

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Joana Tomás Medina

Relatório Final

Uma Jornada de Aprendizagens

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Ana Coelho

Arguente: Prof. Doutor Pedro Balaus

Orientador: Prof. Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 21 de Maio de 2015

Classificação: 16 Valores

Maio de 2015

Agradecimentos

À minha orientadora de relatório, Professora Doutora Vera do Vale, à minha supervisora de estágio, Professora Doutora Manuela Carrito, e restantes docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra, pela orientação, partilha de saberes e ensinamentos durante toda a minha formação.

À educadora cooperante, que acompanhou o meu percurso, ao longo deste último ano, nunca poupando as críticas construtivas que achou pertinentes para a minha evolução.

Ao grupo de crianças com quem estagiei, que me permitiram aprender e progredir pedagogicamente.

À minha amiga e colega de estágio, por todos os momentos sérios e também caricatos que fizeram deste ano um dos que vou guardar para sempre na memória. Obrigada pelo companheirismo e pela paciência.

Aos meus pais, irmão e avó, um especial agradecimento por serem o apoio incondicional que me permitiu seguir o meu sonho.

Este Relatório Final é para mim o culminar de quatro anos de esforço, dedicação e empenho pessoal mas que, sem dúvida, não seria possível sem o apoio e o auxílio de todos os que cruzaram este meu longo caminho.

A todos, muito obrigada.

Uma Jornada de Aprendizagens

Resumo:

O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Este relatório incide sobre as experiências de estágio e de formação vivenciadas ao longo do último ano na prática de ensino supervisionada em contexto pré-escolar.

Relativamente à sua organização, posso referir que este relatório está dividido em duas partes. A primeira resume a experiência de estágio contextualizando a instituição onde estagiei, caracterizando o grupo de crianças e o ambiente educativo. São ainda apresentadas as diversas fases do estágio em questão incluindo a integração progressiva na atuação prática e o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Esta parte termina com uma reflexão geral que incide em toda a experiência de estágio de uma forma global. Na segunda parte deste relatório são apresentadas cinco experiências-chave que eu considero essenciais para a minha formação e que ajudaram a moldar a minha prática, tornando-se aprendizagens significativas.

Sumariamente, posso afirmar que este Relatório tem como base uma análise crítica e reflexiva das minhas práticas e aprendizagens expondo, de forma sucinta, como assimilei novas competências profissionais e pessoais que serão cruciais para o meu futuro.

Palavras-chave: Educação pré-escolar, Prática Educativa, Estágio, Experiências-chave.

A Journey of Learnings

Abstract:

This Final Report was written as a part of the Master's Degree in Preschool Education of School of Education in Polytechnic Institute of Coimbra. This report focuses on both the internship and training experiences over the last year while undergoing supervised teaching on a preschool context.

This report is divided into two parts. The first part summarizes the internship experience, explains the context of the institution where I did my internship and intends to characterize the group of children and the educational environment. Also presents the various stages of the internship in question including the progressive integration into practical action and the development of educational practices. This part concludes with a general reflection that focuses on the full length of the internship experience in general. On the second part of this report, I present five key experiences that I consider essential to my training and that helped shape my practice, becoming meaningful learnings.

To sum up, I can say that this report is based on a critical and reflexive analysis of my practice and learning, succinctly exposing the way I assimilated new professional and personal skills that will be crucial for my future.

Keywords: Preschool, Educational Practice, Internship, Key Experiences.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE - CONTEXTUALIZAÇÃO.....	5
1-Contextualização	7
1.1-Characterização da Instituição.....	7
1.2-Characterização do Grupo	8
1.3-Organização do Ambiente Educativo	8
1.4-Práticas/Metodologias da Educadora Cooperante	9
SEGUNDA PARTE – ITINERÁRIO FORMATIVO	13
2-Itinerário Formativo	15
2.1-Integração Progressiva na Atuação Prática	15
2.2-Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas	17
3-Reflexão Geral	24
TERCEIRA PARTE – EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	29
4-Experiências Chave.....	31
4.1-Abordagem de Mosaico – Estudo Sobre a “Voz” das Crianças.....	31
4.2-Importância da Análise dos Níveis de Implicação e Bem-estar.....	46
4.3-O Jogo Simbólico e o Brincar	56
4.4-A Hora do Conto – Promoção da Leitura.....	60
4.5-A Relação Escola-Família	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
BIBLIOGRAFIA	71

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

s.d. – Sem data

s.p. – Sem página

Quadros

Quadro nº1 – Preferências da Criança R no jardim de infância

Quadro nº2 – Preferências da Criança B no jardim de infância

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, e tem como objetivo relatar de forma crítica e reflexiva as minhas vivências de estágio, bem como algumas das experiências que considerei essenciais à minha formação.

O estágio em questão foi realizado num jardim de infância (JI) do concelho de Coimbra, com um grupo de crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, em par pedagógico e teve a duração de 300 horas, divididas por 5 horas diárias, três dias por semana (de quarta a sexta-feira).

Este relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte resume a minha experiência de estágio, caracterizando o grupo de crianças, a instituição e o contexto educativo da mesma bem como, as práticas e metodologias da educadora cooperante. São ainda apresentadas as diversas fases do estágio em que estão incluídas a integração progressiva na atuação prática e a responsabilização gradual do desenvolvimento de práticas pedagógicas. Esta parte encerra-se com uma reflexão geral que incide sobre toda a experiência de estágio de uma forma geral. Na segunda parte deste relatório são apresentadas cinco experiências-chave que eu considerei essenciais para a minha formação e que moldaram a minha prática, nomeadamente, a utilização da Abordagem de Mosaico para realizar um estudo sobre a “Voz” das crianças, a importância da análise dos níveis de implicação e bem-estar na educação pré-escolar, o jogo simbólico e o brincar, a relevância da Hora do Conto e da promoção da leitura e, por fim, os benefícios de uma relação Escola-Família de qualidade.

Termino com breves considerações finais que sintetizam as contribuições deste estágio para a minha formação em que enfrentei desafios e obstáculos, descobri novas formas de agir e refleti sobre as oportunidades de desenvolvimento construindo aprendizagens significativas.

PRIMEIRA PARTE - CONTEXTUALIZAÇÃO

1-Contextualização

1.1-Caracterização da Instituição

O estágio no qual se baseia este relatório decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social situada no distrito de Coimbra.

Numa fase inicial observei ativamente o contexto educativo do centro de estágio e procurei enquadrar-me no mesmo, de forma a poder analisar o seu normal funcionamento. Comecei por analisar as estruturas físicas, nomeadamente o edifício que foi construído de raiz todo em rés-do-chão. Tem janelas grandes com vidros duplos e laminados para uma maior segurança e que permitem uma boa exposição solar, iluminação e arejamento. O piso é liso, antiderrapante e de fácil higienização. As divisões são amplas e desobstruídas sendo que têm apenas o essencial, sem móveis/objetos desnecessários ao normal funcionamento da instituição. A instituição está dividida em Creche e Jardim de Infância. A única área comum [para as crianças] é o salão polivalente. A Creche é frequentada por 34 crianças. Na parte destinada ao Jardim de Infância existe uma sala com 19 crianças de 3 e de 4 anos e a outra com 21 crianças de 3 e de 5 anos, onde realizei o meu estágio.

Os espaços comuns a toda a instituição são: o gabinete das educadoras [zona de atendimento pais e crianças], duas salas de isolamento, duas zonas de higienização das crianças [equipadas com módulos de arrumação, banca muda de fraldas com tampo almofadado e uma base de chuveiro], um WC de adultos com chuveiro e vestiários, dois dormitórios equipados com catres, uma sala de arrumação, dois refeitórios, copa, cozinha, uma despensa, lavandaria e o salão polivalente utilizado para as atividades de música, ginástica e equipado com televisão, *datashow*, equipamento musical e de motricidade global. Os espaços exteriores disponíveis são: um terraço com relvado e área de pavimento antichoque na zona da creche, uma área de recreio com pavimento antichoque na zona do Jardim de Infância, um espaço ajardinado com área de recreio coberto, casinha de bonecas e WC e ainda, um recreio em areia e uma horta pedagógica.

1.2- Caracterização do Grupo

O grupo com o qual estagiei é constituído por doze crianças de cinco anos e nove de três anos. A maioria reside nas imediações do Jardim de Infância e desloca-se até ao mesmo utilizando transporte próprio. Apenas três elementos do grupo vivem no seio de uma família monoparental enquanto o resto reside com ambos os pais. Existem quatro crianças que iniciaram, este ano letivo, o seu percurso no Jardim de Infância. Uma com cinco anos e três com três anos. Pude observar uma adaptação gradual das quatro crianças porém, noto algumas questões em relação à alimentação. Por exemplo, uma delas apenas se alimenta de arroz com feijão preto e pão simples. Como é compreensível, esta situação necessita de algum entendimento e acompanhamento pois poderá vir a desenvolver carências de vitaminas e minerais que poderão afetar o seu desenvolvimento.

1.3- Organização do Ambiente Educativo

A sala onde estagiei é composta por uma área de jogo simbólico [Zona dos Cantinhos], uma de expressão plástica [onde se realiza o desenho, o recorte e colagem, a modelagem e a pintura], uma parte de biblioteca [estante com livros variados], uma área da experimentação e da matemática [jogos de mesa que incluem puzzles e jogos de encaixe], uma zona para realizar construções [legos] e uma de “garagem” onde se encontram carros e pistas. Por último, mas não menos importante, é de referir espaço de comunicação e planeamento [o tapete]. Em relação aos materiais utilizados na expressão plástica considero-os variados mas deficientemente conservados e organizados. É ainda de salientar que os mesmos não estão rotulados e não se encontram à disposição das crianças mas sim, dentro de um armário e só podem ser utilizados com autorização prévia. No que diz respeito aos jogos de encaixe e puzzles, observo o mesmo. Estes materiais ocupam um armário bastante grande mas como estão arrumados sem nenhuma ordem específica ocupam mais espaço do que se o contrário se verificasse. Cheguei mesmo a constatar que se estes jogos fossem devidamente organizados por temas/objetivo pedagógico sobriaria

espaço suficiente para arrumar neste armário [muito mais acessível às crianças que o anteriormente mencionado] os materiais de expressão plástica. Em relação à área onde se encontram os livros tenho a reconhecer que estes se encontram em considerável mau estado de conservação pois o respeito pelos livros não é fomentado nas crianças. Denoto ainda que esta zona carece de outros materiais de leitura como jornais e/ou revistas.

1.4-Práticas/Metodologias da Educadora Cooperante

Os instrumentos utilizados para regulação e organização do grupo na sala são o quadro de presenças, a tabela do tempo, o calendário de aniversários, e a tabela de recompensas [incentivos]. Todos são preenchidos diariamente, exceto o calendário de aniversários. Estão ainda afixadas na sala e ilustradas com fotografias das crianças dramatizando as diversas ações, as regras da sala, as regras da hora do conto e a lista das tarefas do chefe. Todas estas regras foram discutidas e elaboradas em conjunto com o grupo para se adequarem às necessidades do mesmo.

No que diz respeito à relação com os pais, a educadora cooperante tem um horário de atendimento fixo à segunda-feira. No entanto, pude observar que a esta se mostra sempre disponível para conversar com os pais seja na chegada ou na saída das crianças. Disponibiliza informações sobre as mesmas oralmente e tem o cuidado de preencher diariamente as cadernetas individuais. Este contacto frequente com os pais assegura uma boa comunicação e garante que os problemas/questões identificados(as) sejam resolvidos(as) em comum acordo entre os intervenientes.

A avaliação do grupo é feita recorrendo a um portefólio. Este instrumento começa a ser construído quando a criança chega à sala com 3 anos e acompanha-a até à sua saída do jardim de infância clarificando, assim, a sua evolução. Como defendem McAfee e Leong (2006, citados por Parente, 2012, p. 307), pode definir-se portefólio como uma coleção sistemática, organizada e intencional de amostras de trabalhos e evidências de aprendizagens das crianças, recolhidos ao longo do tempo e que demonstram e documentam os progressos realizados, as aprendizagens e as

competências das crianças. Resumindo, os portefólios mostram os esforços, progressos e experiências das crianças ao longo do tempo e tornam possível que estas se envolvam no processo de aprendizagem e avaliação através da seleção, análise e apreciação dos seus trabalhos e evidências.

Como refere Parente (2012, p.313), os conteúdos do portefólio, recolhidos no contexto natural e no decorrer das atividades do dia-a-dia do jardim de infância, asseguram uma relação estreita entre as orientações educativas ou os conteúdos do currículo, as estratégias de ensino e aprendizagem e os formatos de avaliação selecionados. Como afirma Gullo (1997, citado por Parente, 2012, p. 313), os resultados do processo de avaliação podem servir para informar educadores, crianças e pais sobre as áreas fortes, fracas, emergentes e sobre as necessidades e os interesses da criança como, também, revelar em que medida o currículo definido tem sido ou não eficaz.

Por todos os motivos acima referidos, acredito que a avaliação recorrendo ao portefólio é essencial para que as crianças criem hábitos de análise e reflexão sobre o seu trabalho refletindo sobre o que foi feito, o que foi mudando ao longo do tempo e ainda, o que falta fazer.

Só é permitido às crianças do grupo realizar jogo simbólico na Zona dos Cantinhos à segunda-feira. Pelo que percebi, esta regra não foi definida em benefício das crianças, antes pelo contrário, pelo que me foi explicado, é apenas para facilitar a arrumação da sala uma vez que as crianças ao jogar a desorganizam. No meu ponto de vista, é essencial que o jogo seja estimulado regularmente e não apenas num dia pré-determinado da semana pois, como defende Chateau (1975, p.17) é pelo jogo que a criança “põe em ação as possibilidades que dimanam da sua estrutura peculiar, realiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e desenvolve-as, une-as e complica-as, coordena o seu ser e dá-lhe vigor”. Segundo Chateau (*idem*) o ser mais bem dotado [talentoso/inteligente] é aquele que mais joga pois esta atividade desenvolve variadas funções ocultas. Chateau (1975, p.29) afirma ainda que, pelo jogo, a criança conquista a autonomia, a personalidade e até os esquemas práticos de que a atividade adulta terá necessidade.

Não os adquire em face das coisas concretas e difíceis de manejar, mas perante substitutos imaginários. O jogo simbólico é uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças e que poderia, na minha sala, ser muito mais explorado em benefício destas pois, é pelas representações de situações, atividades e “seres ausentes”, ou seja, é pelo jogo, que começa o pensamento humano.

Segundo o Projeto Educativo da Instituição, a mesma defende princípios educativos que se norteiam pela aprendizagem ativa da criança, preconizada pelo modelo curricular High Scope. Contudo, a minha observação não me mostrou isso. Segundo Hohmann e Weikart (1997, p.5), é através da aprendizagem pela ação, ou seja, viver experiências diretas e imediatas retirando delas significado através da reflexão, que as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. Os autores consideram ainda importante que os adultos ponham em prática estratégias de interação positivas, partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adotando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito. Ao longo das semanas de observação presenciei pelo menos duas situações (Apêndice nº1 e Apêndice nº2) em que, a educadora cooperante agiu de forma contrária ao delineado pela abordagem High Scope, pelo menos, no que diz respeito à partilha do controlo. Em ambas as situações foi-me mostrado que a opinião do adulto prevalece embora teoricamente se defenda que a criança é coadjuvante das decisões tomadas. Mais concretamente, na segunda situação (Apêndice nº2) acredito que o trabalho da criança perde valor e deixa de ser verdadeiramente dela. Se estivermos a pintar segurando a mão da criança retiramos-lhe a oportunidade de desenvolver a sua motricidade fina. Se lhe dissermos que deve pintar com esta cor privamo-la de fortalecer o seu sentido estético. Penso que estas atitudes, mesmo que irrefletidas e não intencionais, contrariam a base do trabalho desenvolvido em educação pré-escolar.

Outro ponto que considero importante referir é, ao contrário do que defende a abordagem High Scope, são muito raros os momentos de reflexão pois, as crianças têm conversas em grande grupo apenas à chegada, momento em que lhes é dito o que vão fazer nesse dia. Depois da realização de atividades [tarefas ou jogo] não existe

um momento mais calmo em que lhes seja pedido para que reflitam sobre o que realizaram, o que mais gostaram de fazer, as dificuldades que tiveram na execução das diferentes tarefas. Resumindo, não lhes é incutida a avaliação do seu dia e do seu progresso. Ou seja, não lhes é sugerido que avaliem as suas evoluções ou falta delas para que numa próxima oportunidade as falhas possam ser colmatadas pois, são os momentos de reflexão que conduzem a criança a aprendizagens significativas. Como Hohmann, Banet e Weikart (1979, p.85) referem o tempo de planeamento é essencial pois é aqui que “os adultos e as crianças se reúnem para falar daquilo que cada criança quer fazer e do modo como quer fazê-lo”, no entanto o tempo chamado de “planeamento” era na verdade utilizado para informar as crianças do que iria ser feito naquele dia havendo a pontual preocupação de inquirir as crianças sobre como gostariam de proceder. Esta forma de agir priva as crianças de compreender que são capazes de tomar decisões e atuar sobre as suas próprias decisões, controlando em parte as suas atividades.

SEGUNDA PARTE – ITINERÁRIO FORMATIVO

2-Itinerário Formativo

2.1-Integração Progressiva na Atuação Prática

Durante o estágio pretendia-se que eu atuasse pedagogicamente com uma responsabilização gradual, contando sempre com a colaboração da educadora cooperante. Ao longo das quatro semanas seguintes, eu e a minha colega de estágio, em mútuo acordo com a educadora cooperante e com a supervisora de estágio estipulámos que iríamos planificar e orientar duas atividades por semana. Uma de expressão plástica à quarta-feira que poderia estender-se até quinta-feira e uma de expressão motora à sexta-feira. Na primeira semana desta fase, planificámos uma atividade, posteriormente intitulada pelas crianças “O Mar das Baleias Azuis” (Apêndice nº 3). O desafio que nos foi proposto pela educadora cooperante foi que explorássemos, com as crianças, a cor azul e portanto decidimos fazer, na quarta-feira, uma breve elucidação sobre baleias e procurámos perceber quais os conhecimentos prévios das crianças sobre o assunto. De seguida, as crianças construíram individualmente a sua baleia em cartolina, que foi afixada no corredor num cartaz alusivo ao mar. Para avaliação desta atividade e, para a mesma estar presente no portfólio individual, foi pedido às crianças que respondessem, individualmente, à pergunta: “O que é uma baleia?”. A resposta foi colocada numa folha onde era também pedido a cada criança que desenhasse no espaço disponível uma baleia (Apêndice nº4).

Na segunda semana foi-nos pedido pela educadora cooperante que continuássemos a exploração da cor azul. Em conversa informal com as crianças, em grande grupo, surgiu a ideia de construirmos um mundo onde tudo nele seria azul, por isso, planificámos a construção do “Mundo Azul”. Em papel de cenário, foram coladas diversas imagens de casas, carros, árvores, entre outras, pintadas a lápis em diferentes tons de azul. Foram também elaboradas duas montanhas em jornal, um rio e nuvens com algodão e celofane tudo pintado de azul. No dia seguinte, já com o cartaz finalizado (Apêndice nº5), foi elaborada a história do mundo azul em grande grupo. A avaliação consistiu na produção oral por cada criança, com registo escrito

posterior por parte das estagiárias, do que mais gostaram deste mundo azul (Apêndice nº6).

Após reunião com a educadora cooperante, ficou definido que as cores já exploradas individualmente no miniprojeto “Divirto-me com as Cores” eram suficientes [amarelo, vermelho, verde, azul]. Ocorreu-me então, que seria interessante realizar uma atividade em que as crianças pudessem misturar cores e perceber que assim se obtêm cores diferentes das iniciais. Planificámos uma atividade que fosse ao encontro disso mesmo (Apêndice nº7). Sucintamente, eram distribuídas a cada criança 3 folhas A₄ com 3 círculos em cada uma. O objetivo era pintar os dois primeiros com as cores iniciais e no terceiro misturar as duas e ver que cor se obtinha. Foi uma atividade bastante interessante pois o facto de as crianças poderem misturar tintas [algo que não lhes é normalmente permitido] incentivou-as a concentrarem-se e a admiração ao verem surgir uma nova cor “quase por magia” ajuda a reter os conhecimentos adquiridos.

Na última semana desta fase do estágio foi a finalização do Miniprojeto “Divirto-me com as Cores”. Planificámos uma atividade intitulada “Pintor Por Um Dia” em que, cada criança pintou um quadro no cavalete e de seguida decorou a moldura do mesmo livremente. Foi tirada uma foto a cada criança para expor no placar do corredor, em frente do cavalete com uma paleta na mão e uma boina de pintor colocada. Os quadros foram todos exibidos à porta de entrada do Jardim de Infância com uma legenda com o nome do autor do quadro e o título que cada um tinha dado à sua obra (Apêndice nº8).

Em relação à Fase de Implementação, era esperado que as estagiárias desenvolvessem, de forma integral, um projeto desde a planificação, à dinamização propriamente dita e a avaliação do mesmo.

Iniciámos a semana, a pedido da educadora, com uma atividade relacionada com o Dia do Pai. Resumidamente, as crianças elaboraram uns óculos de cartão em que, numa das lentes estaria a fotografia do pai e, na outra, adjetivos que o caracterizassem. As crianças recortaram os seus óculos, desenvolvendo a motricidade fina, pintaram e decoraram livremente, escolhendo a cor base, que elementos

decorativos queriam usar e a cor da lente criando assim óculos únicos (Apêndice nº9). Considero que a atividade do Dia do Pai foi bem projetada e orientada por nós. É interessante ver as escolhas pessoais de cada criança e perceber que os meninos escolhem a cor cor-de-rosa sem qualquer receio, o que me indica que não foram ainda influenciados por qualquer preconceito relacionado com correspondência de uma cor a um género. Em relação à hora do conto do final do dia de sexta, tomei a decisão de levar um livro de banda desenhada com o objetivo de ampliar os horizontes das crianças em relação aos tipos de livros existentes mas, inicialmente, esta escolha revelou-se um obstáculo devido à quantidade de imagens diferentes por página. A leitura expressiva do texto permitiu que as crianças focassem cada vez mais a sua atenção na história resultando esta numa experiência bem sucedida, na minha opinião. No final, não apreciei uma atitude da educadora que interrompeu a minha orientação dizendo às crianças que poderiam ir fazer jogos de mesa. Não me foi assim possível realizar as questões informais que pretendia fazer para averiguação da compreensão do texto.

2.2-Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas

Esta fase de estágio tinha como objetivo a implementação e o desenvolvimento de um projeto pedagógico que, no meu caso, teve como tema “Uma Sala Cheia de Emoções” baseado no Projeto Curricular “Passo-a-Passo vou Brincar com as Emoções”.

No meu entender, o desenvolvimento emocional é um tema de grande importância no pré-escolar, na medida em que, como defende Vale (2003, p.18) a aquisição da capacidade de demonstrar reações emocionais e de as rotular parece ocorrer durante os primeiros anos de vida. Bowlby e Winnicott (s.d., citados por Vale 2003, p.18) defendiam que as crianças que aprendiam a acalmar-se a si próprias eram crianças emocionalmente saudáveis e estavam menos vulneráveis a comoções do cérebro emocional.

Abordar o desenvolvimento emocional no pré-escolar é crucial na medida em que, conhecer as estratégias que as crianças utilizam para gerir as suas emoções facilita a comunicação com elas e permite-nos delinear novas estratégias para ajudar a criança a regulá-las. Vale (2003, p.19)

A educação emocional apresenta-se assim, como uma proposta de desenvolvimento da inteligência emocional e também de prevenção de problemas ou dificuldades emocionais. Deve incluir aspetos como o conhecimento das emoções, assim como as causas que as desencadeiam e as suas consequências, e a forma de as controlar e gerir. Até agora, a dimensão afetiva na educação foi entendida como educar pondo afeto no processo educativo. Agora, trata-se de educar o afeto. Por outras palavras, trata-se de conjugar conhecimentos teóricos e práticos sobre as emoções que nos conduzam a uma educação emocional. (Vale 2003, p.24)

Na primeira semana dedicada ao projeto, em grande grupo, foi o momento de construção da Teia de Conhecimentos para que pudéssemos perceber o que as crianças sabiam sobre as emoções, o que gostariam de saber mais e como queriam explorá-las (Apêndice nº10). Em relação à teia, confesso que senti enormes dificuldades em articular uma conversa com as crianças sobre este tema em particular. Era algo bastante desconhecido para elas o que representou uma dificuldade considerável. Entre as duas e com o auxílio da educadora conseguimos encaminhar a conversa para o que pretendíamos e, ainda recolhemos sugestões de atividades bastante interessantes que mais tarde utilizámos para o desenvolvimento do projeto.

Chegámos então à semana do lançamento do projeto. Em par pedagógico, construímos uma história envolvendo todas as emoções que pretendíamos explorar e, recorrendo a fantoches, dramatizámo-la para o grupo numa das divisões da parte antiga do jardim-de-infância. De seguida, colocámos algumas questões de forma informal para revisão da história e avaliação da compreensão da mesma. De volta à sala pedimos às crianças que realizassem o grafismo da peça a que tinham assistido. No dia seguinte, quinta-feira, as crianças perceberam que o cubo usado no dia anterior era pequeno demais para ser explorado e portanto precisávamos de um maior. As crianças foram divididas em trios e, valorizando o trabalho de equipa,

pintaram e recortaram uma imagem para cada uma das faces do cubo das emoções (Apêndice nº11). A construção efetiva do cubo maior foi feita por mim e pela minha colega pois envolvia esculpir esferovite e trabalhar com materiais perigosos. Acredito que ao realizarem tarefas em pequenos grupos as crianças desenvolvem a gestão de conflitos bem como a tomada de decisões em prol do grupo. Foi uma atividade que as estimulou criativamente e fomentou noções estéticas aquando da escolha das cores a usar.

A primeira semana de implementação do projeto foi iniciada com a exploração da emoção Alegria e da emoção Tristeza. Foi ainda nesta semana que introduzimos o *emocionómetro* ao grupo (Apêndice nº12). Explicámos como seria usado e preenchido ao longo das semanas. Para a quarta-feira desta semana, planificámos a realização de máscaras, alusivas à alegria e à tristeza, elaboradas com balões, pedaços de jornal e cola branca. Após iniciarmos a atividade, constatámos que a cola disponível não iria chegar para todas as crianças. Felizmente, a auxiliar sugeriu-nos que substituíssemos a cola por uma mistura de água com farinha. Seguimos a indicação e foi assim possível realizar a atividade com todas as crianças durante o dia. Apesar de termos contornado o contratempo inicial, a nossa planificação semanal teve que ser alterada pois a mistura de farinha e água não seca em 24 horas e necessita de mais tempo. Decidimos, assim, deixar a decoração das máscaras para a semana seguinte e utilizar a atividade que iríamos realizar na sexta de manhã, na quinta de manhã. Desta forma, a atividade de sexta-feira de manhã seria a habitual sessão de expressão motora. Na quinta-feira desta semana realizámos uma atividade denominada “Ao som das emoções” em que aliámos a expressão musical com a expressão plástica e motora. Foi pedido às crianças que, em trios, se colocassem em cima de papel de cenário, descalços, e com tinta pintassem com os pés ao som de músicas alegres e músicas tristes. O resultado foram duas obras distintas que representavam a Alegria e a Tristeza (Apêndice nº13). As crianças intitularam estas obras de “As Flores” e “Monstro”, respetivamente. Sexta-feira à tarde as crianças realizaram o grafismo da emoção alegria e da emoção tristeza para preencher o *emocionómetro*. No que diz respeito a esta semana, tenho a constatar que

alteraria o tamanho dos grupos utilizados na atividade de pintura com os pés pois, os tempos de espera para o restante grupo tornaram-se demasiado extensos.

Na segunda semana de implementação do projeto explorámos a emoção Raiva. Para tornar as atividades mais motivantes decidimos começar a semana no exterior. Primeiramente, as crianças realizaram uma “Caça ao Tesouro” com o objetivo de definir as equipas da atividade seguinte. Resumidamente, cada criança tinha que encontrar um pedaço de feltro de uma das 5 cores disponíveis pela sala. Depois, em grupos, as crianças dirigiam-se a um dos jardins da instituição e realizavam um percurso com diferentes estações onde teriam que realizar algumas tarefas. Na primeira estação tinham de fazer a ordenação de cartões segundo uma sequência lógica, na segunda realizavam uma experiência laboratorial que se assemelhava à erupção de um vulcão, na terceira teriam que identificar diversos alimentos recorrendo ao paladar e ao olfato tendo os olhos vendados, na quarta estação tinham que representar um corpo humano recorrendo a plasticina e palhinhas e na última encontrar um reбуçado numa piscina de bolas. A cada tarefa concluída com sucesso era-lhes entregue um cartão com o grafema de cada letra da palavra “Raiva” e com uma imagem alusiva ao fonema da mesma. No final, cada grupo, a partir das pistas dadas, descobriu qual era a emoção dessa semana. No dia seguinte, divididos em pequenos grupos, as crianças dramatizaram uma história retratada num cartão que lhes foi atribuído representando uma situação de conflito (Apêndice nº14). No final da atividade as crianças realizaram o grafismo da situação que consideravam mais representativa da emoção dessa semana. Na sexta-feira, as crianças pintaram e decoraram as máscaras alusivas à alegria e à tristeza que tinham elaborado na semana anterior (Apêndice nº15). Considero que as crianças beneficiaram com a experiência que lhes proporcionámos na quarta-feira por desenvolverem o espírito de equipa, de colaboração e cooperação uma vez que tinham que trabalhar em conjunto para atingirem um objetivo comum. A dramatização também foi útil na medida em que, lhes permitiu clarificar o conceito Raiva e associá-lo a determinadas situações do quotidiano.

A semana seguinte foi dedicada à emoção Medo. Iniciámos o dia com uma conversa informal na manta sobre o que é o medo, de que é que cada um tinha medo

e que outros medos para além desses existem. De seguida, levámos as crianças a uma Hora do Conto diferente. Preparámos uma divisão da parte antiga do infantário para que estivesse totalmente escurecida e pedimos previamente para que cada criança trouxesse uma lanterna. Em grande grupo, e cada um com a sua lanterna, foi lida, de forma expressiva, a história “O Tobias Tem Medo do Escuro”¹. Foi uma experiência diferente que deixou as crianças bastante entusiasmadas e empolgadas (Apêndice nº16). Voltámos a reunir na manta e as crianças sugeriram que criássemos o nosso próprio livro baseado no medo. No dia seguinte, em grande grupo e recorrendo a papel de cenário, elaborámos o texto do nosso futuro livro. De seguida, a história foi dividida em pequenas partes e cada criança ilustrou uma página do livro (Apêndice nº17). Julgo que a construção do livro em grande grupo foi uma mais-valia para estas crianças pois, perceberam o processo de produção do mesmo. Desde a elaboração da história à sua ilustração. Fizeram aprendizagens significativas de forma informal, como por exemplo, as diversas partes constituintes de um livro como a capa, contracapa e a folha de rosto, entre outras, como a existência de paginação.

A quarta semana de implementação do projeto foi dedicada ao Amor e à Amizade. Como a sugestão dada na Teia pelas crianças tinha sido desenhar corações, decidimos construir a Árvore do Amor e da Amizade (Apêndice nº18). Cada criança desenhou, recortou e decorou livremente um coração. De seguida, colou de um lado uma fotografia sua com a sua mãe e do outro uma com o seu pai representando o amor. Uma sugestão dada por uma das crianças em conversa informal foi a elaboração de crianças em papel de mãos dadas para colocar em volta do tronco da árvore. Cada criança pintou e decorou o boneco de papel que lhe correspondia e assim se representou a amizade na nossa árvore. Para a construção da árvore, foi perguntado individualmente o que queriam fazer. Uns queriam forrar a árvore com jornal e outros pintá-la por isso, o trabalho foi uma cooperação do grupo. Decidimos ainda ir perguntando durante a semana, a cada uma, o que era o amor e o que era a amizade e as suas afirmações foram distribuídas pelos troncos da árvore. Surgiram definições bastante criativas e originais.

¹ Robbins, B. (2001) *O Tobias Tem Medo do Escuro* (Trad. R. Vanez). Porto: Civilização (Obra originalmente publicada em 2001)

Na quinta semana explorámos a emoção Surpresa. As crianças tinham sugerido que surpreendêssemos alguém e como o Dia da Mãe se aproximava a passos largos concluiu-se que poderíamos aproveitar a festividade. Cada criança pintou e decorou uma das letras da frase “Feliz Dia da Mãe” e alguns corações em tamanho grande. Posteriormente, no exterior, foi tirada uma fotografia do grupo, em que cada criança erguia uma das letras da frase ou um coração, que foi mais tarde transformada num verdadeiro postal individual com uma mensagem personalizada e um selo criativo e original. Este postal foi entregue a cada mãe no dia da Festa do Dia da Mãe pela criança. Eu e a minha colega percebemos que era tão importante as crianças surpreenderem alguém como elas próprias serem surpreendidas, de forma a experienciarem a emoção que estávamos a explorar nessa semana. Por isso, decidimos preparar-lhes uma surpresa. No dia seguinte, dissemos-lhes que eles iriam assistir a um espetáculo. Eles comentaram que tinham que comprar bilhetes mas que para isso precisavam de dinheiro. Eu perguntei como poderíamos arranjar esse dinheiro e uma das crianças sugeriu que o produzíssemos nós mesmos. Assim, cada criança desenhou e recortou o seu dinheiro que mais tarde trocou na bilheteira por um bilhete para o espetáculo de magia. Esse espetáculo foi realizado por nós e as crianças aderiram muito bem e com entusiasmo. No final, elas quiseram aprender diversos truques para mais tarde ensinarem aos pais. Como finalização da semana, foi-lhes pedido que realizassem o grafismo do espetáculo.

A última semana foi dedicada a atividades de conclusão do projeto e divulgação do mesmo. Orientámos uma atividade em que, confrontados com situações hipotéticas as crianças teriam que utilizar o *emocionómetro*, que foi sendo preenchido todas as semanas pelas crianças, para expressar e indicar qual a emoção que sentiriam. Realizámos ainda uma atividade de autoimagem em que, perante imagens relativas às emoções exploradas, cada criança escolheria aquelas que considera que melhor a caracterizam e, de seguida, colava-as na sua folha. No último dia, eu e a minha colega preparámos a exposição para a qual convidámos previamente os pais e orientámos a atividade de expressão motora como habitual. Na minha opinião, a utilização do *emocionómetro* correu muito bem pois, as crianças identificaram de forma bastante natural as emoções que poderiam sentir perante as

situações propostas [é importante frisar que não existiam respostas erradas ou certas pois cada ser humano reage de forma distinta a diferentes situações]. Em relação à atividade de autoimagem considero que houve crianças que perceberam melhor a finalidade da mesma do que outras. No que diz respeito à exposição julgo que foi um momento crucial de partilha com os pais de todo o percurso realizado e que nos permitiu explicitar e fundamentar a nossa intencionalidade pedagógica com todas as experiências que proporcionámos às crianças.

3-Reflexão Geral

Ao longo deste estágio foram vários os percalços com que nos deparámos mas, em conjunto, conseguimos sempre ultrapassá-los de forma coesa. O facto de realizarmos reuniões semanais com a educadora cooperante foi, sem dúvida, uma mais-valia pois, permitiu-nos limar arestas nas planificações e, dar e receber ideias inovadoras para resolver as diversas dificuldades que fomos enfrentando. A nossa atitude reflexiva face às mesmas possibilitou-nos o aperfeiçoamento da nossa prática educativa tentando sempre que a atividade seguinte resulte melhor que a anterior.

Para me poder considerar uma profissional reflexiva acredito ser importante perceber em concreto o que é o ato de refletir e como poderei ser, futuramente, uma profissional que reflete verdadeiramente sobre as suas práticas. É através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorre a reorganização da prática pedagógica. Ou seja, é através da reflexão que o educador vai adequando diariamente as suas práticas tornando-as cada vez mais pertinentes, reestruturando-as periodicamente nas planificações a médio e a longo prazo. Assim, ser um educador reflexivo significa ser um profissional que reflete sobre o que é, o que faz, o que sabe e o que procura saber, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage.

O tema base do projeto que implementámos em par pedagógico foi a exploração das emoções e o desenvolvimento emocional, por isso, sinto necessidade de fundamentar a importância de um bom desenvolvimento emocional no pré-escolar pois, como tenho vindo a perceber ao longo do curso “embora os modelos educativos tenham sido forçados a considerar as capacidades de desenvolvimento da criança, dispensaram pouca atenção à integração do desenvolvimento emocional no currículo educativo e na experiência dos primeiros anos” (Wieder & Greenspan, 2002 p.167).

Many early childhood professionals have always believed that children’s emotions are central to their lives and should be the central to the curriculum. However, in recent years these beliefs have been eroded. Early childhood programs often feel pressured to adopt a curriculum focused exclusively on mastery of cognitive skills.

This narrow curriculum is frequently accompanied by formal, emotionally detached relationships between teachers and young children. (Hyson 2004, p.3)

Como afirmam Gottman e DeClaire (1999, p.21) após estudos longitudinais, as crianças que beneficiam de orientação emocional experienciam mais sentimentos positivos, em detrimento de sentimentos negativos. São crianças mais saudáveis, que atingem um aproveitamento académico superior, conseguem estabelecer um melhor relacionamento com os colegas e têm menos problemas de comportamento.

Ao longo de todo este projeto, e suportada pelas pesquisas que realizei, fiquei mais esclarecida enquanto futura educadora, sobre a importância de um desenvolvimento emocional de qualidade para o futuro das crianças pois, como afirma Simón (1999, citado por Guerra, 2006 p. 45) “todos nós fazemos parte de uma sociedade que temos de tornar cada vez melhor” e “aprender a conhecer o outro, a respeitá-lo, a escutá-lo, a dialogar, a partilhar... são exigências da democracia” (Guerra, 2006 p.45). Por isso, achámos crucial que existissem variados momentos de conversa em grande e em pequeno grupo para que todas as crianças pudessem expressar-se livremente. Ao desenvolver este projeto, preparámos as nossas crianças para o seu futuro na sociedade pois, Oatley e Jenkins afirmam claramente que “falar sobre as emoções também estrutura a própria experiência interna da criança e deixa-a conhecer a estrutura interna dos outros” (2002, p.240).

Ao implementar um projeto com base no desenvolvimento emocional tive de realizar diversas pesquisas sobre o tema, o que me proporcionou uma perspetiva muito mais ampliada sobre o mesmo e a sua importância para o futuro das crianças. Por exemplo, percebi a importância das relações afetivas pois, como Wieder e Greenspan (2002, p.168) afirmam “nos primeiros 4 ou 5 anos de vida as crianças aprendem um conjunto de ideias críticas e percepções da vida como parte das relações que vão estabelecendo. Nestas relações são (ou não) dominados os estádios emocionais básicos e estes primeiros marcos tornam-se nas primeiras lições cognitivas da criança”. Estas lições cognitivo-emocionais serão a base de toda a aprendizagem subsequente.

Para Gottman e DeClaire (1999, p. 16) a inteligência emocional representa a capacidade de controlar os impulsos, de aprofundar o prazer e motivar-se a si próprio, aprendendo a ler os “sinais” das outras pessoas e a lidar com os altos e baixos da vida.

Na implementação deste projeto, tentámos ser o mais versáteis possível e acredito que explorámos os 5 fatores base, que as crianças precisam compreender para perceberem as emoções, defendidos por Hyson (2004, p.53), nomeadamente “everyone has emotions; emotions arise because of different situations; there are different ways of showing feelings; other people may not feel the same way I do about everything; I can do things to change how I feel and how others feel.”

Durante a apresentação que fizemos às Professoras da Unidade Curricular de Prática Educativa sobre o decorrer do nosso projeto percebemos alguma resistência em aceitar o Amor/Amizade pois considera-se mais apropriado abordar apenas quatro emoções básicas em idade pré-escolar [Alegria; Tristeza; Raiva; Medo]. Fundamentei a nossa opção de abordar o Amor/Amizade nas pesquisas que realizei, no entanto, talvez essa não tenha sido a opção mais adequada. Existem, por exemplo, autores que consideram o amor como uma emoção base, como se pode constatar no esquema que Oatley e Jenkins (2002, p.130) apresentam (Anexo I), e que ainda subdividem esta emoção em três categorias o “amor da ligação afetiva”, o “amor cuidadoso” e o “amor sexual” (2002, p.311). Outro autor que partilha a mesma opinião é Guerra (1980, citado por Guerra, 2006 p.43) quando afirma que “reconhecer as próprias emoções, senti-las, ser capaz de ir até às suas raízes, é uma forma de viver e de nos sentirmos vivos. (...) Existem terapias de desenvolvimento emocional que trabalham cinco emoções: três negativas (dor, raiva e medo) e duas positivas (amor e prazer)”. Concluo assim que a definição de emoção é bastante subjetiva, como defende Oatley & Jenkins (2002, p.163) “O debate entre os que estão a favor de uma visão componencial e os que defendem as emoções básicas é energético. Para os leitores e os escritores deste livro isso reflete um desafio – podem existir várias interpretações de fenómenos complexos” Ou seja, não devemos aceitar

uma teoria com certa e incontestável mas, procurar sempre mais informação que nos leve a fundamentar a nossa própria opinião.

Nas tentativas de classificação das emoções se utilizaram diversas metodologias, que chegaram por sua vez a diferentes conclusões. No entanto, existe coincidência num aspeto: as emoções situam-se num eixo que vai do prazer ao desprazer, distinguindo-se assim emoções agradáveis e desagradáveis, ou seja, emoções positivas e negativas. Mas podemos ter uma terceira categoria, que são as emoções ambíguas, que alguns autores designaram de problemáticas ou *borderline* (Lazarus 1991, citado por Vale 2003, p.16) e outras neutras (Fernandez 1997, citado por Vale 2003, p.16). São emoções que não são nem positivas nem negativas ou que podem ser ambas as coisas, dependendo da situação, por exemplo, a surpresa. (Vale 2003, p.15)

Outro critério que encontrou algum consenso entre os diversos autores que analisaram as emoções foi a divisão quanto à sua relevância, ou seja:

Distinguiram-se entre emoções básicas, ou primárias, que em geral se caracterizam por uma expressão facial, e emoções secundárias, que derivam das básicas e por vezes de combinações entre elas”. No entanto, a mesma autora (*idem*) salienta que os investigadores continuam a discutir sobre que emoções se podem considerar básicas e se na realidade há emoções básicas, e conclui “o número mais frequente é de seis emoções básicas, sendo que as restantes seriam combinações gradativas ou intensidades possíveis destas seis, que se constituem em conjuntos emocionais da mesma especificidade. (Vale 2003, p.16)

Sumariamente, Vale (2003, p.16) resume esta questão afirmando que “continua em aberto o debate sobre a classificação das emoções. Qualquer classificação não está isenta de críticas e, por isso, não é aceite com unanimidade”.

Constatei também, através de observações e pesquisas que realizei, que existe ainda hoje uma desigualdade de género bastante acentuada em relação ao controlo e expressão emocional.

Especialmente a nós, homens, sempre nos disseram que era necessário controlar as emoções, que era necessário inibi-las, que não podíamos exprimi-las livremente. (...) A famosa expressão “os meninos não choram” relaciona a virilidade com o controlo

emocional. O mesmo sucede com a ideia “os homens não têm medo”. (Guerra 2006, pp.43-44)

Partilho da opinião de Cristóbal (1996, citado por Guerra, 2006 p.44) que defende que, como vivemos em sociedade temos de controlar as emoções, mas não ao ponto de não as sentirmos, de não as reconhecermos, de não as podermos transmitir e partilhar. Sobre o mesmo tema Gottman e DeClaire também expressam alguma preocupação quando afirmam:

Se os homens são capazes de sentir empatia e reagir à emoção como as mulheres, então por que motivo é tão comum a crença de que os homens são insensíveis? A resposta é clara. Enquanto os homens e as mulheres têm uma experiência interna da emoção semelhante, os homens têm tendência a esconder as suas emoções do mundo exterior. (...) Os homens contêm-se muito mais, ocultam e desvalorizam os seus sentimentos. Na realidade, há homens com um sentido de defensiva masculina tão distorcido que se fecham completamente a qualquer consciência das suas experiências emocionais. (Gottman & DeClaire 1999, p.76)

Esta última citação demonstra de forma clara a importância de um desenvolvimento emocional igual para todas as crianças de forma a criar-lhes as mesmas oportunidades de futuro pois, como já foi referido acima, Gottman e DeClaire (1999, p.21) afirmam que as crianças que beneficiam de orientação emocional experienciam mais sentimentos positivos, em detrimento de sentimentos negativos. São crianças mais saudáveis, que atingem um aproveitamento académico superior, conseguem estabelecer um melhor relacionamento com os colegas e têm menos problemas de comportamento.

TERCEIRA PARTE – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

4-Experiências Chave

4.1-Abordagem de Mosaico – Estudo Sobre a “Voz” das Crianças

A primeira experiência chave que considerei importante para a minha formação diz respeito à componente investigativa do meu estágio e denomina-se “Abordagem de Mosaico – Estudo Sobre a “Voz” das Crianças”.

Contextualização

Como contextualiza Clark e Moss (2011, p.1), a Abordagem de Mosaico foi inspirada por “documentação pedagógica” desenvolvida em Jardins de Infância do norte de Itália, mais concretamente na cidade de Reggio Emilia. A sua origem decorre de trabalhos elaborados em contexto rural, onde se pretendia que os grupos rurais pobres tivessem um papel ativo nas suas comunidades. Como explica Veale (2005, citado por Clark e Moss, 2011, p.4), os métodos participativos são aqueles que facilitam o processo de produção de conhecimento em oposição à assimilação do mesmo, como se verifica em metodologias do tipo: entrevistas individuais, inquéritos e listas de verificação.

Citando Clark e Moss (2011, p.1), esta abordagem é uma forma de escuta que pretende reconhecer as crianças e os adultos envolvidos na comunidade educativa, como co-construtores de significados. Esta metodologia tem como base quatro princípios, referenciados por Clark e Moss (2005, citado por Clark e Moss, 2011, p.6): 1. Crianças como especialistas da sua própria vida; 2. Crianças jovens como hábeis comunicadores; 3. Crianças jovens como detentores de direitos; 4. Crianças pequenas como fabricantes de significado.

Esta abordagem pressupõe um processo de reflexão sobre os pontos de vista e experiência de crianças pequenas que deve estar aberto às várias formas de expressão destas. Ao combinar o visual com o verbal, pretende-se habilitar a criança a ter “uma voz” capaz de influenciar mudanças no seu jardim de infância (Clark e Moss, 2011, p.7).

Os autores supracitados referem na mesma obra (2011, pp.8-12), seis características desta abordagem: ser multimétodo [reconhece as diferentes “vozes” ou linguagens das crianças]; participativa [trata as crianças como especialistas e agentes da sua própria vida]; reflexiva [inclui crianças, educadores e pais na reflexão de significados]; adaptável [pode ser aplicado a uma grande variedade de contextos em jardim de infância]; focado nas experiências das crianças [pode ser utilizado para diversas finalidades tendo como ponto de partida as experiências do quotidiano das crianças ao invés de se centrar apenas no conhecimento adquirido e no cuidado recebido]; incorporada na prática [uma ferramenta que tem potencial para ser utilizada como instrumento de avaliação e para ser incorporada nos primeiros anos de prática].

Esta abordagem é considerada multimétodo, pois utiliza várias formas de escuta da criança. Como defendem Goldschmied e Jackson (1994, citados por Clark e Moss, 2011, p.7), as “vozes das crianças” surgem aquando do seu nascimento, e é através do jogo, ações e suas reações que estas comunicam com os adultos. Sendo um processo que não se limita à linguagem verbal possibilita as crianças comunicar as suas ideias e sentimentos aos adultos de diversas formas simbólicas, como por exemplo, através de fotografias ou desenhos.

No que diz respeito ao caráter participativo desta abordagem, realça-se a importância de escutar mais as crianças ao invés de assumir que já sabemos as respostas que estas irão produzir, pois reconhecer as competências delas ajuda os adultos a refletir nas suas próprias limitações relativamente ao seu conhecimento sobre o quotidiano das crianças.

Acerca do processo reflexivo, é importante referir que escutar é um processo ativo que envolve não apenas o ato de ouvir, mas também interpretar, construir significado e responder. A reflexão baseia-se em quatro elementos chave: ouvir, observar, recolher informação e interpretar. A variedade de perspetivas pode levar a diferentes interpretações, no entanto, isto não é visto como uma desvantagem, mas como uma forma de aprofundar a comunicação, a reflexão e a ação, como defendem Dahlberg, Moss e Pence (1999, citado por Clark e Moss, 2011, p.9).

Relativamente à adaptabilidade desta abordagem, os fatores importantes a reter são encontrar métodos que tenham como ponto de partida as crianças como especialistas das suas próprias vidas e que estas se abram às mais variadas formas de comunicação, tantas quantas lhes forem possíveis. A possibilidade de adaptar as técnicas utilizadas ao contexto [cultural, de género, socioeconómico, etário] é o que torna a Abordagem de Mosaico um método adaptável.

Este método, ao focalizar as experiências de vida das crianças, está a reconhecer-lhes a importância como membros de uma comunidade ao invés de utilizadores de um serviço. Na estrutura de aprendizagem existe uma panóplia de abordagens e pedagogias de forma diferente. Algumas vêm-se como recipientes vazios à espera de serem preenchidos, numa perspectiva de transmissão e assimilação de conhecimentos. Outras abordagens veem as crianças como participantes ativos na sua própria aprendizagem. Estas últimas têm como elemento chave a escuta da criança, onde se inclui a Abordagem de Mosaico.

Por último, esta é uma metodologia incorporada na prática. Pretende-se que, através de conversas, as crianças expressem a sua opinião sobre os mais variados assuntos, incentivadas com perguntas do tipo: “O que é que pensas sobre isto?”. A escuta funde-se assim na prática, deixando de ser algo forçado e passando a ter um carácter espontâneo.

Segundo Clark e Moss (2011, p. 13), esta metodologia é constituída por três fases: a primeira fase diz respeito à recolha de informação por parte das crianças e dos adultos, a segunda fase é relativa à compilação da informação para diálogo, reflexão e interpretação e, finalmente, a terceira fase pretende definir se irão haver mudanças ou não.

Descrevendo cada uma das fases mais pormenorizadamente, Clark e Moss (2011, pp. 15- 56) definem que:

Fase 1- A recolha da informação inicia-se com a observação e permite reunir as perspetivas de adultos e crianças. No que diz respeito a crianças em idade pré-verbal, a observação toma um carácter crucial, pois, através da análise da sua

linguagem corporal, das expressões faciais e escuta dos diferentes tipos de choro, ajuda a construir uma imagem do que é para estas crianças estar no berçário.

As conferências têm um caráter essencial na Abordagem de Mosaico, visto que proporciona a comunicação com e entre crianças. Utilizando perguntas-chave do tipo “Como é que é estar aqui?”, promove-se a visibilidade do quotidiano da criança. Estas perguntas devem estar relacionadas com cada criança, ou seja, não têm todas de responder ao mesmo, o que personaliza cada conversa.

Como foi referido, uma das características desta abordagem é ser multimétodo, ou seja, estão à disposição diversas ferramentas que poderão ser adaptáveis, consoante o contexto e o livre arbítrio de cada criança.

A utilização de câmaras, por exemplo, trata-se de um meio divertido e apelativo para as crianças. Estas fotografam o que consideram mais relevante para que posteriormente seja discutido o seu resultado nas conferências, clarificando o que elas pretendiam capturar e como se sentem acerca do produto final.

Poderão também ser realizados passeios guiados pelas próprias crianças que pretendem explorar e registar informação, através de fotografias, gravação áudio e desenho.

A construção de mapas é outro dos métodos que poderá ser utilizado. Estes são realizados durante ou após os passeios, transformando a recolha de informação numa representação bidimensional. A correlação entre a recolha de informação nos passeios e a construção dos mapas fundamenta a importância que os locais referidos têm para as crianças.

The method can provide valuable insight for others into children’s everyday environment because it is based on the features they consider important, and hence can lead to good discussion about aspects of their lives that might not so easily emerge in words. (Hart, 1997, p.165)

Ainda neste conjunto de métodos podem ser incluídas dramatizações. Estas baseiam-se na representação de ações ou locais que são um grande indicador das preferências pessoais de cada criança.

Cada ferramenta descrita acima demonstra que, além desta abordagem multimétodo conduzir às várias formas de escuta das crianças, mostra-nos ainda que a “voz” destas pode significar um sem número de métodos de linguagem e formas de expressão.

Fase 2- Nesta etapa procede-se à compilação, reflexão e interpretação dos dados recolhidos na primeira fase. Pode, ou não, ocorrer em simultâneo com a fase anterior. Ao longo desta fase, os dados são recolhidos e procede-se à triangulação de informação de forma a compará-la e a analisá-la como um todo, tendo sempre em consideração a promoção de interações entre crianças, pais e profissionais para adicionar conhecimentos ou esclarecer ambiguidades.

A triangulação de informação pode ser organizada num instrumento denominado de “Manta Mágica”, cuja configuração permite às crianças a visualização geral de todo o processo conduzido por elas e pelos colegas.

Fase 3 – Esta terceira, e última etapa diz respeito a mudanças que poderão ou não ser realizadas, tanto no que diz respeito a espaços como rotinas, tendo em conta as conclusões obtidas na discussão e tratamento de dados presente na fase anterior.

Estudo de Caso

Este estudo foi realizado em par pedagógico com a minha colega de estágio, desde a recolha ao tratamento da informação.

Objetivo do estudo

Este estudo teve como objetivo primordial transpor a teoria adquirida na unidade curricular “Seminário Interdisciplinar” para a prática, centrando-se na escuta da “voz” da criança enquanto indivíduo, dos seus interesses e perceções acerca do jardim de infância.

Participantes

Ressalvamos, em primeiro lugar, que os nomes dados às crianças ao longo deste estudo são fictícios, tendo como objetivo a preservação do seu anonimato.

Esta abordagem foi desenvolvida com todas as crianças do grupo que se dispuseram a participar neste estudo, no entanto o tratamento de dados focalizou-se em apenas duas. Tirando partido do facto do grupo de crianças da nossa sala de estágio ser heterogéneo [três e cinco anos], um dos critérios que definimos foi a escolha de uma criança de três anos de idade e uma criança de cinco anos. Outro dos critérios de escolha foi o nível de comunicação, ou seja, uma com mais facilidade de comunicar [Criança B – 5 anos] e outra com menos facilidade de comunicar [Criança R – 3 anos].

Através desta escolha diferenciada, pretendemos perceber de que forma esta metodologia pode auxiliar tanto as crianças mais tímidas e menos comunicativas a expressar os seus interesses e ideias, como as mais expressivas e desinibidas a melhor formular as suas opiniões.

Metodologia e tratamento de dados

Seguindo o que foi anteriormente referido, esta abordagem decorre em três fases. Numa primeira fase, reunimos com a educadora cooperante a fim de clarificar o que é a “Abordagem de Mosaico” e definir estratégias de ação. Nesta reunião foi decidido, sob orientação da mesma, que os pais apenas seriam informados sobre a realização de um miniprojeto com as crianças, que pretendia perceber as suas perspetivas sobre o jardim de infância. Seguiu-se um diálogo com o grupo de crianças onde explicámos em que consistia o projeto e que precisávamos da sua ajuda para o desenvolver, questionando-os sobre quem se voluntariava para nos auxiliar. Foram dez as crianças que o fizeram, sendo que este estudo de caso, como referido anteriormente, apenas se centrou em duas delas [Criança R e Criança B].

O próximo passo foi a realização dos passeios individuais onde foi disponibilizada a cada criança uma máquina fotográfica para que capturassem imagens do que mais e menos gostavam no jardim de infância. Simultaneamente, cada criança fazia-se acompanhar por uma cartolina e um lápis, que lhes permitia ir construindo um mapa do percurso realizado. Cada mapa demonstrou o carácter individual do itinerário efetuado, visto que cada um se personalizou através do livre arbítrio da criança.

Posteriormente, cada uma das crianças preencheu o seu mapa com as fotografias tiradas, fazendo-as corresponder aos desenhos representativos dos locais (ver Figura 1).

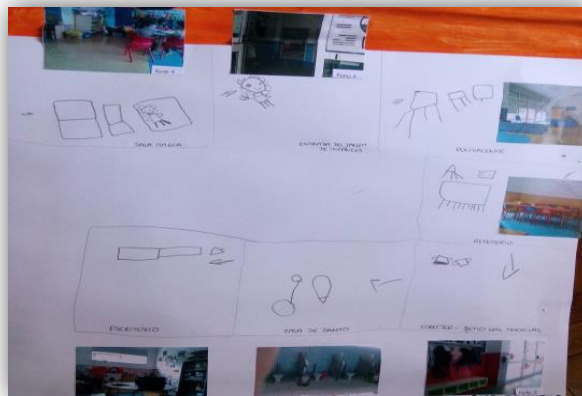


Fig. 1 – Mapa de um itinerário

As conversas com as crianças, realizadas *à posteriori*, tiveram um caráter informal e individual, permitindo-nos perceber o motivo por detrás de cada fotografia. Efetuámos o registo escrito dos comentários elaborados por cada criança (ver Figura 2).

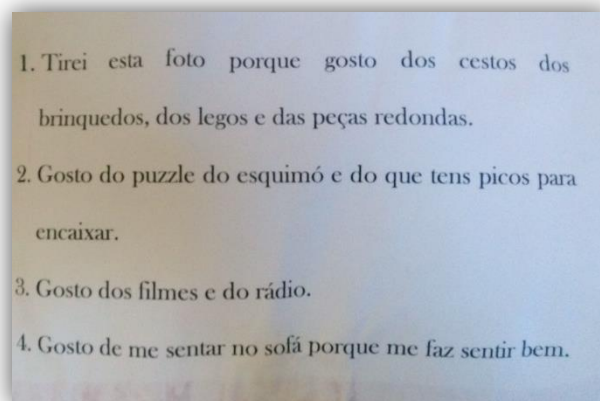


Fig.2 – Comentário de uma criança

Após termos reunido a informação com as crianças, conversámos com a educadora cooperante, visando uma análise acerca das escolhas de cada uma delas (ver Figura 3).

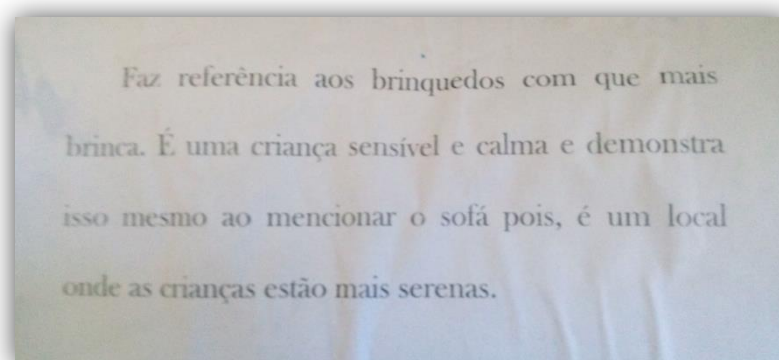


Fig.3- Comentário da educadora

Seguiu-se a segunda fase desta abordagem que consistiu na construção e análise da “manta mágica” com o grupo (ver Figura 4). Nesta ocasião expusemos toda a informação compilada até ao momento. Subsequentemente, realizámos uma reunião em grande grupo onde cada participante mostrou a sua parte do produto final aos colegas. Esta reunião finalizou-se com a discussão de conclusões acerca de mudanças hipotéticas que poderiam ser executadas no jardim de infância [de

relembrar que a terceira fase desta metodologia, anteriormente descrita, não foi concretizada neste estudo de caso]. É importante salientar que esta discussão ao ser realizada em grande grupo permitiu a participação de todas as crianças da sala.



Fig.4- Manta Mágica

Apresentação e discussão dos dados


Os dados recolhidos ao longo do estudo foram analisados de forma qualitativa, ou seja, podem levar a interpretações distintas das que retirámos devido ao seu carácter abstrato e subjetivo. Houve algumas questões que se destacaram ao longo desta abordagem: que locais gostam/não gostam no jardim de infância, atividades preferidas, objetos/ locais que sejam apelativos ao seu sentido estético.

No que diz respeito à criança R, podemos referir de forma sucinta que demonstra uma preferência por locais consoante a atividade realizada no mesmo,

bem como, menciona ainda várias preferências de cariz estético e de caráter social (ver Quadro nº1).

Quadro nº1 – Preferências da Criança R no jardim de infância		
Categoria	Comentários da Criança	Fotografias
Locais	“É o meu cabide e o do S.J. Gosto da Hello Kitty.”	 <p style="text-align: center;">Fig.5- Cabide</p>
Locais- consoante a atividade exercida	“É os cantinhos porque gosto de brincar aqui.”	 <p style="text-align: center;">Fig.6- Área dos cantinhos</p>

	<p>“A mesa e as cadeiras amarelas porque gosto de me sentar lá a fazer os trabalhos.”</p>	 <p>Fig.7- Área dos jogos</p>
	<p>“Tirei aos tapetes porque gosto de brincar neles. O tigre é fofinho.”</p>	 <p>Fig.8- Salão polivalente</p>
<p>Sentido estético</p>	<p>“Gosto do coração com as fotos”</p>	 <p>Fig.9- Trabalho de outra sala</p>

<p>Caráter Social</p>	<p>“Gosto da televisão porque gosto de me sentar no tapete a falar com os amigos e a vê-la”</p>	 <p data-bbox="842 651 1206 707">Fig.10- Salão polivalente</p>
-----------------------	---	--

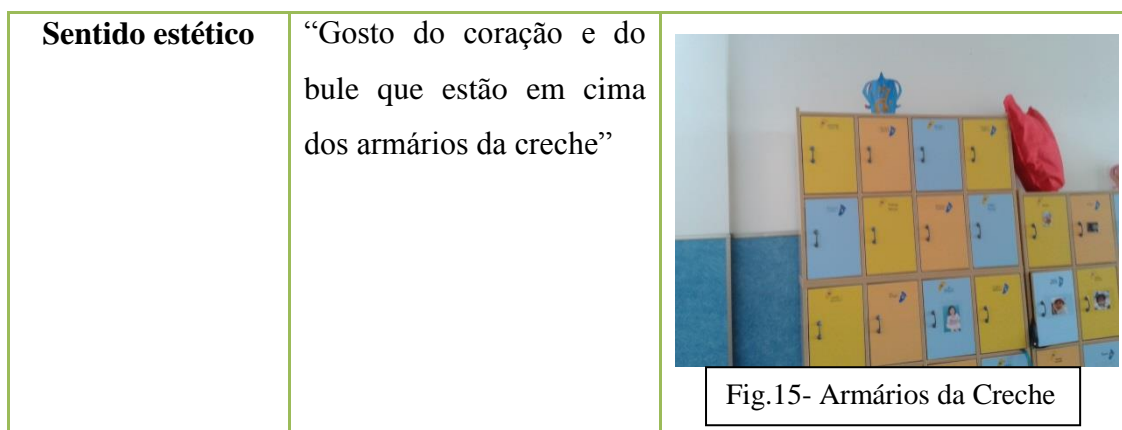
Denota-se uma maioritária preferência da criança em estudo por locais onde executa atividades do seu agrado como, por exemplo, a área dos cantinhos e a área dos jogos. Depreendemos por vários comentários da criança que, apesar de esta demonstrar uma personalidade introvertida, está inserida no grupo, apreciando a socialização e o contacto com os colegas. Verificámos ainda que, mediante trabalhos de colegas, possui um sentido crítico e estético, opinando sobre a sua preferência.

É de salientar que a criança em estudo não referiu locais/objetos/atividades que não aprecie no jardim de infância.

A nossa análise vai ao encontro de alguns comentários tecidos pela educadora cooperante, que afirmou que a criança R. descreve os vários locais onde gosta de brincar e que refere o cabide dela e do S.J. talvez devido a uma ligação mais próxima entre os dois.

Relativamente à criança B, notoriamente mais extrovertida e comunicativa, podemos afirmar que apesar destes seus traços não faz nenhuma referência específica a situações onde se prevê interações sociais e interpessoais (ver Quadro nº2).

Quadro nº2 – Preferências da criança B no jardim de infância		
Categorias	Comentários da criança	Fotografias
Locais	“Gosto de estar aqui sentado”	 <p>Fig.11- Cabide</p>
	“Gosto de comer no meu lugar”	 <p>Fig.12- Refeitório</p>
Locais – consoante as atividades	“Gosto do cantinho da leitura para ver os livros e contar histórias aos meninos”	 <p>Fig.13- Cantinho da leitura</p>
	“Gosto do sofá para me sentar a ver televisão e do tigre para me deitar”	 <p>Fig.14- Salão polivalente</p>



Analisando o conjunto de dados recolhidos com a criança B, podemos aferir que, apesar de ser uma criança extrovertida e comunicativa, esta manifesta especial interesse por atividades individuais ou em pequeno grupo, de cariz sereno, como estar deitado no sofá ou no tigre a ver televisão. Demonstra preferência por locais onde tenha o seu espaço definido [como é exemplo o banco do corredor e o seu lugar no refeitório], o que se pode revelar uma personalidade independente e autónoma. Refere ainda que gosta do cantinho da leitura para ver livros e contar histórias aos meninos, o que pode ser interpretado como um interesse por atividades onde possa assumir um papel de controlo e regulação dos restantes.

Por último, podemos referir que a criança revela interesse, sensibilidade e sentido estético através da observação e apreciação dos objetos decorativos expostos nos corredores do jardim de infância. É importante ainda enfatizar que a criança utiliza no seu discurso conceitos que indicam um bom desenvolvimento do sentido espacial [“em cima dos armários da creche”].

Mais uma vez, cruzando a nossa análise dos dados recolhidos com a criança B com os comentários efetuados pela educadora cooperante, verificamos que estes entram em consonância quando se refere à predominância de momentos em que está sentado no cantinho da leitura e nos bancos do corredor, bem como na revelação do seu sentido estético.

Conclusão do Estudo

Primeiramente, ao verificar que ambas as crianças foram capazes de dar a sua opinião de forma explícita e coerente, depreendemos que o facto de se ser mais introvertida ou extrovertida não influencia a capacidade de se exprimir, por isso tal facto não constituiu um entrave na realização deste estudo.

Constatámos com alguma surpresa que nenhum participante no estudo referiu um adulto [educador, auxiliar ou qualquer outro membro da equipa educativa], o que nos faz crer que estas veem o jardim de infância apenas como um espaço físico onde vivenciam determinadas experiências e onde os adultos não representam um papel marcante.

Identificamos ainda que ambas as crianças têm preferência por momentos em que tomam decisões sobre a sua ação, raramente nomeando atividades dirigidas. Este facto pode revelar um excesso destas atividades referidas em último, contrapondo à escassez de momentos de jogo livre, o que demonstra claramente a necessidade de proporcionar ao grupo mais momentos de autonomia.

Concluindo, foi enriquecedora a descoberta e aplicação desta metodologia a um grupo real de crianças, permitindo-nos desenvolver a capacidade de observação, recolha de dados e análise dos mesmos, a fim de perceber interesses e preferências do grupo. As aprendizagens que obtivemos a partir desta experiência serão cruciais para o nosso futuro enquanto profissionais na área da educação visto que nos alertaram para a importância da escuta da “voz” da criança e das suas opiniões, pois além destas poderem alterar significativamente o ambiente educativo, auxiliam o educador no planeamento e avaliação da sua prática.

4.2-Importância da Análise dos Níveis de Implicação e Bem-estar

Ao longo da minha experiência de Prática Educativa foram-me lançados alguns desafios por parte das docentes da Unidade Curricular em questão. Um dos quais foi a utilização do Sistema de Acompanhamento das Crianças focalizando a análise dos níveis de implicação e bem-estar das crianças do grupo com o qual estagiei.

Verifico que esta tarefa se revelou inicialmente mais subjetiva, morosa e complexa do que *a priori* supus. A utilização da ferramenta em questão foi para mim uma mais-valia na medida em que, tornou o processo de análise e reflexão da minha prática pedagógica muito mais ágil, espontâneo e instintivo.

Este livro, reconhecendo a importância de os educadores atuarem como “decisores”, apresenta-se como um recurso que poderá apoiá-los na tarefa de construção curricular, fortalecendo as suas capacidades para desenvolverem práticas reflexivas e deliberativas, formularem, problematizarem e partilharem quadros de referências que sirvam de suporte à organização de oportunidades educacionais, que realmente apoiem a tendência intrínseca e precoce da criança para se relacionar, aprender, desenvolver e construir conhecimentos. (Coelho 2010, p.7)

Ou seja, esta é sem dúvida uma ferramenta que se mostrou crucial no processo de avaliação e planificação das experiências que proporcionei ao grupo com que estagiei. O processo de avaliação referido é o que permite uma prática de qualidade por adultos atentos e sensíveis às necessidades das crianças, que sabem o que fazem e o porquê de o fazerem, promovendo desta forma o bem-estar e o desenvolvimento pleno das crianças.

A utilização do SAC parece-me, de facto, poder fortalecer a capacidade do educador para refletir sobre a singularidade de cada situação e suportar o seu carácter incerto e imprevisível, ajudando ao questionamento acerca das práticas que desenvolve, e, nessa medida, favorecendo a sua disposição para alterar as rotinas e enfrentar a renovação dessas práticas. (Coelho 2010, p.8)

É importante referir que, o processo de avaliação, anteriormente mencionado, se sustenta maioritariamente na observação e documentação que o educador realiza.

Para que todo este processo seja de qualidade é essencial que as formas de registo identifiquem claramente as áreas fortes, bem como, as fragilidades que necessitam portanto de intervenção. Todo este processo direciona o educador na tomada de decisão sobre as ações subsequentes.

Ao atender-se à experiência interna das crianças (considerando o bem-estar e a implicação), protagoniza-se uma atitude experiencial: atitude atenta ao vivido da criança e que está na base de um *edifício pedagógico*, organizado em torno de conceitos que se constituem como pontos de referência na ação do educador. (Laevers e Van Sanden, 1997, citados por Portugal, 2010, p.14)

No processo de centralização da criança e no que ela experienciou, reconhecem-se duas dimensões base: a implicação e o bem-estar emocional. Ambas ganharam amplo reconhecimento tanto por parte da comunidade científica como da comunidade profissional [educadores]. A análise dos níveis destas dimensões é crucial pois, se estas apresentarem um grau elevado pode-se considerar que o desenvolvimento da criança decorre em boas condições. Caso estas apresentem um baixo nível, torna-se claro para o educador a importância de uma intervenção atempada e a apreciação da adequabilidade da prática pedagógica. Concluindo, uma mais-valia da utilização desta ferramenta na prática pedagógica é o *feedback* instantâneo dado ao educador sobre a qualidade da experiência proporcionada às crianças. Julgo que incrementar níveis elevados de bem-estar emocional e implicação nas crianças é essencial para o desenvolvimento pleno e absoluto das mesmas. O SAC possibilita ao educador distinguir quais as crianças em desenvolvimento eminente e organizar a sua ação em conformidade, garantindo que estas obtêm o que precisam para o concretizar.

Bem-estar

Laevers (1997) define bem-estar emocional como um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidades, a pessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria. Em resultado: a sua saúde emocional está garantida. (Portugal, 2010, p. 20)

Como defende Laevers (1997, citado por Portugal, 2010, p.20), garantir que as necessidades básicas de um indivíduo são respeitadas é determinante para o seu nível de bem-estar emocional e é um claro indicador da qualidade da relação existente entre o mesmo e o seu contexto. Quando se referem necessidade básicas estas incluem, por exemplo, satisfação adequada de necessidades físicas, da necessidade de afeto, da necessidade de segurança, da necessidade de reconhecimento e de afirmação, da necessidade de se sentir competente e da necessidade de significados e de valores, entre outros.

O nível de bem-estar demonstrado pelas crianças num determinado contexto educativo poderá ser um indicador do grau de organização do ambiente educativo e o quanto o mesmo auxilia as crianças a sentirem-se integradas e a expressarem-se livremente.

Indicadores de Bem-estar Emocional

Portugal (2010, pp.21-22) enumera diversos indicadores de bem-estar emocional, como por exemplo:

“-Abertura e recetividade – a criança está recetiva ao contexto e disponível para interagir e explorar.

-Flexibilidade – perante situações novas ou diferentes, a criança não evidencia perturbação significativa, adaptando-se rapidamente e desfrutando bem das novas oportunidades.

-Autoconfiança e autoestima – a criança expressa-se à vontade e, quando confrontada com novos desafios, enfrenta-os, arriscando a possibilidade de insucesso.

-Assertividade – a criança que se sente bem, à vontade, adota uma atitude assertiva no seu grupo, procurando ser tida em consideração e respeitada por aquilo que é. A criança assertiva não aceita facilmente as sugestões ou pressões do grupo, se estas colidirem com o seu interesse ou ideia.

-Vitalidade – a criança transborda de vida e energia, visíveis na sua expressão facial e postura.

-Tranquilidade – trata-se de vitalidade/atividade, mas associada a um estado de calma e relaxamento. Globalmente, a postura muscular não evidencia tensão e os movimentos são suaves.

-Alegria – a criança demonstra contentamento e retira prazer do que está a fazer e a experienciar.

-Ligação consigo próprio – a criança que experiencia bem-estar estabelece uma boa relação e contacto consigo própria, conhecendo as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos.”

É importante salientar que quando se realiza a avaliação dos níveis de bem-estar emocional, os indicadores supracitados não necessitam de estar todos presentes ao mesmo tempo e no seu grau mais elevado, pois assume-se que o bem-estar pode manifestar-se de diversas maneiras.

Níveis de Bem-estar Emocional

Atendendo aos indicadores acima referidos podemos classificar o bem-estar em diversos níveis. Portugal (2010, pp. 22-23) enuncia e descreve os níveis em questão da seguinte forma:

“-Muito baixo – atribui-se este nível a crianças que usualmente estão tristes e evidenciam sinais claros de desconforto. A satisfação destas crianças estará ameaçada, predominando na sua experiência frustração e mal-estar, sendo o seu funcionamento global negativamente afetado. Estas crianças não demonstram vitalidade ou autoconfiança, possuem pouca flexibilidade e dificuldades de assertividade, não estão bem consigo próprias e as suas relações com o mundo são difíceis e insatisfatórias, necessitando de ajuda ou de apoios continuados.

-Baixo – neste nível, as crianças evidenciam frequentemente sinais de desconforto emocional, embora sinais positivos de bem-estar alternem com sinais mais negativos. Os sinais são menos explícitos do que os evidenciados no nível anterior e o sentimento de desconforto não se expressa tão permanentemente. Frequentemente estas crianças estão tensas e raramente evidenciam vitalidade. A sua autoestima e autoconfiança são baixas.

-Médio/Neutro ou flutuante – as crianças cotadas com este nível evidenciam sinais de desconforto, mas estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar. As crianças aparentam estar relaxadas, com relativa vitalidade e autoconfiança. Este nível pode ser também atribuído a crianças que podem aparentar uma postura neutra: não existem sinais claros indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. As relações destas crianças com o mundo não são as ideais mas também não são propriamente negativas e muito menos alarmantes.

-Alto – em geral, estas crianças evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade. Os momentos de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto. As suas relações com o mundo são boas. Na maior parte do tempo, as crianças parecem estar bem, podendo manifestar, ocasionalmente, sinais de desconforto.

-Muito alto – estas crianças irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, expressando autenticidade e espontaneidade. Demonstram ainda segurança e abertura a novas atividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade. Tem autoconfiança suficiente para ultrapassar situações de frustração.”

Implicação

Laevers (1994, citado por Portugal, 2010, p.25) define implicação como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia.

É crucial destacar que, apesar da análise da qualidade de um contexto educativo através dos níveis de implicação das crianças ser de extrema importância, os profissionais devem agir com cautela de forma a evitar ao máximo desvirtuar o propósito desta ferramenta, utilizando-a em apreciações estáticas e que pretendem rotular crianças e adultos.

Os níveis de implicação são o reflexo das condições e qualidade do ambiente educativo nas crianças. Não refletem a capacidade de cada criança em implicar-se, ou seja, perante níveis baixos de implicação o educador deve refletir sobre a sua ação questionando-se o motivo de tal se verificar, o que poderá estar a prejudicar o desenvolvimento de determinada atividade e, principalmente, o que poderá fazer para aumentar os níveis de implicação e ter crianças que agem com empenho e alegria.

Concluindo, os níveis de implicação não traduzem uma característica fixa de uma criança mas sim, a forma como ela funciona num determinado contexto educativo. Permitem ao educador analisar a sua ação e a sua qualidade dando pistas e sinais do que alterar e como o fazer.

Indicadores de Implicação

Portugal (2010, pp. 27-28) descreve diversos indicadores que permitem analisar os níveis de implicação das crianças, como por exemplo:

“-Concentração – a atenção da criança focaliza-se na atividade que realiza. O principal ponto de referência é o olhar, que em caso de concentração se fixa essencialmente na atividade.

-Energia – a criança investe muito esforço e entusiasmo na atividade. Esta energia é frequentemente demonstrada pelo falar alto ou pela pressão que faz sobre o objeto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através de

expressões faciais, as quais revelam que a criança está concentrada no que está a fazer, mentalmente ativa.

-Complexidade e criatividade – observáveis quando a criança mobiliza as suas capacidades para se dedicar a uma atividade mais complexa e desafiadora do que uma mera rotina. Criatividade significa que a criança introduz um toque pessoal na forma como realiza a atividade, introduzindo novos elementos ou mostrando algo inesperado e novo.

-Expressão facial e postura – os indicadores não-verbais são de extrema importância para apreciar o nível de implicação da criança. É possível distinguir olhos perdidos no vazio e deambulantes, sem direção, de um olhar intenso e focado. A postura pode revelar alta concentração, entusiasmo ou tédio.

-Persistência – quando concentradas, as crianças dirigem a sua atenção e energia para um ponto, que é o da sua atividade. Não abandonam facilmente o que estão a fazer. A persistência refere-se ao tempo de concentração. Procuram a sensação de satisfação que a realização da atividade lhes traz, resistindo a estímulos distratores e atraentes que possam surgir.

-Precisão – as crianças muito implicadas mostram um cuidado especial com o seu trabalho, sendo meticolosas e atentas aos pormenores.

-Tempo de reação - as crianças implicadas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos interessantes. Correm para a atividade e evidenciam grande motivação para passar à ação.

-Expressão verbal - os comentários que as crianças realizam são também indicadores do seu grau de implicação, bem como as descrições entusiásticas sobre o que fizeram ou o que estão a fazer, o que descobriram, o que conseguiram.

-Satisfação – elevada implicação associa-se, normalmente, a prazer. Frequentemente este prazer está presente implicitamente mas é também possível percebê-lo por vezes quando a criança aprecia o seu trabalho, com satisfação, tocando e acariciando o seu resultado.”

Níveis de Implicação

A partir da observação destes indicadores pode-se avaliar o nível de implicação de cada criança. Portugal (2010, pp.28-29) sugere os seguintes níveis:

“-Muito baixo – ausência de atividade – este nível é usualmente atribuído às crianças que usualmente não se envolvem nas atividades. Se existe ação, esta é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples, sem que a criança pareça ter consciência da própria ação.

-Baixo – atividade esporádica ou frequentemente interrompida – este nível atribui-se à criança que apenas ocasionalmente realiza uma atividade, embora, a maior parte do tempo, a criança não esteja verdadeiramente envolvida em qualquer atividade. Também é atribuído este nível a crianças que apesar de costumando realizar atividades, estas são frequentemente interrompidas. A concentração é limitada e superficial, e a ação conduz a resultados muito limitados.

-Médio – atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade – atribui-se às crianças que estão usualmente envolvidas em diversas atividades, mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”. A criança está ocupada numa atividade de forma mais ou menos contínua, mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer. A atividade não se resume a uma repetição de movimentos básicos, mas envolve objetos e intenção, ainda que facilmente se interrompa a atividade quando um estímulo atraente surge.

-Alto – atividade com momentos intensos – este nível atribui-se às crianças que usualmente estão ativas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. Acontecem momentos de intensa atividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada. A criança envolve-se na atividade praticamente sem interrupções, embora por breves momentos a atenção seja mais superficial.

-Muito alto – atividade intensa e continuada – destina-se a crianças que, com muita frequência, evidenciam elevada implicação nas atividades. A criança escolhe facilmente a atividade e uma vez iniciada fica totalmente absorvida.

Existe grande implicação, expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma rutura frustrante da atividade em curso.”

Poderá pensar-se que a escala de implicação se foca apenas nas atividades dirigidas pelo educador portanto, é importante clarificar que esta ferramenta pedagógica pode ser utilizada em experiências espontâneas escolhidas pelas crianças pois, qualquer ação que tenha significado para a criança e a mobilize é relevante para o seu bem-estar.

Considero a análise dos níveis de implicação e bem-estar emocional no estágio uma experiência-chave na minha formação pois, permitiu-me não só desenvolver a minha capacidade de observação e síntese como também facilitou o processo de reflexão sobre a minha prática pedagógica. A utilização de tabelas para a análise destes níveis permite a recolha e tratamento dos dados de forma muito mais ágil e organizada (Fig.16 e Fig.17).

Jardim de Infância: _____			
Grupo: <u>3 e 5</u> anos		N.º total de Crianças: <u>20</u>	
N.º de adultos: <u>2</u>		Semana de: _____	
Observador: <u>Joana Medina</u>			
n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação
1	R	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?
2	S	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?
3	M	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?
4	M	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?
5	D	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?
6	C	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?
7	C	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?
8	G	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?
9	B	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?
10	A	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?
11	I	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?
12	J	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?
13	L	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?
14	L	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?
15	J	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?
16	J	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?
17	J	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?
18	M	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?
19	M	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?
20	D	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?

Fig.16

Jardim de Infância: _____														
Grupo: <u>3 e 5</u> anos			N.º total de Crianças: <u>20</u>											
N.º de adultos: <u>2</u>		Semana de: _____												
Observador: <u>Joana Medina</u>														
N.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional					Níveis de Implicação					Comentários		
1	R	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	Expressão Motora
2	S	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	"Hora do Conto"
3	M	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	Expressão Motora
4	M	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	Jogo não dirigido
5	D	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	Jogo não dirigido
6	C	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	Jogo não dirigido
7	C	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	Expressão Motora
8	G	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	Jogo não dirigido
9	B	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	"Hora do Conto"
10	A	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	"Hora do Conto"
11	V	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	Jogo não dirigido
12	J	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	"Hora do Conto"
13	L	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	"Hora do Conto"
14	L	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	Jogo não dirigido
15	J	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	Jogo não dirigido
16	J	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	Expressão Motora
17	J	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	Expressão motora
18	M	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	Jogo não dirigido
19	M	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	"Hora do Conto"
20	D	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	Jogo não dirigido

Fig.17

Uma breve observação das tabelas anteriores rapidamente nos indica que o grupo de crianças analisado aparenta ter níveis adequados de bem-estar emocional e que, excetuando algumas situações, apresenta também níveis médios ou altos de implicação. Estas exceções poderão dever-se, por exemplo, a um desinteresse específico da criança pela atividade realizada pois apresenta ao mesmo tempo um nível médio ou bom de bem-estar emocional.

Concluindo, considero que aprender a utilizar esta ferramenta foi crucial para a agilização da avaliação da minha prática pedagógica e será decerto novamente utilizada por mim no meu futuro profissional.

4.3-O Jogo Simbólico e o Brincar

Durante o meu estágio fui confrontada com a decisão da educadora cooperante de estabelecer um dia fixo da semana em que as crianças poderiam usufruir da Área dos Cantinhos. Estranhei esta escolha e portanto decidi aprofundar os meus conhecimentos em relação ao tema.

Como afirma Newell (1991, citado por Moyles, 2006, p.14) a maioria das pessoas parece concordar que toda a criança tem o direito de brincar, o que parece estar em discussão é se elas têm o direito de fazer isso em contextos educacionais.

Moyles (2006, p. 14) defende o conceito de que o brincar em ambientes educacionais deveria ter consequências de aprendizagem.

É isso que separa o brincar em contexto educativo do brincar recreacional – os educadores precisam mostrar claramente que, e o que, as crianças estão aprendendo por meio do brincar. Isso precisa ocorrer no ambiente educacional, (...) porque brincar quando mandam está em um nível diferente do *continuum* do brincar e, assim, será algo efetivamente diferente. (Moyles 2006, p. 14)

Alguém que observe ativamente uma criança a brincar identifica que este é um instrumento de aprendizagem. Deste modo, os profissionais que reconhecem este facto e o aceitam garantem a progressão, diferenciação e relevância das decisões pedagógicas.

Frabboni (1998, p.82) realça que a escola infantil possui o mérito inegável de ter elevado o jogo à categoria de sinal de identificação da vida dos pequenos. Assim, reconhece-se ao jogo a condição de modo natural que a criança usa para construir os seus próprios modelos de conhecimento, de comportamento sócio-afetivo e de seleção de valores. O jogo é oferecido como um terreno fértil para “cultivar” os processos cognitivos, estéticos, ético-sociais e existenciais do sujeito em idade evolutiva.

Baseado no modelo de Corinne Hutt de 1979 (Anexo II), Moyles (2006, p. 16) afirma que “no brincar epistémico as crianças exploram as propriedades básicas

dos materiais e obtêm conhecimentos e habilidades de manipulação”, “os elementos lúdicos do brincar (...) permitem mais oportunidades de criatividade e de brincar linguístico e constituem oportunidades de ensaio e prática” (*idem*) e “o brincar por meio de jogos ocorre em níveis crescentes de dificuldade e de limitações determinadas por regras e incorporando jogos sociais simples (...) até a justiça ser estabelecida como um conceito e a competição entrar em cena” (*ibidem*).

No seguimento do que defende o autor supracitado, Frabboni (1998) refere também os benefícios do jogo que, no seu entender, contribuem para o desenvolvimento da criança.

A comunicação encontra no mundo do jogo um contexto fértil para dar características de natureza educativa às linguagens verbais e não-verbais. A socialização encontra no mundo do jogo a oportunidade de revalorizar tantos os seus reportórios de interação (atividades em pares, pequeno-médio-grande grupo) como as suas possibilidades culturais (o jogo favorece o encontro entre diferentes indivíduos mediante experiências caracterizadas pela tolerância, pela cooperação, pelo envolvimento pessoal e pelo assumir de responsabilidades). A atuação por conta própria encontra, através do contacto com o jogo, um terreno incomparável para o seu florescimento e afirmação na vida infantil, pois o jogo favorece a tomada de opções autónomas e decisões livres. (Frabboni 1998, p. 83)

Moyles (2006, p. 16) revela ainda que um dos maiores atributos do brincar é a possibilidade de aprendermos a viver com o “não saber”, pois o brincar é uma maneira não ameaçadora de adquirirmos novas aprendizagens mantendo, ao mesmo tempo, a nossa autoestima e autoimagem.

Como refere Monighan-Nourot et al (1987, citado por Moyles 2006, p.18) para que o brincar seja desafiador e contribua de forma integral para o processo de aprendizagem, envolvimento profundo por parte da criança é necessário e deve ser permitido e incentivado pelos adultos.

Moyles (2006, p.25) salienta que o brincar é extremamente característico da faixa etária dos 2 aos 6 anos e que este é o período do desenvolvimento infantil mais importante para o brincar simbólico. Piaget (1951, citado por Moyles 2006, p.25-26)

fez a distinção entre “brincar prático”, “brincar simbólico” e “jogos com regras”. O brincar prático inclui o brincar sensório-motor e explorativo do jovem bebé [6 meses aos 2 anos], o brincar simbólico abrange o brincar de faz-de-conta, de fantasia e sociodramático da criança pré-escolar [cerca dos 2/3 anos até aos 6] e os jogos com regras mais característicos das crianças a partir dos 6/7 anos. Concluindo, grande parte do brincar da criança pré-escolar será simbólico.

O comportamento de brincar é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais – sociais, intelectuais, criativas e físicas. Em primeiro lugar, grande parte do brincar é social. (...) Em segundo lugar, muitos teóricos afirmam que o brincar traz benefícios intelectuais. O brincar sociodramático pode favorecer as habilidades de linguagem e de desempenho de papéis, enquanto o brincar construtivo pode incentivar o desenvolvimento cognitivo e a formação de conceitos. (...) Muitos teóricos e educadores acreditam que a experiência do brincar é a maneira ideal de desenvolver a criatividade e a imaginação porque as crianças ficam livres para experimentar novas ideias no brincar e podem expressar-se à sua maneira (...). Por fim, grande parte do brincar é fisicamente ativa. O brincar construtivo é uma forma de praticar habilidades motoras finas, enquanto que o brincar físico envolve a musculatura ampla e exercita o corpo todo bem como a coordenação motora. (Moyles 2006, p.26-27)

Como menciona Moyles (2006, p.28) uma ideologia sobre o brincar é que as crianças devem ter à sua disposição uma variedade de materiais e acessórios e que sejam deixadas livres para brincar de acordo com as suas necessidades e preferências. Isaacs (1929, citada por Moyles 2006, p.29) resumiu esta perspetiva quando escreveu “o brincar, na verdade, é o trabalho da criança e o meio pela qual ela cresce e se desenvolve”.

Apesar da diversão e da aprendizagem que podem ocorrer pelo brincar, Moyles (2006, p.30) alude para o facto de que algumas formas de brincar podem tornar-se muito repetitivas e portanto, os educadores devem desempenhar um papel-chave ajudando as crianças a desenvolver o seu brincar. O adulto pode estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras. Esta ideologia é defendida também por Vygotsky (1978, citado por Moyles 2006,

p.36) quando explicita que a criança pode ter desenvolvido um certo nível de competência em uma habilidade, que pode portanto ser realizada de forma independente e sem ajuda, ou seja, um “nível de desenvolvimento real”. Entretanto, se ajudada por um adulto, essa capacidade pode ser um pouco ampliada, com o objetivo de a criança tentar algo levemente mais difícil. Este nível é chamado por Vygotsky de “nível de desenvolvimento potencial”. A diferença entre estes dois níveis denomina-se “zona de desenvolvimento proximal”.

Ideias semelhantes foram propostas por Bruner, como menciona Wood et al (1976, citado por Moyles 2006, p.36), com o conceito de *scaffolding* que faz a analogia entre os andaimes utilizados na construção com o apoio do adulto no desenvolvimento de capacidades infantis. O apoio deve ser adequado ao nível atual de desenvolvimento da criança e pode ser reduzido ou removido depois de a criança ter dominado aquela tarefa específica.

As ideias de Vygotsky e Bruner são importantes para o educador, pois indicam que o adulto pode intensificar e apoiar o brincar e o desenvolvimento da criança sem descurar os momentos individuais ou em pequenos grupos bem como os momentos de jogo livre.

Segundo Pellegrini e Boyd (2002, p.253) o jogo pode ainda ser considerado uma importante ferramenta de avaliação e adequada à educação de infância, pois estes autores defendem que, através do jogo, pode obter-se uma visão aprofundada da competência cognitiva, emocional e social das crianças, ou seja, o jogo é uma janela aberta para a mente das crianças.

Concluindo, o jogo e o brincar são um instrumento de desenvolvimento social e cognitivo nas crianças e devem portanto ser fomentados de forma habitual em todos os jardins de infância, não tornando este ato, tão inato a uma criança, numa tarefa regular e agendada semanalmente.

4.4-A Hora do Conto – Promoção da Leitura

Decidi explorar este tema pois, na minha opinião, o mesmo desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, na medida em que, como demonstram as OCEPE “o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (1997, p.70).

As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler. (OCEPE 1997, p.70)

É crucial inculcar nas crianças o gosto pela leitura pois “saber ler permite ao indivíduo codificar as suas experiências, facilita todas as suas operações cognitivas e determina a forma como esse indivíduo percebe a realidade” (Villas-Boas 2001, p.256). E como relembram Sandroni e Machado (1998, s.p) “o amor pelos livros não é coisa que apareça de repente” apoiados por Maricato (2005, citado por Belchior & Vecchia s.d., p.5) que refere “quanto mais cedo histórias orais e escritas entrarem na vida da criança, maiores são as chances de ela gostar de ler”.

Cabe assim ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio. (OCEPE 1997, p.71)

Esta promoção da leitura deve sim ocorrer em idade pré-escolar pois como defende Villas-Boas (2001, p.277) a proficiência na linguagem oral e escrita desenvolve-se paralelamente e não sequencialmente e o processo de desenvolvimento começa muito antes da idade escolar e da instrução formal. Também Ferreiro (1987) e Sulzby (1987) (citados por Villas-Boas 2001, p.277) partilham esta opinião quando referem que a leitura e a escrita podem revestir formas muito diversas e que “ler” pode ser ver livros com gravuras e “escrever” pode ser

garatujar, fazer desenhos, inventar palavras. Esta opinião é também partilhada por Maricato (2005, citado por Belchior & Vecchia s.d., p.2) quando afirma que “a criança lê do seu modo muito antes da alfabetização, folheando e olhando figuras, ainda que não decodifique palavras e frases escritas. Ela aprende observando o gesto de leitura dos outros – professores, pais e outras crianças”.

Segundo Teale (1984, citado por Villas-Boas 2001, p.286) ouvir ler histórias facilita a aquisição da literacia e o aproveitamento escolar pois fornece oportunidades de aprendizagem de algumas características específicas da língua escrita. Por esse motivo, Sulzby (1985, citado por Villas-Boas 2001, p.286) considera que o desenvolvimento conceptual das crianças aumenta de forma radical através da interação com livros de histórias.

Ouvir histórias é o início da aprendizagem para se ser um bom leitor e o caminho para a descoberta de novos conhecimentos e para a compreensão do mundo.

Se mergulhar neste universo é fascinante para nós, adultos, que esquecemos de nos inebriar com a magia, que dirá a criança, a qual constrói deliberadamente um mundo onde tudo é possível. Ao contar uma história para ela estaremos lhe oferecendo um alimento raro, pois iremos colaborar para que seu universo se amplie e seja mais rico. (Busatto 2003, p.12)

Ao ouvir uma história, uma criança é transportada para um mundo diferente, um mundo onde consegue resolver os seus conflitos, aprende a gerir as suas deceções, descobre soluções para problemas e sobretudo, percebe que para uma mesma situação poderão existir diferentes perspetivas e pontos de vista. Tudo isto ao comparar as suas próprias vivências com as das personagens.

Todos apreciam uma boa história, mas muito pouca gente conhece o valor real dela. Muitos que a usam para diferentes fins, como entreter, despertar a atenção ou descansar a mente, ignoram que, mesmo quando usada com estes objetivos em vista, a história é um elemento poderoso na formação do carácter daqueles que a ouvem. (...) Podemos afirmar que o valor real da história é ser

instrumento educativo e deste ponto de vista, atende às necessidades humanas em todos os seus aspetos. (Chaves 1963, p.21)

Ouvir histórias contribui também para um desenvolvimento emocional saudável na medida em que, como defende Abramovich (1997, p.17) ao ouvir uma história podem-se experienciar emoções importantes como a tristeza, a raiva, o medo e a alegria, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve.

Nunca se deve descurar a Hora do Conto num jardim de infância. Esta é sempre uma oportunidade excelente para promover bons leitores, bons cidadãos [ao abordar temas éticos e de cidadania que desenvolvam a formação pessoal nos seus mais variados aspetos] e sobretudo auxiliar todas as crianças a desenvolverem-se em pleno. Para atingir este fim, os educadores devem proporcionar experiências literárias diversificadas e ricas que permitam construir bases sólidas para os futuros leitores e escritores.

Durante o meu estágio, observei que Hora do Conto tinha uma periodicidade, aproximadamente, semanal e que era mais frequente ser uma criança a simular a leitura de um livro e a contar uma história ao restante grupo do que a Educadora a ler para todas as crianças. Considero que ambas as experiências são extremamente interessantes pois, por um lado, desenvolvem tanto a criança que conta uma história e faz uma narrativa de acontecimentos como o grupo enquanto recetor de uma mensagem transmitida por outra criança e, por outro lado, fomentam no grande grupo uma escuta dinâmica através de leituras expressivas e com vocabulário enriquecedor.

4.5-A Relação Escola-Família

Outra questão que, ao longo do curso, notei ser de grande importância foi uma relação escola-família de qualidade pois, a família e a escola são duas instituições fundamentais da socialização da criança. Primeiro na família e depois na escola, a criança cresce, desenvolve-se e conquista a sua identidade.

Pode-se, por um lado, defender que a relação escola-família tem a idade da instituição escolar, pois desde que há escolas e famílias sempre houve algum tipo de relação entre ambas: ora mais direta, mais explícita, mais próxima, mais formal, mais harmoniosa; ora mais indireta, mais implícita, mais distante, mais informal, mais tensa. (Silva 2003, p.29)

Primeiramente é preciso clarificar o conceito de ambiente familiar. Como define Harry (1992, citado por Villas-Boas 2001, p.43) o ambiente familiar em que se processa a aprendizagem é criado através das interações complexas que se estabelecem entre as crianças e os adultos e é influenciado pelo passado destes, bem como pelas condições socioculturais e sociopolíticas existentes para além da própria família.

A ausência de harmonia e de comunicação entre as duas partes essenciais do mundo da criança – a família e a escola – produzem efeitos negativos no seu desenvolvimento. (...) Os professores e a escola podem também beneficiar como envolvimento dos pais. O trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se tiver ajuda e cooperação das famílias; os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores e não de partilhar algumas das suas preocupações; o professor passará a ser encarado com mais simpatia. (Matos e Pires 1994, p.22)

A cooperação escola/família tem de ser analisada em termos de estratégia de ação educativa, envolvendo as duas instituições de forma a complementarem-se, procurando potenciar e coordenar o trabalho desenvolvido por educadores, encarregados de educação e crianças.

Henderson e Berla (1994, citados por Silva 1996, p.23) referem que a investigação é consistente sobre o facto de o envolvimento das famílias na educação

escolar das crianças produzir resultados positivos em termos de sucesso académico, ideia igualmente defendida por Villas-Boas (2001, p.82). Silva (1996, p.23) defende que as crianças sentem este envolvimento das suas famílias como uma forma de valorização daquilo que fazem e por isso, aumenta a sua autoestima e confiança. Blomm (1982, citado por Villas-Boas 2001, p.51) refere que “para o desenvolvimento da aprendizagem dos filhos é mais importante o que os pais fazem do que aquilo que são ou fazem”, ou seja, para os filhos, são mais importantes as atitudes do que a profissão ou classe social dos pais.

Acresce ainda que o contacto com as famílias permite aos professores um melhor conhecimento do aluno, o que se pode traduzir no entendimento de situações e atitudes que de outro modo se poderiam tornar pouco inteligíveis e, inversamente, o contacto com a escola pode ajudar as famílias a compreenderem melhor os processos internos daquela. O estreitamento de relações entre a escola e as famílias provoca geralmente um melhor conhecimento mútuo, eliminando, assim, barreiras, aliviando tensões, reduzindo resistências. (Silva 1996, p.23)

No entanto, na prática, verifica-se que, em alguns contextos, ao tentar desenvolver uma relação de qualidade entre a escola e a família se encontram algumas barreiras e obstáculos.

Cooperação e conflito estão sempre omnipresentes em qualquer relação. A possibilidade da emergência de situações de tensão, senão mesmo de conflito, é apanágio de qualquer relação, não havendo, assim, razões para que a da escola-família constitua uma exceção. Raramente, contudo, este aspeto é devidamente equacionado na bibliografia existente, a qual prefere colocar o acento tónico na cooperação ou colaboração. (Silva 2002, p.101)

Mas, se o objetivo comum entre os pais e os educadores for a aprendizagem das crianças é crucial a existência de parcerias genuínas, ou seja, uma cooperação autêntica.

Parece importante que uns e outros compreendam os seus papéis, responsabilidades, problemas e preocupações para, em conjunto, poderem tirar o maior partido possível das experiências educativas que as crianças vivem. Para que essa compreensão exista, terá de haver necessariamente contacto. (Villas-Boas 2001, p.153)

Tenho vindo a demonstrar a importância de uma relação escola-família de qualidade, no entanto, como o Mestrado em questão é em Educação Pré-Escolar penso que seja crucial focar a minha atenção nos jardins de infância em particular pois, como defende Palos (2002, p.213) “o jardim de infância tem vindo a criar uma relativa autonomia, alicerçada numa especificidade própria”, ou seja, se por um lado podemos apontar-lhe características escolares, por outro, temos de reconhecer que esta instituição educativa está bastante livre de certas práticas próprias das outras instituições escolares.

Através da investigação que realizou, Palos (2002, p.232) verificou que as conceções da participação parental estão afastadas dos propósitos das famílias, que não preconizam para si um papel muito interveniente na instituição escolar.

As formas de contacto em que as famílias mais se envolvem são as que a literatura científica tende a conotar como as mais tradicionais: a participação nas reuniões de pais, contactos individuais – por entrevista, ou à porta da sala de atividades, ou indiretamente através do telefone – e as festas escolares. (Palos 2002, p.232)

A mesma autora (*idem*) salienta ainda que, os depoimentos das diversas famílias, feitos no decorrer da investigação, orientam no sentido de concluir que a maioria desconhece o que se processa, em termos pedagógicos, no interior do jardim de infância. A autora acrescenta que duas das famílias entrevistadas chegam mesmo a desvalorizar as atividades, considerando que as crianças vão ao jardim de infância “apenas para brincar”. Marques (1993, citado por Palos 2002, p.239) refere que estas conceções não são alheias a uma tradição cultural que aponta para uma separação entre o mundo familiar e o escolar e que poderá fundamentar a postura de alheamento das famílias, face ao que a escola e os especialistas da educação poderão fazer com o seu filho.

A autora acima referida (2002, p.240) salienta, em jeito de conclusão, que nem todas as famílias concebem da mesma forma a sua relação com a instituição escolar, condição que deverá ser tida em conta aquando da análise da natureza e frequência das interações entre a escola e a família.

As investigações feitas na área têm demonstrado que os educadores estão longe de perspetivar os pais como parceiros a quem se solicita que intervenham e participem na instituição de educação pois, esta continua a encará-los como clientes de um sistema, cujas particularidades muitos desconhecem. (Palos 2002, p.243)

Canário (1990, citado por Palos 2002, p.245) refere que uma efetiva cooperação entre os pais e a escola dificilmente ocorrerá se não se inserir uma “estratégia de mudança da instituição escolar”, relativamente ao modo como esta trata as crianças e enquadra os seus saberes e culturas, enquanto recursos da sua própria aprendizagem. Finalizo com uma citação que considero resumir admiravelmente a relação escola-família do presente:

Pode dizer-se que estamos perante uma relação onde se joga à defesa. Tanto os pais como os professores não estão habituados a colaborar – apesar da crescente pressão nesse sentido. Nem uns nem outros foram previamente preparados para tal. Os professores convivem com a proliferação de novos papéis e de novos contextos de intervenção que, por sua vez, apelam a novas práticas. (...) As famílias, por seu lado, cada vez mais espartilhadas numa sociedade que as sujeita a pressões em sentido contrário, vêem-se constrangidas a participar num contexto (o escolar) que tinham “aprendido” não ser o seu, sem que lhes seja “ensinado” como agir. Resultado: as famílias exigem retoricamente, mas “dão” pouco; os professores são obrigados a ter um discurso “politicamente correto” (o do apelo ao envolvimento e participação parentais), que contrasta com a sua prática. (Silva 2003, p.389)

Na minha experiência de estágio pude constatar que existia uma relação de qualidade entre a educadora cooperante e os pais e famílias das crianças. Era clara a recetividade e acessibilidade da educadora que se mostrava sempre disponível para esclarecer os pais em qualquer dúvida ou questão e elucidá-los sobre o desenvolvimento e comportamento das crianças de forma individual. Não tinha qualquer receio em requisitar o auxílio das famílias quando considerava que este poderia ser uma mais valia e aproveitava todas as oportunidades para nos inculcar o mesmo pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo destes quatro anos foram muitas as situações que contribuíram de forma significativa para o sucesso na minha formação. Todos os estágios que realizei ao longo da licenciatura contribuíram de uma forma ou outra para isso mesmo mas, o estágio que realizei neste último ano foi, sem dúvida, uma experiência muito enriquecedora tanto a nível pessoal como profissional pois, foi o estágio que me deu mais bases para o meu futuro na área da educação, apesar de ter a perfeita consciência que tenho muito mais para aprender.

Considero que o local de estágio que me foi destinado contribuiu para o sucesso deste ano, na medida em que, este mostrou ter um ambiente de qualidade e onde encontrei muito apoio, compreensão e interajuda entre profissionais. Inquestionavelmente, um modelo a seguir no meu futuro profissional. Mais concretamente, a educadora cooperante foi excepcional pois não se comedeu em críticas construtivas e apreciações à minha atuação, permitindo-me assim evoluir de forma mais segura e confiante.

Sem voltar a referir todas as aprendizagens que adquiri, posso acrescentar que evoluí de forma exponencial no controlo do grupo e na gestão do tempo. Este último ponto é de extrema importância pois, como afirma Forneiro (1998, pp. 234-235) o tempo, ou a velocidade com que são executadas as diferentes atividades, pode dar origem a um ambiente “estressante” ou, ao contrário, relaxante e sossegado.

Posso ainda referir que fui produzindo, ao longo do tempo, planificações cada vez mais eficientes pois tornaram-se mais completas mas, ao mesmo tempo, mais simples e flexíveis pois, nem sempre tudo corre como esperado, mas um bom profissional tem que saber contornar essas situações de forma natural e espontânea, tentando garantir que os objetivos que foram propostos sejam atingidos.

De salientar que, o facto de o grupo ser heterogéneo, resultou em algumas dificuldades de planeamento iniciais mas, a prática e o gradual conhecimento do grupo e de cada criança de forma individual, permitiu-me perceber que existe forma de adequar as experiências ao desenvolvimento de cada criança.

Em suma, este Relatório Final é o culminar de 4 anos de trabalho e desenvolvimento pessoal e profissional e permitiu-me sintetizar aprendizagens e compilar informações que achei relevantes para a minha formação. aguardo com bastante expectativa a próxima etapa da minha vida profissional que espero enriquecer a cada passo e levo desta anterior grandes memórias e aprendizagens que contribuíram para ser hoje a pessoa e a profissional que sou.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Abramovich, F. (1997) *Literatura Infantil – Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Scipione.
- Busatto, C. (2003). *Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis: Vozes.
- Chateau, J. (1975). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida.
- Chaves, O. (1963). *A Arte de Contar Histórias*. Rio de Janeiro: Confederação Evangélica do Brasil.
- Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to Young Children*. London: NCB.
- Coelho, A. (2010). Prefácio. In G. Portugal & F. Laevers. *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*.(p.7). Porto Editora: Porto.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. A. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Frabboni, F. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. A. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (63-92). Porto Alegre: Artmed.
- Gottman, J. & DeClaire, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*.(A. R. Sousa, Trad.). Lisboa: Pergaminho. (Obra originalmente publicada em 1997)
- Guerra, M. (2006). *Arqueologia dos Sentimentos*. Porto: Edições ASA.

- Hart, R. A. (1997). *Children's Participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. UK: Earthscan
- Hohmann, M. & Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hyson, M. (2004). *The Emotional Development of Young Children*. New York: Columbia University.
- Matos, A. & Pires, J. (1994). *Escola, Pais e Comunidade: construção de comunidades de interesses*. Porto: Humbertipo.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moyles, J. (coord.) (2006). *A Excelência do Brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Oatley, K. & Jenkins, J. (2002). *Compreender as Emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Palos, A. (2002). "Ir lá para quê?..." Conceções e práticas de relação entre famílias e Jardins de Infância. In Lima, J. (Org.), *Pais e Professores: um desafio à cooperação*. (211-249).Porto: ASA.
- Parente, C. (2012). O Papel da Documentação Pedagógica na Avaliação: O caso do Portefólio. In Cardona, M., Guimarães, C. (coord.). *Avaliação na Educação de Infância* (305-319). Viseu: Psicossoma.

- Pellegrini, A. & Boyd, B. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança ena educação de infância: questões de definição e função. In Spodek, B. (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (225-264).Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora: Porto.
- Sandroni, L. & Machado, R. (1998). *A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura*. São Paulo: Ática.
- Silva, P. (1996). Escola-Família, uma relação entre culturas?. In Barbeiro, L. & Vieira, R. (Org. da Ed.), *A Criança, A Família e A Escola: Vamos Brincar? Vamos Aprender?*.(21-30). Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- Silva, P. (2002). Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In Lima, J. (Org.), *Pais e Professores: um desafio à cooperação*.(97-132). Porto: ASA.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vale, V. (2003). *Fios e Desafios da Inteligência Emocional: percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Portugal.
- Villas-Boas, M. (2001). *Escola e Família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Ideias Virtuais.

Wieder, S. & Greenspan, S. (2002). A Base Emocional da Aprendizagem. In Spodek, B. (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (167-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. (2008). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

REFERÊNCIAS ELETRÓNICAS

Belchior, M. & Vecchia, A. (s.d.). *A Importância da Leitura no Ensino – Aprendizagem da Língua Materna na Escola*. Disponível em:
http://fio.edu.br/cic/anais/2008_vii_cic/Artigos/Letras/002-A%20IMPO.pdf

APÊNDICES

Apêndice nº1

Um dos miniprojectos apresentados pela educadora cooperante intitula-se “Divirto-me com as Cores” e pretende explorar as diferentes cores com as crianças através da expressão plástica. A maioria das atividades realizadas era relacionada com frutas ou legumes. Pelo que observei, a única fruta que foram as crianças a sugerir foram as cerejas. É, ainda, de salientar que a educadora só perguntou que fruta é que elas queriam colorir de vermelho porque não trazia nada preparado para trabalhar o projeto nesse dia. Eu e a minha colega de estágio desenhámos e recortámos as cerejas para as crianças trabalharem.

Apêndice nº2

Aquando da pintura das chávenas e bules para a festa de natal fomos informadas que as crianças é que escolhem as cores e os materiais que queriam usar e como o iriam fazer. Na prática, ou seja, enquanto estávamos a orientar as crianças na atividade, foi-nos dito que temos que auxiliar as crianças para que os trabalhos tenham uma apresentação mais cuidada. Cheguei a observar a educadora cooperante a segurar na mão da criança e a ser ela a fazer diversos círculos em linha. É de fácil constatação que aquela criança, na fase de desenvolvimento em que se encontra, muito dificilmente seria capaz de realizar algo assim por ela própria.

Apêndice nº3



Apêndice nº4

“O MAR DAS BALEIAS AZUIS”

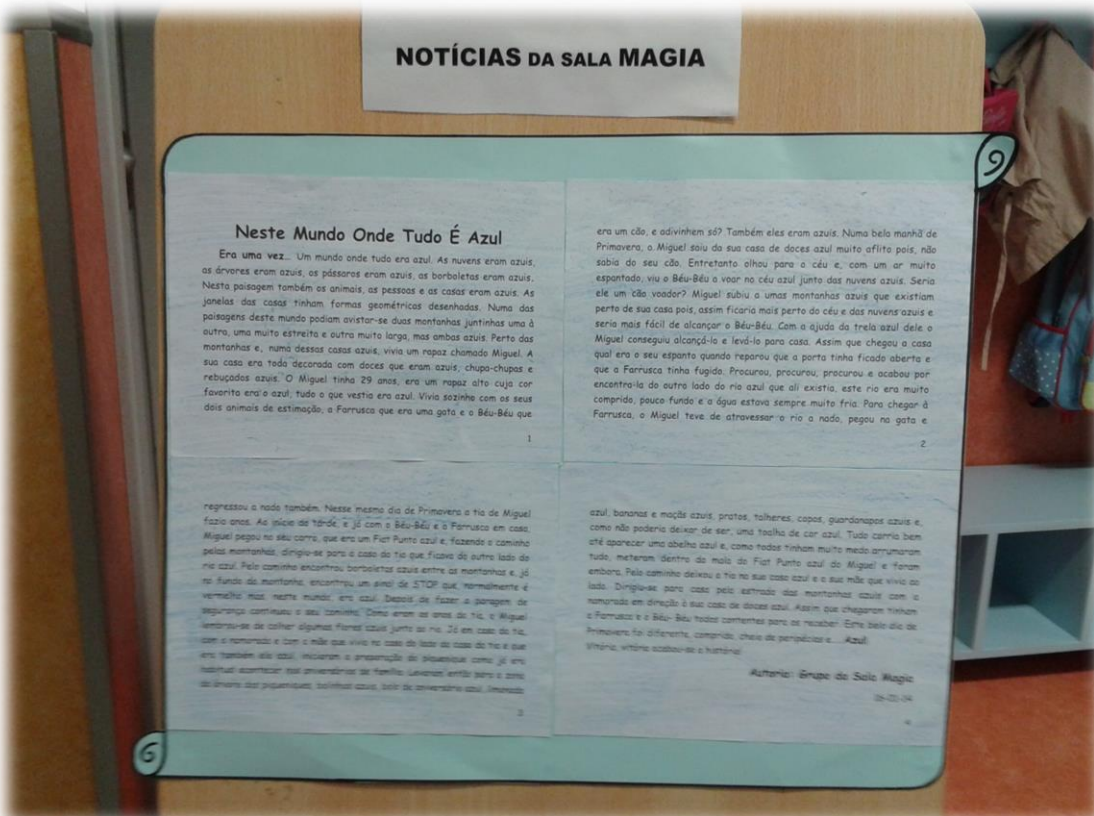


Hoje começámos a trabalhar a cor azul e as estagiárias Isabel e Joana propuseram-nos uma atividade. Imaginem só o que aconteceu! Construámos as nossas próprias baleias utilizando cartolina, tinta azul e esponja!

Comentário da criança:

O meu desenho da baleia:

Apêndice nº5



Apêndice nº6

“NESTE MUNDO ONDE TUDO É AZUL”



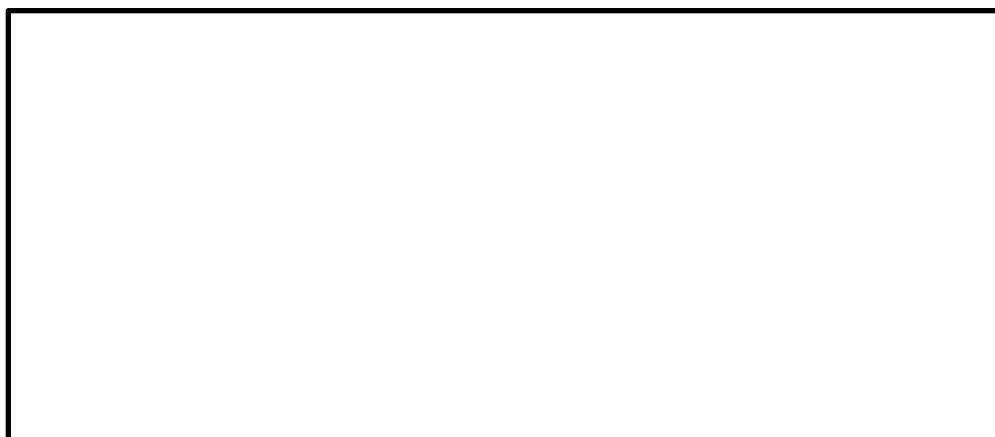
Era uma vez... Um mundo onde tudo era azul. As nuvens eram azuis, as árvores eram azuis, os pássaros eram azuis, as borboletas eram azuis. Nesta paisagem também os animais, as pessoas e as casas eram azuis. As janelas das casas tinham formas geométricas desenhadas. Numa das paisagens deste mundo podia-se avistar duas montanhas juntinhas uma à outra, uma muito estreita e outra muito larga, mas ambas azuis. Perto das montanhas e, numa dessas casas azuis, vivia um rapaz chamado Miguel, a sua casa era decorada toda ela com doces que eram azuis, chupa-chupas e rebuçados azuis. O Miguel tinha 29 anos, era um rapaz alto cuja cor favorita era o azul, tudo o que vestia era azul. Vivia sozinho com os seus dois animais de estimação, a Farrusca que era uma gata e o Béu-Béu que era um cão, e adivinhem só? Também eles eram azuis. Numa bela manhã de Primavera, o Miguel saiu da sua casa de doces azul muito aflito pois não sabia do seu cão. Entretanto olhou para o céu e, com um ar muito espantado, e viu o Béu- Béu a voar no céu azul junto das nuvens azuis. Seria ele um cão voador? Miguel subiu a umas montanhas azuis que existiam perto de sua casa pois assim ficaria mais perto do céu e das nuvens azuis e seria mais fácil de alcançar o Béu – Béu. Com a ajuda da trela azul dele o Miguel conseguiu

alcançá-lo e levá-lo para casa. Assim que chegou a casa qual era o seu espanto quando reparou que a porta tinha ficado aberta e que a Farrusca tinha fugido. Procurou, procurou, procurou e acabou por encontra-la do outro lado do rio azul que ali existia, este rio era muito comprido, pouco fundo e a água estava sempre muito fria. Para chegar à Farrusca, o Miguel teve de atravessar o rio a nado, pegou na gata e regressou a nado também. Nesse mesmo dia de Primavera a tia de Miguel fazia anos. Ao início da tarde, e já com o Béu – Béu e a Farrusca em casa, Miguel pegou no seu carro, que era um Fiat Punto azul e, fazendo o caminho pelas montanhas, dirigiu-se para a casa da tia que ficava do outro lado do rio azul. Pelo caminho encontrou borboletas azuis entre as montanhas e, já no fundo da montanha, encontrou um sinal de STOP que, normalmente é vermelho, neste mundo era azul. Depois de fazer a paragem de segurança continuou o seu caminho. Como eram os anos da tia, o Miguel lembrou-se de colher algumas flores azuis junto ao rio. Já em casa da tia, com a namorada e com a mãe que vivia na casa do lado da casa da tia e que era também ela azul, iniciaram a preparação do piquenique como já era habitual acontecer nos aniversários de família. Levaram então para a zona da árvore dos piqueniques, bolinhos azuis, bolo de aniversário azul, limonada azul, bananas e maçãs azuis, pratos, talheres, copos, guardanapos azuis e, como não poderia deixar de ser, uma toalha de cor azul. Tudo corria bem até aparecer uma abelha azul e, como todos tinham muito medo arrumaram tudo, meteram dentro da mala do Fiat Punto azul do Miguel e foram embora. Pelo caminho deixou a tia na sua casa azul e a sua mãe que vivia ao lado. Dirigiu-se para casa pela estrada das montanhas azuis com a namorada em direção à sua casa de doces azul. Assim que chegaram tinham a Farrusca e o Béu-Béu todos contentes para os receber. Este belo dia de Primavera foi diferente, comprido, cheio de peripécias e.....Azul!

Vitória, vitória acabou a história!

Autoria: Grupo da Sala Magia

O QUE MAIS GOSTEI DO MUNDO AZUL QUE CONSTRUIMOS



Apêndice nº8



Apêndice nº9



Apêndice nº10

SALA MAGIA 19. MARÇO. 2014

PASSO A PASSO VOU BRINCAR COM AS EMOÇÕES

O QUE SABEMOS?

- ALEGRIA
- FELIZ
- DIVERTIR
- HAUS
- BRINCAR
- RABUGENTO
- ALEGRE
- GOSTAR
- TRISTE
- SER MUITO AMIGO
- AMIGOS
- PARTILHAR
- CHATEADO
- SURPRESA
- RAIVA

O QUE QUEREMOS

- BRINCAR
 - CORRER
 - SALTAR
 - DANÇAR
- ALEGRIA
 - JORNALIS
 - TRABALHOS
 - PINTURA - CARA
 - RECORTAR
- SURPRESA
 - DAR PRESENTES NOS COLEGAS
 - CONVIDADO SURPRESA
- AMIZADE/AMOR
 - CORÇÕES DESENHADOS

FAZER? SABER?

- MEDO
 - QUANDO ESTÁ ESCURO
- TRISTEZA
 - DRAMATIZAR - UMA CARA TRISTE
 - NÃO BRINCAR
 - NÃO HÁVER SOL
- RAIVA

Apêndice nº11



Apêndice nº12



Apêndice nº13



Apêndice nº14



Apêndice nº 15



Apêndice nº 16



Apêndice nº17

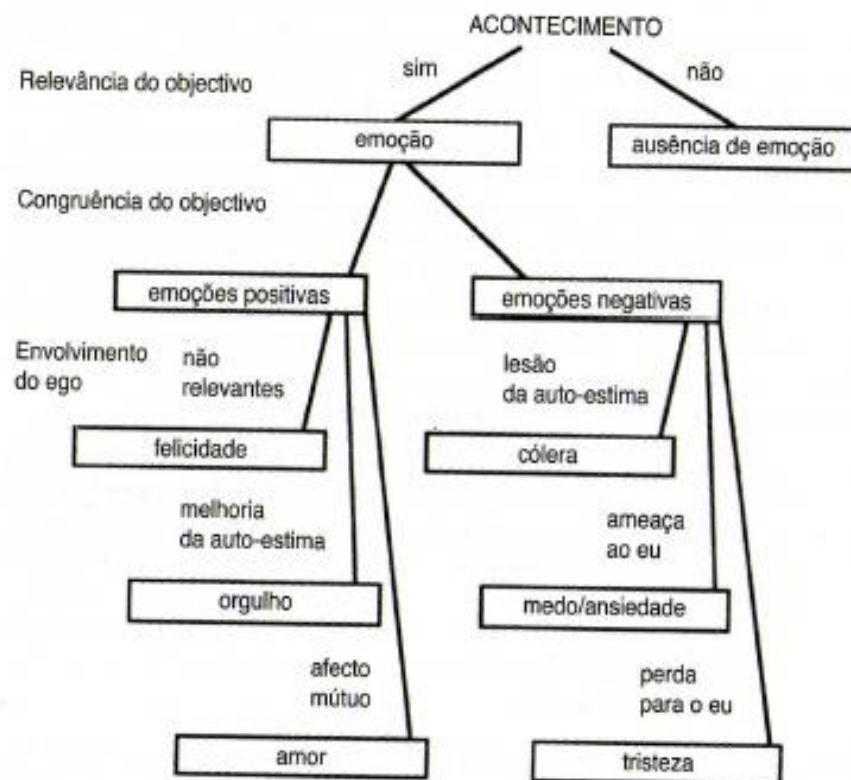


Apêndice nº18



ANEXOS

Anexo I



- Figura retirada do livro: Oatley, K. & Jenkins, J. (2002). *Compreender as Emoções*. (p.130) Lisboa: Instituto Piaget.

Anexo II

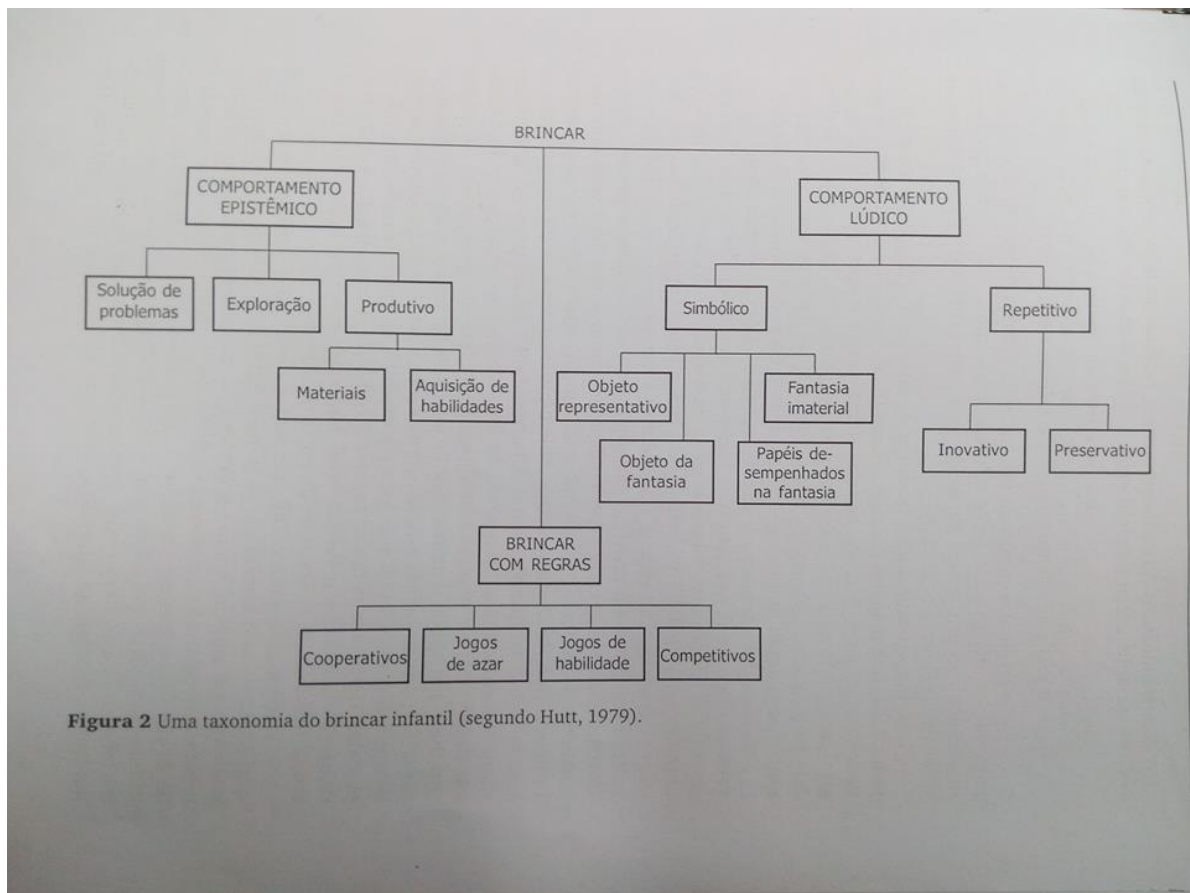


Figura 2 Uma taxonomia do brincar infantil (segundo Hutt, 1979).

- Figura retirada do livro: Moyles, J. (coord.) (2006). *A Excelência do Brincar*. Porto Alegre: Artmed.