentos relevantes da história.	- Analisar a expressão e comunicação oral da criança.	História “O Carnaval na floresta” em suporte de papel adaptada por Maria Jesus Sousa (Juca) consultado em http://www.edu365.cat/primaria/contes/contes_spc/carnaval/index.htm .	10:15
<u>Área da Formação</u>		- <u>Formação do Comboio:</u> A estagiária orienta as crianças para formarem o comboio para se deslocarem às instalações	- Observar a interação com os colegas.		10:25

<u>Pessoal e Social:</u> independência / autonomia	representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização. - A criança deve participar na planificação de atividades e de projetos individuais e coletivos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns	sanitárias e irem lanchar - <u>Lanche e recreio</u>			11:00 11:05
<u>Área da Expressão Dramática:</u>	- A criança produz plasticamente, de um modo ou mediado, a representação de figura humana	- <u>Dramatização:</u> A estagiária entrega uns cartões (<i>anexo 2</i>) com a figura do caracol e da borboleta e propões às crianças a dramatização da história contada, formando três grupo. Desta forma, cada criança deverá apresentar uma personagem e interagir com as restantes. A dramatização não é rigorosa, por isso poderão ter liberdade de expressão nesta.	- Observar a motivação e interpretação que a criança tem ao longo da atividade.		

Área da <u>Formação</u> <u>Pessoal</u> e <u>Social</u>: Cooperação	representada num tema cómico/divertido (carnavalesco). - A criança deve participar na planificação de atividades e de projetos individuais e coletivos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns.	- <u>Formação do Comboio</u>: A estagiária orienta as crianças para formarem o comboio para se deslocarem às instalações sanitárias e irem lanchar			
		- <u>Almoço</u>			
		- <u>Acolhimento</u>: A estagiária propõe às crianças que se reúnam na manta e cantem uma nova canção das Boas-Tardes.	- Observar e analisar a interação com os colegas.		11:55
		- <u>Criação da máscara</u>: A estagiária orienta as crianças para a manta e dá continuação ao tema anterior, propondo às crianças a realização de uma máscara de um palhaço, em grandes dimensões. Desta forma, a estagiária, devido ao pouco tempo que tem para a sua dinamização (um dia) leva já preparado vários acessórios de modo a que as crianças possam ter liberdade de escolha, embora restrita aos materiais disponíveis. Seguidamente as crianças são	- Analisar a motivação que a criança tem ao longo da		12:00 14:00 14:10

<u>Área de conhecimento do mundo</u>	-A criança é capaz de contribuir para a elaboração das regras de vida em grupo, reconhece a sua razão e necessidade e procura cumpri-las.	distribuídas em grupos de dois elementos, os quais terão uma função específica na colagem dos materiais na máscara, deste modo apenas doze crianças poderão contribuir na colagem as restante dez irão revezar-se no recorte da máscara (<i>anexo 3</i>). *À medida que as crianças terminam a sua tarefa, é-lhes proposto que pintem uma máscara semelhante de tamanho A4 com tintas. Após a concretização das atividade, cada grupo, é orientado pela estagiária para uma das mesas, onde inicia a montagem final com a sua ajuda. <u>- Reflexão:</u> Reunidas na manta, as crianças	atividade.	- Cartolina com a imagem já delineada; - Cola; - Tesoura; - Moldes (laço, cabelo, sobancelhas, chapéu, boca, bochechas, olhos); - Figura do palhaço em tamanho A4; - Guaches; - Pinceis; - Paletas/ copos de vidro	14:20 15:00
---	--	--	-------------------	---	---------------------------

		fazem a auto e hétero avaliação do comportamento ao que tiveram ao longo de todo o dia, assinalando no quadro de comportamento. Seguidamente, com a orientação da estagiária formam o comboio para se deslocarem às instalações sanitárias e irem lanchar. <u>- Acolhimento</u>	-Analisar a capacidade de auto e heteroavaliação da criança; - Observar o espírito crítico da criança.	15:15 16:00
Observações: *Esta atividade é proposta caso haja a necessidade de ocupar “tempos mortos” mas de forma a que tenham tempo de a concluir, caso o tempo se preveja que não dará para concluir, propõe-se às crianças que brinquem livremente nos <i>cantinhos</i>.				

Exemplo duma Planificação Individual do Jardim de Infância de Repeses.

Planificação Diária

Identificação:

Jardim de Infância de Repeses

Grupo de crianças: 25 crianças com idades entre os três e os cinco anos

Supervisores Institucionais: XXXXXXXXXXXX

Mestranda: Diana Teixeira (10302)

Data:

11 de junho de 2013

Tema:

Jogos tradicionais e *articulação com o 1.º CEB*

Visão geral do dia:

Durante a manhã as crianças irão conhecer jogos tradicionais que os seus pais e avós realizavam quando eram crianças, assim será proporcionado um ambiente mais lúdico e de brincadeira com jogos que deixaram de ser frequentemente usados. À tarde, as crianças do 4º ano do 1.º CEB irão proporcionar atividades às crianças do Jardim de Infância, de forma a realizarem uma articulação entre níveis de ensino.

Tempo	Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Experiências de Aprendizagem	Recursos	Avaliação
9h 9h25m	Formação Pessoal e Social <u>Domínios:</u> <u>Identidade / Autoestima:</u> Ser capaz de preencher o quadro de presenças no respetivo local. <u>Independência / Autonomia:</u> Fomentar o espírito de iniciativa própria para a apropriação do espaço e seleção de tarefas; Ser capaz de utilizar corretamente os materiais e instrumentos à sua disposição. <u>Cooperação:</u> Ser capaz de partilhar brinquedos e outros materiais com os colegas. <u>Convivência Democrática / Cidadania:</u> Ser capaz de reconhecer regras de vida em grupo, compreender a sua razão e necessidade e procurar cumpri-	- Preenchimento do quadro de presenças e atividades livres: As crianças chegam à sala de atividades e dirigem-se à manta, a fim de preencherem o quadro de presenças, deslocam-se para as mesas a fim de fazerem jogos de mesa ou para os “cantinhos”, onde desejam brincar. A estagiária canta a canção “tic tic tic está na hora de arrumar” para que as crianças arrumem os materiais utilizados durante as atividades livres, dando a indicação para se sentarem na manta após terem tudo organizado.	<u>Humanos</u> Crianças; Pessoal docente e não docente. <u>Materiais</u> Quadro de Presenças; Marcador; Jogos de Mesa; Materiais de construção; Canção do arrumar.	Observação do grupo: - Autonomia no registo das presenças; - Escolha e utilização do espaço e dos diferentes materiais a utilizar; - Respeito pelos colegas.

	las.			
9h30m	Conhecimento do Mundo <u>Domínios:</u> <u>Localização no Espaço e no Tempo</u> Ser capaz de identificar elementos conhecidos numa imagem e confronta-os com a realidade observada; Distingue unidades de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde, semana, estações do ano, ano). Matemática <u>Domínios:</u> <u>Números e Operações</u> Estabelecer relações numéricas; Relacionar a adição com o combinar dois grupos de objetos e a subtração com o retirar uma dada quantidade de objetos de um grupo de objetos; Ser capaz de resolver problemas simples do seu dia-	- “Bom dia a dançar” A estagiária inicia uma conversa com as crianças, onde, sentadas em roda na manta, dialogarão sobre o estado do tempo, quantas crianças estão presentes. Posteriormente propõe às crianças o canto acompanhado de uma coreografia com o intuito de festejar o facto de ser terça-feira.	<u>Humanos</u> Crianças; Pessoal docente; <u>Materiais</u> Cancão dos bons dias; Quadro de tempo; Calendário	

	a-dia recorrendo a contagem, expressando e explicando as suas ideias.			
10h	Conhecimento do Mundo <u>Domínio:</u> <u>Localização no Espaço e no Tempo</u> Utilizar noções espaciais relativas a partir da sua perspetiva como observador (exemplos: em cima/em baixo, dentro/fora, entre, perto/ longe, atrás/ à frente, à esquerda/à direita.). <u>Conhecimento do Ambiente Natural e Social</u> Estabelecer semelhanças e diferenças entre materiais e entre materiais e objetos, segundo algumas propriedades simples (exemplos: textura, cor, cheiro, resistência, dureza, som que produzem...).	- “Jogos Tradicionais” A estagiária propõe às crianças jogarem e aprenderem jogos tradicionais como: “Camaleão”, “O Rei Manda”, “Coelho às Tocas”, “Corda Humana”, “Cabra Cega”, “Rede dos peixinhos”, “Macaca”, “Caracol”, “Mata”, “Carica”, “Vizinha dá-me lume”, entre outros. Para tal poderá apoiar-se no link http://fabio10i.blogspot.pt/2010_04_01_archive.html (ver roteiro da atividade na página 10 dos anexos)	<u>Humanos</u> Crianças; Pessoal docente; <u>Materiais</u> Bolas; Arcos; Lenço.	Observar a capacidade de colaborar em atividades de grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade.

	Expressão <u>Domínio:</u> <u>Expressão Motora</u> Capaz de lançar uma bola em distância com a mão “melhor” e com as duas mãos, para além de uma marca; lança para cima (no plano vertical) uma bola (grande) e recebe-a com as duas mãos acima da cabeça e perto do solo; pontapeia uma bola em precisão a um alvo, com um e outro pé, mantendo o equilíbrio; recebe a bola com as duas mãos, após lançamento à parede, evitando que caia ou toque outra parte do corpo. Praticar Jogos Infantis, cumprindo as suas regras, seleccionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: posições de equilíbrio; deslocamentos em corrida; combinações de apoios variados; lançamentos			
--	---	--	--	--

	de precisão de uma bola; pontapés de precisão. Formação Pessoal e Social <u>Domínio:</u> <u>Identidade / Autoestima</u> Demonstra confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar. <u>Cooperação</u> Dar oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir. Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final. <u>Convivência Democrática / Cidadania</u> Manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões culturas e valores dos outros (crianças e adultos),			
--	--	--	--	--

	esperando que respeitem os seus. <u>Solidariedade / Respeito pela Diferença</u> Aceitar que meninos e meninas, homens e mulheres podem fazer as mesmas coisas em casa e fora de casa. – Meta Final 31 (Domínio: Solidariedade / Respeito pela Diferença)			
10h30m	Lanche			
11h	Conhecimento do Mundo <u>Domínio:</u> <u>Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social</u> Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade. Formação Pessoal e Social <u>Domínio:</u> <u>Independência / Autonomia</u> Demonstrar empenho nas	- “Jogos Tradicionais” Continuação da atividade anterior	<u>Humanos</u> Crianças; Pessoal docente. <u>Materiais:</u> Bolas; Arcos; Lenço.	

	atividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado. Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa. Revelar interesse e gosto por aprender, usando no cotidiano as novas aprendizagens que vai realizando. <u>Cooperação</u> Partilhar brinquedos e outros materiais com colegas. <u>Convivência Democrática / Cidadania</u> Contribuir para a elaboração das regras de vida em grupo, reconhece a sua razão e necessidade e procura cumpri-las.			
--	--	--	--	--

	<u>Solidariedade / Respeito pela Diferença</u> Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras. Reconhecer que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano.			
12h	Almoço			
13h30m	Expressões <u>Expressão Musical</u> Ser capaz de cantar canções utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica e da respiração.	- “Boa Tarde” As crianças, sentadas em roda na manta, cantam a canção das boas tardes, para darem início às atividades orientadas.	<u>Humanos</u> Crianças; Pessoal docente.	
13h45m		- Atividades de articulação com o 1.º CEB As crianças do 4.º ano do 1.ºCEB da escola	<u>Humanos</u> Crianças;	

		primária de Repeses irão proporcionar atividades às crianças da EPE do Jardim de Infância de Repeses.	Pessoal docente.	
14h30m	Formação Pessoal e Social <u>Domínios:</u> <u>Independência / Autonomia:</u> Fomentar o espírito de iniciativa própria para a apropriação do espaço e seleção de tarefas; Ser capaz de utilizar corretamente os materiais e instrumentos à sua disposição. <u>Cooperação:</u> Ser capaz de partilhar brinquedos e outros materiais com os colegas. <u>Convivência Democrática / Cidadania:</u> Ser capaz de reconhecer regras de vida em grupo, compreender a sua razão e necessidade e procura cumpri-las.	- Atividades livres: As crianças escolhem o espaço onde desejam brincar ou realizam jogos de mesa.	<u>Humanos</u> Crianças; Pessoal docente. <u>Materiais</u> Jogos de Mesa; Materiais de construção.	Observação do grupo; - Escolha e utilização do espaço e dos diferentes materiais a utilizar.

15h15m	Linguagem oral e abordagem à escrita <u>Expressão Oral:</u> Expressar opiniões sobre as tarefas realizada; Desenvolver o espírito crítico e autocrítico. Matemática <u>Noção de Tempo:</u> Encadear ações temporais: antes e depois	- Reflexão em grupo: A estagiária reúne o grupo na manta e é feita a seleção do chefe para o dia seguinte, conversando com as crianças sobre as atividades que realizaram, perguntado o que se fez ao longo do dia, o que se aprendeu com as atividades e o que gostaram mais e menos de realizar.		Observações da capacidade das crianças se lembrarem dos diferentes momentos ao longo do dia
15h30m	Lanche			
<u>Observações / Reflexões:</u>				

Exemplo duma Planificação Individual para o 4.º ano do 1.º CEB

Instituto Politécnico de Viseu / Escola Superior de Educação de Viseu	Agrupamento: Zona Urbana de Viseu
Mestrado: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB	Escola: Escola Nº1 da Ribeira
Prática de Ensino Supervisionada I	Ano de escolaridade: 4º ano
2012/2013	

Plano de Aula nº8

Data:20/11/2012

Áreas Curriculares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Matemática Organização e tratamento de dados: A moda em pictogramas	- Construir e interpretar pictogramas; - Identificar a moda num conjunto de dados e usá-la quando oportuno para	- Diálogo estagiária/aluno/alunos sobre estratégias de tratamento de dados, segundo o exemplo da página 53 do manual de Matemática (<i>anexo 1</i>); - Sugestão de vários temas aos alunos, pela estagiária, para recolha e análise de dados; - Resolução da tarefa em grupos de três elementos, pelos alunos; - Apresentação dos dados recolhidos pelos alunos, no quadro de giz, verificando as várias estratégias utilizadas;	- Observação da utilização de estratégias na recolha e organização de	Quadro de giz	9:00 9:15 9:30

Português Funcionament o da Língua: Pronomes e Determinantes	interpretar ou comparar informação.	- Explicação do conceito de moda tendo em conta os dados recolhidos; - Sistematização oral em grande grupo; - Registo no caderno dos alunos, sobre os conteúdos abordados.	dados.		10:30
	-Contar, resumidamente, histórias	- Leitura audiovisual do texto “Natal nas Asas do Arco-íris” de Maria de Alice Cardoso, pela estagiária, através de um PowerPoint (<i>anexo2</i>); - Entrega do texto ““Natal nas Asas do Arco-íris”, em suporte de papel (<i>anexo 3</i>); - Leitura do mesmo texto, pelos alunos, alternadamente; -Diálogo estagiária/aluno/alunos sobre o resumo e a interpretação do texto;	- Análise da interpretação do texto, pelos alunos; - Análise da comunicação e expressão oral dos alunos; - Observação da participação oral,	Computador; Quadro interativo; Projetor; multimédia; PowerPoint (<i>anexo 2</i>); Guião (<i>anexo 4</i>)	11:00

	- Distinguir pronomes de determinantes.	- Apresentação de diapositivos (PowerPoint), pela estagiária, sobre a diferença de pronomes e determinantes (<i>anexo 5</i>); - Registo no caderno pelos alunos, sobre os conteúdos abordados anteriormente e esclarecimento de dúvidas;	tendo em conta a adequação progressiva da intervenção dos alunos; - Análise através da observação da compreensão dos conteúdos abordados;		12:00 Almoço 14:00
		- Resolução de vários exercícios da Gramática referentes aos pronomes e determinante, em grande grupo, pelos alunos.			

Estudo do Meio	- Reconhecer e observar fenômenos. - Realizar experiências que representem fenômenos.	- Esclarecimento de dúvidas. - Diálogo estagiária/aluno/alunos sobre as experiências propostas, pela estagiária; - Organização das mesas da sala, de modo a facilitar a realização das experiências; - Divisão da turma em seis grupos de três elementos cada; - Apresentação de um PowerPoint explicando as regras a ter em conta para a realização das experiencias (<i>anexo 6</i>); - Realização das experiências propostas com o auxílio de dispositivos em PowerPoint (<i>anexo 7</i>); - Sistematização dos conteúdos aprendidos.			14:45 16:00
Observações:					

Exemplo duma Planificação Individual do 3.º ano do 1.º CEB

Instituto Politécnico de Viseu / Escola Superior de Educação de Viseu Mestrado: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB Prática de Ensino Supervisionada III 2013/2014			Agrupamento: Zona Urbana de Viseu Escola: Escola Nº1 da Ribeira Ano de escolaridade: 3º ano Turma: C		
Plano de aula nº 41			Dia: segunda-feira, 20 de janeiro de 2014		
Áreas Curriculares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português Lendas Texto dialogal Oralidade Leitura e Escrita	- Motivar os alunos	- Apresentação de uma fogaça e de uma imagem do S. Sebastião para motivação da tarefa que se segue (<i>anexo 1</i>);	- Observação da participação dos alunos;	Quadro de giz;	9h00
	- Escutar para aprender e construir conhecimentos	- Diálogo professora/aluno/alunos sobre S. Sebastião, a fogaça e o caladinho (doces tradicionais de Santa Maria da Feira);		- Caderno diário;	9h15
	- Produzir um discurso oral com correção.	- Conto oral da história de S. Sebastião e a comemoração na cidade de Santa Maria da Feira;	- Observação da concentração dos alunos;	- Lápis;	9h20
	- Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.	- Distribuição da ficha com o texto “Fogaça e Caladinho”, pela professora (<i>anexo 2</i>);		- Borracha;	9h30
	- Ler em voz alta palavras e textos.	- Leitura silenciosa do texto, pelos alunos;		- Afia;	
	- Apropriar-se de novos vocábulos.	- Questionamento do tipo de texto explícito na ficha;	- Análise da entoação, articulação e descodificação de palavras com	- Caneta;	
		- Leitura em voz alta parcelar do texto, pelos alunos;		- Fogaça;	
				- Imagem de S. Sebastião;	
				- Ficha com texto dialogal.	9h40

	- Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo. - Planificar a escrita de textos.	- Interpretação do texto, em grande grupo; - Análise do texto, palavras difíceis e seu significado; - Diálogo professora/aluno/alunos sobre as características do resumo; - Realização do resumo oral do texto “Fogaça e Caladinho”, pelos alunos; - Partilha da fogaça, pela professora, aos alunos.	fluência crescente na leitura realizada pelos alunos; - Análise da capacidade de interpretação dos alunos; - Observação da participação dos alunos.		9h50 10h00 10h30
Intervalo (10h30 – 11h)					
Português - <u>Resumo de textos</u> - <u>Expansão e redução de frases</u> Leitura e Escrita	- Redigir corretamente: Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos.	- Realização do resumo escrito, em grande grupo, no quadro de giz, pela professora; - Transcrição do mesmo no caderno diário - Resolução de exercícios pelos alunos, no quadro de giz, propostos pela professora sobre a expansão e redução de frases; - Transcrição dos mesmos no caderno diário, pelos alunos.	- Análise da capacidade realizar resumos escritos.	Quadro de giz; - Lápis; - Borracha; - Afia; - Caneta; - Caderno diário.	11h00 11h45 12h00
Almoço (12h – 14h)					
Matemática - <u>Números e Operações</u> - Noção de fração	- Números racionais não negativos: .Usar a fração como representação de medida de comprimento e de outras grandezas; numerais fracionários;	- Diálogo professora/aluno/alunos sobre a divisão de uma piza. - Apresentação de diapositivos (PowerPoint), pela professora, sobre frações (<i>anexo 3</i>); - Interpretação dos diapositivos, pelos alunos; - Utilização de uma cartolina recortada em círculo, pela professora, para simular a divisão da piza (<i>anexo 4</i>);	- Análise da capacidade interpretativa dos	Quadro de giz; - Caderno diário; - Lápis; - Borracha; - Afia;	14h00 14h10 14h15 14h30

	.Ordenar de números racionais representados por frações com o mesmo numerador ou o mesmo denominador, ou utilizando a reta numérica ou a medição de outras grandezas. - Consolidar de conhecimentos adquiridos.	- Afixação da cartolina no quadro de giz, pela professora; - Diálogo professora/aluno/alunos sobre noção de fração; - Definição escrita, pela professora, de fração, denominador e numerador, no quadro de giz; - Transcrição das definições, no caderno diário, pelos alunos; - Resolução de exercícios, pelos alunos, de forma individual, com materiais manipuláveis para a leitura e representação de frações (<i>anexo 5</i>); - Sistematização de ideias, de forma oral, em grande grupo (<i>Roteiro em anexo 6</i>).	alunos; - Análise da capacidade de ler e representar frações	- Caneta; - Cartolina em forma circular; - Barras representativas das frações ($\frac{1}{2}$; $\frac{1}{3}$; $\frac{1}{4}$; $\frac{1}{5}$); Maças.	14h35 15h00 15h30 15h45 16h00
Observações:					

Anexo F – Guião de entrevista semiestruturada (aluno)

Guião de entrevista semiestruturada

Entrevistado: Aluno com Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade

Entrevistador: Diana Teixeira

Data: __/__/____

Etapas	Duração	Objetivos	Conteúdo	Observações (anotações)
Apresentação	3 minutos	- Apresentar o entrevistador; - Explicar o objetivo da entrevista e a forma de registo das respostas (gravação); - Solicitar a colaboração e salientar a importância de um contributo sincero; - Garantir confidencialidade; - Desenvolver um clima de empatia e confiança;		

Bloco I Caracterização do entrevistado	5 minutos	- Conhecer a idade do aluno; - Identificar o ano escolar que o aluno frequenta; - Perceber como o aluno ocupa os seus tempos livres; - Conhecer os interesses do aluno; - Caracterizar o autoconceito e autoestima do aluno;	1.1. Que idade tens? 1.2. Que ano escolar frequentas? 1.3. O que gostas de fazer nos teus tempos livres? 1.4. Fazes desporto (qual)? Gostas de ver TV (qual o programa favorito)? O que gostarias de ser quando fores mais velho? 1.5. Sentes-te diferente ou igual aos teus colegas? Porquê? Gostas de ser como és? Ou se pudesses mudar alguma coisa em ti mudavas (o quê)?	
--	------------------	--	--	--

Bloco II Escola	10 minutos	- Conhecer a opinião do aluno sobre o contexto escolar: disciplinas, intervalos, professores, pares e tarefas escolares;	2.1. O que gostas mais na escola? Qual a tua disciplina preferida (porquê)? O que gostas menos na escola? Qual a disciplina em que tens mais dificuldades? Que outras dificuldades tens na escola? Costumas preocupar-te com a escola (porquê)? 2.2. Qual o professor que gostas mais (porquê)? E menos (porquê)? 2.3. O que costumavas fazer nos intervalos? 2.4. Quantos amigos tens? Quem são? O que fazes com os teus amigos? 2.5. Costumas ter muitos trabalhos de casa? Tens dificuldades em fazê-los (quais)? Alguém te ajuda a fazer? 2.6. Há vários alunos com défice de atenção e hiperatividade. No teu caso, quando ficaste a saber que também tinhas essas dificuldades? 2.7. Como é que te sentias na escola antes de saberes?	2.6. Garantir que o aluno conhece a perturbação (dificuldade em estar atento e sossegado).
--	-------------------	---	--	---

Bloco II Escola (cont.)	10 minutos	- Identificar as dificuldades apresentadas pelo aluno, decorrentes da perturbação por défice de atenção e hiperatividade, na sala de aula, no recreio, na relação com os professores, na interação com os pares e na realização de tarefas escolares;	2.8. Que dificuldades tinhas quando andavas na escola primária/1.º ciclo? O que fazia a professora para te ajudar? 2.9. E agora, quais são as tuas dificuldades na sala de aula? Essas dificuldades acontecem em todas as disciplinas? Em quais? E no recreio? E quando estás a fazer os trabalhos de casa/estudar?	2.8. e 2.9. Explorar exemplos de: - desatenção (ex.: consegues estar atento muito tempo? em que situações?) - impulsividade (ex.: fazes coisas sem pensar? Por exemplo?) - hiperatividade (ex.: consegues estar sentado muito tempo? em que situações?)
---	-------------------	--	---	--

Bloco II Escola (cont.)	5 minutos	- Conhecer a opinião do aluno sobre a forma como os professores percebem as necessidades da criança e que estratégias são utilizadas pelos mesmos para apoiar o aluno com perturbação por défice de atenção e hiperatividade; - Compreender que estratégias são utilizadas pelo aluno para lidar com as dificuldades apresentadas relativamente à dimensão escolar; - Analisar a opinião do aluno relativamente à relação família-escola no apoio às suas dificuldades;	2.10. Como reagem os teus colegas às tuas dificuldades? O que dizem? 2.11. E os professores como reagem a essas dificuldades? O que te dizem? O que fazem para te ajudar? Tratam-te de forma diferente em relação aos teus colegas? Se sim, como? Dão-te atividades diferentes das dos teus colegas? Se sim, qual é a diferença e quando é que isso acontece com mais frequência? 2.12. O que fazes para resolver as dificuldades quando estás na sala de aula? E no recreio? E quando estás a fazer os trabalhos de casa/estudar? Como resolves quando estás com os teus colegas? E com os professores? 2.1.3. A tua família costuma ir à escola? Em que situações? Passaram a ir mais vezes à escola desde que souberam das tuas dificuldades? Falam com o teu diretor de turma? Encontram em conjunto formas de te ajudar?	2.12. Explorar estratégias utilizadas pelo aluno por iniciativa própria ou por iniciativa de outros significativos, por exemplo, a medicação: - Tomas uma medicação diária? Costumas tomá-la de forma correta (horas)? Como te sentes quando tomas? E quando não tomas? Pensas que te ajuda a resolver algumas dificuldades? Quais?
---	------------------	---	---	--

Bloco III Família	5 minutos	- Conhecer a opinião do aluno sobre o contexto familiar: características do agregado familiar, regras de disciplina e atividades realizadas em família; - Identificar as dificuldades apresentadas pelo aluno, decorrentes da perturbação por défice de atenção e hiperatividade, em contexto familiar; - Compreender que estratégias são utilizadas pelo aluno para lidar com as dificuldades apresentadas relativamente à dimensão familiar;	3.1. Quem são as pessoas da tua família? Quem vive em tua casa? Como são as regras em tua casa? O que acontece quando alguém quebra as regras (quais os castigos)? O que costumam fazer ao fim de semana? 3.2. Quais são as tuas dificuldades em casa? Essas dificuldades acontecem em que situações? 3.3. O que fazes para resolver essas dificuldades em casa? 3.4. Em casa, o que te diziam os teus familiares antes de se saber do défice de atenção e hiperatividade? E agora como reagem os familiares às tuas dificuldades? O que dizem? O que fazem para te ajudar? Tratam-te de forma diferente em relação a outros familiares (por exemplo, irmãos)? Se sim, como? Tratam-te de forma diferente se comparares com a altura em que não sabiam das tuas dificuldades?	3.2. Explorar em diversas situações: refeições, passeios de família, etc.
--	------------------	--	---	--

Bloco III Família	5 minutos	- Conhecer a opinião do aluno sobre a forma como a família percebe os seus problemas e que estratégias são utilizadas pelos mesmos para apoiar a criança com perturbação por défice de atenção e hiperatividade; - Analisar a opinião da criança relativamente à relação família-escola no apoio às suas dificuldades;	3.5. A tua família costuma ir à escola? Em que situações? Passaram a ir mais vezes à escola desde que souberam das tuas dificuldades? Falam com o teu diretor de turma? Encontram em conjunto formas de te ajudar?	
--	------------------	---	---	--

Bloco IV Importância da música	10 minutos	- Conhecer os interesses musicais do aluno; - Explorar a opinião do aluno sobre a importância da música na perturbação por défice de atenção e hiperatividade.	4.1. Gostas de ouvir música? Que tipos de músicas mais gostas de ouvir? Quais os teus cantores/bandas preferidos? E quais são os tipos de músicas que menos gostas de ouvir? 4.2. Em que situações ouves as músicas de que mais gostas? 4.3. Que tipo de música te deixa mais relaxado/calmo? E mais eufórico/agitado/mexido? 4.4. Quando ouves música ficas mais atento ao que estás a fazer ou menos? 4.5. Na escola primária/1.º ciclo tinhas alguma atividade relacionada com música? Se sim, qual? Gostavas desse tipo de atividades? Pensas que te ajudava a resolver as tuas dificuldades ou nem por isso?	4.4. Explorar se ouve música enquanto realiza os trabalhos de casa/estudo e se a música ajuda nessas alturas ou não.
---	-------------------	--	--	---

Bloco IV Importância da música (cont.)	10 minutos		4.6. Agora, no 2.º ciclo, tens uma disciplina de Educação Musical. No geral, gostas dessa disciplina? Porquê? O que aprendes nessa disciplina? O que mais gostas de fazer nas aulas dessa disciplina? E o que menos gostas de fazer? Costumas estar mais calmo ou mexido nessas aulas, se comparares com outras disciplinas? Pensas que o que aprendes nessa disciplina te pode	
Encerramento	2 minutos	- Esclarecer dúvidas sobre a entrevista realizada; - Possibilitar que o entrevistado acrescente algo de relevante; - Agradecer pela colaboração.	- Há alguma pergunta que queiras fazer sobre esta entrevista? - Queres dizer mais alguma coisa que possa ser importante para o meu estudo/trabalho? O quê? - Obrigada pela tua ajuda.	

Anexo G – Guião de entrevista semiestruturada (encarregada de educação)

Guião de entrevista semiestruturada

Entrevistado: Encarregado de Educação do Aluno com Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade (mãe).

Entrevistador: Diana Teixeira

Data: __/__/__

Etapas	Duração	Objetivos	Conteúdo	Observações (anotações)
Apresentação	3 minutos	- Apresentar o entrevistador; - Explicar o objetivo da entrevista e a forma de registo das respostas (gravação); - Solicitar a colaboração e salientar a importância de um contributo sincero; - Garantir confidencialidade; - Desenvolver um clima de empatia e confiança;		

Bloco I Caracterização do entrevistado, respetivo agregado familiar e mais especificamente o aluno com perturbação por défice de atenção e hiperatividade	5 minutos	-Conhecer a idade do encarregado de educação do aluno com perturbação por défice de atenção e hiperatividade. -Identificar a profissão e habilitações literárias do encarregado de educação do aluno. - Caracterizar o agregado familiar: número de elementos, respetivas idades, habilitações literárias e profissão.	1.1. Que idade tem? 1.2. Qual a sua profissão e habilitações literárias? 1.3. Qual o número de elementos do seu agregado familiar? Quais as respetivas idades dos elementos do seu agregado familiar? E as respetivas habilitações e profissões dos elementos do seu agregado familiar?	
---	------------------	---	--	--

Bloco I Caracterização do entrevistado, respetivo agregado familiar e mais especificamente o aluno com perturbação por défice de atenção e hiperatividade (cont.)	10 minutos	- Caracterizar o aluno com perturbação por défice de atenção e hiperatividade no que se refere à autonomia, interações, emoções e saúde (desenvolvimento global); - Analisar as dificuldades decorrentes da perturbação; - Identificar aspetos positivos que caracterizam a criança; - Explorar as preocupações da mãe em relação ao filho;	1.4. Como caracteriza as relações de amizade do seu educando? E com o(s) irmão(s)? Relativamente ao seu relacionamento convosco enquanto pais, como o caracteriza? O seu educando é autónomo (trabalhos de casa/estudos, higiene, alimentação)? Em geral, é uma criança feliz? E saudável? 1.5. Quando ficou a saber que o seu educando apresenta uma perturbação por défice de atenção e hiperatividade? Que idade tinha o seu educando? Como era o seu comportamento até então? Quais as principais dificuldades do seu filho decorrentes da perturbação que apresenta? 1.6. Que aspetos positivos caracterizam o seu educando? 1.7. Quais as suas preocupações em relação ao seu filho?	1.5. Explorar: - Não consegue concentrar-se? Não consegue estar atento muito tempo? É desatento? Propenso a distrair-se? - Parece sonhar acordado/perder-se nos seus pensamentos? - Dificuldades em seguir instruções? - Não consegue ficar sentado sossegado? É muito ativo/irrequieto? - É nervoso, muito excitado ou tenso? Tem movimentos nervosos ou tiques? - Tem gestos e movimentos de inquietude ou desassossego? - É impulsivo? Age sem pensar? - Não acaba as coisas que começa? - É desastrado, desajeitado ou tem falta de coordenação motora? - Trabalhos escolares ou caderno sujo ou confuso?
---	-------------------	--	--	---

Bloco II Escola	8 minutos	- Identificar as dificuldades apresentadas pelo aluno, decorrentes da perturbação por défice de atenção e hiperatividade (contexto escolar) - Conhecer a opinião do encarregado de educação sobre a forma como os professores percebem as necessidades da criança e que estratégias são utilizadas pelos mesmos para apoiar o aluno com perturbação por défice de atenção e hiperatividade;	2.1. Qual o aproveitamento escolar nas várias disciplinas em que o seu educando está inscrito? Quais os principais problemas escolares do seu educando? Quais os pontos fortes do seu educando na escola? 2.2. Andou no ensino pré-escolar? Como era o seu educando na pré-escola e no 1.º ciclo (sala de aula, recreio e relação com os colegas/educadora ou professora) antes de estar diagnosticada a perturbação? O que faziam a educadora e a professora para o ajudar? 2.3. Atualmente quais são as suas dificuldades na sala de aula? Essas dificuldades acontecem em todas as disciplinas? Em quais? E no recreio? E quando está a fazer os trabalhos de casa/estudar?	2.2. e 2.3. Explorar exemplos de: - desatenção (ex.: consegue estar atento muito tempo? em que situações?) - impulsividade (ex.: faz coisas sem pensar? Por exemplo?) - hiperatividade (ex.: consegue estar sentado muito tempo? em que situações?)
--	------------------	--	---	--

Bloco II Escola (cont.)	8 minutos	- Compreender que estratégias são utilizadas pelo aluno para lidar com as dificuldades apresentadas relativamente à dimensão escolar;	2.4. Como reagem os colegas às suas dificuldades? E os professores? O que fazem para o ajudar? Tratam-no de forma diferente em relação aos seus colegas? Se sim, como? Dão-lhe atividades diferentes das dos colegas? Se sim, qual é a diferença e quando é que isso acontece com mais frequência? 2.5. O que faz o seu filho para resolver as dificuldades quando está na escola (sala e recreio)? E ao fazer os trabalhos de casa/estudar? E quando está com os colegas ou com os professores?	.2.5. Explorar estratégias utilizadas pelo aluno por iniciativa própria ou por iniciativa de outros significativos, por exemplo, a medicação: Toma uma medicação diária? Costuma tomá-la de forma correta (horas)? Como é o seu comportamento quando toma? E quando não toma? Pensa que o ajuda a resolver algumas dificuldades? Quais?
---	------------------	--	--	--

Bloco II Escola (cont.)	2 minutos	- Compreender que estratégias são utilizadas pela família para ajudar o educando a lidar com as dificuldades apresentadas relativamente à dimensão escolar; - Analisar a relação família-escola no apoio à criança com perturbação por défice de atenção e hiperatividade;	2.6. O que faz a família para ajudar o seu educando a resolver as dificuldades escolares (na sala de aula, no recreio, a fazer os trabalhos de casa/estudar, na relação com os colegas e com os professores)? 2.7. Passou a ir mais vezes à escola desde que soube do diagnóstico do seu educando? Com que frequência se reúne com os professores do seu filho (diretor de turma)? Em que situações? Definem estratégias em conjunto para apoiar o seu educando? Quais?	
---	------------------	---	---	--

Bloco III Família	5 minutos	- Identificar as dificuldades apresentadas pela criança, decorrentes da perturbação por défice de atenção e hiperatividade, em contexto familiar; - Compreender que estratégias são utilizadas pela criança para lidar com as dificuldades apresentadas relativamente à dimensão familiar; - Conhecer a forma como a família percebe os seus problemas e que estratégias são utilizadas pelos mesmos para apoiar a criança com perturbação por défice de atenção e hiperatividade neste contexto;	3.1. Quais são as dificuldades do seu educando em casa? Essas dificuldades acontecem em que situações? 3.2. O que faz o seu educando para resolver essas dificuldades em casa? 3.3. Em casa, como reagem os familiares antes de se saber do défice de atenção e hiperatividade? E agora como reagem os familiares às suas dificuldades? O que dizem? O que fazem para o ajudar? Tratam-no de forma diferente em relação a outros familiares (por exemplo, irmãos)? Se sim, como?	3.2. Explorar em diversas situações: refeições, passeios de família, etc.
--	------------------	---	---	--

Bloco IV Importância da música	9 minutos	- Conhecer os interesses musicais da criança na perspectiva do encarregado de educação;	4.1. O seu educando costuma ouvir música? Que tipo de músicas é que ouve com mais frequência? E com menos frequência? 4.2. Em que situações costuma ouvir música o seu educando (por exemplo, na realização dos trabalhos de casa/estudo)? 4.3. Que tipo de música considera que deixa o seu educando mais relaxado/calmo? E mais eufórico? 4.4. Quando o seu educando ouve música sente que fica mais atento ao que estás a fazer ou menos? 4.5. No primeiro ciclo do ensino básico o seu educando teve alguma atividade relacionada com música? Se sim, qual? Sente que o ajudava a acalmar ou não verificou qualquer diferença?	
--	------------------	--	---	--

Bloco IV Importância da música (cont.)	9 minutos	- Explorar a opinião do encarregado de educação sobre a importância da música na perturbação por défice de atenção e hiperatividade.	4.6. No segundo ciclo o seu educando tem uma disciplina designada de Educação Musical. Sente que esta disciplina veio ajudar a acalmar ou não verificou qualquer diferença? 4.7. Pensa que seria importante que o seu educando pudesse ouvir música na sala de aula durante a realização de trabalhos/exercícios/testes nas várias disciplinas?	
Encerramento	3 minutos	- Esclarecer dúvidas sobre a entrevista realizada; - Possibilitar que o entrevistado acrescentar algo de relevante; - Agradecer pela colaboração.	- Há alguma pergunta que queira fazer sobre esta entrevista? - Quer acrescentar algo que possa ser importante para este estudo/trabalho? - Obrigada pela sua ajuda.	

Anexo H – Guião de entrevista semiestruturada (diretora de turma)**Guião de entrevista semiestruturada**

Entrevistado: Diretora de turma do Aluno com Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade

Entrevistador: Diana Teixeira

Data: __/__/__

Etapas	Duração	Objetivos	Conteúdo	Observações (anotações)
Apresentação	3 minutos	- Apresentar o entrevistador; - Explicar o objetivo da entrevista e a forma de registo das respostas (gravação); - Solicitar a colaboração e salientar a importância de um contributo sincero; - Garantir confidencialidade; - Desenvolver um clima de empatia e confiança;		

Bloco I Caracterização do entrevistado	2 minutos	-Conhecer a idade, habilitações e tempo de serviço da diretora de turma do aluno com perturbação por défice de atenção e hiperatividade; - Perceber o nível de conhecimento que a professora tem acerca do aluno;	1.1. Que idade tem? 1.2. Quais as suas habilitações literárias? 1.3. Há quantos anos exerce a sua profissão? 1.4. Há quanto tempo é diretora de turma deste aluno? Considera que o conhece bem ou nem por isso? Quanto tempo por semana está com este aluno?	
--	------------------	---	--	--

Bloco II Escola	10 minutos	- Identificar as dificuldades apresentadas pelo aluno, decorrentes da perturbação por défice de atenção e hiperatividade (contexto escolar) - Compreender que estratégias são utilizadas pela professora de Educação Musical para lidar com as dificuldades apresentadas relativamente à dimensão escolar;	2.1. Como é o aproveitamento escolar deste aluno, no geral? 2.2. Quais os principais problemas escolares que apresenta? O que mais a preocupa relativamente a este aluno? 2.3. Quais são os pontos fortes deste aluno? 2.4. Como é o seu comportamento na sala de aula? 2.5. Como reagem os colegas às suas dificuldades? Como é o relacionamento do seu aluno com os colegas? 2.6. E a diretora, o que faz para o ajudar? Opta por alguma estratégia específica para melhorar a atenção e diminuir a impulsividade e agitação?	2.2. Explorar: - Não consegue concentrar-se? Não consegue estar atento muito tempo? É desatento? Propenso a distrair-se? - Parece sonhar acordado/perder-se nos seus pensamentos? - Dificuldades em seguir instruções? - Não consegue ficar sentado sossegado? É muito ativo/irrequieto? - É nervoso, muito excitado ou tenso? Tem movimentos nervosos ou tiques? - Tem gestos e movimentos de inquietude ou desassossego? - É impulsivo? Age sem pensar? - Não acaba as coisas que começa? - É desastrado, desajeitado ou tem falta de coordenação motora? - Trabalhos escolares ou caderno sujo ou confuso? 2.4. Explorar exemplos de: - desatenção (ex.: consegue estar atento muito tempo? em que situações?)
--	-------------------	--	---	--

Bloco II Escola (cont.)	10 minutos	- Analisar a relação família-escola no apoio à criança com perturbação por défice de atenção e hiperatividade;	2.7. O seu aluno tem algum apoio especial? Qual? A avaliação é diferenciada? 2.8. Conhece o encarregado de educação deste aluno? Definiu alguma estratégia em conjunto com o mesmo para o apoiar? Qual?	
---	-------------------	---	---	--

Bloco III Importância da música	7 minutos	- Explorar a opinião da diretora de turma sobre a importância da música na perturbação por défice de atenção e hiperatividade.	3.1. Como caracteriza a participação do seu aluno em atividades musicais? 3.2. Que tipo de música considera que deixa o seu ex-aluno mais relaxado/calmo? E mais eufórico? 3.3. Quando o seu aluno ouve música sente que fica mais atento ao que está a fazer ou menos? Sente que a música o ajuda a acalmar ou não verifica qualquer diferença? 3.4. Pensa que seria importante que os alunos com esta perturbação pudessem ouvir música na sala de aula durante a realização de trabalhos/exercícios/testes? 3.5. Na sua opinião qual a importância da música nesta perturbação? E da disciplina de Educação Musical?	-Possibilidade de não obter uma resposta dada à especificidade das questões 3.2 e 3.3.
---	------------------	---	--	---

Encerramento	3 minutos	- Esclarecer dúvidas sobre a entrevista realizada; - Possibilitar que o entrevistado acrescente algo de relevante; - Agradecer pela colaboração.	- Há alguma pergunta que queira fazer sobre esta entrevista? - Quer acrescentar algo que possa ser importante para este estudo/trabalho? - Obrigada pela sua ajuda.	
---------------------	-----------	--	---	--

Anexo I – Guião de entrevista semiestruturada (professora de educação musical)**Guião de entrevista semiestruturada**

Entrevistado: Professora de Educação Musical do Aluno com Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade

Entrevistador: Diana Teixeira

Data: __/__/__

Etapas	Duração	Objetivos	Conteúdo	Observações (anotações)
Apresentação	3 minutos	- Apresentar o entrevistador; - Explicar o objetivo da entrevista e a forma de registo das respostas (gravação); - Solicitar a colaboração e salientar a importância de um contributo sincero; - Garantir confidencialidade;		

Bloco I Caracterização do entrevistado	2 minutos	-Conhecer a idade, habilitações e tempo de serviço da professora de Educação Musical do aluno com perturbação por défice de atenção e hiperatividade; - Perceber o nível de conhecimento que a professora tem acerca do aluno;	1.5. Que idade tem? 1.6. Quais as suas habilitações literárias? 1.7. Há quantos anos exerce a sua profissão? 1.8. Há quanto tempo é professora deste aluno? Considera que o conhece bem ou nem por isso? Quanto tempo por semana está com este aluno?	
--	------------------	--	---	--

Bloco II Escola	10 minutos	- Identificar as dificuldades apresentadas pelo aluno, decorrentes da perturbação por défice de atenção e hiperatividade (contexto escolar) - Compreender que estratégias são utilizadas pela professora de Educação Musical para lidar com as dificuldades apresentadas relativamente à dimensão escolar;	2.1. Como é o aproveitamento escolar deste aluno na disciplina de Educação Musical? 2.2. Quais os principais problemas escolares que apresenta na sua disciplina? O que mais a preocupa relativamente a este aluno? 2.3. Quais são os pontos fortes deste aluno? 2.4. Como é o seu comportamento na sala de aula nesta disciplina? 2.5. Como reagem os colegas às suas dificuldades? Como é o relacionamento do seu aluno com os colegas? 2.6. E a professora, o que faz para o ajudar? Opta por alguma estratégia específica para melhorar a atenção e diminuir a impulsividade e agitação?	2.2. Explorar: - Não consegue concentrar-se? Não consegue estar atento muito tempo? É desatento? Propenso a distrair-se? - Parece sonhar acordado/perder-se nos seus pensamentos? - Dificuldades em seguir instruções? - Não consegue ficar sentado sossegado? É muito ativo/irrequieto? - É nervoso, muito excitado ou tenso? Tem movimentos nervosos ou tiques? - Tem gestos e movimentos de inquietude ou desassossego? - É impulsivo? Age sem pensar? - Não acaba as coisas que começa? - É desastrado, desajeitado ou tem falta de coordenação motora? - Trabalhos escolares ou caderno sujo ou confuso? 2.4. Explorar exemplos de: - desatenção (ex.: consegue estar atento muito tempo? em que situações?) - impulsividade (ex.: faz coisas sem pensar? Por exemplo?) - hiperatividade (ex.: consegue estar sentado muito tempo? em que situações?)
--	-------------------	--	--	---

Bloco II Escola (cont.)	10 minutos	- Analisar a relação família-escola no apoio à criança com perturbação por défice de atenção e hiperatividade;	2.7. O seu aluno tem algum apoio especial na sua disciplina? Qual? A avaliação é diferenciada? 2.8. Conhece o encarregado de educação deste aluno? Definiu alguma estratégia em conjunto com o mesmo para o apoiar? Qual?	2.4. Explorar se sabe se o aluno toma medicação diária e se altera o seu comportamento em função da mesma.
---	-------------------	---	---	---

Bloco III Importância da música	7 minutos	- Explorar a opinião da professora de Educação Musical sobre a importância da música na perturbação por défice de atenção e hiperatividade.	3.1. Como caracteriza a participação do seu aluno em atividades musicais? 3.2. Que tipo de música considera que deixa o seu ex-aluno mais relaxado/calmo? E mais eufórico? 3.3. Quando o seu aluno ouve música sente que fica mais atento ao que está a fazer ou menos? Sente que a música o ajuda a acalmar ou não verifica qualquer diferença? 3.4. Pensa que seria importante que os alunos com esta perturbação pudessem ouvir música na sala de aula durante a realização de trabalhos/exercícios/testes? 3.5. Na sua opinião qual a importância da música nesta perturbação? E da disciplina de Educação Musical?	
--	------------------	--	--	--

Encerramento	3 minutos	- Esclarecer dúvidas sobre a entrevista realizada; - Possibilitar que o entrevistado acrescente algo de relevante; - Agradecer pela colaboração.	- Há alguma pergunta que queira fazer sobre esta entrevista? - Quer acrescentar algo que possa ser importante para este estudo/trabalho? - Obrigada pela sua ajuda.	
---------------------	-----------	--	---	--

Anexo J – Guião de entrevista semiestruturada (psiquiatra)**Guião de entrevista semiestruturada**

Entrevistado: Médica (psiquiatra) do Aluno com Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade

Entrevistador: Diana Teixeira

Data: __/__/__

Etapas	Duração	Objetivos	Conteúdo	Observações (anotações)
Apresentação	3 minutos	- Apresentar o entrevistador; - Explicar o objetivo da entrevista e a forma de registo das respostas (gravação); - Solicitar a colaboração e salientar a importância de um contributo sincero; - Garantir confidencialidade; - Desenvolver um clima de empatia e confiança;		

Bloco I Caracterização do entrevistado	2 minutos	-Conhecer a idade, habilitações e tempo de serviço da médica da criança com perturbação por défice de atenção e hiperatividade; - Perceber o nível de conhecimento que a médica tem acerca da criança;	1.1. Que idade tem e quais as suas habilitações literárias? Há quantos anos exerce a sua profissão? 1.2. Há quanto tempo acompanha esta criança? Quando foi diagnosticada a perturbação? Qual a frequência e duração das consultas com esta criança? Considera que a conhece bem ou nem por isso?	
--	------------------	--	---	--

Bloco II Acompanhamento médico	10 minutos	- Identificar as dificuldades apresentadas pelo aluno, decorrentes da perturbação por défice de atenção e hiperatividade - Compreender que estratégias são utilizadas pela médica para ajudar a lidar com as dificuldades apresentadas;	2.1. Quais os principais problemas que apresenta esta criança? O que mais a preocupa relativamente a esta criança? 2.2. Quais são os pontos fortes desta criança? 2.3. Como caracteriza o seu comportamento? 2.4. Que tipo de tratamento tem sido efetuado? Qual a importância da medicação neste caso? Como descreve a evolução da criança? Quais os resultados das últimas avaliações? Que estratégias aconselha para ajudar a criança em contexto escolar e familiar?	2.1. Explorar: - Não consegue concentrar-se? Não consegue estar atento muito tempo? É desatento? Propenso a distrair-se? - Parece sonhar acordado/perder-se nos seus pensamentos? - Dificuldades em seguir instruções? - Não consegue ficar sentado sossegado? É muito ativo/irrequieto? - É nervoso, muito excitado ou tenso? Tem movimentos nervosos ou tiques? - Tem gestos e movimentos de irrequietude ou desassossego? - É impulsivo? Age sem pensar? - Não acaba as coisas que começa? - É desastrado, desajeitado ou tem falta de coordenação motora? - Trabalhos escolares ou caderno sujo ou confuso? 2.3. Explorar exemplos de: - desatenção (ex.: consegue estar atento muito tempo? em que situações?) - impulsividade (ex.: faz coisas sem pensar? Por exemplo?) - hiperatividade (ex.: consegue estar sentado muito tempo? em que situações?)
---	-------------------	--	--	---

Bloco III Importância da música	7 minutos	- Explorar a opinião da médica sobre a importância da música na perturbação por défice de atenção e hiperatividade.	3.1. Na sua opinião qual a importância da música nesta perturbação? 3.2. Que tipo de música considera que poderia deixar a criança mais relaxada/calma? E mais eufórica? 3.3. Julga que a criança poderá ficar mais ou menos atenta ao que está a fazer se estiver a ouvir música? Pensa que a música poderá ajudar a acalmar ou não se verificará, na sua opinião, qualquer diferença? 3.4. Pensa que seria importante que os alunos com esta perturbação pudessem ouvir música na sala de aula durante a realização de trabalhos/exercícios/testes?	
---	------------------	--	---	--

Encerramento	3 minutos	- Esclarecer dúvidas sobre a entrevista realizada; - Possibilitar que o entrevistado acrescente algo de relevante; - Agradecer pela colaboração.	- Há alguma pergunta que queira fazer sobre esta entrevista? - Quer acrescentar algo que possa ser importante para este estudo/trabalho? - Obrigada pela sua ajuda.	
---------------------	-----------	--	---	--

Anexo K – Questionário – Estudo de Caso de Aluno com PDAH

Questionário - Estudo de Caso de Aluno com PDAH (Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade)

1. Caracterização Geral:

1.1. Data: ____ / ____ / ____ 1.2. Professor da disciplina de: _____

1.3. Idade: _____ 1.4. Género: F ____ M ____

1.5. Habilitações: _____ 1.6. Anos de serviço: _____

1.7. Quanto tempo por semana está com o aluno alvo deste estudo de caso? _____

1.8. Em que medida considera que conhece o aluno em estudo?

Muito bem ____ Bem ____ Razoavelmente ____ Mal ____ Muito mal ____

2. Escola:

	Muito bom	Bom	Razoável	Mau	Muito mau
2.1. Como é o aproveitamento escolar deste aluno, na sua disciplina?					
2.2. Como classifica o seu comportamento na sala de aula da sua disciplina?					
2.3. Como é o relacionamento do seu aluno com os colegas no âmbito da sua disciplina?					
2.4. Como classifica o modo como reagem os colegas às suas dificuldades nas aulas da sua disciplina?					

2.5. Quais são os pontos fortes deste aluno, nomeadamente na sua disciplina?

2.6. O que faz enquanto professor para o ajudar? Opta por alguma estratégia específica para melhorar a atenção e diminuir a impulsividade e agitação na sua disciplina? _____

2.7. O aluno tem algum apoio especial na sua disciplina? Sim ____ Não ____
 Se _____ sim, _____ qual?

2.8. A avaliação deste aluno é diferenciada na sua disciplina? Sim ____ Não ____
 Se _____ sim, _____ indique _____ como?

2.9. Conhece o encarregado de educação deste aluno? Sim ____ Não ____
 Se sim, definiu alguma estratégia em conjunto com o mesmo para o apoiar? Qual?

3. Dificuldades associadas ao diagnóstico de PDAH

(Escala Abreviada De Avaliação De Conners Para Professores - EAAP*)

Instruções: Por favor, considere unicamente o último mês ao preencher a lista de verificação. Faça uma marca de verificação no espaço apropriado para cada item: *Nada*, *Só um pouco*, *Bastante* ou *Muito*, selecionando o que melhor descreve a sua avaliação da criança.

Observação	Grau de atividade			
	Nada	Só um pouco	Bastante	Muito
Irrequieto ou demasiado ativo				
Excitável, impulsivo				
Perturba as outras crianças				
Não conclui o que inicia – reduzido âmbito de atenção				
Mexe-se constantemente				
Desatento, distrai-se facilmente				
As exigências devem ser imediatamente respondidas – sente-se facilmente frustrado				
Chora com frequência e com facilidade				
O humor altera-se rapidamente e de forma drástica				
Explosões temperamentais, comportamento explosivo e imprevisível				

*Reprodução permitida por C. Keith Connors disponível em: Parker, H. C. (2011). *Desordem por déficit de atenção e hiperatividade: Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

4. Importância da música

4.1. No âmbito da sua disciplina o aluno tem contacto com **atividades musicais**?

Sim ___ Não ___

4.1.1. Se sim, como caracteriza a participação do seu aluno em atividades musicais?

Muito boa ___ Boa ___ Razoável ___ Má ___ Muito má ___

4.2. Em que medida considera que ouvir música em contexto de aula poderia ser útil para ajudar a **acalmar** o aluno na sua disciplina?

Muito útil ___ Útil ___ Mais ou menos útil ___ Pouco útil ___ Nada útil ___

4.2.1. Se considera útil ou muito útil o recurso à música para este aluno, que tipo de música considera que poderia deixar o seu aluno mais relaxado/calmo?

E mais eufórico?

4.3. Em que medida considera que o seu aluno poderia melhorar a **atenção** ouvindo música em contexto de aula na sua disciplina?

Muito útil ___ Útil ___ Mais ou menos útil ___ Pouco útil ___ Nada útil ___

4.4. Em que medida considera que seria importante que os **alunos em geral com esta perturbação** pudessem ouvir música na sala de aula durante a realização das tarefas escolares?

Muito ___ Bastante ___ Mais ou menos ___ Pouco ___ Nada ___

4.5. Em que medida considera que seria importante que os alunos em geral com esta perturbação pudessem ouvir música na sala de aula logo no **1.º ciclo**?

Muito ___ Bastante ___ Mais ou menos ___ Pouco ___ Nada ___

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo L - Calendarização das principais fases da investigação

FASES	2013								2014										2015				
	M a i	J u n	J u l	A g o	S e t	O u t	N o v	D e z	J a n	F e v	M a r	A b r	M a i	J u n	S e t	O u t	N o v	D e z	J a n	F e v	M a r	A b r	M a i
Revisão da literatura	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Elaboração do projeto	x	x	x																				
Apresentação do projeto					x																		
Pedidos de autorização						x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x					
Elaboração dos instrumentos (guiões de entrevista)					x	x	x	x															
Interrupção do mestrado (opção pessoal)									x	x	x	x	x	x	x	x	x						
Elaboração dos instrumentos (questionários)																		x					
Aplicação dos instrumentos (entrevistas a ...)																		x	x	x	x		
Aplicação dos instrumentos (questionários a ...)																			x	x	x		
Análise dos dados																			x	x	x	x	
Redação e revisão do trabalho final																						x	x

Anexo M – Consentimento Informado para encarregada de educação

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM RECOLHA DE DADOSⁱ

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: “A importância da música na perturbação por défice de atenção e hiperatividade: um estudo de caso”.

Enquadramento: Eu, Diana Sofia Guimarães Teixeira, estudante do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Viseu, encontro-me a realizar um estudo intitulado, “A importância da música na perturbação por défice de atenção e hiperatividade: um estudo de caso”, no âmbito do trabalho final de Mestrado da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico II. Este estudo está a ser orientado pela doutora Rosina Fernandes e coorientado pela mestre Maria Cristina Aguiar.

Explicação do estudo: Com este estudo aspiramos identificar as dificuldades apresentadas pelo aluno com perturbação por défice de atenção e hiperatividade; caracterizar a perceção dos professores acerca das necessidades do aluno com perturbação por défice de atenção e hiperatividade; conhecer as estratégias utilizadas pelos professores na sala de aula para apoio ao aluno com perturbação por défice de atenção e hiperatividade; analisar a relação família-escola no apoio à criança com perturbação por défice de atenção e hiperatividade; e explorar a importância da música no desenvolvimento do aluno com perturbação por défice de atenção e hiperatividade. Para a concretização desta investigação serão realizadas entrevistas ao aluno, família, professores e outros significativos. Serão ainda efetuadas observações do seu comportamento em diversos contextos.

Condições: A sua participação neste estudo é de carácter voluntário. Caso não pretenda participar, garante-se a ausência de prejuízos assistenciais ou outros.

Confidencialidade e anonimato: Mais informo que os dados recolhidos são estritamente confidenciais e anónimos no seu tratamento destinando-se apenas a fins académicos. Garante-se ainda que serão recolhidos em ambiente de privacidade.

Agradeço desde já a disponibilidade e a atenção dispensadas.

Diana Sofia Guimarães Teixeira / Contactos: Telemóvel – XXXXXXXX e E-mail - dianateixeira_1989@hotmail.com

Assinatura/s:

Diana Teixeira

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para este fim e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome:

Assinatura: Data: /..... /.....

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE OU INCAPACIDADE
(se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir)

NOME:

BI/CD Nº: DATA OU VALIDADE /..... /.....

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO:

ASSINATURA

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA E FEITO EM DUPLICADO: UMA VIA PARA O/A
INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**

Adaptado de

<http://portal.arsnorte.minsaude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Consentimento%20Informado>

Anexo N – Pedido de autorização (agrupamento)

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA CRIANÇA COM PDAH

Assunto: Pedido de autorização de recolha de dados para fins de investigação

Eu, Diana Sofia Guimarães Teixeira, estudante do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Viseu, encontro-me a realizar um estudo intitulado, “A importância da música na perturbação por défice de atenção e hiperatividade: um estudo de caso”, no âmbito do trabalho final de Mestrado.

Com este estudo aspiramos identificar as dificuldades apresentadas por um aluno do V. Agrupamento com perturbação por défice de atenção e hiperatividade; caracterizar a perceção dos professores acerca das necessidades educativas do aluno; conhecer as estratégias utilizadas pelos professores na sala de aula para apoio ao aluno; analisar a relação família-escola no apoio à criança; e explorar a importância da música no desenvolvimento do aluno.

Para a concretização desta investigação pedimos para aceder a um aluno com perturbação por défice de atenção e hiperatividade do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola EB 2,3 XXXXX. Por questões de garantia de anonimato, se este pedido for aceite, entraremos em contacto informando de quem se trata.

Pretendemos ainda recolher dados junto dos seus professores (nomeadamente, professor da disciplina de Educação Musical, diretor de turma, anterior professor do 1.º CEB, entre outros que manifestem interesse em participar).

Os dados recolhidos são estritamente confidenciais e destinam-se apenas a fins académicos.

Neste sentido, venho solicitar a V. Exa. autorização para efetuar a recolha de dados através de entrevistas (ao aluno bem como aos professores) e registos de observação do comportamento do aluno em contexto escolar. A fim de enriquecer a contextualização do trabalho desenvolvido, se for possível, gostaríamos ainda de obter informação geral sobre o agrupamento, escola, turma e aluno (por exemplo, as suas classificações escolares).

Procederemos como V. Exa. nos indicar, relativamente ao envio do pedido de autorização que considere necessário ao nível da DGIDC, caso a resposta a este nosso pedido seja favorável por parte da V. instituição.

Agradeço desde já a disponibilidade e a atenção dispensadas,

Pede deferimento,

Viseu, _____ de janeiro de 2015

Diana Sofia Guimarães Teixeira

(assinatura)

Anexo O – Pedido de autorização (psiquiatra)

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À MÉDICA PSIQUIATRA

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a).

Diana Sofia Guimarães Teixeira, mestranda em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, vem por este meio solicitar a participação de V. Ex.^a num estudo subordinado ao tema “A importância da música na perturbação por défice de atenção e hiperatividade: um estudo de caso”.

A participação consiste numa entrevista, garantindo-se confidencialidade e anonimato no tratamento dos dados, onde se pretende identificar as dificuldades apresentadas por uma criança com perturbação por défice de atenção e hiperatividade acompanhada por V. Ex.^a. Pretende-se ainda, conhecer as estratégias utilizadas para lidar com as dificuldades sentidas e explorar a importância da música no seu desenvolvimento.

Por questões de garantia de anonimato, se este pedido for aceite, entraremos em contacto informando de quem se trata.

Grata pela atenção dispensada.

Sem mais a acrescentar, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Viseu, _____ de janeiro de 2015

Diana Sofia Guimarães Teixeira

(assinatura)
