

O MOVIMENTO E A SUA INFLUÊNCIA
NA APRENDIZAGEM

ISABEL SOUSA EIRÓ CÉSAR DAS NEVES NELSON
Nº 27853

Orientador do Relatório:

PROF. DOUTORA ANA TERESA BRITO

com a coorientação de:

PROF. DOUTOR FREDERICO LOPES

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido

como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

O MOVIMENTO E A SUA INFLUÊNCIA
NA APRENDIZAGEM

ISABEL SOUSA EIRÓ CÉSAR DAS NEVES NELSON
Nº 27853

Orientador do Relatório:

PROF. DOUTORA ANA TERESA BRITO

com a coorientação de:

PROF. DOUTOR FREDERICO LOPES

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido

como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Professora Doutora Ana Teresa Brito e coorientação do Professor Doutor Frederico Lopes, apresentado no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, criado por Aviso criado por Aviso n.º 11548/2020, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 153 de 7 de agosto de 2020.

Agradecimentos

Agradeço a todos os que acompanharam de perto o meu caminho, orientando-me e desafiando-me a fazer o bem, bem feito. Em especial agradeço aos meus familiares que tornaram o cansaço suportável e que, a cada passo, acreditaram nas minhas capacidades. À Mafalda que, com o seu olhar atento ao mundo, me ajudou a superar diversos obstáculos e à Mariana que com a sua capacidade inesgotável de contra-argumentação permitiu que este relatório fosse consequência de muita reflexão.

À Sandra e a cada criança da sala agradeço a dedicação e o amor com que me acolheram e inspiraram, transformando o meu olhar perante a Educação e o desenvolvimento humano. Aos orientadores deste relatório agradeço de uma forma muito especial. Ao Professor Doutor Frederico Lopes, pela provocação intelectual durante as aulas que ficou a pulsar dentro de mim até se ter exteriorizado no tema da presente investigação e à Professora Doutora Ana Teresa Brito, por me permitir crescer explorando tantas possibilidades em busca de uma intencionalidade educativa plenamente minha, fundamentada nos meus valores e na minha identidade.

A todos muito obrigada pelo que foi e pela motivação para o que será.

Resumo

O presente relatório surge como um estudo qualitativo reflexivo sobre o movimento e a influência que este tem na aprendizagem. A investigação foi desenvolvida numa sala de aula de primeiro e segundo ano de escolaridade numa escola que rege a sua ação na visão antropológica da pedagogia Waldorf.

Através de uma observação naturalista participante, corporalizada em notas de campo, de uma entrevista à professora cooperante e da pesquisa de referenciais teóricos de diversas áreas, investigou-se o que fundamenta o movimento da criança como metodologia na Pedagogia Waldorf e como este é vivenciado nos momentos curriculares como integrador de conteúdos. O momento da Roda Rítmica inserido na Aula Principal tornou-se o foco da investigação trazendo consigo um questionamento reflexivo sobre a sua importância, a sua intencionalidade e especificidades.

Verificou-se com a análise de dados articulados com os referenciais teóricos, a relevância dos movimentos realizados na Roda Rítmica. Conclui-se com a presente investigação que este momento curricular procura integrar as sensações, emoções, movimentos e conteúdos através de um corpo ativo, promovendo a maturação cerebral, construindo ligações neuronais complexas, apoiando a integração dos diversos conteúdos e aprendizagens curriculares.

Palavras-chave: Movimento; Aprendizagem; Pedagogia Waldorf; Roda Rítmica

Abstract

This report is a reflective qualitative study on movement and its influence on learning. The research was carried out in a first and second year classroom in a school that is based on the anthroposophical vision of Waldorf pedagogy.

Through naturalistic participant observation, embodied in field notes, an interview with the cooperating teacher and research into theoretical references from different areas, this document investigates what underpins the movement of the child as a methodology in Waldorf Pedagogy and how it is experienced in curricular moments as an integrator of content. The Rhythmic Circle Time in the Main Lesson became the focus of the investigation, bringing with it a reflective questioning about its importance, intentionality and specificities.

The analysis of the data in conjunction with the theoretical references showed the relevance of the movements performed in the Rhythm Circle Time. This research concludes that this curricular moment seeks to integrate sensations, emotions, movements and content through an active body, promoting brain maturation, building complex neuronal connections and supporting the integration of different curricular contents and learning.

Keywords: Movement; Learning; Waldorf Pedagogy; Rhythm Circle Time

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento teórico	3
1.1. Breve enquadramento da pedagogia Waldorf.....	3
1.1.1. Metodologia trimembrada e ensino por épocas.....	3
1.2. A importância do movimento na aprendizagem.....	5
II – Caracterização do contexto de estágio	10
2.1. Organização da instituição e do grupo	10
2.2. Ambiente educativo.....	10
2.2.1. Organização do espaço	10
2.2.2. Organização do tempo	13
2.2.3. Relação entre os intervenientes	14
III – Caracterização da investigação	16
3.1. Problemática	16
3.2. Opções metodológicas.....	17
IV – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada	19
4.1. Por que razões a pedagogia Waldorf recorre ao movimento como metodologia constante no quotidiano escolar e qual a intencionalidade do momento de Roda Rítmica?	19
4.2. Quais os componentes presentes no momento da Roda Rítmica e que tipo de movimentos são realizados?.....	21
V – Considerações finais	25
Referências Bibliográficas	27
Anexo I – Notas de Campo	29
Nota de campo 1	29
Anexo II – Entrevista à professora cooperante	37

Índice de figuras

Figura 1: Sala de Aula (1)	10
Figura 2: Sala de Aula (2)	10
Figura 3: Mesa de Estação a 9 de Março	11
Figura 4: Mesa de Estação na Celebração do Pentecostes	11
Figura 5: Imagens Referentes aos Algarismos	11
Figura 6: Espaço Exterior (1)	12
Figura 7: Espaço Exterior (2)	12
Figura 8: Espaço Exterior (3)	12
Figura 9: Espaço Exterior (4)	12
Figura 10: Affordances do Espaço Exterior	12

Introdução

O presente relatório surge como prova final na obtenção do grau de mestre em Educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico no Ispa – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Este visa articular as observações realizadas em estágio e referenciais teóricos relevantes, com o intuito de realizar uma análise integrada da experiência prática com a teoria que sustenta a ação pedagógica.

A temática surgiu durante a prática supervisionada numa instituição que fundamenta a sua ação na Pedagogia Waldorf. Desde os primeiros dias de estágio, ao associar as observações realizadas, as leituras de enriquecimento e as conversas com a professora cooperante, foi-se tornando claro que a pedagogia recorre a metodologias em que o movimento físico da criança é basilar na aquisição de conteúdos curriculares. O movimento está constantemente presente no quotidiano desta realidade escolar. Como tal, o presente relatório procura destacar o momento da Roda Rítmica como parte da Aula Principal em que o professor desenvolve conteúdos curriculares através do movimento do corpo.

Assim, surgiu o interesse em compreender as razões que ancoram o movimento como metodologia na pedagogia Waldorf, de que forma é vivenciado o movimento numa sala de aula e como este integra os diversos conteúdos e aprendizagens. Dentro da temática, procurou-se aprofundar o entendimento do contexto criando conexões entre as observações realizadas e as leituras de enriquecimento realizadas. Desta forma, esta investigação particular é construída intencionalmente com base num diálogo entre referenciais teóricos da pedagogia Waldorf e do desenvolvimento cognitivo e motor. Neste mosaico de conhecimentos e (inter)ação prática emergiram várias questões, nomeadamente sobre a intencionalidade do momento da Roda Rítmica, como são abordados os conteúdos e aprendizagens e, ainda, qual a estrutura desse mesmo momento.

Procurando refletir sobre estes pontos, estipulou-se como estrutura do relatório a divisão em seis capítulos. O primeiro é composto pelo enquadramento teórico onde se apresenta brevemente a base epistemológica da pedagogia Waldorf. Através de uma sucinta revisão de literatura, relevante para o tema, são articuladas e interligadas em diálogo diferentes correntes (dentro e fora da pedagogia Waldorf) sobre o impacto que o movimento tem na aprendizagem. No segundo capítulo, caracteriza-se o contexto onde foi realizada a prática supervisionada, apresentando particularidades relevantes da instituição, bem como a realidade experienciada pelo grupo, focando a forma como o espaço, o tempo e as relações entre os vários intervenientes estão organizadas. A descrição e explicitação da problemática surgem no terceiro capítulo, abordando a relevância do tema e as questões de investigação que pautam a redação do presente relatório. As

opções metodológicas da presente investigação qualitativa são apresentadas no quarto capítulo, evidenciando os instrumentos de recolha de dados utilizados no decorrer da mesma. Ao longo do quinto capítulo são analisadas as evidências recolhidas na prática supervisionada à luz das perguntas de investigação articulando-as com a teoria exposta no primeiro capítulo, procurando focar a atenção nestas questões. As considerações finais, no sexto capítulo, manifestam-se como um balanço das aprendizagens e inquietações significativas que marcam a futura prática profissional, incentivando novos caminhos de reflexão desta forma de estar e agir em educação.

I – Enquadramento teórico

1.1. Breve enquadramento da pedagogia Waldorf

No início do século XX, partindo do caos social provocado pela primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), o austríaco Rudolf Steiner (1861–1925) propôs uma nova abordagem educativa baseando-a na Antroposofia, linha filosófica e espiritual da qual foi fundador (Lanz, 2016). Steiner assumia a educação como o eixo da reformulação da sociedade e das relações humanas e, nas palestras que apresentava na fábrica Waldorf–Astória, referia a conceção do ser humano nas suas dimensões física, psico-emocional e espiritual (Henriques, 2017; Lanz, 2016; Romanelli, 2008). Estas tiveram sucesso e a partir delas construiu-se uma escola para os filhos dos trabalhadores da fábrica baseada nessa doutrina (Romanelli, 2008). Assim, em 1919, surgiu na cidade de Estugarda a primeira escola Waldorf, instituição sem fins lucrativos, com o principal requisito de ser uma escola para todos, sem diferenciação de género nem discriminação de níveis sociais (Henriques, 2017).

Sobo (2013) refere que a Antroposofia não é ensinada nas escolas Waldorf. No entanto, as metodologias, a estrutura curricular e todas as vivências escolares são planeadas e intencionalmente fundamentadas nesta forma de pensar o ritmo, o desenvolvimento e o ser humano. As propostas educativas – imbuídas dos princípios fundamentais de igualdade, fraternidade e solidariedade que incentivam a vivência dos ideais de autoconhecimento para, em liberdade, contribuir e intervir ativamente nas estruturas sociais onde cada pessoa se insere – tornaram-se exemplo (Romanelli, 2008). Desta forma, esta iniciativa inspirou muitas outras que foram permitindo a estruturação do que atualmente é referido como pedagogia Waldorf.

1.1.1. Metodologia trimembrada e ensino por épocas

Na base epistemológica da Antroposofia considera-se o ser humano constituído por corpo, alma e espírito, isto é, um ser sensorial, anímico e espiritual que é parte integrante da natureza e procura o constante equilíbrio nesta tripartição (Romanelli, 2008). Silva (2017) refere que, para a Antroposofia, “o ser humano não está determinado exclusivamente pela herança e pelo ambiente, mas também pela resposta que do seu interior é capaz de realizar, em forma única e pessoal, a respeito das impressões que recebe” (p. 39), acrescentando que existe no ser humano um potencial de predisposições e capacidades referentes à dimensão anímico-espiritual que se vão desenvolvendo ao longo da vida. Assumindo esta visão holística da individualidade humana, as conceções pedagógicas procuram incentivar o desenvolvimento integral da criança nas três principais atividades anímicas do ser humano: pensar, sentir e agir (Lanz, 2016).

Na prática, as aulas e os diversos momentos escolares são planeados pela equipa pedagógica de forma a englobar o agir – onde se integra a ação, o movimento, a vontade e o impulso de transformar o mundo – o sentir – engloba a expressão artística, a fantasia, os sentimentos e desejos – e o pensar – tudo o que envolve o intelecto, onde se inclui os processos cognitivos, a abstração mental e a memória (Silva & Petraglia, 2013). Este modelo contrasta com o modelo dualista cartesiano de corpo e mente que impacta, principalmente, a sociedade ocidental (Sobo, 2013). Os conteúdos curriculares são abordados através da metodologia trimembrada que, em diferentes momentos da aula, propõe a sua dinamização através de um ritmo que alterna o agir, sentir e pensar (Avison & Rawson, 2014).

A Aula Principal está igualmente intencionalmente organizada segundo os mesmos três elementos: o sentir, com os poemas recitados, os temas ou conceitos introduzidos através de histórias e criação de imagens (sensoriais e ilustrações); o pensar, no recordar do dia e da época anteriores, no apelo a representações mentais, análise e reflexão que provocam as funções cognitivas; o agir, pelo movimento, pela construção dos portefólios de aprendizagem e execução de tarefas de consolidação de conhecimentos (Avison & Rawson, 2014). Como sublinha Ogletree (1975), “using a kinesthetic, action-loaded approach to intellectual subjects, [the Waldorf teachers] involve the child first in the realm of impulse and emotion, which then gradually leads into knowledge and skill” (p. 45).

O ensino por épocas é a base da organização curricular do professor na pedagogia Waldorf (Lanz, 2016). Cada época tem a duração de, aproximadamente, quatro semanas e desenvolve determinada área de conhecimento. Deste modo, “durante várias semanas, em vez de terem a sua atenção constantemente transferida de uma matéria para outra, os alunos ‘vivem’ dentro do mesmo assunto” (Lanz, 2016, p. 93) permitindo, assim, segundo a antroposofia, um maior aprofundamento e identificação com os conteúdos.

Como exposto anteriormente, as matérias são exploradas com base na metodologia trimembrada – sentir, agir e pensar. Valorizando o potencial pedagógico do sono, a introdução e apropriação dos conteúdos tem também em conta a noite como mediadora da assimilação de conhecimentos. No primeiro dia é introduzida a matéria através da criação de imagens de determinado conteúdo (sentir); no segundo dia, após uma noite de sono, há a recordação do mesmo e é iniciada a abstração (pensar) acrescentando nova matéria e no terceiro dia apropriando-se da abstração, surge o apelo ao agir, pela resolução de exercícios e de consolidação do conteúdo. Este ritmo permite, segundo diversos autores, a construção de uma ligação emocional, cognitiva e concreta com a aprendizagem, bem como uma apropriação salutar dos conteúdos (Avison & Rawson, 2014; Lanz, 2016; Steiner, 2013; Steiner, 2014). Além da aula principal onde são

trabalhados os conteúdos da época, existem aulas semanais de consolidação de conhecimentos, por exemplo de matemática ou de trabalhos artesanais e artísticos.

1.2. A importância do movimento na aprendizagem

No subcapítulo anterior é caracterizada a visão da pedagogia Waldorf. Esta procura a integralidade do ser humano, em especial através da estimulação das suas três atividades anímicas – agir, sentir e pensar – através das quais, a criança se torna agente ativo do processo de aprendizagem. De forma a enriquecer a presente investigação, procurou-se abarcar referências de diversas correntes teóricas, entre elas a neurociência, a motricidade humana e a educação, com o intuito de colocar várias perspectivas em diálogo sobre a temática em estudo, desenvolvendo esta teia conceptual.

A aprendizagem, o pensamento, a criatividade, as emoções e a inteligência não são processos unicamente cerebrais (Damásio, 2003; Hannaford, 2013). As sensações, movimentos, emoções e as funções integrativas do cérebro são enraizadas no corpo em movimento (Hannaford, 2013). Em concordância, autores dentro da pedagogia Waldorf, defendem que o conhecimento surge na construção de diversas conexões que o indivíduo integra através da sua experiência sensorial participativa (Inglot, 2011, citado por Sobo, 2014).

Hannaford (2013) refere na sua investigação uma experiência realizada com macacos onde foi descoberto que a repetição de comportamentos não determina as aprendizagens dos mesmos pois as conexões neuronais são construídas quando o interveniente se foca com interesse no que está a ser feito indo além da mera repetição mecânica. O corpo, pensamento e emoção estão intimamente ligados por redes neurológicas, funcionando como um todo no enriquecimento da experiência humana apoiando a aquisição de conhecimentos e saberes. Para Damásio (2003) o sentimento surge através da junção da percepção de determinado estado do corpo com a percepção de um certo modo de pensar. Ou seja, o estado do corpo afeta a maior ou menor atenção com que o ser humano segue os pensamentos que surgem na mente (Damásio, 2003).

A neurologia demonstra que, à medida que são percecionados estímulos sensoriais do contexto envolvente e o indivíduo inicia o movimento, as células neuronais formam extensões, chamadas dendrites (Hannaford, 2013). As extensões dendríticas permitem a comunicação entre neurónios, formando padrões que se manifestam como resposta ao mundo através de comportamentos, atitudes, movimentos ou alterações fisiológicas (Hannaford, 2013). Afirmo este texto: “The process of nerve cells connecting and networking is, in reality, learning and thought. As associations are made and information is synthesized, pathways become complex networks” (Hannaford, 2013, p. 31).

Rebello et. al (2020) afirmam que nos primeiros anos de infância, com enfoque no início da idade escolar, a criança deve ter oportunidades de movimento no meio ambiente para desenvolver habilidades motoras de locomoção (andar, correr, saltar, trepar) e manipulação de objetos (receber uma bola, arremessar uma pedra, chutar, escrever). Payne e Isaacs (2012, citados por Rebello et al., 2020) defendem que os movimentos globais e finos estão inteiramente ligados e exemplificam com o movimento fino da caligrafia “como na maioria dos movimentos finos, há um componente motor grosso: os grandes músculos do ombro são necessários para posicionar o braço antes que o movimento mais sutil criado pelos músculos menores possa ser eficaz” (Rebello et al., 2020, p. 76). Ao lançar um objeto, o movimento, considerado global pelo envolvimento significativo de toda a musculatura do ombro e da perna, exige ajustes minuciosos de precisão do movimento fino do pulso e dos dedos (Rebello et al., 2020).

Diversos autores referem diferentes etapas de desenvolvimento motor. Estas, iniciam-se na gestação com a denominada “Fase de Desenvolvimentos Reflexos” que termina por volta do primeiro ano de vida. A “Fase dos Movimentos Rudimentares” desenvolve-se, aproximadamente, ao longo do segundo ano de vida; a “Fase dos Movimentos Fundamentais” acontece entre os três e os sete anos de idades. Por sua vez, a entrada para a escola é acompanhada pela “Fase Motora Especializada” que vai sendo mais complexa a cada ano (Barreiros & Neto, 2015; Lucas, 2021).

Revedo o desenvolvimento motor como um processo biossocial de transformação influenciado por uma forte componente biológica e uma componente cultural, a motricidade passa de aparentemente desorganizada para uma culturalmente específica, adequando-se a cada biografia, a cada espaço e a cada tempo. Barreiros e Neto (2015) defendem que a sofisticação da motricidade com o passar do tempo é uma resposta biológica e fisiológica de procura de eficiência, adaptabilidade e estabilidade motora às várias solicitações contextuais. Na mesma linha de pensamento, Damásio (2003) explorou a alegria como um estado de equilíbrio do organismo que permite coordenação fisiológica ideal potenciando as operações motoras no dia-a-dia. Sendo o desenvolvimento motor um processo encadeado em si mesmo e na vivência pois “o grau de desenvolvimento obtido em cada etapa é condicionante do potencial de desenvolvimento posterior” (Barreiros & Neto, 2015, p. 5).

O movimento físico atua sobre toda a estrutura corporal. Movimentar o corpo tem uma ação direta no desenvolvimento motor, moldando os ossos, músculos, coração, pulmões, etc., ativando também a construção de redes neuronais (Hannaford, 2013). Diversos autores relacionam o exercício aeróbico com o desempenho cognitivo, afirmando que o movimento físico condiciona positivamente o corpo a nível físico mas também a nível cognitivo (Brujin et al., 2019; Hannaford, 2013). Através do movimento físico, o corpo torna-se promotor da libertação de endorfinas,

serotonina, dopamina, entre outras que promovem sensações de bem-estar. No mesmo sentido, Damásio (2003) apresenta os estados de alegria como propulsores de coordenação fisiológica e maior persistência na realização das tarefas propostas, especificando “the state of joy are defined by a greater ease in the capacity to act” (Damásio, 2003, p. 137). Por outro lado, o autor defende que na presença da tristeza é inevitável determinado desequilíbrio funcional, em que é reduzida a facilidade da ação – “there is pain of some kind, signs of disease or signs of physiological discord— all of which are indicative of a less than optimal coordination of life functions” (Damásio, 2003, p. 138).

Este tipo de movimentos provoca mudanças a curto e a longo prazo nas áreas cerebrais responsáveis pela aprendizagem e pela memória. Segundo os autores, a curto prazo, é incentivado o fluxo sanguíneo cerebral e aumentada a produção de neurotrofinas – proteínas responsáveis pela regeneração e crescimento neuronal – e incentivam as conexões entre neurónios (Brujin et al., 2019; Hannaford, 2013). A longo prazo, é aumentada a plasticidade entre sinapses suportando diversas funções cognitivas (Brujin et al., 2019). Os mesmos autores apresentam a possibilidade de as habilidades motoras e as habilidades cognitivas terem processos subjacentes comuns. Para determinada habilidade motora, são necessários processos de monitorização, a criação de sequência e planeamento, processos esses basilares também em habilidades cognitivas (Brujin et al., 2019). Hannaford (2013) acrescenta que os movimentos coordenados, realizados lentamente e com equilíbrio incentivam as conexões entre neurónios – “This means that ultimately you don’t think just with your brain; you think with your brain and body both” (Hannaford, 2013, p. 82). Damásio (2003) resume afirmando que a atividade cerebral visa principalmente a sobrevivência com bem-estar; quando as vivências são pensadas de modo a construir um ambiente seguro com estímulos sensoriais, o ser humano “can engage in anything else secondarily from writing poetry to designing spaceships” (p. 194).

Steiner referiu numa conferência de 1923 em Yorkshire, que “tudo o que o aluno sabe, ele o sabe sempre como ser humano completo” (Steiner, 2014, p. 238). Sobo (2013) acrescentou que ao envolver as crianças em atividades que estimulem todo o corpo, são desenvolvidas aptidões propriocetivas, de coordenação e de equilíbrio bem como competências motoras globais e finas o que, para a autora, antevê e incentiva a capacidade de aprendizagem e, inerentemente, o futuro sucesso académico.

Chubarovsky aprofunda o tema defendendo o movimento como uma ferramenta pedagógica essencial para diagnosticar o estágio em que cada criança se encontra e adequar a ação no sentido de potencializar o desenvolvimento trimembrado do ser humano. Como afirma, “através de tipo de movimiento de los niños vemos como está funcionando su cerebro. Y a su vez optimizamos el

funcionamiento del cerebro a través de ciertos movimientos” (c.f. García, 2015, p. 12). Assim, para Chubarovsky, rimas, lengalengas e jogos de dedos surgem como vivências terapêuticas de sala de aula (García, 2015).

O movimento auxilia a maturação do sistema vestibular responsável pela percepção do corpo no espaço. Este incentiva, também, a atenção, potencia a compreensão do que é escutado e promove a concentração bem como o equilíbrio emocional (García, 2015). A orientação espacial promove na criança a confiança, o sentimento de segurança e de pertença. Chubarovsky defende ainda que existem habilidades motoras essenciais para a aquisição da leitura e da escrita, entre elas o controlo da motricidade ocular e da motricidade fina, a inibição de movimentos reflexos involuntários e, ainda, a orientação espacial e geografia corporal. Acrescenta que só é possível diferenciar o alto e o baixo, a esquerda e a direita nas letras escritas numa folha – por exemplo distinguir o grafema ‘d’ do ‘b’, do ‘g’ ou do ‘p’ – quando o próprio corpo já o experienciou no espaço (García, 2015).

A maturidade do sistema vestibular pode, também, ser observada na criança, por exemplo, através da capacidade de estar equilibrada num só pé ou conseguir estar imóvel por um curto período de tempo (García, 2015). Para Chubarovsky, a criança não adquire controlo corporal e a capacidade de estar atenta a ouvir o outro sendo prematuramente forçada a ficar parada e sentada, ao invés “el control del movimiento se adquiere a través del movimiento” (García, 2015, p. 10). Cabe ao professor estar atento às necessidades de cada criança e gerir as propostas que disponibiliza. Canções rítmicas que contêm movimentos nas diversas direções (cima e baixo, frente e trás, esquerda e direita), saltos e rotações estimulam grandemente o sistema vestibular bem como a capacidade da criança estar atenta e motivada para a aprendizagem (García, 2015).

A riqueza sensorial do ambiente e a liberdade de o explorar são condições favoráveis para a criatividade, o pensamento e a aprendizagem. Hannaford (2013) defende que quanto mais os sentidos estiverem envolvidos em determinada tarefa, mais complexas se tornam as redes neuronais e maior o potencial cognitivo. A literatura concorda que as habilidades físicas traduzem-se em competências académicas (Hannaford, 2013; Silva, 2015; Sobo, 2013). Como tal, o movimento e a brincadeira auxiliam na integração da lateralidade, o conhecimento dos pontos de equilíbrio e potencia competências motoras globais e finas.

A pedagogia Waldorf foca o movimento no quotidiano escolar. Os trabalhos manuais, presentes ao longo de toda a escolaridade, são vistos como “uma arte de movimento” (Lanz, 2016, p. 122) que, além de promover o desenvolvimento motor, implicam perseverança, sensibilidade artística e determinação. A destreza de movimentos grossos no momento da Roda Rítmica e finos nas aulas de manualidades – tricô, crochê, tear, carpintaria, etc. – promove habilidades essenciais

para o desenvolvimento manifestando-se em tarefas letivas, como a escrita, em processos cognitivos, como o raciocínio matemático, e no desenvolvimento salutar da criança (García, 2015; Lanz, 2016; Sobo, 2013).

A aprendizagem em sala de aula é potenciada quando a vivência abrange os sentidos, as emoções e o movimento, envolvendo a criança das suas várias dimensões (Hannaford, 2013). Hannaford (2013) afirma que é importante associar uma ação a um pensamento de forma a abarcá-lo na memória. Exemplifica “a person may sit quietly to think, but to remember a thought an action must be used to anchor it” (Hannaford, 2013, p. 162). O movimento da escrita é uma forma de potencializar a ativação da rede neuronal, permitindo que o indivíduo se aproprie e guarde o que pensou.

Assim, fica claro que o movimento tem um papel essencial nos processos cognitivos. Neto (2023) refere que “na escola entra o corpo todo” e este deve ser incentivado a aprender (formal e informalmente) de forma ativa e participativa. Pensar e aprender não é só com a cabeça e esta relação será trabalhada nas questões de investigação abaixo apresentadas.

II – Caracterização do contexto de estágio

2.1. Organização da instituição e do grupo

A instituição cooperante é de natureza particular e integra as valências de jardim-de-infância, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, acolhendo cerca de 110 crianças. Como referido anteriormente, a oferta educativa fundamenta a sua ação na pedagogia Waldorf, assumindo, assim, a visão antropológica do desenvolvimento humano, do papel do professor, bem como as suas linhas orientadoras perante a organização do espaço, do tempo e dos materiais.

O primeiro ciclo do ensino básico é constituído por 2 salas com lotação para 40 crianças. O estágio acompanhou o grupo de 1.º e 2.º ano de escolaridade com 20 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, uma professora titular e uma professora de apoio.

Como documentos reguladores, a escola apresenta o Regulamento Interno, onde estão explícitas as normas, os direitos e deveres que permitem o bom funcionamento da instituição e o Projeto Educativo, o qual inclui os pressupostos da pedagogia Waldorf, caracterizando a ação educativa, o ritmo anual e os princípios que regem o quotidiano escolar.

2.2. Ambiente educativo

2.2.1. Organização do espaço

A instituição é integrada numa área florestal murada e é constituída por três casas geminadas, envolvidas por diversos jardins, uma zona de mata e várias hortas que, segundo o projeto educativo (2022/2023), procuram incentivar a relação entre as crianças e a natureza. A área do 1.º e 2.º ano de escolaridade é acedida através de um alpendre com cabides onde são guardadas as galochas, casacos e sacos de cada criança.

A sala de aula (Figura 1 e 2) é composta por duas divisões: uma divisão principal onde está o quadro, as mesas e cadeiras dos alunos e professor e outra sala de apoio. Ao entrar na sala há um corredor com caixas onde se guardam as pantufas de cada elemento do grupo e um tronco que

Figura 1

Sala de Aula (1).



Figura 2

Sala de Aula (2).



serve de Mesa de Estação. Nesta mesa – elemento característico de uma sala Waldorf – são colocados objetos que simbolizam o momento que está a ser experienciado através de representações da natureza e da época do ano, deixando impressões sensoriais que visam a conexão entre o ser humano e o ritmo cíclico, espelhada na natureza e nas celebrações vividas (Figura 3 e 4).

Figura 3

Mesa de Estação a 9 de Março.



Figura 4

Mesa de Estação na Celebração do Pentecostes.



Toda a sala está pensada pelo professor de forma a ser um local apelativo, confortável e convidativo. As mesas e cadeiras estão dispostas lado a lado, formando três filas e as crianças vão trocando de lugares mensalmente. A importância dada à entrada da luz natural, os materiais nobres como a madeira e as paredes pintadas com a técnica de lazure (sobreposição de água pigmentada) buscam adicionar qualidade visual de tridimensionalidade, oferecendo à criança maior sensação de conforto e atuando no seu imaginário (Oliveira & Imai, 2021). As paredes têm ainda alguns estímulos visuais em concordância com a estação do ano que se vive a cada momento e referências essenciais às aprendizagens realizadas, como as letras e os números (Figura 5).

Figura 5

Imagens Referentes aos Algarismos.



O espaço exterior é amplo e cheio de pequenos recantos que incentivam a exploração e brincadeira (figuras 6, 7, 8, 9 e 10). Este é considerado parte importante do ambiente pedagógico e a sua alternância com o espaço interior é tida em conta na vivência do ritmo do quotidiano, como um respirar que intercala momentos de maior contração e concentração (inspiração) com momentos de expansão e libertação (expiração).

Figura 6

Espaço Exterior (1).



Figura 7

Espaço Exterior (2).



Figura 9

Espaço Exterior (4).



Figura 8

Espaço Exterior (3).



Figura 10

Affordances do Espaço Exterior.



2.2.2. Organização do tempo

Diariamente, às 08h30, a professora acolhe as crianças à porta da sala e, segundo a mesma, cumprimenta cada uma com o intuito de perceber como esta se encontra em termos físicos e anímicos. Quando todo o grupo está dentro da sala, é cantada uma música e de seguida uma criança é convidada pela professora a acender a vela que está junto à porta da sala. Com a vela acesa é recitado um poema. De seguida, duas ou três crianças do 2.º ano de escolaridade vão, a seu tempo, junto ao quadro recitar o poema individual e uma tabuada, de multiplicação ou divisão, que têm trabalhado ao longo dessa semana. Desta forma, é iniciada a Aula Principal.

Segue-se, na sala de apoio, o momento da Roda Rítmica (entre as 9h00 e as 09h45) onde, através de versos, canções, jogos rítmicos, de equilíbrio, de memorização e dramatizações são trabalhados com o corpo diversos conteúdos da estação que se vivencia e da época que está a ser estudada. O momento é vivido por todo o grupo em círculo, alternando dinâmicas individuais, a pares, grupos pequenos ou no todo. A professora cooperante referiu ao longo da entrevista que, por ser uma turma de 1.º e 2.º ano de escolaridade, durante a Roda Rítmica, são trazidos conteúdos que ainda não são formalmente trabalhados com todas as crianças, por exemplo as tabuadas que surgem no 2.º ano. Para a docente, a vivência dos conteúdos é importante mas é igualmente essencial que a sua observação seja adequada ao ponto em que cada criança está não exigindo uma presença tão ativa na tarefa às crianças do 1.º ano. No mesmo sentido, a flauta também surge diariamente na Roda Rítmica e “os meninos da primeira [classe] ainda estão um pouco perdidos mas no próximo ano a flauta já vai estar neles. Já têm vindo a construir uma ligação com o instrumento e a experimentá-lo sem qualquer pressão” (Anexo II, p. 42). Durante este momento, as crianças são convidadas ludicamente a desenvolver competências como coordenação, orientação espacial, equilíbrio, noção de ritmo musical, interpretação expressivo-musical, entre outras, ao mesmo tempo que são trabalhados conteúdos curriculares da época.

Cada época é vista como um mergulho numa temática e são feitas as ligações entre os diversos conhecimentos, criando pontes entre os conteúdos e diversas vivências, tornando a aquisição de aprendizagem transdisciplinar. Por exemplo, no 2.º ano de escolaridade durante a Época do Tempo foi abordado o relógio, a sua ligação com os múltiplos do 5, as estações do ano, os ditados populares associados a cada mês, os dias do ano e as épocas festivas. Após a Roda Rítmica, o grupo regressa à sala de aula e desenvolve o tema que integra a época em estudo (de 1.º e 2.º ano de escolaridade respetivamente).

Ainda na Aula Principal há um momento de trabalho de época (entre as 09h45 e as 10h20), onde as crianças vão plasmando no caderno os conteúdos explorados em grupo correspondentes à época vivida, criando os próprios manuais e construindo portefólios de aprendizagem. Às 10h20

a professora conta uma história que vai ao encontro do fio narrativo que está a ser vivido durante o ano, como os contos de fadas e as fábulas.

Segue-se um momento de brincadeira livre no espaço exterior e lanche até às 11h00. O momento letivo seguinte varia entre Jogos tradicionais, Inglês, Espanhol ou Danças de roda, consoante o dia da semana. Entre as 11h30 e as 12h15 o grupo regressa à sala para a Aula de Exercícios onde são realizadas tarefas de consolidação de conhecimento. Segue-se o almoço que, como numa grande família, é vivenciado pelo grupo com todos sentados à volta da mesa. A cada semana são estipulados ajudantes para diversas tarefas, entre elas os ajudantes de refeitório que colocam a mesa e servem as sopas. Quando o grupo está reunido, de mãos dadas canta-se um poema de agradecimento e partilha-se a refeição com conversas serenas que permitam a criação de um ambiente agradável e tranquilo. A seguir, cada criança lava os dentes e vive-se o intervalo do almoço no espaço exterior.

Às 14h00 surge um novo momento letivo com a duração de 1 hora que, a cada dia da semana, varia entre aula de Movimento e Circo, Horta, Costura, Música e Aguarela. Segue-se o lanche e depois o grupo separa-se em dois: os alunos do primeiro ano vão para o espaço exterior com a professora de apoio em brincadeira livre e os de segundo ano ficam com a professora em sala de aula até às 16h00, altura em que terminam as atividades curriculares.

2.2.3. Relação entre os intervenientes

A professora orienta as atividades e momentos de transição com um tom de voz suave ou canções harmoniosas, como autoridade segura e amorosamente assertiva. O trabalho realizado a cada aula é planeado e proposto pela professora; no entanto, ao longo de toda a interação esta vai dialogando com os alunos e incentivando a participação ativa dos mesmos. O padrão de interação é regrado e, colocando um dedo no ar ou esperando uma oportunidade de falar, as crianças sinalizam que têm algo a acrescentar ao que está a ser dito ou trabalhado. Regra geral, a professora alterna o trabalho autónomo e o desenvolvimento de novos conteúdos entre as duas turmas de primeiro e de segundo ano. Normalmente, explica em primeiro lugar a tarefa que um dos grupos fará autonomamente e, quando este está a trabalhar, é então desenvolvido o trabalho com a outra turma.

O tipo de discurso e a natureza das perguntas que a professora faz vai variando ao longo da aula. Por vezes, dirige a pergunta a determinada criança e noutras ocasiões deixa-a para o grupo. Vai sempre encorajando a participação de todas as crianças e a formulação de perguntas, bem como construindo pontes entre o conteúdo a desenvolver e os restantes conteúdos, ou mesmo trazendo exemplos do quotidiano. O clima de sala de aula é vivo, os alunos demonstram interesse e

entusiasmo e a forma como os conteúdos são abordados é variada: em pequenos grupos, individualmente ou em grande grupo.

Os alunos circulam livremente pela sala e, tendo o cuidado de não fazer barulho para quem está a realizar trabalhos de caderno ou de concentração, vão autonomamente aceder aos diversos recursos materiais da sala (como, por exemplo, lãs, tesouras, folhas brancas, etc.). Entre crianças, é possível observar o cuidado com o outro, cooperação e autonomia. Entre adultos, há muita cooperação e diálogo. Semanalmente existem reuniões entre professores de ciclo, entre os professores e a direção bem como com toda a equipa educativa. As reuniões incluem três momentos essenciais: estudo e aprofundamento dos fundamentos antroposóficos que baseiam a pedagogia Waldorf, momentos artísticos e de reflexão pedagógica.

III – Caracterização da investigação

3.1. Problemática

O interesse em aprofundar o conhecimento sobre o papel do movimento nas aprendizagens formais surgiu no estágio através da observação da Aula Principal em que o momento da Roda Rítmica tem um destaque pedagógico intencional. Neste sentido, iniciou-se a investigação de referenciais teóricos e autores acadêmicos que abordassem a importância do movimento da criança numa sala de primeiro ciclo.

Sobo (2013) afirma que na Pedagogia Waldorf o movimento entra para dentro da sala como forma de ativar o corpo, as emoções e a mente, assumindo o seu papel fundamental na aquisição de competências diversificadas, entre elas a leitura, a escrita e a aritmética. Compreendendo que o movimento está intencionalmente presente em todos os momentos do quotidiano da escola, que os conteúdos curriculares são introduzidos e desenvolvidos através do corpo – e só numa segunda fase são trabalhados a um nível mais teórico ou cognitivo para posteriormente passarem para o caderno – procura-se averiguar o que fundamenta este processo de ensino-aprendizagem.

Estipula-se, como objetivo do presente relatório, caracterizar a prática pedagógica centrada no movimento exercida nesta instituição que rege a sua ação na Pedagogia Waldorf e encadear a fundamentação existente nesta abordagem pedagógica com autores de referência que abordam o desenvolvimento motor da criança. Assim, estabelece-se como primeira questão de investigação:

- Por que razões a pedagogia Waldorf recorre ao movimento como metodologia no quotidiano escolar e qual a intencionalidade do momento da Roda Rítmica?

Durante o estágio, foi observado que a professora incentivava as crianças a estarem fisicamente ativas em vários momentos do dia, mesmo dentro da sala de aula, com diferentes propostas que alternam desafios motores globais, por exemplo saltar à corda, e finos, como é o caso do tricô. Indo ao encontro da prática de estágio e do projeto interventivo inerente à mesma, surge como segunda questão de investigação:

- Quais os componentes presentes no momento da Roda Rítmica e que tipo de movimentos são realizados?

3.2. Opções metodológicas

A presente investigação procura refletir sobre as questões levantadas na prática, problematizando situações observadas em contexto de estágio de forma a estruturar e sistematizar conhecimento integrado do fenómeno educativo. Esta caracteriza-se como investigação qualitativa pois o investigador mergulha no contexto e recolhe dados como observador e participante olhando-os com intencionalidade e interpretando-os nos referentes conceptuais num tempo específico (Alves & Azevedo, 2010; Bogdan & Biklen, 1994). Investigar em educação é promover a reflexividade sobre os significados dinâmicos e complexos que advêm de determinado fenómeno social (Alves & Azevedo, 2010; Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994).

Procurando uma interpretação coerente e respeitadora da realidade observada, esta investigação qualitativa realiza-se no contexto natural da ação e analisa os fenómenos recolhendo informação pertinente e fiável (Alves & Azevedo, 2010). Com o intuito de responder às questões de investigação e assegurando o direito à privacidade e o respeito pela confidencialidade dos participantes, selecionaram-se como instrumentos de recolha: observação, notas de campo e entrevistas (Máximo-Esteves, 2008).

A observação – no caso, naturalista e participante – permite ao investigador recolher evidências de ação e interação entre os intervenientes, apropriando-se dos fenómenos e compreendendo o contexto nas suas diversas dimensões – geográficas, sociais e histórico-culturais (Dias & Morais, 2004; Máximo-Esteves, 2008). Investigar em educação implica que a observação seja formal, objetiva e sistematizada, registando comportamentos, “acontecimentos, comportamentos e atitudes no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Sousa, 2005, p. 109).

As notas de campo dão suporte à observação como um registo detalhado da articulação entre as ações, as ocorrências, o contexto e as inferências perante os mesmos (Bogdan e Biklen, 1994; Máximo-Esteves, 2008). Pela necessidade de aprofundar o conhecimento e complementar as observações realizadas plasmadas em notas de campo, surgiu a entrevista.

Como um “momento de escuta ativa e metódica” (Amado, 2014, p. 212), as entrevistas permitem aceder à perspetiva do entrevistado, compreendendo as suas ideias e intencionalidade relativamente ao objeto de estudo. A entrevista semiestruturada realizada à professora cooperante teve como principal objetivo a procura pela compreensão da pertinência do momento da Roda Rítmica, de como este momento é planeado e construído pela docente e, ainda, perceber quais os componentes presentes neste momento característico. A temática que alavancou a entrevista foi a recolha de pistas conceptuais sobre as particularidades da pedagogia Waldorf. Intencionalmente, não foi construído um guião formal com o intuito de aceder à singularidade particular da

entrevistada priorizando “a qualidade e proximidade das relações em detrimento do formalismo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 114). Existiu uma linha orientadora estipulada pelos objetivos da entrevista e as perguntas foram surgindo em modo de diálogo rico, com base no que a entrevistada partilhou.

IV – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada

O presente capítulo procura responder às questões de investigação, com o intuito de compreender como é que o movimento, em especial quando integrado nos momentos curriculares – tendo por base a Aula Principal e, em concreto, o momento da Roda Rítmica – promove a aprendizagem nas crianças de uma turma de primeiro e segundo ano de escolaridade numa sala de aula Waldorf. Este estudo foi construído através da articulação entre os referenciais teóricos, a prática observada durante o tempo de estágio e a entrevista realizada à professora cooperante. A vivência do quotidiano escolar numa sala de aula Waldorf desencadeou o interesse em explorar a temática do movimento físico como potenciador da aprendizagem e, na problemática, ficaram estipuladas duas perguntas de investigação. Com o intuito de englobar a teoria e a prática, as questões irão orientar o decorrer da análise reflexiva.

4.1. Por que razões a pedagogia Waldorf recorre ao movimento como metodologia constante no quotidiano escolar e qual a intencionalidade do momento de Roda Rítmica?

Como explorado ao longo do documento, os processos cognitivos e a aprendizagem estão relacionados com todo o corpo, “the body plays an integral part in all our intellectual processes from our earliest moments in útero right through to old age” (Hannaford, 2013, p. 19). Neste sentido, o foco que a pedagogia Waldorf demonstra ter perante o movimento no dia-a-dia escolar é justificado. Assim, respeitando o mosaico de conhecimentos construído ao longo do presente relatório, foram selecionados determinados pontos que, na interpretação realizada com base na teoria e no panorama vivido na prática supervisionada, se tornam mais evidentes.

De uma forma geral, para a professora, o momento da Roda Rítmica é uma oportunidade de “trabalhar de tudo um pouco a partir da vivência” (Anexo II, p. 37) indo ao encontro do que diversos autores referem ao afirmar que quanto mais sentidos estiverem envolvidos no momento, mais complexas as redes neuronais ativas e, conseqüentemente, maior o potencial cognitivo (Hannaford, 2013; Silva, 2015; Sobo, 2013). De acordo com Barreiros e Neto (2015), o desenvolvimento motor torna-se mais sofisticado quando o contexto desafia o movimento da criança. Desta forma, a Roda Rítmica procura diariamente encontrar provocações estimulantes para o grupo e para cada criança, promovendo a complexificação das redes neuronais de cada elemento.

Outra componente que a mesma assume como essencial neste momento curricular é a social. O trabalho social, ao encontro com o outro nos jogos e dinâmicas a pares e em grande grupo, “obriga-os mesmo a respeitar o ritmo de cada um” (Anexo II, p. 37), desenvolvendo competências de cuidado e aceitação do outro nas suas diferenças e semelhanças.

Exemplificando, no exercício da lengalenga com bolas de ténis, as crianças formam pares e, frente a frente, cada uma atira a bola com a mão direita ao chão, apanha-a e entrega ao seu par. O par recebe com a mão esquerda, atira ao chão, apanha e passa a bola da sua mão esquerda para a mão direita da pessoa inicial (Nota de campo 1 em anexo). Desta forma, cada criança procura articular o ritmo da lengalenga com o ritmo do seu par. Segundo a professora cooperante cada criança encontra-se em si com o outro (Anexo II).

Como exposto anteriormente, as atividades que estimulam todo o corpo desenvolvem aptidões proprioceptivas, de coordenação e competências motoras globais e finas, auxiliando a integração da lateralidade e a exploração dos pontos de equilíbrio (García, 2015; Hannaford, 2013; Sobo, 2013). As crianças aprendem a movimentar-se em harmonia com o espaço e com os outros membros do grupo, desenvolvendo habilidades motoras bem como de cooperação, respeito e empatia criando um sentido de comunidade, pois todos os participantes estão envolvidos na criação de um ritmo conjunto. A professora cooperante afirma ao longo da entrevista que toda a vivência da Roda Rítmica tem um foco na componente social. Refere que esse foco está presente em diversas dimensões, entre elas o cuidado que determinados materiais exigem, como por exemplo no uso das clavas, ou ao saltar à corda: em que as crianças que giram a corda e as que saltam têm de trabalhar em equipa adequando a cadência do movimento da corda ao ritmo que determinada criança demonstra ao saltar.

O momento da Roda Rítmica tem em si mesmo a estrutura trimembrada, metodologia característica da pedagogia Waldorf. Como descrito pela docente na entrevista, “é o acordar do corpo através do sentir e do agir” recorrendo a processos cognitivos também, por exemplo através do cálculo mental, desafiando a criança no que a Antroposofia refere serem as três principais atividades anímicas do ser humano (agir, sentir e pensar). Hannaford (2013) acrescenta pensamento quando afirma que os movimentos integrativos laterais cruzados ativam o corpo a nível sensorial e motor, despertando o corpo e a mente e ativando-os para a aprendizagem.

Através do movimento, o professor Waldorf acede a informações importantes para diagnosticar o ponto de desenvolvimento em que cada criança se encontra, adequando a sua ação para potenciar a sua progressão (García, 2015). As rimas, trava-línguas, lengalengas e jogos de dedos presentes na Roda Rítmica surgem como ferramenta pedagógica para o professor trazer novos desafios ao grupo mas também para observar cada aluno em diferentes âmbitos – o estado de maturação do sistema vestibular, a geografia corporal e orientação espacial, o equilíbrio, a capacidade de concentração, o nível de destreza no cálculo mental, entre outras – “como vivências terapêuticas de sala de aula” (García, 2015, p. 12).

García (2015) cita um pedagogo que, ao falar sobre a Roda Rítmica declara que “el desarrollo de las habilidades de coordinación matemática surge de las habilidades prácticas de coordinación motora, así como la habilidade verbal surge de recitar poemas rítmicos” (p. 11). De acordo com García (2015), a professora defende a ideia de que a Roda Rítmica permite desenvolver conteúdos abstratos através de vivências concretas. As letras e os números, como convenções e conceitos abstratos que são, vão sendo interiorizados pelo movimento. Por exemplo, fazendo muitas contagens com músicas, saltar à corda ou jogos sociais, “depois só falta um passinho para reconhecerem o número” (Anexo II, p. 39) nas diversas qualidades.

Assim, a docente cooperante tem como intencionalidade garantir, ao longo do ano, que na Roda Rítmica sejam desenvolvidos movimentos, canções, lengalengas, ritmos e poemas que apoiem a integração dos conteúdos curriculares e, com base nas observações realizadas durante esse momento pedagógico, adequar as propostas a cada criança. A professora refere ainda que traz, intencionalmente, movimentos que sabe serem especialmente desafiantes, por exemplo o atirar um saco de arroz por baixo da perna e apanhar com a mão contrária enquanto o grupo está a fazer a contagem e é observável quais as crianças que se apropriaram plenamente dos números e quais “ainda estão nesta conquista espacial e de movimento, do próprio corpo” (Anexo II, p. 39).

Em suma, a pedagogia Waldorf, em concordância com os diversos autores e baseando-se na metodologia trimembrada, assume que o movimento ativa o corpo e a mente, construindo ligações entre conteúdos, vivências, emoções, procurando a construção de ligações neuronais complexas que promovem a integração das aprendizagens (Hannaford, 2013; Ogletree, 1975; Sobo, 2013). Como tal, torna-se claro o potencial pedagógico do momento da Roda Rítmica como promotor de uma aprendizagem em movimento.

4.2. Quais os componentes presentes no momento da Roda Rítmica e que tipo de movimentos são realizados?

A Roda Rítmica faz um encadeamento entre os movimentos, os conteúdos curriculares e a vivência do ritmo anual (celebrações e estações do ano). Mantendo a sua forma, vão surgindo durante o ano alterações neste momento curricular enquadrando os temas que estão a ser trabalhados. No estágio foi observada a existência de uma estrutura:

1. Poema da manhã;
2. Canção que introduz o dia da semana e a data;
3. Música em francês que acompanha a distribuição dos sacos de arroz pelo grupo;
4. Jogo de contagem de 100 algarismos em que a cada dia se conta uma centena fazendo movimentos diferentes – por exemplo contando de 1 a 10 as crianças atiram e apanham o saco com a mão direita, (...) contando do 30 ao 40 deixam cair

o saco da mão direita atrás da cabeça e apanham com a mão esquerda atrás da cintura, (...) contando do 50 ao 60 atiram o saco por baixo da perna com a mão direita e apanham com a mão esquerda (Anexo I, p. 31);

5. Exercícios, canções, lengalengas e poemas referentes aos conteúdos que o grupo está a desenvolver;
6. Tocar flauta com melodias da estação;
7. Jogo das clavas acompanhado por canções ou tabuadas;
8. Coreografia livre de um poema;
9. Saltar à corda acompanhado com lengalengas ou conteúdos – por exemplo os números ordinais ou os dias da semana;
10. Canção de época;
11. Poema final;
12. Cálculo mental.

Apesar de existir uma estrutura, a Roda Rítmica difere a cada semana principalmente nos pontos 5, 6, 7, 8, 9 e 10 onde vão surgindo propostas, poemas, lengalengas, trava-línguas, melodias e canções referentes aos conteúdos que estão a ser desenvolvidos com os dois grupos (1.º e 2.º ano de escolaridade) e ao ritmo anual da escola. Por exemplo, dinâmicas individuais ou a pares com bolas de ténis e a lengalenga da aranha, ou passar por cima de um banco sueco invertido equilibrando sacos de arroz nas mãos ou na cabeça enquanto recitavam um trava-línguas (Anexo I).

Sobo (2013) refere que, através do movimento, as crianças trabalham diversos conteúdos e competências experienciando-as com o corpo. Mais tarde trazem os conceitos à consciência através da escrita, construindo os seus próprios manuais – “The learning happened (...) through moving and speaking; writing ‘brings it to consciousness’, helping students become conscious of what they have learned while the hand and arm embody it” (Sobo, 2013, p. 29). A professora utiliza muitos poemas e canções da Roda Rítmica para trabalhar com as crianças em sala de aula componentes, por exemplo, de língua portuguesa do 2.º ano de escolaridade como os grupos consonânticos, os dígrafos e vários conteúdos que surgem na época de português (Anexo II).

O ponto 9, de saltar à corda, é sempre influenciado pelos conteúdos; por exemplo, na época da matemática quando surgiram os numerais ordinais, os saltos eram contados com a sequência ordinal, e na época do tempo diziam os dias da semana e os meses do ano. Sobo (2013) vai ao encontro desta proposta, afirmando que as aulas de matemática estão intimamente ligadas com o movimento: “for example, students may toss bean bags back and forth, clap, or even do ‘donkey kicks’ (very fast handstands) or jump rope while reciting times tables” (Sobo, 2013, p. 29). As

tabuadas têm uma presença na Roda Rítmica e vão alterando a cada semana, exemplificando, uma semana o grupo dizia a tabuada da multiplicação do 7, na semana seguinte passavam para a do 8 e assim sucessivamente (Anexo II).

No início do estágio, o grupo fazia os movimentos com o corpo, batendo com as mãos na coxa dizendo o produto, colocando os braços na horizontal em frente ao peito enquanto se diz o “igual a”, batendo novamente com as mãos nas coxas enquanto diziam um dos fatores e cruzando os braços ao peito dizendo “vezes [outro fator]” (representando com o corpo o sinal matemático da multiplicação). Mais à frente no tempo, quando surgiram as tabuadas da divisão na Roda Rítmica, a professora deixou estes movimentos (trocando o movimento dos braços cruzados por os punhos cerrados em frente ao peito na vertical, representando o símbolo matemático da divisão) e trouxe movimentos a pares para a multiplicação. Segundo a entrevistada, sendo a divisão uma novidade, era mais simples para o grupo iniciar com movimentos individuais, e as tabuadas da multiplicação, que estavam há mais tempo na Roda Rítmica, podiam ser experienciadas com uma dinâmica a pares, exigindo um maior grau de desafio físico e mental para as crianças.

Para Hannaford (2013), o cérebro é um órgão de reconhecimento de padrões, “engaging students in a movement activity that has a distinct pattern (...) keeps the brain awake, alert and helps increase attention span” (Hannaford, 2013, p. 171). Daí que seja tão enriquecedor que o grupo mantenha determinados movimentos durante cerca de 3 a 4 semanas, de forma a vivenciar os padrões e ganhar, aos poucos, níveis de competência diretamente proporcionais ao tempo que são experienciados. Segundo a professora cooperante, manter os mesmos movimentos durante um determinado espaço temporal, traz à criança uma componente integradora de tranquilidade e segurança, existindo sempre espaço para acolher a novidade que cada criança e cada momento oferece.

Respeitando a estrutura e os temas/conteúdos a trabalhar, a flexibilidade é também uma palavra de ordem no momento da Roda Rítmica, adequando as propostas ao tempo disponível. Por exemplo, houve momentos em que determinadas crianças perguntaram se podiam mostrar ao grupo que já sabiam a melodia da música na flauta, novidade e impulso reconhecidos, integrando essa possibilidade na Roda Rítmica, sendo que nesse dia não se saltou à corda.

Neto (2023), numa das suas conferências, abordou a importância da realização de movimentos com significado, movimentos recheados de informação emocional e sensorial, declarando que esse tipo de movimentos funcionam como arquitetos do cérebro. O corpo, o cérebro e a mente são manifestações de um único organismo; manifestações estas inseparáveis nas vivências do quotidiano (Damásio, 2003).

Através do momento da Roda Rítmica, a professora provoca os alunos a se envolverem emocionalmente, e através do corpo, com as diversas temáticas. Os versos, canções, poemas, trava-línguas, lengalengas, exercícios e movimentos são os componentes que convidam a criança, os pares e o grupo a iniciar o dia despertando o corpo e a mente. Dentro destes são desenvolvidos os conteúdos curriculares e o ritmo anual (celebrações e estações do ano) integrando-os através do corpo.

V – Considerações finais

O presente relatório procurou realizar uma análise integrada da experiência de estágio supervisionada com a teoria que fundamenta a ação pedagógica. Assim se buscou compreender de que forma o movimento influencia a aprendizagem e por que razões a pedagogia Waldorf recorre ao momento da Roda Rítmica dentro da Aula Principal como potenciador de aquisição de conteúdos curriculares.

A oportunidade de explorar temas dentro da pedagogia Waldorf tornou-se enriquecedora pois, sendo uma abordagem academicamente pouco investigada, existe a necessidade de aprofundar e articular os conhecimentos teóricos académicos com a prática observada. O distanciamento da academia perante a pedagogia deve-se, em parte, à ligação que esta tem com a linha doutrinal filosófica da Antroposofia. No entanto, este não deve ser um obstáculo à reflexão, pois Sobo (2014) afirma que a Antroposofia é vivida pelo adulto, conduzindo a sua forma de olhar o desenvolvimento, a criança e o ser humano, procurando uma educação holística que se adequa a essa mesma visão. Tendo a pedagogia Waldorf uma forte presença internacional, e estando a desenvolver-se em Portugal, possuindo instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação, justifica-se o apelo a mais estudos e investigações por parte da comunidade científica. Desta forma, tornar-se-á possível a realização de revisões sistemáticas sobre a mesma bem como a construção, análise e reflexão perante a literatura e o conhecimento da abordagem.

No capítulo da problemática foram estipuladas duas questões que pautaram a redação do presente documento:

- Por que razões a pedagogia Waldorf recorre ao movimento como metodologia no quotidiano escolar e qual a intencionalidade do momento da Roda Rítmica?
- Quais os componentes presentes no momento da Roda Rítmica e que tipo de movimentos são realizados?

A possibilidade de focar no tema da importância do movimento na aprendizagem permitiu um mergulho na construção de conhecimento, destacando a relação do movimento com a promoção e ativação das redes neuronais. A ação educativa fundamentada nesta estreita relação entre o corpo e a mente, torna-se mais intencional e direcionada, potenciando os momentos curriculares através de movimentos que incentivem o interesse e diversas competências nas crianças.

Um dos fatores que cativou a atenção da autora durante a fase de pesquisa foi o facto de os documentos reguladores criados pela Direção Geral da Educação, entre eles as Aprendizagens Essenciais, não referirem o potencial pedagógico que o movimento da criança traz aos momentos curriculares. A definição dos referenciais curriculares declarados no Despacho n.º 6605-A/2021,

de 6 de Julho, compartimenta o movimento dentro da educação artística, associando-o à dança, e como unidade curricular única denominada de Educação Física. A presente investigação procurou demonstrar os benefícios do movimento como integrador de aprendizagens, propondo-o como um fator promotor do desenvolvimento físico e cognitivo da criança. No entanto, com o aprofundar do tema, ficou claro que o movimento é um elemento fundamental para a socialização entre crianças e estabelecimento de relações empáticas, de respeito e de consideração mútua entre pares. Sendo a neurociência e a educação áreas académicas em constante evolução, onde o conhecimento vai ganhando espaço e compreensão, surge o questionamento perante a invisibilidade que o movimento tem como elemento integrador de aprendizagens, com presença plena nas diversas áreas curriculares.

Em teoria, o célebre físico Albert Einstein tinha como máxima: “learning is experience. Everything else is just information” (Einstein citado por Hannaford, 2013, p. 79). De facto, vivenciar com todo o corpo os conteúdos curriculares abre a possibilidade de cada criança se apropriar dos potenciais pedagógicos, a nível motor, cognitivo, social, emocional, entre outros.

Com o avançar da pesquisa foi sendo verificada a relevância da interdisciplinaridade e do que esta traz à investigação em educação. O recurso a várias áreas de conhecimento, entre elas a neurociência, a educação e o desenvolvimento motor, enriqueceu o presente documento construindo um diálogo perante o qual é possível observar o potencial do movimento na aprendizagem.

O presente relatório é coerente com o interesse que a autora tem demonstrado ao longo do seu percurso profissional. Com formação na área da saúde, a curiosidade pelo desenvolvimento humano e a procura de pontes entre o crescimento salutar, a promoção da maturação cerebral e a integração dos conteúdos, das emoções e dos movimentos, enquadraram o tema deste trabalho científico. O foco que a pedagogia descrita no relatório tem na visão holística do ser humano e na promoção da saúde bem como no respeito pela individualidade, têm suscitado interesse na prática pedagógica bem como no estudo teórico da mesma.

Referências Bibliográficas

- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (Eds.). (2010). *Investigar em Educação: Desafios da construção do conhecimento e da formação dos investigadores num campo multi-referenciado*. UIED/FCT-UNL.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Avison, K., & Rawson, M. (2014). *The Tasks and content of the Steiner-Waldorf curriculum* (2.^a ed.). Floris Books.
- Barreiros, J. (2016). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Programa nacional de formação de treinadores. Instituto português do desporto e juventude.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brujin, A., Kostons, D., Fels, I., Visscher, C., Oosterlaan, J., Hartman, E., Bosker, R. (2019). Importance of aerobic fitness and fundamental motor skills for academic achievement. *Psychology of sport and exercise*, 43, 200-209. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.02.011>
- Damásio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow and the feeling brain*. William Heinemann. https://ahandfulofleaves.files.wordpress.com/2013/07/looking-for-spinoza_damasio.pdf
- Dias, C. M., & Morais, J. A. (2004). Interação em sala de aula: Observação e análise. *Revista Referência*, (11), 59-58. https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=38&id_revista=5&id_edicao=10
- Despacho 6605-A/2021 do Ministério da Educação e Ciência. (2021)Diário da República: II série, n.º 129. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Federação das Escolas Waldorf no Brasil [FEWB]. (2022, abril 22). *Fundamentos da pedagogia Waldorf*. <http://www.fewb.org.br/pw.html>
- García, E. M. (2015). Tamara Chubarovsky – Movimiento y lenguaje: llaves del aprendizaje. *Cáparra*, 14, 5-13. <http://hdl.handle.net/11162/117581>
- Hannaford, C. (2013). *Smart moves: Why learning is not all in your head*. Great River Books.
- Henriques, R. (2017). Ritmos com sentido – Educar o corpo, a alma e o espírito em escolas Waldorf. *Revista Sarmiento*, 21. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2017.21.0.4824>
- Lanz, R. (2016). *A pedagogia Waldorf – Caminho para um ensino mais humano* (13.^a ed.). Antroposófica.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Neto, C. (2023, Setembro 24). *Brincar e aprender lá fora: Um mundo de possibilidades* [Comunicação de conferência]. *Educar sem paredes – Brincar no exterior com intencionalidade* (2ª ed.).
- Ogletree, E. J. (1975). Geometric Form Drawing: A Perceptual-Motor Approach to Preventive Remediation (The Steiner Approach). *The Journal of Special Education*, 9(3), 237–245. <https://doi.org/10.1177/002246697500900303>
- Oliveira, T. & Imai, C. (2021). Parâmetros de projeto para escolas Waldorf. *Arquitetura*, 17(1). <https://revistas.unisinos.br/index.php/arquitetura/article/view/arq.2021.171.07>
- Passos, P. (Ed.). (2013). *Comportamento motor, controlo e aprendizagem*.
- Projeto educativo e curricular - Valência de 1º ciclo do ensino básico (2022/2023)
- Rebelo, M., Serrano, J., Duarte-Mendes, P., Paulo, R., & Marinho, D. A. (2020). Desenvolvimento motor da criança: Relação entre habilidades motoras globais, habilidades motoras finas e idade. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 20(1), 75-85. <https://doi.org/10.6018/cpd.385791>
- Regulamento interno da instituição (2022/2023)
- Romanelli, R. (2008). Pedagogia Waldorf: Um breve histórico. *Revista da faculdade de educação*, 10. http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_10/artigo_10/145_169.pdf
- Silva, E. & Petraglia, M. (2008). Waldorf schools music education approach as inspiration for work in other contexts. *Revista Europeia de Estudos Artísticos*, 4(3), 1-13. [https://www.researchgate.net/publication/338686985 WALDORF_SCHOOLS_MUSIC_EDUCATION_APPROACH_AS_INSPARATION_FOR_WORK_IN_OTHER_CONTEXTS](https://www.researchgate.net/publication/338686985_WALDORF_SCHOOLS_MUSIC_EDUCATION_APPROACH_AS_INSPARATION_FOR_WORK_IN_OTHER_CONTEXTS)
- Sobo, E. J. (2013). High physical activity levels in Waldorf/Steiner education reflect alternative developmental understandings. *Education and Health* 3, 26–30.
- Sobo, E. (2014). Play's relation to health and wellbeing in preschool and kindergarten: a Waldorf (Steiner) education perspective. *International Journal of Play*, 3. <https://doi.org/10.1080/21594937.2014.886102>
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Steiner, R. (2013). *A prática pedagógica* (2ª ed.). Antroposófica.
- Steiner, R. (2014). *A cultura atual e a educação Waldorf*. Antroposófica.

Anexo I – Notas de Campo

Nota de campo 1

Local: sala Data: 16 de fevereiro de 2023

Hora: 08h30 Duração: 50 minutos

Intervenientes: professora e grupo de alunos.

Nota descritiva:

(...) As famílias despediram-se e foram embora enquanto as crianças se preparavam para entrar na sala, tirando os sapatos e calçando as pantufas no alpendre. A professora colocou-se junto à porta e recebeu cada criança à medida que estas estavam prontas, cumprimentando individualmente, conversando um pouco com cada um, apertando a mão ou dando um abraço, consoante o impulso de cada criança.

As crianças entram na sala, aproximam-se dos seus lugares onde está a cadeira pousada em cima da mesa, endireitam a cadeira no chão e sentam-se à espera que todos entrem. Quando todo o grupo está dentro da sala, a professora coloca-se em frente ao centro do quadro, abre os braços e com um grande sorriso diz:

Professora: Bom dia meus queridos alunos.

Alunos: Bom dia querida professora Sandra.

E juntos cantam uma música acompanhando os movimentos:

Brilha um novo sol pela manhã,
De uma luz mais bela e mais veloz
Da velocidade do amor
Que traz para mim a sua voz

Fonte de água clara a derramar
Vida nova sobre este jardim
Gotas de ouro puro pelo ar
Ouço a sua voz dentro de mim

Todos os planetas a dançar
Trespessos pela nova luz
E neste momento o coração
Ouve a voz que vem da criação

O vento vai consentir
Que o tempo espalhe a luz

No mundo da nova voz

No fundo de cada um

O tempo vai refletir

No mundo a voz do sol

No fundo de cada um

No mundo de todos nós.

No final da música a professora pede a uma criança que venha acender a vela da mesa da estação e quando a criança regressa ao seu lugar, todos dizem:

Direita como uma espada eu estou
(endireitando o corpo e colocando os braços ao longo do tronco),
Guardo o sol nas minhas mãos
(com um movimento circular grande, as mãos unem-se junto ao umbigo como se segurassem o sol)
Os meus pés ganham raízes no chão
(as pernas ficam firmes com os pés à largura das ancas)
E não se levantarão.

Nessa posição é recitado um poema. No final do poema, a criança que acendeu a vela vai apagá-la e regressa ao seu lugar. A cada dia, consoante do dia da semana da data de nascimento, determinadas crianças do 2.º ano vão recitar o poema individual. Hoje foi o dia do S. recitar o seu poema e, a seguir, dizer a tabuada que tem trabalhado individualmente em casa, no caso era a tabuada do 4. A tabuada é apresentada ao grupo com uma coreografia com o corpo, movendo os braços a par e passo com as palavras. A seguir à tabuada, ainda com a criança junto ao quadro, a professora faz algumas perguntas:

Professora: S. quantas vezes é que o 4 cabe no 24?

S.: 6 – responde prontamente.

Professora: Boa! E 4 é igual a 32 a dividir por ...?

S.: 8 – após uns segundos a olhar em direção ao teto e a mexer os lábios silenciosamente.

Professora: 8. Isso mesmo! 48 é igual a 4 vezes o ...?

S.: 12.

Professora: Tabuada do 5, Simão, parabéns meu querido! – diz ao aproximar-se do S. enquanto este se aproxima do seu lugar, dão um abraço e a criança senta-se na sua cadeira.

Passando para a sala do lado, a professora canta uma música, marcando com os pés o compasso, e durante a mesma são chamadas as três filas em que as crianças estão sentadas (a cada dia, a ordem por qual as filas são chamadas vai variando para que o grupo esteja com atenção ao que está a acontecer).

Ah, que lindo dia!
E eu estou aqui
Entre o céu e a Terra
O sol brilha todo o dia,

À minha alma traz alegria.
Eu estou aqui
Aqui eu estou
E aqui ficarei.
Hoje é quinta-feira,
Dia 16 de fevereiro do ano de 2023.
Faça chuva ou faça sol
Nós seremos muito felizes.

Dando continuidade, a professora começa a cantar uma música em francês (savez vous passer ceci sans se tromper) batendo com a mão direita na sua mão esquerda e de seguida na mão esquerda da pessoa que está à sua direita. Todo o grupo acompanha a música e os movimentos formando uma linha de passagem. Um dos elementos – a criança que está mais próxima do móvel – retira um cesto que tem saquinhos de arroz e vai passando segundo o ritmo da canção. Estes seguem de mão em mão até ao fim da roda. Quando todos os elementos do grupo têm um saco, a criança que tem o cesto coloca-o no centro da roda e começam a contar...

... do 1 ao 10 atirando o saco ao ar e apanhando com a mão direita;
... do 10 ao 20 atirando o saco ao ar e apanhando com a mão esquerda;
... do 20 ao 30 atirando o saco ao ar alternando as mãos;
... do 30 ao 40 deixando cair o saco atrás da cabeça e agarrando-o por trás da cintura;
... do 40 ao 50 atirando o saco por baixo da perna esquerda e apanhando com a mão direita;
... do 50 ao 60 atirando o saco por baixo da perna direita e apanhando com a mão esquerda;
... do 60 ao 70 atirando por baixo da perna direita e apanhando com a mão esquerda, depois por baixo da perna esquerda e apanhando com a mão direita.
... do 70 ao 80 passando o saco por entre as pernas em ziguezague;
... do 80 ao 90 atirando o saco ao ar, batendo uma palma e apanhando-o;
... do 90 ao 100 passando o saco à volta da cintura, alterando as mãos na linha média.

No final, dizem 1, 2, 3 e todos atiram os sacos para o cesto. Uma das crianças vai buscar o cesto e guardá-lo no armário novamente.

A professora dá o mote e a Roda segue cantando e fazendo gestos a tabuada do 8 no sentido ascendente até ao 12 e descendente. Ao chegar ao $8 = 1 \times 8$ a professora canta “flauta bem quentinha, toca afinadinha, esquerda em cima e direita em baixo”. As crianças vão ao cesto buscar as flautas, muitas já têm bolsas feitas de tricô outras estão a ser terminadas pelos alunos do 1.º ano. Primeiro cantam a música e depois tocam todos juntos duas músicas

Música 1:

É inverno o frio pica
Enquanto a lenha crepita
Fora o vento sopra frio
Dentro temos fogo aceso

O bom fogo arde bem
E a lenha crepita
Mas lá fora o frio pica
Pica, pica, pica

Música 2:

Ribeiro transparente
Tão nobre onde vais
Seguindo o seu caminho
Levando a água ao mar

As crianças que pedem para mostrar a melodia, tocam individualmente enquanto os restantes cantam. “A minha flauta vou limpar para guardar” canta a professora enquanto todos guardam as flautas no cesto. E a professora coloca um cesto com clavas e cada elemento do grupo tira duas. Marcando o ritmo com as clavas, cantam um poema sobre o inverno que as crianças adaptaram ficando uma história com uma bruxa. E de seguida outra música:

Onde vai a bruxa
Toda satisfeita?
E em que pensa o mocho
Que do alto a espreita?
Toda a gente aguenta
Um mocho a piar
Mas bruxa agoirenta
Já dá que pensar.

Se o mocho piar
Ou se a bruxa rir
É sinal de azar
Ponham-se a fugir!

O mocho piou
Nesta escuridão
Mas por onde entrou
Aquela bruxa então?

Será que aqui está
Qu’entrou p’lo chão?
Eu não sei se vá
Ver sob o colchão

Fui lá ver mas não
Só vi um sapato
Saltou-me da mão
E transformou-se em gato.

A partir de agora
Sei onde ela está
Sei onde ela mora
Com cara de má

No piar do mocho
No miar do gato
Num riso já frouxo
Anda um velho sapato

No chiar da porta
Num colchão já velho

Em bengala torta
Ou atrás do espelho

Debaixo da escada
Num caco partido
Em coisa estragada
Olha o que está escondido

Mas não vou fugir
Vou onde ela está
E vou mas é rir
Por ela querer ser má.
Ah ah ah!

Vão trauteando a música indo um a um ao centro guardar as clavas no cesto e regressando à roda. De seguida recitam outro poema acompanhando com movimentos livres individuais:

Quando à noite, já deitado
Vês que não fizeste nada
Daquilo que querias ser
Fecha os olhos a sorrir
Há sempre um duende a rir
Atrás de ti a dizer:

“Eh eh eh!
Só se ganha em se perder
Amanhã vai melhorar
Sei o que estou a dizer.”

Eu sou o duende à espreita
Na tua esquina mais estreita
Por isso sou teu amigo
E quem sabe rir comigo
Sabe-se a si transformar!

Não te rales se és assim
Esses males têm fim
Faz fila atrás de mim
Vem mas é para a floresta

Pois lá estamos sempre em festa.
Se caíres, esfolas a testa
Mas não vais disso morrer!

Põe-te na fila a dançar
Sai do jogo quem quiser
E também sai quem olhar
P’ró o seu umbigo a chorar
Ou para quem dançar a gemer.

Vá lá, avança!
Vê se mexes essa pança
Dá saltos e faz caretas
Faz como eu, piruetas!
Sacode-te dessas tretas!
Não fiques sisudo aí.

Não tenhas pena de ti

Quem já souber rir de si
Sabe o mundo transformar
E o dia será bom! Estará sempre a melhorar!

No final do poema a professora vai buscar um cesto com bolas de ténis e todos começam a cantar “muito atento eu vou estar e a bola apanhar” enquanto a professora, no centro do círculo, atira uma bola para cada elemento do grupo. Quando todos têm uma bola a professora diz: mão direita. E começamos a contar do 1 ao 10 marcando o ritmo com a bola a bater no chão. De seguida, mão esquerda e retomam a contagem do 1 ao 10. Por vezes as bolas fogem e a contagem continua apenas quando o grupo chega ao 10 é que cada criança vai buscar a bola fugida.

Formando pares, cada pessoa atira a bola com a mão direita ao chão, apanha-a e entrega ao seu par. O par recebe com a mão esquerda, atira ao chão, apanha e passa. Enquanto se mantém o movimento recitam a lengalenga:

Uma aranha tece a teia
Meia volta e volta e meia
Solta o fio e salta lá
Vai de volta e volta cá.

Sem ter régua nem esquadro
Já reforça assim o quadro
Dentro dele é que ela tece
Gira, gira, sobe e desce.

Dentro dele é que ela tece
Gira, gira, sobre e desce
Como brilha rendilhada
Essa teia inacabada!

Pois ainda um fio agora
Sai da teia para fora
Nessa linha bem comprida
Essa aranha escondida

Quando o fio treme bem
Ela sabe que já tem
Lá na teia uma presa
Para a sua sobremesa

As bolas vão de mão em mão até à professora que as coloca de volta no cesto, cantando de novo a canção em francês (*savez vous passer ceci sans se tromper*). Com as bolas arrumadas, a professora vai buscar uma corda grande. Chama duas crianças para segurar a corda e outras duas para saltar. Todas as crianças que querem saltam e de seguida trocam com as que estão a dar balanço à corda.

[Nome da criança] entra na corda
Dá meia-volta
Põe a mão no chão
A mão no coração

Toca viola, canta à espanhola
A, B, C, D, E, F, G, H,
I, J, K, L, M, N, O, P,
Q, R, S, T, U, V, X, Z

Quando todos os interessados saltaram, uma das crianças enrola a corda e guarda-a no móvel. O grupo retoma o círculo cantando:

Piriquito, piriquito
É parecido com o seu par
Para à frente, para trás
Para a direita e para a esquerda,
Para trás, para a frente
Para a esquerda e para a direita.
Saltando consoante a letra da música.

De seguida, novo poema:

Obrigado terra por me sustentares (saltar)
Obrigado sol por me iluminares (com o braços, formar um círculo acima da cabeça)
Pronto eu estou para trabalhar (cruzar as mãos junto ao peito)
E no meu lugar vou-me sentar.

O grupo entra na sala e, quem quer, vai à casa de banho ou ao lavatório da sala (onde estão tabuleiros com as canecas, escovas e pastas de dentes de todas as crianças) e bebe água regressando de seguida para o seu lugar. Quando todos estão sentados, em grande grupo recordam o que fizeram anteriormente, trazendo à memória o que tem sido trabalhado durante cada época, em especial o que foi desenvolvido na véspera.

Nota inferencial:

Estou impressionada com a complexidade do momento da Roda Rítmica. Aqui, são trabalhados vários conteúdos das diversas áreas de conhecimento através de jogos rítmicos, recitação, jogos sociais, de equilíbrio e memorização, geografia corporal e dramatização de uma forma muito divertida, descontraída e desafiando de inúmeras formas o corpo e a motricidade. As músicas cantadas por todos e os poemas recitados são acompanhados por gestos inspirados na Eurytmia. Esta modalidade, típica da Pedagogia Waldorf, exterioriza através de gestos os movimentos que o aparelho fonador faz ao cantar e ao falar. É uma arte coreográfica onde os sons ganham movimento. Steiner, o fundador da Pedagogia Waldorf conferia grande valor pedagógico na prática de Eurytmia:

The ego performs a constant eurythmy, and the eurythmy expressed in the physical body is only listening made visible. So you are always engaged in eurythmy when you listen, and when you are actually performing eurythmy you are only making visible what you leave invisible when you listen.

(Steiner, 1919 citado por Stockmeyer, 2015, p. 243)

Para Avison e Rawson (2014), euritmia cultiva a integração e harmonização do movimento, desenvolvendo-se de uma forma artística. Desta forma, procura-se promover processos sociais de interação com o outro bem como desenvolver diversas competências físico-motoras e estéticas. O momento da Roda Rítmica, a forma como o espaço exterior é apresentado e as aulas que o grupo tem ao longo da semana – onde se inclui Jogos tradicionais, Movimento e circo, Horta, Costura e Danças de roda – demonstram um grande foco no desenvolvimento da motricidade e uma intencionalidade pedagógica constante de “trazer o corpo à atividade”.

Anexo II – Entrevista à professora cooperante

Legenda: P – professora cooperante E – estagiária

E – Quero desde já agradecer o tempo disponibilizado. A ideia é perceber qual a importância do momento da Roda Rítmica (R.R.), porquê tantos estímulos diferentes e como é que é preparada.

P – eu vou falar um pouco da minha visão, a

E – Sim,

P – Eu vou respondendo mas se vires que estou a dispersar um bocadinho intervêns e voltas a direccionar.

E – (movimento afirmativo com a cabeça?)

P – Eu sinto que ao iniciarmos a aula principal, iniciamos logo com aquela canção em que trazemos o movimento. No fundo, eu sinto comigo e acho que com eles acontece o mesmo – acho não, tenho a certeza – que é acordar o corpo. Porque iremos utilizá-lo depois através do pensar no trabalho de caderno e na aquisição dos conteúdos que estão a ser trabalhados. E a R.R. é uma oportunidade que nós temos de trabalhar de tudo um pouco a partir da vivência. A primeira coisa que me vem à mente é o social, logo de início. A parte social, o encontro com o outro e as atividades que são propostas obriga-os mesmo a respeitar o ritmo de cada um. Nas contagens nós observamos isso, se há uma criança que demora mais tempo – quando é de forma individual como temos feito esta semana – exige uma certa espera do outro, logo paciência. Então já está neles esta contenção de ‘não, eu vou dar a oportunidade ao meu amigo responder’. Ou mesmo o cuidado com as clavas de jogarmos com as clavas e não acertarmos no dedo do amigo. O saltar à corda e perceber que nem todos saltam da mesma maneira ou com a mesma eficiência.

E – E no saltar à corda, muitas vezes fazem-no a pares. Um par movimenta a corda enquanto outro par salta e esta conjugação de ritmos é uma logística exigente.

P – Sem dúvida. E é importante irem tentando e aperceberem-se que vão criando um ambiente de interajuda. Quando eu penso na R.R. surge logo a parte social que é a parte basilar para mim da vida na escola. Para mim, mais do que conteúdos é o encontro com o outro. Eles podem não ter esta consciência mas nós adultos percebemos que é um grande desafio relacionarmo-nos, ainda agora falávamos disso lá fora. E quando isto flui, tudo o resto flui em sala de aula.

Por exemplo, a declamação dos poemas. Tu já percebeste que eu utilizo o poema da R.R. para depois trabalhar no caderno. Aqui não temos manuais e esse poema é utilizado com a segunda

classe, neste caso, para trabalhar questões de gramática, grupos consonânticos, os dígrafos e várias aprendizagens que fazem no decorrer de cada época. E de certa forma também estarem em contacto com as celebrações, as épocas... no fundo os poemas também são trazidos para trabalhar neles a parte do sentir, juntamente com as canções. Quando entramos na matemática entramos já mais no pensar...

E – Portanto mesmo dentro da R.R. existe a trimembração do pensar, sentir, agir.

P – Existe sim. Nós iniciamos a R.R. sempre com o mesmo poema que nos traz ao momento presente: ‘eu estou aqui, aqui eu estou e aqui ficarei’. É tão exigente, mesmo quando declamamos o poema da manhã ‘os meus pés ganham raízes no chão’. Eu própria sinto, é desafiante estar no momento presente e várias vezes fecho os olhos para me trazer de volta aqui. Para eles que ainda estão a chegar, principalmente os meninos da primeira classe ainda estão a enraizar, é importante ter este movimento de bater o pé [bate o pé no chão ao dizer], ‘eu estou aqui’ [bate o pé no chão] e acordo.

E – Como um afirmar-se.

P – Exato. Depois dizemos o dia da semana e do mês, mais adequado aos meninos da segunda classe que já têm esta capacidade, os da primeira também têm mas a noção de tempo surge plenamente na segunda classe. Esse poema é dito todos os dias na R.R., durante todo o ano. Depois no segundo período trouxe as canções do Brilha o sol para trazer a questão do dia da semana associado aos planetas.

E – Que tinha sido trabalhado com a segunda. Ou seja, foi ao trabalhar a época do tempo com a segunda classe que surgiu na R.R..

P – Sim. E tu já reparaste que cada dia da semana tem associado um planeta, um metal e uma cor.

E – E um cereal.

P – E o cereal, exatamente. E eles já sabem isso, o cereal já está neles. Eles comem na escola e é seguido essa... É algo que eles vivenciam há muito tempo. Pelo menos os meninos que estão aqui desde o jardim-de-infância sabem que à 2ª-feira comem arroz e que tem a cevada à 3ª-feira. E parte, mais uma vez, da vivência deles. E isto é autoconhecimento porque se nós olharmos para diferentes terapias e para o processo de autoconhecimento, as cores estão ligadas e não é só na antroposofia que vemos esta associação, não é? E isto não é explicado à criança mas à medida que eles vão crescendo eles vão percebendo ‘ah, espera aí, eu na escola sabia isto’. Então eu estou no

mundo e sei como é que as coisas funcionam em determinadas matérias. Como a época das abelhas que eles conectaram muito e permitiram-se observar na natureza o que aprendíamos na sala. Temos também a sorte de estar neste espaço florestal que permite-nos ter um contacto muito especial com a natureza.

E – E voltando ao movimento.

P – Sim, estávamos a falar do movimento, obrigada. As contagens eu sinto que são muito importantes. Porque os números são abstratos, as letras também, são convenções. Quando eles fazem muitas contagens na R.R. depois só falta o passinho para reconhecerem o número. Na primeira classe, depois de estudarem a qualidade do número, dá-lhes outra segurança. Isso associado sempre aos movimentos de Extra Lesson, que eu acho que são muito importantes.

E – Podes explicar brevemente o que é a Extra Lesson?

P – Os movimentos de Extra Lesson são um método de trabalhar com as crianças que nos ajuda na definição da lateralidade e noutras questões que possam surgir. Estes movimentos ajudam a trazer o foco, a concentração... Se tu reparares, há movimentos que eles fazem como por exemplo o atirar o saco por baixo da perna, que são extremamente desafiantes! E há crianças que, quando é a vez de elas dizerem o número nas contagens, param. Ou dizem o número ou atiram o saco. Eles têm de fazer um grande esforço de...

E – Quase uma dissociação entre corpo e cabeça.

P – Sim, sim! Há crianças que não precisam e observas muito isso numa primeira classe. O número ainda não está bem interiorizado, o movimento, ainda estão nesta conquista espacial e de movimento, do próprio corpo e acabam por se atrapalhar ali. O que eu sinto é que, ao trabalhar ao longo do ano estes movimentos, trabalhas imensa coisa! Trabalhas o equilíbrio, o sentido do tato, os limites... há crianças que, por exemplo, o saco vai e vão contra o amigo do lado. Mas isto tudo trabalhado ao longo do ano é dada a oportunidade de irem desenvolvendo diversas competências. Eu sinto, faço com eles estes movimentos desde o início do ano e vejo uma evolução enorme e as conquistas que eles fazem. Meninos que nem conseguiam passar o saco por baixo da perna e apanhar logo de início, não é... E isto também lhes dá a sensação de ‘eu já consigo, eu vou conquistando’ e vão-se lembrando. Ao saltar à corda a mesma coisa, eles vão-se recordando e entre eles vão também elogiando ‘boa, conseguiste!’. E lá está, o social novamente.

E – Sente-se isso e eu pude observá-lo durante o estágio. Uma criança que inicialmente começava a saltar parada junto à corda e a certa altura começa a fazer a entrada quando a corda já está em movimento.

P – Sem dúvida. Há crianças que eu preciso de dar assim um incentivo ‘olha vamos tentar, tentamos e está tudo bem’ quando eu percebo que posso entrar por aí e não a vou expor. E perceber que é normal e que, se não conseguir ou se se enganar, está tudo bem. Então os movimentos de Extra Lesson é algo que eu aconselho. Mais uma vez também estamos a acordar o corpo com o movimento associado ao pensamento. Eu própria sinto-me ótima depois de fazer aqueles exercícios parece que já acordei também porque de manhã é extremamente exigente. Eu tenho uma admiração profunda pelos meninos da segunda classe que dizem a tabuada logo de manhã. Eu própria estou a ouvi-los e facilmente o meu pensamento vai e eu tenho de fazer um grande esforço para voltar ao momento presente. Este acordar o corpo a partir do movimento é, a meu ver, muito importante e a R.R. tem essa função.

E – Queres falar um pouco sobre o porquê de diariamente trazeres a flauta para a R.R.?

P – A flauta tem imensas vantagens. Neste momento eles estão a ter aula de música com um professor especialista e eu poderia não tocá-la, é uma opção. Mas enquanto professora sinto que os posso ajudar nesta caminhada. E não estou só a trabalhar as melodias com eles. A flauta tem a possibilidade de trabalhar muitos dos 12 sentidos essenciais. O facto de ser de madeira vai desenvolver o sentido do tato, eles tocam e desenvolvem o tato. A respiração também, com a expansão e contração, e mais uma vez o social que falámos à pouco...

E – E o controlo da respiração que é uma coisa que acontece naturalmente mas que tem de se tornar consciente para poder tocar a nota na altura certa.

P – Exatamente, o ritmo, sem dúvida alguma. Eles trabalham também muito o foco e a concentração a tocar a flauta, o posicionamento... o facto de dizer ‘esquerda em cima direita em baixo’ trazer sempre. E há meninos que mesmo cantando continuam com a mão esquerda em baixo e a direita em cima mas isso também tem a ver com o reconhecimento de qual é a mão esquerda e da mão direita. Numa primeira classe é normalíssimo acontecer e por vezes no segundo ano ainda pode existir vestígios desta dificuldade que é colmatado com estes trabalhos diários. Mas na flauta, o posicionamento dos dedos para não deixar o ar entrar e a flauta não desafinar... e em tudo isto que eu mencionar estamos também a trabalhar a memória que é crucial nos primeiros anos de aprendizagem. Nesta fase de desenvolvimento, no primeiro e segundo ano de escolaridade, a memória está muito disponível e muito apta a se desenvolver. As tabuadas são memorizadas no segundo ano, os amigos do número no primeiro... porque eles têm uma capacidade enorme de memorização por isso é agora que temos de agarrar a oportunidade e trabalhar isso. Quando eles chegam a um 5º ano, se não for o professor que os acompanhou nos anos anteriores com seria aqui na escola, presume-se que eles já sabem as tabuadas porque é algo que deve ser trabalhado

mesmo desde o primeiro ano. E são a base para a matemática. As tabuadas aparecem constantemente. Eu senti com os meninos do segundo ano quando trabalhei o dobro e a metade, o facto de eles saberem que os números amigos do 2 estavam associados conseguiram fazer rapidamente, depois fazem ligações automáticas porque quando chegam à tabuada do 3 facilmente a terça parte vem. Quando trabalhas as frações numa quarta classe surge também da experiência, o partir da maçã, ou de um bolo ou de uma pizza...

E – Por isso ter sempre esta consciência de primeiro viver o conceito e depois formalizá-lo trazendo-o na quarta classe de uma forma abstrata.

P – A metade também já é trabalhar as frações. E eles, sabendo as tabuadas, facilmente identificam uma quarta parte, uma terça parte, uma quinta parte porque já está neles quando dizem a tabuada da divisão. E isso quando chega na quarta classe já lhes é familiar. A raiz quadrada, por exemplo, quando surge a cidade dos números quadrados. Tu perguntas a raiz quadrada de 16 e eles vão-te dizer 4 porque já está neles e sabem que se é o número multiplicado por ele próprio facilmente a resposta aparece. Por isso é que é importante insistir nestes trabalhos de R.R.

A corda, já mencionei que se trabalha o social mas temos aqui novamente o foco e a concentração associados, a memória porque, por exemplo, quando a segunda classe regressou das férias de verão eu percebi que eles não sabiam a sequência do alfabeto. Reconheciam algumas letras mas o alfabeto não estava. Então, ao saltar à corda dizíamos o alfabeto. Sempre, sempre o movimento associado à memória.

E – A lengalenga que vem com o saltar à corda vai variando com o que estão a viver, não é?

P – Sim, depende sempre dos conteúdos que estamos a trabalhar. Por exemplo, agora na época de matemática trabalhámos os numerais ordinais eles estiveram a dizer ‘primeiro, segundo, terceiro...’ quando foi a época do tempo dissemos os dias da semana e os meses do ano.

E – Como é fazes esta logística. Porque estás com duas classes, de primeiro e segundo ano de escolaridade. Como é que decides que conteúdos é que vem para dentro da R.R. sendo que a cada momento trabalhas épocas diferentes com cada grupo.

P – As tabuadas obrigaram a uma grande reflexão da minha parte porque na primeira classe supostamente não se trabalha as tabuadas mas os meninos da segunda precisam mesmo de trabalhar. A mim não me fez sentido dizer aos meninos da primeira para sair. Então é assumir que está tudo bem. Eles vão trabalhar as quatro operações durante o ano e o ano da multiplicação e o da divisão também vão chegar então, não estou a exigir deles – por vezes na R.R. estou a observar e pisco o olhos para eles acompanharem – mas não estou a exigir deles a presença tão ativa como

a que exijo aos da segunda classe quando estamos a dizer as tabuadas. Porque não é algo que os da primeira classe tenham de memorizar para já. Fui confrontada por essa questão e tive mesmo de refletir mas uma vez que a segunda classe precisava decidi trazer mas o olhar... com a flauta a mesma coisa, os meninos da primeira [classe] ainda estão um pouco perdidos mas no próximo ano a flauta já vai estar neles. Já tem vindo a construir esta ligação com o instrumento e a experimentá-lo sem qualquer pressão.

Relativamente aos conteúdos, na primeira classe os conteúdos que chegam também vêm com mais leveza, não é. Por exemplo se for um poema, que eles já tenham trabalhado no caderno a ajudar a escrever, então peço mais entrega na R.R. para memorizarem para na aula de exercícios plasmarem em conjunto no quadro e eles saberem que palavra vem a seguir e quais os sons que surgem. Percebes? Vou ajustando assim. Uma segunda classe tem os conteúdos envolvidos e o meu olhar também tem uma intencionalidade mas o foco é muito no movimento.

Também trabalhámos com bolas de ténis que eu acho extremamente desafiante. Fiz a experiência de usar as bolas no todo e percebi que era demasiado exigente então acabaram por trabalhar a pares. Como tu aliás viste. Mais uma vez foco, concentração... Eu acho mesmo maravilhoso o trabalho que eles foram fazendo. Acabaram por me surpreender... ‘a bola vai e está tudo bem’. E vão fazendo estas conquistas... não sei se me estou a esquecer de alguma coisa... Ah! As canções com os instrumentos de precursão também, uma vez mais o ritmo, saber acompanhar o grupo, etc.

Há crianças, não sei se tiveste oportunidade de observar, que na R.R. ainda estão muito adormecidas. Esta acordar vem com esse propósito. Quando estão assim mais moles, encostam-se ‘dava tudo para estar na minha cama’, para mim representa isso, é o acordar do corpo através do sentir e do agir. Depois vem o pensar mais cognitivo através do cálculo mental no final quando eles regressam ao lugar, em que ativamos a cabeça. Já nos mexemos muito, ativamos a cabeça e pensamos. E aí sim, estamos prontos para recordar o dia anterior. Ultimamente até temos feito a retrospectiva do final do dia até ao primeiro momento da manhã que é um exercício bem desafiante. E... E depois estão prontos para receber os conteúdos que chegam porque já se movimentaram muito e já pensaram muito com o corpo.

E – E quando surge um novo conteúdo no trabalho de caderno, esse conteúdo já foi trabalhado de alguma forma na R.R. ou surgem ao mesmo tempo... Como é que é gerida a introdução?

P – Hmm.... Então os conteúdos novos normalmente aparecem através de uma imagem ou de uma história contada. Por exemplo na época das abelhas surgiu com a história do avô do António que é apicultor e falava sobre as abelhas e daí surgiu o voo das abelhas com o desenho de forma que nos levou à letra cursiva. Por exemplo, os poemas como à pouco mencionei, eles não trabalham no caderno nenhum poema que não passe pela R.R.. na época de matemática da primeira classe, antes de trabalharem os amigos do 2, já trabalharam os amigos do 2 na roda, a tabuada a mesma coisa. Então passa muito pela R.R., eles trabalham muito na R.R sem se aperceberem. Mas normalmente o conteúdo novo vem no início de cada época com histórias e imagens.

E – Ao preparar uma R.R. pensas para quanto tempo?

P – ...

E – Vamos por partes, quando preparas uma R.R. pensas no momento como um todo ou são partes que vais trocando ou alterando peças. Ou seja, mudam todos os elementos da R.R. ou são pequenos elementos que vão alterando com o passar do tempo?

P – Ok, acho que percebi a pergunta. Atenção que eu vou-te falar da minha experiência, não quer dizer que não haja outras formas de o fazer. Os movimentos de Extra Lesson que há pouco falávamos eu já os trabalhei noutra altura com os amigos ‘2, 4, 6, 8, 10’ e por aí fora. Agora com os meninos da primeira e da segunda já viste que estamos a fazer uma contagem contínua, a cada dia contamos 100 números e hoje fomos contámos do 3100 ao 3200. Lá está, isto é outra coisa que eu não estou a exigir dos meninos da primeira classe embora eles estejam a participar ativamente na contagem. Não há uma grande exigência. Eles estão no todo e acompanham o grupo. Na realidade só têm de ouvir o número que a pessoa antes disse e mudar o algarismo das unidades ou quanto muito das dezenas. Eles já sabem contar muito bem.

E – Disseste agora mesmo que já sabem contar muito bem. Sentes que isso é por ter sido trabalhado na R.R.?

P – Sim, sem dúvida. Mas, por exemplo, hoje no trabalho de caderno chegou o 900. Eu não escrevi o 1000 porque o 1000 chegará na segunda classe mas eles já tiveram contacto com ele.

E – Pois, na R.R. estão no 3000 apesar de formalmente o 1000 não ter surgido.

P – Isso por que temos uma segunda classe. Se não, não estariam. Ou teríamos iniciado nova contagem de forma diferente ou então alterava esta parte da R.R. Já dissemos várias lengalengas, ‘se o papa papasse papa, se o papa papasse pão’ com os movimentos de Extra Lesson. Os movimentos ficam são é acompanhados e trabalhados de diferentes formas. Com esta lengalenga

do papa os movimentos surgiram atravessando um banco sueco, com a lengalenga da aranha vieram com a bola de ténis. Como vês, eu não tiro. Porque, para mim são mesmo muito importantes e desafiantes. Eles próprios também vão inventado, não sei se já reparaste. Às vezes atiram por baixo da perna e batem uma palma e apanham. Esses movimentos, por exemplo, eu sinto que até à data não deva tirar. A corda, por norma também há, apesar de haver sempre flexibilidade, hoje não houve tempo para saltar à corda na R.R. pois ficamos um pouco mais com a flauta. O poema da manhã que abre também está sempre presente. O que vai alternando de facto: são as melodias da flauta, canções que entrem com as celebrações, os poemas na próxima semana já vou trazer um poema diferente.

E – Porque já fizeste todo o trabalho gramatical que querias com o poema que está?

P – Sim, eles já escreveram autonomamente o poema. E é isso, vou alterando assim... As tabuadas também vão alterando consoante a semana em que estamos na semana passada estivemos na multiplicação e divisão do 7 esta semana estamos a trabalhar a do 8. Neste momento estamos com estes movimentos durante as tabuadas, posso introduzir outros mas por agora estes estão a resultar. Com a tabuada da multiplicação senti que deveria trazer algo novo além do movimento corporal quando introduzimos na R.R. a divisão.

E – E aí entrou as clavas a pares para a multiplicação e o corpo para a divisão.

P – Exato. Não significa que fique muito mais tempo mas por agora está a resultar. No outro dia, tu viste, fiz a experiência de a divisão ser durante jogo de mãos a pares mas senti que a divisão ainda não está suficientemente sabida para alterar já o movimento. É assim, por vezes estou com eles em aula e penso ‘vamos experimentar isto assim e vamos ver como resulta’ e não tinha propriamente planeado antes. Há coisas que funcionam outras que não, é preciso alguma sensibilidade e capacidade de observação do grupo.

E – Como jogo do pega gigante.

P – O pega gigante, exatamente, esse jogo surgiu porque a minha filha estava no carro a cantar e eu peguei nessa frase e experimentei com eles. É pegar em pequenas coisas. Eu gosto destes jogos sociais

E – Em que o indivíduo influencia o todo.

P – Sem dúvida. E eles perceberem... Esta coisa de ‘eu quero ficar com a pedra’ e não passam. É importante também observarmos estas pequenas coisas que ficam muito claras nas dinâmicas de grupo, este ‘é meu e não passo’ e ficam ali com a pedra escondida até a música parar. Observa-se

muitos lados, muitas dimensões do desenvolvimento humano... mas sim vou alterando consoante as épocas do ano e as celebrações mas há coisas que não tiro porque acho são importantes.

[silêncio]

E – já falámos um pouco sobre o porquê de fazer a R.R., o como é pensada e como se prepara.

P – Sim. Por exemplo na próxima semana vamos entrar numa nova época, em que surge o Francisco de Assis e na R.R. vem um poema alusivo ao Francisco de Assis.

E – O Francisco de Assis vai entrar como época de teatro?

P – Sim, sendo que eles não vão fazer essa peça. Quero escolher outra. Mas vão surgir poemas do Francisco de Assis.

E – O Francisco de Assis surge porque faz parte do fio narrativo da segunda classe, é isso?

P – Sim, na segunda classe o fio narrativo são as fábulas e vidas de santos. Mas para mim não me faz sentido a primeira classe fazer essa peça então devemos fazer outra coisa. Ainda estou indecisa entre algumas peças que são mais adequadas aos dois grupos.

E – Então será algo dentro dos Contos de Fadas por ser o fio narrativo da primeira classe?

P – Sim, será certamente dentro dos Contos de Fadas que é algo que pode ser trabalhado a vida toda [risos]. É verdade, trabalhamos imenso com os arquétipos nos Contos de Fadas. Para mim os Contos de Fadas não têm idade porque acho mesmo que é para a vida. Mas ainda não sei bem que peça ou mesmo se criamos nós a peça, não sei, ainda estou a refletir. Há um poema da Ruth Salles, já pensei nesse... bem, ainda não sei.

E – Para a R.R. inicialmente e depois para a sala?

P – Com a primeira classe sim. Vão depois plasmar no caderno sendo que os da segunda vão estar com o Francisco de Assis que possivelmente será trabalhado na aula de exercícios ou à tarde, nos TNE. Eu vou seguindo muito... claro que no início do ano tenho os planos anuais, mensais e a cada semana vou planeando a seguinte e está tudo assim pensado mas eu vou muito pelo que sinto do grupo. Tenho esta sorte de conseguir seguir a minha intuição e basear-me no que observo diariamente da parte deles.

E – Sentes que surgem coisas na brincadeira livre que vem da R.R.?

P – Hm... Boa pergunta. Sim. Quando há jogos que os cativam, como o do pepino. Se for jogos que envolvam mãos eles fazem. Saltar à corda, por exemplo, era algo que no início do ano esteve muito presente nos intervalos.

E – Quando há assim uma novidade é levada pelo grupo para o tempo de recreio.

P – Sim, sem dúvida, eles levam muito do que fazemos dentro. Eles exploram muito o corpo no exterior e levam muitos jogos de dedos que fazemos na R.R. há outras coisas que ficam só no momento da R.R. Também acontece muito no refeitório, o declamar poemas ou canções da R.R. que eles repetem no refeitório que do nada surgem. Hoje, por exemplo surgiu. Um(a) criança(s) começaram a dizer ‘é por entre os troncos, ao escurecer, que os duendes comem sem ninguém os ver’ e adaptam a letra do poema ao que surge no momento.

E – E fazem muitos jogos de palavras nessas trocas com os poemas.

P – Sim, é muito interessante observar. Aí também se percebe o que é que ressoa no grupo. Este ano passou a voar. Já estamos a dia 1, terminamos as aulas a 28 e sinto que fluiu muito bem. Foi a primeira vez que tive dois grupos em sala. São crianças muito bonitas é um grupo muito especial.

E – Sem dúvida que são, têm uma vontade de aprender e uma tranquilidade no que é o ritmo da semana que permite trabalhar conteúdos de forma muito fluída. [breve silêncio] Acho que já conseguimos abordar o tema principal e agradeço-te por isso. Para terminar pergunto se tens algum conselho para mim como futura profissional de educação.

P – O primeiro passo é a ligação emocional com as crianças. Se não conseguirmos estabelecer isso, perde-se muito potencial pedagógico.

E – Sim, palavra-chave em educação é relação, relação, relação.

P – Se nos recordarmos do nosso percurso como alunas, se eu tinha professores com quem eu não tinha nenhuma conexão, uma simpatia ... mais a partir do 5º ano, a matéria não entrava.

E – É importante trazer um pouco de nós, não é. Quando é a minha verdade que estou a contar, parece que cria ligações.

P – Eu não me lembro muito de como fui como aluna no primeiro ciclo. Mas eu olho para estas crianças e penso: já sabem tanta coisa! Não me lembro de saber tanta coisa! A tabuada, o saber estar,

E – Este grupo tem uma destreza de cálculo mental muito forte. É um grupo muito especial

P – Porque eles vão fazendo essa conquista. Muitas vezes eu digo-lhes ‘vai tentar que tu consegues’ e de um momento para o outro eles conseguem e é uma conquista enorme! É mesmo uma honra puder acompanhar estes processos. Por exemplo, tu sabes, há uma menina da segunda classe que teve algumas dificuldades no início com a divisão. E ultimamente tem vindo ter comigo nas aulas de exercícios e de TNE com dificuldade em avançar sozinha. Tenho estado a dar algum apoio mas de um dia para o outro, passou a resolver as contas sozinha, de repente e demos um grande abraço e foi uma grande alegria para ela esse click. Há crianças que eu sei que precisam de ‘vou ajudar-te, estás comigo os dias que forem necessários’, há outras que eu sei ‘tu consegues, tenta lembrar-te’ e eles conseguem. No caso dela, precisava de estar ao meu lado até fazer essa conquista. E vamos gerindo com eles.

E – Faz-me muito sentido o que dizes e é mesmo bonita a forma como o pões em prática. Obrigada pela oportunidade de te observar durante este tempo.

P – De nada, espero mesmo que tenham sido uns dias ricos para ti. Para as crianças e para mim sei que foram. Criaste muito facilmente uma ligação bem forte com cada um deles e comigo. Sei que serás uma excelente profissional por isso mesmo. E estou disponível para conversarmos sempre que quiseres para trocarmos experiências.

E – Muito obrigada.