

Isabel Maria Baptista Tomás

Relatório Final

Educadora: uma eterna aprendiz

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor(a) Maria de Fátima Neves

Arguente: Prof. Doutor(a) Filomena Teixeira

Orientador: Prof. Doutor(a) Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 12 de Junho de 2015

Classificação: 17 Valores

Agradecimentos

Ao longo dos últimos quatro anos o meu percurso formativo foi caracterizado por altos e baixos, confianças e incertezas. Durante esse tempo, ultrapassei muitos obstáculos e, apesar de ter caído inúmeras vezes, mais ainda foram aquelas em que me levantei.

Este último ano, foi, particularmente desafiante tanto no que diz respeito ao trabalho que desenvolvi nas aulas e no estágio e consequentes aprendizagens, como por se tratar do fim de uma etapa que muito prezei e início de outra pela qual, de uma forma ou de outra, lutei.

Em todos esses momentos, muitos foram aqueles que marcaram a diferença. No abraço que reconfortou, na consciência que faltou, no conselho que me colocou de novo no caminho, no reconhecimento que me orgulhou. Com todos eles cresci.

A todos a minha enorme gratidão.

Para terminar e, como não poderia deixar de ser, um muito obrigado aos meus pais, meus pilares, que tornaram tudo isto possível.

“If you want to go fast, go alone.
If you want to go far, go together.”
(Robin Jones Gunn, 2009)

Resumo:

O presente relatório é o culminar deste último ano de estudos no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O conteúdo que apresento vem no seguimento da Prática Educativa [unidade curricular anual] que aliou a teoria à prática, ou seja, as aulas ao estágio curricular.

Este documento encontra-se dividido em três partes. A primeira diz respeito à contextualização. Neste ponto, descrevo e caracterizo a instituição, o grupo, o ambiente educativo, as metodologias e modelo curricular seguido pela instituição.

A segunda parte é relativa ao itinerário formativo. Aqui descrevo o meu percurso e ações nas várias fases que caracterizaram o meu estágio curricular, desde a observação, integração até à implementação do nosso projeto curricular. Acabo este ponto com uma pequena reflexão acerca do meu processo formativo.

Na terceira e última parte, apresento cinco experiências-chave. Quatro delas constituem pontos chave sobre os quais considere importante refletir. Algumas descrevem desafios que surgiram na minha prática enquanto estagiária, ou problemáticas com as quais, enquanto futura educadora, sei que me vou debater; outras compõem situações observadas em estágio curricular ou discutidas em aula. Termina com a quinta experiência-chave que diz respeito ao exercício de investigação desenvolvido em par pedagógico com o grupo de crianças com o qual tive a oportunidade de estagiar.

Palavras-chave: Contextualização; Itinerário Formativo; Experiências- Chave; Estudo de caso.

Abstract:

This report is the culmination of this final year of studies in the Master in Pre-School Education. The content present follows on the Educational Practice which combined theory and practice, i.e., the classes with the traineeship.

This document is divided into three parts. The first relates to the context. At this point, I describe and characterize the institution, the group, the educational environment, the methodologies and curriculum model followed by the institution.

The second part is related to the formation process. Here I describe my journey and actions in the various stages that characterized my internship, from observation, integration to the implementation of our curriculum project. I finish this part with a little reflection about my training process.

The third and final part presents five key experiences. Four of them are key points on which I considered important to reflect. Some describe challenges that arose in my practice as a trainee, or issues with which, as a future educator, I know I'm going to discuss; others, make up situations observed in traineeship or discussed in class. I close with the fifth experience- key which regard to the case study developed in pedagogical par with the group of children with whom I had the opportunity to intern.

Keywords: Context; Formation process; Key Experiences; Case Study.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	5
1. Contextualização.....	7
1.1.Caracterização da Instituição	7
1.2.Caracterização do Grupo.....	7
1.3.Organização do Ambiente Educativo	8
1.4.Metodologias da Educadora Cooperante e Modelo Curricular da Instituição	8
PARTE II. ITINERÁRIO FORMATIVO.....	11
2. Itinerário Formativo	13
2.1. Fases de estágio.....	13
2.1.1. Fase I – Observação do contexto educativo	13
2.1.2. Fase II – Entrada progressiva na actuação prática	14
2.1.3. Fase III – Desenvolvimento das práticas pedagógicas.....	17
2.1.4. Fase IV – Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico	18
2.2. Reflexão do processo formativo	26
PARTE III. EXPERIÊNCIAS- CHAVE	31
1ª Experiência-Chave.....	33
O Portefólio no Jardim de Infância	33
2ª Experiência- Chave.....	38
Planificar com as crianças.....	38
3ª Experiência- Chave.....	42
Promoção da igualdade de género	42
4ª Experiência- Chave.....	48
O Jogo Simbólico no Pré-Escolar	48
5ª Experiência-Chave.....	52
Abordagem de mosaico – Estudo sobre a “voz” das crianças.....	52
Contextualização.....	52
Estudo de Caso.....	56
Metodologia e tratamento de dados	57

Apresentação e discussão dos dados	60
Conclusão do estudo.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

OCEPE- Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

Quadros

Quadro nº1- Preferência da Criança R no jardim de infância

Quadro nº2- Preferências da Criança B no jardim de infância

INTRODUÇÃO

Introdução

Este Relatório Final foi concebido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), tendo como principal efeito a obtenção de grau Mestre que confere a habilitação profissional para o ensino em educação pré-escolar.

Tal como se encontra citado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997, p. 15), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” e, por isso mesmo, cabe ao educador ajudar a criar as condições necessárias, em termos de ambiente educativo da sua instituição, para o desenvolvimento pleno da criança.

É neste sentido, que sempre quis aprender e aprender a melhorar todo e qualquer aspecto, aprendendo tanto através da teoria, como através da prática, pela observação das ações e da experiência da minha educadora cooperante, pelas crianças que têm sempre tanto para nos ensinar, e também através da minha experiência de estágio, tanto pelos sucessos como também pelos insucessos.

Neste documento, darei a conhecer um pouco desse meu percurso e experiência de estágio desenvolvido durante os dois semestres que completam este 2º Ciclo de estudos.

Inicialmente, exponho algumas características da instituição, do ambiente educativo e do grupo com o qual estagiei. De seguida, descrevo a minha crescente intervenção, dando enfoque ao projeto curricular conduzido por mim e pelo meu par pedagógico. Intitulado de “Uma sala cheia de emoções”, seguiu o projeto curricular de sala “Passo a passo vou brincar com as emoções”.

Por fim, apresento algumas questões apelidadas de experiências-chave, que, ao marcarem a minha prática pedagógica, considerei relevantes, levando-me a refletir sobre a formação que me serve enquanto futura educadora. São elas: a utilização do portefólio como ferramenta de auxílio e de avaliação tanto no que diz respeito ao

desenvolvimento da criança como do trabalho do educador; a planificação de experiências e a importância da sua elaboração conjuntamente com as crianças; a problemática de género- a precoce criação de diferenças e como em conjunto pais e educadores podem contribuir para a promoção da igualdade de género; a importância do jogo simbólico no dia-a-dia do jardim de infância; a investigação com o grupo – “Abordagem de Mosaico”.

De entre estas cinco experiências, encontra-se, como já referi, o estudo levado a cabo com o grupo de crianças através da metodologia “Abordagem de Mosaico”. A princípio contextualizo e descrevo esta abordagem no seu todo, de seguida, explico a sua introdução ao grupo e, por último, apresento os dados deste estudo e o seu tratamento e conclusões.

Acrescento por fim que este estágio curricular foi realizado em díade, consequentemente todas as experiências de estágio foram vividas em par pedagógico, no entanto e independentemente disso este Relatório Final é elaborado individualmente, excetuando a componente de investigação desenvolvida com o grupo- sala, mencionada acima, que terá o seu lugar de descrição e análise numa fase posterior deste documento.

PARTE I. CONTEXTUALIZAÇÃO

1. Contextualização

1.1.Caracterização da Instituição

A prática pedagógica sobre a qual este relatório incide, realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada num meio rural no distrito de Coimbra.

Em termos de instalações o edifício [rés-do-chão] foi construído de raiz para o efeito, possui janelas largas, vidros duplos e laminados, tem boa exposição solar, iluminação e arejamento natural. Esta instituição é constituída por Creche, onde se encontram trinta e quatro crianças, e Jardim de Infância, onde se encontram quarenta crianças, perfazendo um total de setenta e quatro crianças.

No que diz respeito aos espaços comuns, no seu interior o estabelecimento é composto por um gabinete de educadoras, duas salas de isolamento, duas zonas de higienização das crianças, uma casa de banho para adultos com vestuários individuais e instalações sanitárias, uma casa de banho equipada com barras de apoio, dois dormitórios equipados com catres, uma sala de arrumação, dois refeitórios, copa e cozinha, uma despensa, lavandaria para o tratamento e arrumo de roupa, salão polivalente equipado com televisão, vídeo, equipamento de motricidade global e musical. No seu exterior, o estabelecimento tem áreas específicas com equipamentos diferenciados de acordo com a idade. Na zona de creche existe um terraço com relvado e área de pavimento antichoque, na zona de Jardim de Infância existe uma área de recreio e área de pavimento antichoque. O estabelecimento é composto ainda por um espaço ajardinado, com área de recreio coberto, casinha das bonecas, uma casa de banho e por um recreio em areia e horta pedagógica.

1.2.Caracterização do Grupo

No que se refere ao grupo com o qual estagiei, este é caracterizado por vinte e uma crianças, doze de cinco anos e nove de três anos, a maioria residente nas imediações. A deslocação é feita em transporte próprio e grande parte das crianças do grupo vive com ambos os pais. Quatro destas crianças frequentaram pela primeira

vez o Jardim de Infância [três de três anos e uma de cinco anos], a sua adaptação geral e domínio de regras da sala foi gradual. Penso que é importante referir que todas as crianças deste estabelecimento usam bibes iguais, creche e infantário, o que, na minha opinião, é um aspeto importante no sentido da promoção de igualdade de género.

1.3.Organização do Ambiente Educativo

O espaço na sala está dividido por áreas claramente delimitadas, são seis: a área do jogo simbólico [casinha das bonecas], a área da expressão plástica [desenho, recorte e colagem, modelagem e pintura], área da biblioteca [cantinho da leitura], área da experimentação e da matemática [jogos de mesa], área das construções e garagem, área da comunicação, planeamento, avaliação e discussão [tapete]. Existem também pela sala instrumentos de regulação e organização do grupo, tais como quadro de presenças, quadro de tempo, calendário de aniversários, tabela das recompensas, regras da sala de aula [discutidas, elaboradas em conjunto e ajustadas às necessidades emergentes], regras da hora do conto, tarefas do chefe. Para além das áreas e instrumentos referidos existem os espaços de exposição fora da sala - dois placares- um onde se coloca a informação para a comunidade educativa, outro para exposição de alguns trabalhos que são desenvolvidos com o grupo.

Relativamente aos recursos materiais em sala, estes são diversificados e adequados, no entanto não se encontram devidamente organizados [legos, puzzles, jogos de mesa ou de chão misturados], devidamente rotulados e, alguns deles, como lápis e canetas, encontram-se situados dentro de um armário com portadas que dificulta o seu acesso para algumas crianças, nomeadamente as dos três anos. O estado dos materiais no geral é adequado, excetuando alguns livros do cantinho da leitura.

1.4.Metodologias da Educadora Cooperante e Modelo Curricular da Instituição

No que diz respeito aos procedimentos de avaliação a educadora realiza uma avaliação diagnóstica, antes da elaboração do projeto curricular, e recorre à observação contínua ao longo do ano. É utilizado o portfólio para avaliar o

desenvolvimento e as aprendizagens da criança/grupo. No portefólio constam: registos de observação diversos [desenhos, pinturas, registos escritos, fotos] selecionados segundo critérios estabelecidos com as crianças. A utilização do portefólio, como Fitas (2012, p.29) expõe “assume, atualmente, um papel relevante no que respeita à avaliação, devendo ter, cada vez mais, um grande significado, pois reflete os conhecimentos, as motivações, os interesses, os valores e a experiência de vida de cada criança”. Ou seja, o portefólio ao mesmo tempo que permite o acompanhamento da evolução das aprendizagens das crianças também fornece à educadora elementos concretos para refletir e adequar a sua ação educativa.

A metodologia educativa pela qual esta instituição se norteia é o modelo curricular *High/Scope*- aprendizagem pela ação¹. Como tal a minha observação direcionou-se de forma a encontrar algumas características que lhe fizessem jus.

A capacidade para refletir é uma base importante da futura capacidade de aprendizagem académica e pode ser promovida dando às crianças oportunidades integradas na rotina diária para que recordem as suas experiências. (...) A sequência planejar - fazer- recordar, que é um elemento crucial do *Curriculum High/Scope*, foi concebida para proporcionar tais oportunidades. (Brickman & Taylor, 1996, p.131)

Uma das rotinas da educadora cooperante ia ao encontro desta questão: o recordar. Todas as manhãs desenrolava-se um diálogo em grande grupo sobre as experiências realizadas nos dias anteriores, estando desta forma a dar a oportunidade de reflexão às crianças. No entanto, penso que a forma de organizar o período de recordar não será a melhor. Segundo Brickman e Taylor (1996, pp.133-135) existem experiências de recordar muito mais significativas para as crianças do que sentar e falar do que aconteceu, por exemplo trazer materiais que estejam relacionados com o que as crianças fizeram ou reunir um grupo mais pequeno de crianças para recordarem mais aprofundadamente o que fizeram. Isto acaba por facilitar tanto a partilha de experiências como a conversa, que se torna mais natural o que, consequentemente, deixará a criança mais desinibida.

¹ As informações supra citadas foram retidas do Projeto Educativo da instituição e Projeto Curricular de sala

PARTE II. ITINERÁRIO FORMATIVO

2. Itinerário Formativo

2.1. Fases de estágio

2.1.1. Fase I – Observação do contexto educativo

Ao longo da primeira fase de estágio o foco da minha prática direcionou-se para a observação do ambiente educativo do estabelecimento.

Ainda no seguimento da aprendizagem pela ação, Hohmann, Banet e Weikart (1979, citado por Spodek & Brown, 2010, p. 207) explicitam de uma forma muito breve e concisa esta abordagem, referindo os dois princípios fundamentais: o envolvimento das crianças deve ser ativo; é a partir da sua interação com o mundo que as rodeia que as crianças constroem o seu conhecimento. Acrescentam ainda que cabe ao educador proporcionar experiências significativas às crianças estimulando-as para a reflexão das mesmas, colocando-lhes desafios que as façam progredir, como por exemplo o envolvimento conjunto [educador e crianças] no planeamento de experiências, execução e posterior reflexão.

Posto isto, de entre as minhas observações considerei algo sobre o qual me questioneei e tentei refletir (ver apêndice I). A criança deve ser auxiliada na tarefa no sentido de a orientar para uma boa harmonia estética da mesma ou deve ser-lhe dada autonomia necessária para se expressar?

Para que uma atividade seja útil no plano de desenvolvimento pessoal e social, é necessário que a criança seja o sujeito da ação (...). Quando um adulto intervém na atividade do sujeito com desejo de a ajustar, ou para impor as suas competências, deixa de haver autorregulação e autoavaliação e a falta de autonomia é sempre mal vivida pela criança. (Vayer, 1994, pp.54-55)

Ou seja, acaba por ser bloqueado o exercício de autonomia na criança ao conjugar o desejo da criança com o desejo do educador, como Vayer (1994, p.29) explica, o adulto acaba por ter um comportamento paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que deseja levar a criança a agir, deseja também apropriar-se da sua ação. Contudo houve situações em que me deparei com atitudes positivas e de promoção de autonomia, como por exemplo, o incentivo à resolução de problemas entre as

crianças [principalmente às crianças dos cinco anos]. Segundo Brickman e Taylor (1996, p.24) “é importante criar uma relação clara entre o adulto e a criança no sentido de a apoiar relacionando-se com ela de forma mais direta e realista, desta forma é promovido o diálogo, fundamental na relação adulto-criança”.

Tornou-se bastante frequente ao longo do dia ouvir as crianças queixarem-se deste ou daquele colega à educadora. Quando o assunto era sério, com certeza que tinha a intervenção da educadora ou da auxiliar, no entanto quando eram questões menos preocupantes a educadora sempre explicava à/às criança/crianças em questão que têm de aprender a resolver os seus problemas e os seus conflitos.

Os adultos também apoiam as crianças quando adotam uma postura de resolução de problemas. Os adultos encaram os comportamentos negativos das crianças- brigas, choro, atitudes implicativas e agressivas – de maneira calma e direta, procurando formas de converter essas situações em oportunidades para ensinar e aprender. Em vez de envergonhar ou castigar as crianças pelo seu comportamento imaturo, os adultos encorajam-nas a resolver os problemas do momento. (Brickman & Taylor, 1996, p. 25)

2.1.2. Fase II – Entrada progressiva na atuação prática

Numa segunda fase de estágio desenvolvemos, pontualmente, atividades enriquecedoras e contextualizadas segundo o processo de aprendizagem estabelecido pela educadora cooperante, visando sempre aquisição de aprendizagens significativas por parte das crianças. Apesar de apenas ser especificada a necessidade de planificar durante a fase de estágio que se seguiu, fomos aconselhadas a planificar e enviar à educadora cooperante a preparação das atividades durante esta fase.

Em concordância com a educadora cooperante e com a supervisora de estágio foi estipulada a orientação de duas atividades por semana. A planificação, organização e orientação das atividades foram realizadas em par pedagógico.

No decorrer do miniprojecto apelidado “Divirto-me com as cores”, a educadora cooperante propôs-nos o desenvolvimento de atividades com o grupo sobre a cor azul. Iniciámos esta experiência através da recordação com o grupo sobre as cores que já tinham sido trabalhadas e, de seguida falámos sobre a cor azul e o que

eles conheciam que tinha essa cor. Depois de uma breve orientação e de muitas ideias lembrámo-nos da baleia azul. Surgiu desta forma uma nova conversa: o que são as baleias azuis. Para promover a aprendizagem, motivação e interesse pela atividade que seria realizada posteriormente, falei acerca de determinadas curiosidades sobre a baleia e mostrei uma imagem da mesma. Seguiu-se então a realização da atividade: construção e pintura de baleias. Como o grupo era constituído por crianças de três e cinco anos, foi importante tentar colocar sempre todos no mesmo patamar de conhecimento necessário para desenvolver determinada atividade, não apenas pela diferença de idades, mas também porque nenhuma criança é igual à outra, como é realçado por Zabalza (1998, p.22), “a personalidade e as capacidades infantis constituem espaços claramente diferenciados nas suas estruturas de base e no seu ritmo de desenvolvimento”.

Para a exposição, foi construído um mar para afixar no placar, colocando depois as baleias. O mar foi feito pelas crianças com jornal amassado e pintado com tinta de água azul. Após o trabalho estar exposto no placar o grupo observou e, em conjunto, foi dado um nome ao trabalho: “O mar das baleias azuis”. (ver apêndice II)

Em forma de conclusão, recolhemos as ideias com que cada um ficou acerca do que era e como era uma baleia. Com essas ideias construímos uma folha individual com o intuito de ser colocada no portefólio de cada uma das crianças.

Para a segunda atividade, e ainda sobre a cor azul, decidimos reunir o grupo e, todos juntos, escolher outra atividade com que trabalhássemos esta cor. Nasceu assim a ideia de fazermos um mundo azul onde, conseqüentemente, tudo era azul.

Cada criança escolheu uma figura [levadas previamente por nós, estagiárias] e pintou-a com a cor azul. Começámos pelo grupo dos três anos [usualmente optámos por começar pelos mais novos, pois, como demoravam mais tempo, precisavam de mais auxílio da nossa parte na realização dos trabalhos, enquanto que o grupo dos cinco anos foi sempre mais autónomo]. Com o mundo azul construído (ver apêndice III), surgiu a ideia de criar uma história com os personagens que lá colocámos (ver apêndice IV). Enquanto o grupo deu ideias, nós auxiliámos de forma a que a história tivesse uma sequência, principio, meio e fim.

Ao longo da construção da história foi visível a falta de expressão de ideias de algumas crianças do grupo dos três anos, na minha opinião por vergonha ou por insegurança. Penso que este tipo de sentimento pode e deve ser revertido e diz, em muito, respeito aos educadores, nomeadamente através do acréscimo de momentos em grande grupo onde é dada especial atenção à expressão oral.

Ao longo das nossas intervenções fomos sempre lembradas pela educadora cooperante sobre a importância da questão dos aspetos emocionais da criança enquanto ser individual e a atenção que lhe devemos dar, não apenas em nosso favor [no sentido de ao ganharmos a sua confiança isso se tornará num fator facilitador do nosso trabalho], mas, tal como refere Zabalza (1998, p. 51) “os aspetos emocionais constituem a base ou a condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil”. Acrescenta ainda que, um ambiente securizante promove um desenvolvimento pleno, ou seja, a segurança encontra-se ligada ao prazer e ao sentir-se bem de tal forma que seja capaz de enfrentar desafios como o da autonomia.

A terceira atividade proposta consistiu na mistura de cores, já desenvolvidas, para a obtenção de outras cores. Esta ideia partiu de uma situação isolada onde uma das crianças estava a pintar com azul e juntou-se branco para fazer um azul claro, a expressão de admiração da criança ao ver o que aconteceu ali levou-nos a pensar que seria interessante desenvolver uma atividade de mistura de cores (ver apêndice V). No desenrolar destas primeiras experiências com o grupo tentámos sempre dar uma atenção individualizada a cada criança.

Dar atenção individual todo o tempo a cada criança não é, infelizmente, possível e, posto isto é importante manter, parcialmente, contactos individuais com cada uma, quer seja na orientação do seu trabalho como ao apoiá-la na aquisição de habilidades ou condutas específicas. É através desta atenção individualizada, tendo como base a diversidade, que podemos realizar o nosso trabalho tendo em vista a integração. (Zabalza, 1998, p. 53)

Abordando este tema de uma forma geral, tentámos que, todas as nossas intervenções destacassem esta ideia, não só ao longo das atividades dirigidas como

também nos tempos de jogo livre. No entanto experienciámos também que nem sempre isso é possível.

A última experiência desta segunda fase de estágio correspondeu à finalização do miniprojecto “Divirto-me com as cores!”, onde em conjunto com a educadora cooperante dinamizámos a ideia “Pintor por um dia”.

Cada criança teve a sua tela [feita de cartão] e, com o auxílio do cavalete, duas a duas fizeram pintura livre. Este momento foi marcado através do registo fotográfico para expor mais tarde (ver apêndice VI).

Desde o início desta segunda fase de estágio até ao final, as atividades de Expressão Motora, tanto a organização como a orientação, passou a realizar-se em par pedagógico. Estas atividades foram desenvolvidas nas manhãs de sexta-feira no salão polivalente da instituição, sendo que todos os materiais utilizados se encontravam à nossa disposição. Tentámos explorar a maior parte dos blocos, nomeadamente Atividades Rítmicas Expressivas, Deslocamentos e Equilíbrios, Perícia e Manipulação e Jogos.

No decorrer das primeiras atividades de Expressão Motora deparámo-nos com a questão da falta ou, pelo contrário, sobra de tempo. Encarei esta questão como uma aprendizagem, foi a partir daqui que começámos a perceber tanto a dinâmica do grupo como o tempo que cada criança precisava para realizar determinada atividade o que, sem dúvida, foi uma mais-valia para o posterior desenvolvimento das mesmas. A dinamização destas atividades deu-nos o prazer de ver crianças que se encontravam constantemente no banco, recusando-se a participar, a envolverem-se connosco, com o grupo e nas experiências que realizámos, foi importante saber que as conseguimos cativar, não só, mas também, naqueles momentos.

2.1.3. Fase III – Desenvolvimento das práticas pedagógicas

A terceira parte do estágio disse respeito à planificação e desenvolvimento de práticas pedagógicas com o grupo. Durante as primeiras semanas, em concordância com a educadora cooperante e com a supervisora de estágio foi estipulada a

orientação do grupo durante um dia, individualmente, sendo a planificação e organização das atividades realizadas em par pedagógico.

A primeira experiência realizada com as crianças foi alusiva ao Dia do Pai, intitulada “É assim que eu vejo o meu pai”. Cada criança teve o seu molde de óculos em cartão [antecipadamente elaborado por mim e pelo meu par pedagógico], que pintou e, posteriormente, decorou a seu gosto. De seguida cada uma foi autora de uma pequena caracterização do pai. Esta foi colocada numa das lentes, e a outra ficou reservada para uma fotografia do pai [previamente requisitada aos pais] (ver apêndice VII).

2.1.4. Fase IV – Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico

Na semana seguinte elaborámos a teia de conhecimentos com as crianças. Aqui iniciou-se a nossa quarta fase do estágio. Esta terceira e quarta fase fundiram-se no sentido em que o início da implementação e desenvolvimento do nosso projeto pedagógico ficou ao nosso critério sendo que, ao não ter uma data específica para o seu começo, decidimos iniciá-lo mais cedo.

O projeto Curricular de sala foi “Passo a Passo vou brincar com as Emoções”², neste sentido o nosso projeto pedagógico foi desenvolvido em torno deste.

Na elaboração da teia em grande grupo, começámos por tentar perceber o que sabiam ou pensavam que sabiam sobre as emoções. Revelou-se, naturalmente, uma maior intervenção por parte do grupo dos cinco anos do que por parte do grupo dos três anos. Como refere Gottman e DeClaire (1999, p.202), em crianças pequenas [mais ou menos dois, três anos], o que elas sabem sobre como enfrentar as suas emoções, foi apreendido através da observação de todos os que estão à sua volta, no entanto, só a partir dos quatro, cinco anos é que a criança começa a ter a capacidade de controlo das emoções e, por isso, a relacionar situações do dia a dia com determinadas emoções.

Depois de um diálogo com o grupo chegámos às seis emoções que iríamos encontrar ao longo do projeto: Amor/Amizade, Alegria/ Tristeza, Raiva, Medo e

² Informações retiradas do Projeto Curricular de sala

Surpresa. As ideias do que poderíamos fazer em cada uma das emoções foram sugeridas pelo grupo, desta forma todo o nosso trabalho foi desenvolvido em torno destas sugestões (ver apêndice VIII).

A abordagem às emoções com as crianças é sempre importante no sentido em que é necessário desenvolver a inteligência emocional desde cedo. Como refere Goleman (1995, pp.31-32), “a inteligência emocional pode ser caracterizada pela capacidade de identificar as próprias emoções (autoconsciência), reconhecê-las nos outros (empatia), e ser capaz de lidar com elas (regulação emocional)”. Esta regulação emocional, diz respeito à forma como a criança aprende a gerir as emoções, como refere Vale (2003, p.19), o conhecimento do educador acerca das estratégias usadas pela criança para esta regulação surge como uma vantagem, tanto no sentido em que facilita a comunicação com ela, tendo em vista o auxílio do controlo de emoções negativas, como permite ao educador agir na criação de novas estratégias e ajudar a criança a colocá-las em prática.

Seguindo estas ideias, sempre tivemos consciência de que, apesar de não ser um tema fácil para abordar com as crianças, trata-se de um domínio demasiado importante para não ser feito, pois como menciona Stegge e Terwogt (2007, citado por Carmona e Costa, 2011, p.8) “durante a infância dão-se importantes mudanças desenvolvimentistas na compreensão das crianças acerca das emoções, incluindo a habilidade para analisar as situações que geram emoção e apreciar as causas, consequências e diferentes modos de expressar as emoções”. Autores, como Harris e Saarni defendem mesmo que:

O desenvolvimento emocional é feito no mesmo sentido e simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, desta forma independentemente do meio cultural em que nascem e crescem, todas as crianças irão classificar a realidade de acordo com os seus objetivos, assim todas as crianças irão, um dia, experimentar a Raiva, a Tristeza a Alegria, etc. (Harris & Saarni, 1989, citado por Carmona e Costa, 2011, p.19)

O lançamento do nosso projeto, apelidado de “Uma Sala Cheia de Emoções”, foi realizado através de um teatro de fantoches sobre uma história elaborada em par

pedagógico, apelidada de “O Cubo Ziriguidum” (ver apêndice IX). Esta história foi construída com o objetivo de fornecer às crianças não só um momento divertido, mas também um momento de familiarização sobre as emoções.

No final, através do personagem principal [o cubo] fizemos uma pequena compreensão da história, onde as crianças colaram em cada uma das faces do cubo imagens [escolhidas para o nosso projeto] das emoções que este foi experienciando ao longo da história, antes um cubo vazio e agora um cubo cheio de emoções.

Elaborámos também uma versão maior do Cubo das Emoções (ver apêndice X), que passou a funcionar como mascote do nosso projeto. Para o preenchimento do cubo, dividimos o grupo em trios e a cada um correspondeu uma imagem de uma emoção [das previamente definidas]. Cada trio pintou ao seu gosto e recortou a imagem, contribuindo assim para o trabalho em equipa (ver apêndice XI). Além do Cubo das Emoções e, após consulta do *kit* “Emocina e Companhia”³, criámos um *emocionómetro* para o nosso grupo (ver apêndice XII). A elaboração deste foi realizada em par pedagógico. Quando iniciámos o projeto, apresentámo-lo às crianças e explicámos que, o seu propósito, além de lúdico, era o de os ajudar a avaliar a intensidade da emoção que estavam a sentir. O *emocionómetro* foi entregue incompleto para que o seu preenchimento fosse feito à medida que conheciam um pouco sobre cada emoção. Este preenchimento realizou-se no fim de cada semana, correspondendo a expressões faciais que cada criança associava a determinada emoção.

A cada semana correspondeu uma emoção, excetuando a primeira onde se juntou a Alegria e a Tristeza, de forma a contrapor uma emoção positiva com uma negativa.

Consoante o que obtivemos na teia construída com o grupo, pensámos que seria divertido, num dos dias, construir máscaras alegres e tristes. A cada criança correspondia um balão cheio de ar, esse balão era preenchido com papel de jornal e

³ *Kit* desenvolvido no âmbito do projeto “Violência e Escola” por alunos do 4º Ano de Licenciatura de Educação de Infância, na disciplina de Seminário “O desenvolvimento sócio-emocional na infância” lecionado pela docente Vera do Vale e coordenado pela mesma.

cola branca repetidamente até formar várias camadas. Durante este processo surgiram-nos alguns imprevistos. O primeiro foi a falta de cola branca que era necessária, no entanto a auxiliar em sala mostrou-se pronta a ajudar-nos dando-nos a ideia de fazer pasta de farinha com água, que resultou no mesmo efeito que a cola. Isto levou-nos ao segundo imprevisto, com este procedimento os balões demoraram mais tempo a secar, sendo que a pintura das máscaras ficou adiada para a semana seguinte (ver apêndice XIII).

A segunda experiência que surgiu nessa semana alusiva à Alegria e à Tristeza foi apelidada de “Ao som das Emoções”. Propusemos ao grupo a construção de dois cartazes, com papel de cenário, um para a Alegria e outro para a Tristeza. Em ambos os cartazes pintavam com os pés, num ao som de música alegre e noutro ao som de música triste. Também as cores foram divididas em alegres e tristes. O grupo ficou bastante animado com esta ideia, no entanto penso que se poderia ter desenrolado melhor no sentido em que ao dividirmos o grupo em trios, enquanto uns realizavam a experiência os outros estavam a brincar livremente pela sala e, olhando para trás, teria sido uma experiência mais significativa se todo o grupo tivesse envolvido, ou seja, enquanto metade do grupo dançava no cartaz da alegria, por exemplo, a outra metade assistia, dançando também, mas fora do papel de cenário. Quando os dois cartazes ficaram prontos, o grupo deu um nome às suas duas obras: “O Monstro” era o cartaz da Tristeza e “As Flores” o cartaz da Alegria (ver apêndice XIV). Nesta semana dedicada à Alegria e Tristeza, criámos oportunidades de experiências em grande grupo onde, num contexto de jogo [O Jogo do Telefone], cada criança referia uma coisa que o fazia sentir alegre e uma coisa que o fazia sentir triste, cada uma na sua vez. Revelou-se um momento importante, pois, de uma forma descontraída e em ambiente de jogo, a maior parte do grupo conseguiu expressar-se oralmente falando sobre o que os entristecia e o que os alegrava.

Criámos a rotina de, todas as manhãs ao longo destas semanas, utilizar o Cubo das Emoções para recordar com o grupo o que tínhamos realizado nos dias/semanas anteriores.

A emoção seguinte foi a Raiva. Esta foi talvez das emoções mais complicadas de experienciar pelo grupo, sendo que ninguém conseguiu dar ideias de experiências que pudessem ser realizadas aquando da elaboração da teia de conhecimentos.

Desta forma decidimos lançar esta emoção de forma diferente, quebrando a rotina realizámos a primeira experiência explorando o exterior. Inicialmente não lhes foi revelada a emoção da semana, pois, o intuito da experiência era a descoberta da mesma. Realizámos uma caça ao tesouro para definir grupos e, num espaço exterior do Jardim de Infância, realizámos um circuito com cinco estações onde em cada uma delas existia um desafio [sequência de imagens, experiência de um vulcão, saborear alimentos de olhos vendados e reconhecê-los, construir a figura humana com plasticina e palhinhas, encontrar rebuçados numa piscina de bolas]. À medida que realizavam os desafios, cada grupo recebia uma letra que no fim constituiria a palavra RAIVA. A cada letra correspondia uma imagem que representava algo começado por essa mesma letra de forma a que o grupo dos três anos a conseguisse mais facilmente identificar.

Nesta semana dinamizámos outra experiência de grande grupo, desta vez através do Jogo da Batata Quente, tentámos criar um ambiente significativo para o grupo na medida em que podiam falar sobre em que ocasiões se sentiam com raiva. Nesta experiência comprovou-se a dificuldade que o grupo tinha em identificar situações de raiva e, além disto, percebi a confusão, ao cruzar as respostas da semana anterior com as desta, que algumas crianças do grupo [maioritariamente três anos] sentiam na distinção entre a Tristeza e a Raiva.

A segunda experiência que desenvolvemos durante esta semana recaiu sobre a Expressão Dramática, onde propusemos ao grupo que explorassem diferentes situações fictícias de conflito. O grupo foi dividido em duplas ou trios conforme a situação. De seguida existiu um momento de treino orientado e, posteriormente, cada grupo representou para os colegas. Algumas crianças tiveram mais facilidade nos ensaios do que na representação final, talvez por serem mais inibidas. A Expressão Dramática é uma vertente essencial no percurso de toda a criança.

O jogo dramático em conjunto com a intervenção do educador possibilita a chegada a dramatizações cada vez mais complexas que implicam um encadeamento de ações, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal. (OCEPE, 1997, p. 60)

O jogo dramático que decorreu desta experiência fez-me perceber que este grupo está pouco desenvolvido no que diz respeito a esta expressão.

O Medo foi a emoção da semana seguinte. No primeiro dia, decidimos começar com um pequeno diálogo com o grupo sobre o medo e, mais especificamente, sobre os medos de cada um de forma a perceber a facilidade, ou pelo contrário a dificuldade, na sua identificação. De seguida, dirigimo-nos para uma divisão um pouco escura do antigo edifício desta instituição, criando o ambiente indicado para a história que iríamos partilhar com o grupo [“O Tobias tem medo do escuro”⁴]. Com a devida antecedência, foi requisitado aos pais, por escrito, que cada criança trouxesse uma lanterna, cuja função além de ajudar a evitar a total escuridão, foi proporcionar um ambiente mais interessante para o grupo (ver apêndice XV).

A segunda experiência que realizámos com o grupo, disse respeito à construção de um livro, sobre o medo, para a sala. A base do livro foi feita com cartão em par pedagógico. A história foi elaborada em grande grupo e, após estar concluída iniciou-se a ilustração do livro. Esta ilustração foi feita pelo grupo. Cada criança ilustrou uma página do livro baseando-se na parte da história que lhe cabia, sempre de forma orientada. No final o grupo intitulou o livro de “O Livro Assustador” (ver apêndice XVI).

A quinta semana de dinamização deste projeto ficou reservada para o Amor-Amizade. Em conjunto pensámos que seria interessante construir uma árvore posteriormente apelidada de “Árvore do Amor e da Amizade”. O suporte desta foi, inicialmente, preparado em par pedagógico. Utilizámos canas e arame para fazer os

⁴ Robbins, B. (2001). *O Tobias tem medo do escuro*. (Trad. R. Vanez). Porto: Civilização (Obra originalmente publicada em 2001)

ramos e, preenchemo-los com jornal e pasta de farinha e água. Algumas crianças auxiliaram nesta colagem e outras auxiliaram na pintura dos ramos (ver apêndice XVII). Enquanto isto, o restante grupo [e depois todos os que estavam na parte da construção da árvore] desenhou, recortou e enfeitou corações para serem, em seguida, colocados na árvore (ver apêndice XVIII). O grupo dos três anos tinha ainda pouca prática na utilização da tesoura e, por isso, necessitou de orientação no recorte. Nestes corações foram colocadas duas fotografias: de um lado uma fotografia da criança com a mãe e do outro uma fotografia da criança com o pai. A obtenção destas fotografias foi possível graças à disponibilidade sempre demonstrada por parte dos pais no sentido de se envolverem no nosso projeto, sendo que o seu pedido foi realizado com a antecedência necessária.

Além dos corações, a árvore foi também preenchida por folhas desenhadas pelo grupo, e *post-it's* individuais onde estava escrita a ideia que cada criança tinha relativamente ao que era o amor e a amizade. Além disto, pensámos em representar não só cada menino da sala através de vinte e um bonecos recortados de mãos dadas, como também a união que lhe faz jus. Cada um pintou o seu boneco e no fim foram colocados no tronco da árvore. A quando da sua exposição, o entusiasmo de cada uma das crianças a mostrar aos pais a árvore da sala foi gratificante, demonstrando, a meu ver, o orgulho que sentiam naquilo que fizeram (ver apêndice XIX).

A última emoção foi a Surpresa. De forma a criar uma experiência e oportunidade significativa para o grupo, pretendemos que este não só surpreendesse alguém como também fosse surpreendido, desta forma fizemos questão de abordar estes dois tópicos. Inicialmente, e como o Dia da Mãe estava a chegar, conversámos sobre a hipótese de surpreender as mães oferecendo-lhes um postal onde o grupo teria o papel principal. Esta surpresa teve duas fases: a primeira fase traduziu-se na pintura e decoração de corações e letras que, no seu conjunto, formavam a frase “FELIZ DIA DA MÃE”. Cada criança escolheu um item, ou coração ou uma letra [em cartão]. Quando as letras ficaram concluídas, passámos à segunda fase: tirar uma fotografia ao grupo com o item que lhes correspondia, para imprimir em formato de postal e oferecer às mães no seu dia. Esse postal, na parte de trás teve um quadrado

onde cada criança desenhou o seu selo, e também uma frase individual da criança para a mãe (ver apêndice XX).

A experiência que se seguiu, envolveu um espetáculo de magia realizado em par pedagógico, cujo objetivo envolvia a surpresa do grupo. Para assistirem a este espetáculo o grupo teve de adquirir bilhetes e para adquirir bilhetes precisou de dinheiro, como não tinham dinheiro sugerimos que o desenhassem. Cada um desenhou o seu, pintou e recortou, de seguida dirigimo-nos para uma divisão onde tudo se encontrava preparado para os receber. Aliando o fator surpresa ao espetáculo de magia penso que foi das experiências que de melhor forma correu (ver apêndice XXI). Após conversa com os pais deu para perceber que as crianças no geral aderiram significativamente e recontaram os diversos truques aos pais com entusiasmo.

Seguiu-se a semana de finalização do projeto. Começámos por realizar uma experiência individualizada de consolidação do projeto das emoções. Esta baseou-se na apreciação da auto imagem. Após a devida orientação na experiência, o objetivo principal foi perceber se as crianças conseguiam autocaraterizar-se recorrendo a simbologia emocional, que neste caso se tratava das imagens que acompanharam o nosso projeto e, com as quais, o grupo já se encontrava familiarizado (ver apêndice XXII).

A segunda experiência envolveu o *emocionómetro* que, ao longo da sua progressiva construção, esteve sempre exposto na sala e ao dispor de todo o grupo sendo que, foi utilizado pelas crianças sempre que estas assim o desejaram. Esta experiência, que foi realizada em grande grupo, envolvia situações do dia a dia. Cada um na sua vez, depois de ouvir a situação, levantou e colocou a seta na emoção do *emocionómetro* que achava que poderia sentir nesse caso (ver apêndice XXIII). Este momento foi bastante gratificante no sentido em que todo o grupo, sem exceção, conseguiu identificar e relacionar determinada emoção com determinada situação.

Seguiu-se a organização da exposição para os pais [previamente informados através de uma carta elaborada] e para toda a equipa educativa. Organizámos a sala de forma a criar um circuito [com principio, meio e fim] através de áreas

correspondentes a cada emoção com as respetivas experiências (ver apêndice XXIV). Inicialmente pensámos em colocar uma pequena informação a explicar o que tinha sido feito em cada semana, e desta forma à medida que os pais chegassem iam à sua vontade visitar a exposição, mas depois, e segundo orientação da educadora, pensámos que seria muito mais interessante se a exposição fosse vista através de visitas guiadas. Esta interação individualizada traduziu-se numa experiência bastante positiva, não só para os pais que, apesar de estarem a par do projeto e inclusive terem participado ao longo deste, ficaram a conhecer um pouco melhor as experiências que realizámos com o grupo [conhecimento este que não seria tão pleno se apenas fosse descrito numa folha de papel], como também para nós, estagiárias, que recebemos críticas bastante positivas de reconhecimento ao nosso projeto pedagógico.

De uma forma geral, a avaliação que faço do meu projeto é bastante positiva, penso que as crianças, de uma forma geral, gostaram e implicaram-se no desenvolvimento deste, conseguindo identificar e distinguir variadas emoções após as diversas experiências que lhes proporcionaram conhecimento empírico.

2.2. Reflexão do processo formativo

Em forma de retrospeção, existem alguns pontos que gostava de salientar. No decorrer das diferentes fases de estágio senti uma visível evolução, tanto ao nível pessoal como profissional. A insegurança acompanhou-me desde início, talvez pela pouca experiência que ainda tinha no contexto de educação pré-escolar. No entanto a minha atitude foi mudando, principalmente face ao grupo.

A atitude da educadora cooperante foi bastante importante no meu ganho de confiança. Por diversas vezes, e desde cedo, esta deixou-nos o controlo do grupo ao longo de manhãs e mesmo dias. Na minha opinião, estas ocasiões tornaram-se num fator positivo na relação estagiárias- grupo, nomeadamente na medida em que os ajudou a perceber que detínhamos perante eles uma autoridade equivalente à da educadora e, portanto, deveríamos ser respeitadas de igual forma.

Aos poucos conquistámos o carinho e respeito do grupo o que, nutrido de forma recíproca, tornou-se numa mais- valia tanto para nós como para as crianças. A

interação educador- criança é um fator determinante no desenvolvimento pleno da criança.

O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo promovam a autonomia e a autoconfiança. Também deve ser verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, de forma a promover a linguagem, através de interações recíprocas, e o seu desenvolvimento sócio emocional. (Portugal, 1998, citado por Ferreira Jorge, 2012, p. 13)

Neste sentido a nossa relação com o grupo foi sendo construída com interações e vínculos positivos.

Um ponto que não posso deixar de referir diz respeito à implementação do nosso projeto. Ao longo deste desenvolvemos experiências com seis emoções: A alegria, a tristeza, o medo, a raiva, a surpresa e o amor/amizade. Após apresentação do projeto à turma e às professoras de Prática Educativa, fomos alertadas para a questão de o amor não ser considerado uma emoção e sim um sentimento. Quando decidimos incluí-los sabíamos desta realidade, no entanto considerámos a hipótese tanto devido à orientação da educadora como ao surgimento de conceitos como “gostar”, “amigos”, que o grupo referiu na construção da Teia de conhecimentos. No entanto, após pesquisa e algumas leituras deparei-me com a divergência de opiniões que surgem em torno deste tema.

Santos Guerra (2006, p. 43), desenvolveu uma terapia emocional apelidada de Terapia do Grito (1980), cujo objetivo era “ajudar a reconhecer, viver e exprimir as emoções”. Este processo foi baseado no conhecimento de que as emoções são comuns a toda a humanidade, trabalhando genericamente cinco emoções: três negativas [dor, raiva e medo] e duas positivas [amor e prazer]. Ou seja, este autor reconhece o amor como uma emoção positiva conduzindo, inclusive, uma terapia segundo esta linha de pensamento. Outro exemplo diz respeito a Lazarus (1991,

citado por Oatley, K. & Jenkins, J., 2002, pp. 129-130), que resume a ideia de apreciação das emoções [primeira fase do processo emocional⁵] sugerindo que esta possui três características: a relevância do objetivo, que analisa se o evento é ou não relevante para o indivíduo a fim de ocorrer uma emoção; a congruência ou incongruência do objetivo, que define se as emoções serão positivas ou negativas; e o seu valor para a pessoa (ver anexo I). De entre as emoções positivas que podem ocorrer com estas apreciações é possível verificar que o amor se encontra entre elas: felicidade, orgulho e amor.

Lazarus (1991, citado por Vale, 2003, p.16), para além das emoções negativas e positivas, propõe a integração de outras categorias, como as emoções *borderline*, ou ambíguas que traduzem emoções que podem ser tanto negativas como positivas dependendo do contexto, como é o exemplo da surpresa, e as não-emoções que devido à sua indefinição podem levar a uma multiplicidade de interpretações.

Apesar de ser um tema com elevada subjetividade, existem pontos de unanimidade para classificar as emoções, como por exemplo, o facto destas se situarem entre o prazer e o desprazer, e o facto de serem divididas, consoante a sua importância, em emoções básicas caracterizadas em grande parte pela expressão facial, e emoções secundárias que derivam das anteriores conjugando-se entre elas (Vale, 2003, p.16). (ver anexo II)

A subjetividade deste tema fez-me pensar se, ao incluir o tópico do amor/amizade no desenvolvimento deste projeto pedagógico, contribuí para uma aprendizagem significativa do grupo, no entanto considero uma mais valia o grupo iniciar o reconhecimento da existência de dois níveis de gostar, o gostar no sentido de amor, e o gostar no sentido de amizade.

Penso que é pertinente fazer referência ao facto de que, na minha opinião, a abordagem às emoções não deveria ser considerada um capítulo de um currículo [como é exemplo o que experienciei no estágio, onde o Projeto Curricular teve como

⁵ Frijda, 1986; Mesquita e Frijda, 1992 (citado por Oatley, K. & Jenkins, J., 2002, p.127), fez uma proposta amplamente aceite de “uma emoção como um conjunto de estados, como se segue: Apreciação – contexto de avaliação- prontidão para a ação- alteração psicológica, expressão, ação.”

tema as emoções], visto que, como refere Vale (2003, p.26) a educação emocional apresenta-se como um processo contínuo e permanente, onde os educadores devem aproveitar as situações vividas no quotidiano do jardim de infância para implementar a educação emocional, fundindo naturalmente conteúdos e emoções. Ou seja, existem diversas situações numa sala de jardim de infância [ambiente físico, atitude do educador e das crianças, etc.] que podem provocar respostas emocionais por parte do grupo, sobre as quais o adulto muitas das vezes não faz recair a sua atenção (Vale, 2003, p.26).

Outra questão que acho importante referir diz respeito à documentação das práticas. Neste sentido, tudo o que resultou de cada uma das nossas experiências com o grupo, foi sempre documentado.

A documentação pedagógica desempenha três funções chave: A primeira consiste em proporcionar às crianças uma memória das experiências realizadas, usando imagens e palavras que constituem o ponto de partida para explorar os conhecimentos prévios, favorecendo o interesse e curiosidade da criança, que se torna mais confiante à medida que toma consciência das conquistas alcançadas. A segunda consiste em proporcionar aos educadores uma perspetiva sobre o processo de aprendizagem das crianças para refletir sobre a sua prática, a sua imagem de criança e o seu papel na educação de infância. A terceira função consiste em providenciar informação para os pais e para o público em geral. Constitui a base de diálogo que se estabelece com os pais, informando-os sobre as experiências e aprendizagens que as crianças realizam e envolvendo-os ativamente no processo de ensino-aprendizagem. (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.133)

Desta forma, e também através da orientação da educadora cooperante que utiliza o portefólio há algum tempo, fomos guiadas no sentido de que é sempre importante documentar as práticas. Esta documentação foi obtida através de registos fotográficos e escritos que acompanharam, na maior parte das vezes, a exposição dos trabalhos e, posteriormente, foram sendo compilados nos portefólios de cada uma das crianças do grupo.

De seguida apresento algumas experiências-chave correspondentes a dimensões que considere relevantes para o meu processo formativo.

PARTE III. EXPERIÊNCIAS- CHAVE

1ª Experiência-Chave

O Portefólio no Jardim de Infância

Ao longo do meu percurso enquanto estagiária considerei que seria importante observar a forma como a criança aprende e a auto-reflexão que exterioriza sobre tudo o que acontece no seu dia a dia, tanto em contexto de Jardim de Infância como entre familiares. Neste sentido, e considerando a avaliação realizada pelos educadores de infância, achei importante refletir um pouco sobre a utilização do portefólio na educação de infância. McAfee e Leong (2006, citados por Parente, 2012, p.305) expõem uma ideia muito clara de como deve ser interpretada a avaliação em contexto de pré- escolar:

A avaliação na educação de infância é entendida como o processo de observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, as competências que possui, como pensa e aprende com o objetivo de obter uma imagem rica e compreensiva do que a criança sabe e é capaz de fazer , assim como, dos seus interesses (McAfee e Leong, 2006, citados por Parente, 2012, p.305).

Esta conceção da avaliação, que considera o observar, a escuta, o registo e documentação de tudo o que a criança faz e dos seus interesses, remete-nos à priorização do processo ao resultado, ou seja, torna-se muito mais importante saber como a criança chegou a um determinado patamar de aprendizagem do que a aprendizagem final. Neste sentido, o portefólio torna-se numa ferramenta bastante promissora para o educador de infância, sendo que pode organizar toda a documentação que reflete a aprendizagem, desenvolvimento e avaliação da criança.

Como Parente (2012, p.305), refere “contextos e relações são dimensões chave para compreender a aprendizagem da criança e centrais no processo de avaliação”, o que nos leva à questão da avaliação ser desenvolvida através de várias perspetivas, desde a criança e pares, até ao educador, pais e equipa educativa. Desta forma, o portefólio surge como estratégia de integração dos diferentes contextos de

aprendizagem da criança- casa e Jardim de Infância - revelando o seu cariz colaborativo:

Favorecem o desenvolvimento de conversas com as famílias sobre as aprendizagens das crianças, permitem fazer ligações entre as aprendizagens da criança na sala de atividades e as suas experiências em casa, com outras pessoas, nomeadamente, os amigos, e com outros espaços (Parente, 2012, p. 306).

O portefólio pode ser caracterizado como “uma coleção intencional de trabalhos e outras evidências das crianças que mostram os seus esforços, progressos e realizações e que providenciam uma documentação rica das diversas experiências das crianças ao longo do tempo” (Parente, 2012, p.307). Ao envolver a criança na sua organização, nomeadamente “através do procedimento de seleção, análise e apreciação dos trabalhos” (Parente, 2012, p.307), contribuímos para o reforço da sua aprendizagem visto que, este processo leva a criança a refletir sobre o seu crescimento, desenvolvimento, sobre as suas escolhas e sobre as aprendizagens realizadas. No entanto, e como refere Parente:

Para serem capazes de selecionar amostras de trabalhos e evidências, as crianças têm de compreender claramente em que consiste um portefólio e o que se espera que elas façam para mostrar evidências das suas aprendizagens. [...] Os educadores que escutam as razões dessas escolhas devem procurar encorajar as crianças a pensar sobre essas razões, por exemplo, através de um conjunto de questões que ajudem as crianças a refletir (Parente, 2012, p. 312).

Ou seja, mais importante que dar à criança a oportunidade de participação, de escolha e de reflexão sobre todo este processo de organização do seu portefólio, é explicar o que é o portefólio, qual a sua utilidade e o que deve incluir sendo de igual importância o acesso a este ao longo de todo o processo. “Só o crescente entendimento e participação da criança em todos os momentos do processo pode garantir a acessibilidade dos portefólios ao nível intelectual [...] e, ao nível físico” (Parente, 2012, pp.312-313).

Na minha sala de estágio, cada criança tinha o seu portefólio individual, que a educadora cooperante utilizava para documentar atividades realizadas. Também as

minhas experiências com o grupo, não só as relativas ao projeto desenvolvido como todas as atividades que realizadas, inclusive atividades de expressão motora, foram incluídas nos portefólio de cada criança. A técnica de documentação que utilizei mais frequentemente foi a fotografia e a conversa com as crianças, questão que irei desenvolver mais à frente nesta experiência-chave.

As amostras de trabalho das crianças são o principal conteúdo do portefólio de aprendizagem e avaliação. Como refere Parente, as amostras de trabalho são:

Recursos válidos para conhecerem as aprendizagens das crianças, apreciarem os progressos realizados e partilharem essa compreensão com outras pessoas. As produções da criança mostram as aprendizagens de uma maneira que os registos de observação não conseguem fazer, pelo que devem ser colecionados diversos tipos de trabalhos (Parente, 2012, p.308).

Estas amostras de trabalho, no entanto, supõe-se que sejam características de cada criança enquanto ser individual. Na minha opinião, esta deve ser das particularidades mais importantes que um portefólio de aprendizagem precisa de possuir. Referindo Shores e Grace (2001, citados por Parente, 2012, p.308), “No contexto de educação de infância é mais apropriado colecionar amostras de trabalhos iniciados pelas crianças na medida em que, mais facilmente revelarão as competências mais autênticas de cada um.”. No entanto a realidade que experienciei na minha sala de estágio foi bastante diferente, visto que, apesar do grupo dar as suas ideias sobre o que gostava de fazer e como gostava de fazer, grande parte das atividades eram iniciadas pela educadora cooperante ou por mim e pela minha colega de estágio.

Além das amostras de trabalhos, as observações e registos realizados pelo educador ao longo do dia tornam-se numa mais-valia para a recolha de informação sobre as aprendizagens da criança. “Ao observar os processos de aprendizagem das crianças para além das produções realizadas pode contar muito sobre a criança e permite obter informações que não podem ser apreendidas se apenas se olhar para produtos como amostras de trabalhos” (Martin, 1999, citado por Parente, 2012, p.308). Ao observar a criança a resolver um puzzle, a jogar com os colegas, a contar

uma história ao grupo, a resolver conflitos, estamos, novamente, a priorizar os processos de aprendizagem mais do que os resultados obtidos nas amostras de trabalho, ou seja, estamos a elevar o processo ao produto final.

Como já referi acima, uma das técnicas que utilizei frequentemente ao longo meu estágio foi a conversa com as crianças, individualmente e em grupo, sobre o que realizaram, porque o realizaram, questioná-las também sobre o que sabem ou o que pensam sobre determinado assunto (ver apêndice XXV). Como refere Parente (2012, p.309), “a escuta atenta do que a criança diz torna possível recolher informações acerca dos seus saberes, das suas ideias, dos seus pensamentos, sentimentos e dos seus interesses e motivações”. Ou seja, é importante dar voz à criança. Como muito bem expõe, na minha opinião, Rinaldi (2006, citado por Parente, 2012, p.309), “escutar significa que se dá valor ao outro, que se está atento ao outro e disponível para ouvir o que ele diz e para procurar atribuir significado ao que é dito”.

No meu pensar, são inúmeras as vantagens da utilização do portefólio na educação de infância. No entanto, no que diz respeito à utilização do portefólio como ferramenta de avaliação, Gullo (1997) e Mac Donald (1997), (citados por Parente, 2012, p.313), referem que:

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 desenhado tem sido ou não eficaz, permitindo ao educador planificar de forma a responder às necessidades e interesses das crianças, que vão sendo identificados em cada momento.

Para além dos conteúdos do portefólio contarem, não só, onde a criança chegou mas também como lá chegou, ou seja o seu percurso (Murphy, 1998, citado por Parente, 2012, p.313), este torna-se numa base de apoio ao trabalho do educador com o seu grupo de crianças na medida em que lhe proporciona momentos de reflexão e análise acerca da sua ação enquanto educador de infância contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Parente, 2012, p.315).

Em termos de desvantagens do portefólio que tive oportunidade de observar, reservo-me a apenas uma, que diz respeito à grande quantidade de tempo que este exige. “Realizar o portefólio pressupõe uma maior atenção e valorização das experiências de aprendizagem realizadas pelas crianças e dos significados que elas atribuem a essas experiências e pressupõe, também, abertura à possibilidade de estas participarem ativamente no processo de avaliação” (Welter, 1998, citado por Parente, 2012, p.316). Ou seja, utilizar o portefólio remete o educador a despende um pouco mais do seu tempo, explicando às crianças no que consiste e auxiliando na sua construção, mas apesar disto e a meu ver o portefólio traz muito mais vantagens sendo que, ao dar voz às crianças e ao valorizar as suas experiências encorajando a auto-reflexão, estamos a dar-lhes a oportunidade de aprender através destas e ao seu ritmo, resultando numa aprendizagem significativa e individualizada.

2ª Experiência- Chave

Planificar com as crianças

Na planificação de uma atividade, um educador deve refletir de forma a proporcionar um momento cheio de significado para todos os intervenientes e pensar a partir do que aconteceu na sala nesse dia para então, poder estar em condição de proporcionar conhecimentos mais amplos no dia seguinte (Rigolet, 2006, p.31).

Ao longo de toda a minha licenciatura, fui compreendendo que, enquanto futura educadora de infância a organização do dia a dia do meu grupo sala deveria ser feito com a devida preparação e antecedência, tornando a planificação um momento chave do meu dia. No entanto, toda a ideia de planificar experiências para as crianças deveria ser substituída pela mais valia que é planificar experiências com as crianças, o que acabou por se revelar um desafio ao longo do meu estágio curricular, mais especificamente ao longo do desenrolar do nosso projeto curricular.

Tal como já referi anteriormente, o meu estágio caracterizou-se por diferentes fases de intervenção. As primeiras planificações consistiram na preparação de experiências, para o grupo sala, envoltas no miniprojeto “Divirto-me com as cores”. Talvez pela nossa inexperiência e necessidade de não falhar em frente ao grupo, optámos por ter tudo organizado e premeditado. Fazendo jus ao que refere Rigolet (2006, p.31), permanece a tendência de “domínio da situação”, onde a aprendizagem é reduzida à estipulação e ao alcance de objetivos pré-determinados para no fim de cada ano ser obtido um resultado final, aceite dentro do que é entendido pelas normas de desenvolvimento.

Não é necessária uma “previsão rígida” e “monótona”, tal como expõe Zabalza (1998, p.21), “trata-se de articular uma espécie de “fundo” curricular que permita dar sentido tanto às diferentes linhas de ação planeadas de antemão como àquelas outras que vão surgindo no dia a dia”.

No meu entender e, como fui observando ao longo do meu estágio, a planificação é uma base de apoio, preenchida por propósitos flexíveis e passíveis de serem alterados, colocados num fio condutor que, conciliado com as ideias, significados, pensamentos e desejos da criança, oferece a esta um percurso mais motivador e cheio de significado, pois responde às suas necessidades.

“O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (OCEPE, 1997, p.26).

Citando Rigolet (2006, p.34), planificar desta forma é o alicerce “não só de um projeto, mas de uma forma de conceber a relação ensino-aprendizagem, não de cima para baixo - de um adulto bem-pensante até umas crianças “muito pequeninas” -, mas fluida, (...) tonificando cada um dos participantes”.

Ultrapassado o desafio de como poderia elaborar a planificação de uma experiência, ao iniciar o nosso projeto curricular com o grupo, eu e o meu par de estágio começámos a planificar todos os dias de estágio. Ao invés da planificação diária, com o auxílio e opinião experiente da nossa educadora cooperante, optámos pela planificação semanal das experiências.

Como a planificação foi feita semanalmente, muitas foram as vezes em que esta seguiu um rumo diferente do previsto. Dando um exemplo, durante a semana em que iniciou a estação da primavera, uma das experiências planeadas era a utilização da plasticina para criar formas, figuras alusivas à primavera. No entanto no dia dessa experiência também se celebrou o Dia da Floresta e, devido a isso, algumas crianças trouxeram plantas para plantar num dos canteiros do estabelecimento. Em prol desta experiência a da plasticina ficou sem efeito nesse dia, sendo recuperada num dos dias que se seguiu.

Apesar disto nada foi perdido. Realizou-se uma experiência enriquecedora e diferente, onde conseguimos tirar partido das plantas oferecidas pelas crianças enquanto explorámos algumas zonas exteriores da instituição. Mais uma vez aqui se

revela o caráter flexível que deve caracterizar a planificação na Educação Pré-Escolar.

Um dos desafios com que me deparei, inicialmente, no planeamento das experiências, foi a gestão e controlo do tempo.

O controlo do tempo, (...) deverá corresponder ao grau de motivação do grupo, sendo nem curto de mais – para não gerar o stress e um trabalho pela rama... acabando o adulto por ter de o “aperfeiçoar” sozinho – nem longo de mais – o que levaria a uma dispersão da atenção e a uma desmotivação vinda da desconcentração. A sua duração será assim capaz de manter um envolvimento ótimo de cada membro do grupo, adulto e criança (Rigolet, 2006, p.33).

A gestão do tempo é um ponto chave importante para uma experiência significativa e, por isso, deve ter a duração indicada. Deverá ter em conta toda e cada uma das crianças, de forma a que a atenção individualizada não seja posta de parte.

Tal como é referido nas OCEPE (1997, p.40), é importante “prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças”. Para tudo isto ser possível, o conhecimento aprofundado do grupo e das capacidades, competências e necessidades de cada criança são uma mais valia. Penso que, no início, este fator aliado ao grupo heterogéneo que caracterizava a minha sala de estágio [relembro, crianças de três e cinco anos], dificultou, um pouco, o controlo adequado do tempo em determinadas experiências. Refiro-me, em grande parte, às atividades de Expressão Motora, onde por vezes uma experiência demorava mais tempo, do que era esperado, a ser desenvolvida ou, pelo contrário, quando demorava menos tempo que o previsto.

“Porque o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças” (OCEPE, 1997, p.40)

Planificar com as crianças é, então, uma mais valia para o educador e para o grupo, não um obstáculo. Através do diálogo, com o apoio do educador, as crianças serão então capazes de decidir o que fazer com determinada proposta, como fazê-la,

selecionando materiais e onde o fazer, o que constitui por si só, como referido por Rigolet (2006, p.34), “uma atividade, (...) onde todos e cada um tem uma palavra a dizer, que será ouvida”, dando à criança um papel ativo no seu crescente desenvolvimento e aprendizagem.

Como já referi anteriormente, antes de iniciarmos o projeto curricular “Uma Sala Cheia de Emoções”, construímos uma teia de conhecimentos com o grupo de forma a perceber as ideias de cada um acerca deste tema. O diálogo e as interações que existiram naquele espaço de tempo entre as crianças, e entre as crianças e estagiárias foi uma experiência significativa, visto que na troca de impressões, partilharam significados coajudando-se entre si. Como refere Pramling (1996) e Siraj-Blatchford et al. (2002), (citados por Folque, 2012, p.89), “de facto, as interações dos educadores com as crianças podem ser consideradas como determinantes para que haja uma aprendizagem sustentada e profunda”.

Através desta partilha de ideias, também nós [eu e o meu par pedagógico] saímos a ganhar. O grupo deu-nos a conhecer o que tinham curiosidade em saber, que experiências gostariam de fazer e como tencionavam fazê-las, dando-nos uma imprescindível ajuda no planeamento do nosso projeto curricular.

Planificar com esta postura torna o adulto flexível e atento, desenvolvendo a sua capacidade de observação e tornando-a mais objetiva, porque pondo-o à escuta – sem apriorismos, predeterminações e preconceitos -, mas “simplesmente” disponível para colher os frutos do diálogo que então se estabelece entre todos e distribuí-los conforme as necessidades de cada um (Rigolet, 2006, p.35).

3ª Experiência- Chave

Promoção da igualdade de género

A educação para a cidadania e o respeito pelo próximo são alguns dos pontos chave de abordagem nas experiências do dia a dia com as crianças na educação pré-escolar.

Educar cidadãos e futuros adultos é uma tarefa primordial no dia a dia do educador de infância. Neste sentido, e como se encontra disposto de entre os objetivos gerais pedagógicos que foram definidos para a educação pré-escolar (OCEPE, 1997, p.15), é importante “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” e “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso de aprendizagem”. Esta pedagogia de igualdade de oportunidades encontra-se cada vez mais valorizada e, ao transportarmos esta pedagogia de igualdade para as salas de creches e jardins de infância, devemos pensar que tal não será possível se não pensarmos de igual forma relativamente à equidade entre géneros. Esta problemática não deve ser considerada um tabu, ou de abordagem precoce, em crianças de idade pré-escolar visto que, é nestas idades que a aprendizagem e desenvolvimento social se iniciam.

A meu ver, em primeiro lugar, é importante especificar o conceito de género e identidade de género. Como refere Silva et al. ,(2000, p.11), entende-se por género a pertença ao feminino ou masculino. No que diz respeito à identidade de género, Scott (1990, citado por Cortez, p.2), expõe que se trata de um “processo de construção progressivo de imagens de masculinidade ou feminilidade ligados aos papéis sociais a desempenhar em determinada sociedade”, ou seja, trata-se da identificação de se pertencer a determinado género [masculino ou feminino]. “Os comportamentos e atitudes apropriados a cada sexo estão definidos pela cultura. Formam-se estereótipos sobre o papel associado a cada género, (...) um conjunto de crenças ou conceitos

rígidos sobre as formas apropriadas de comportamento dos homens e mulheres.” (Silva et. al., 2000, p.11).

Muitos destes comportamentos tipificados são incitados no seio familiar. Citando Vieira (2006, p.21), grande parte das práticas diferenciais da educação das crianças, são consequência das crenças estereotipadas dos progenitores relativamente aos papéis de cada género e não das características reais da criança. Ou seja, é de conhecimento geral que, na maior parte dos casos, são os filhos rapazes que conquistam mais cedo a liberdade de realizarem determinadas ações sozinhos. No entanto, e como é referido por Sprinthall e Collins (2003, citados por Vieira, 2006, p.22), “o desenvolvimento físico processa-se mais rapidamente nas raparigas do que nos rapazes, sendo que o início da puberdade tende a decorrer neles, em média, dois anos mais tarde”. Posto isto, percebe-se que muitas vezes, sem ter esse propósito distinguimos as crianças segundo o que está estereotipado por cada sociedade do que é ser menina e do que é ser menino, o que corresponde [alegadamente] a cada um e as expectativas que se tem em relação a isso, e não segundo as suas capacidades e características reais.

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros. (OCEPE, 1997, p.51)

Sendo que a criança influencia e é influenciada pelo ambiente que a rodeia, esta vai criar uma identidade de género socialmente aceite por quem a rodeia. Desta forma cabe, numa primeira fase, à família e aos educadores de infância coajudarem-se entre si tendo em vista uma promoção de igualdade de género mais sólida para as gerações futuras.

Alguns dos exemplos mais comuns de diferenciação de género começam por se definir em casa. Inicialmente pela cor do quarto do bebé [muitas vezes fazendo-se corresponder o cor-de-rosa à menina e o azul ao menino], a cor das roupas, os brinquedos escolhidos para a criança, todo um ambiente cujos pormenores são

exteriorizações claras das expectativas que os pais têm relativamente aos seus filhos e do que esperam deles enquanto meninos e meninas.

Segundo Vieira (2006, p.24), estas expectativas diferenciadas em função do género por parte dos pais e mães, surgem “muito antes da criança ter idade para compreender a distinção biológica entre os sexos, para manifestar comportamentos típicos de género, ou mesmo para compreender e designar, corretamente, a categoria sexual – e de género - a que pertence”. Estes comportamentos, que variam de cultura para cultura, são entendidos como sendo naturais, passam de geração em geração acabando por se tornarem práticas inocentes, no sentido de ao serem consideradas normais não são julgadas ao serem efetivadas.

Estes ambientes que rodeiam a criança podem ser entendidos como “estratégias subtis de canalização dos comportamentos e interesses das crianças para determinados domínios e atividades”, como refere Ruble e Martin (1998, citados por Vieira, 2006, p.24).

A criança na sua aprendizagem social não aprende apenas por imitação, mas também através do que vai observando do mundo que a rodeia. As tarefas de casa e a forma como estas são divididas, constituem uma prática comportamental que a criança incorpora e segue identificando-se (Cunningham, 2001, citado por Vieira, p.35). Desta forma a criança vai assimilando o que se espera dela, influenciada pelos modelos que observa, definindo o seu comportamento futuro. Desta forma a criança, “generaliza as aprendizagens de género, efetuadas no núcleo familiar, para outros contextos sociais, criando imagens estereotipadas de si e das outras pessoas” (Lindzey e Mize, 2001, citado por Vieira, 2006, p.35).

Em Creche e Jardim de Infância, o ambiente, os comportamentos e as práticas dos adultos que rodeiam a criança podem ser também potenciais diferenciadores de género.

Ao longo do meu estágio curricular tive a oportunidade de observar que algumas das crianças de três anos, não demonstravam qualquer tipo de pudor relativamente à escolha da cor para elaborar determinado trabalho [um menino optar

por pintar o seu desenho de cor de rosa], ou à escolha do brinquedo e dos companheiros para brincar [uma menina brincar na pista de carros com um grupo de meninos], enquanto que os mais velhos [cinco anos], já demonstravam maior preferência pelos brinquedos e cores relacionados com o género. Este tipo de comportamentos muitas vezes é impulsionado pelo tipo de reforço dado à criança desde cedo. Pais e educadores reforçam positivamente comportamentos que consideram corretos segundo o estereótipo cultural referente ao sexo da criança (Silva, et al., 2000, p.12). Quando um menino demonstra interesse em brincar com bonecas muitas das vezes sofre represálias e reforços negativos dos colegas e pais, resultando no pudor e na eliminação desse comportamento, conduzindo ao jogo que é socialmente aceite para o seu género.

Segundo a *Gender Shema Theory*⁶ (Bem, 1981), referida por Silva et al., (2000, p.13), o comportamento sexual tipificado por ser explicado pelo aliar de determinados fatores: “tanto pela emergência de capacidades da criança para abstrair regras gerais sobre que é ser masculino e feminino, como por reforço direto e modelação social”. Ou seja, apesar da criança ser capaz de formar o seu próprio conceito de género, o seu significado é sempre condicionado pela sua cultura e aprendizagem social.

Na minha opinião existem diversas práticas não estereotipadas que, tanto em casa como no Jardim de Infância, podem dissipar a criação de diferenças.

Em casa, existe um conjunto de estratégias que, ao serem postas em prática, podem fazer toda a diferença na modificação dos comportamentos das gerações futuras. Passo a dar dois exemplos. A partilha das tarefas domésticas entre o pai e a mãe, é uma ótima forma de contrariar a tradicional divisão de responsabilidades do lar e, consequentemente de transmitir à criança uma mensagem de equidade de género. Tal como refere Carvalho (1998, citado por Vieira, 2006, p.67), cabe aos progenitores de ambos os sexos mostrar que é exequível a partilha de atividades

⁶ Formalmente introduzido por Sandra Bem (1981) como uma teoria cognitiva para explicar como é que os indivíduos incorporam/assimilam o género na sociedade, e como as características ligadas ao sexo são mantidas e transmitidas para outros membros de uma cultura.

Obra: Bem, S. L. (1981) *Gender shema theory: A cognitive account of sex typing. Psychological Review*, 88, 354-364.

domésticas entre homens e mulheres e, não menos importante, cabe à sociedade reconhecer o valor do homem e a sua satisfação por desempenhar um papel igualitário ao da mulher no acompanhamento e educação dos seus filhos.

Outro ponto que considero de extrema importância é a promoção de autoconfiança das raparigas e dos rapazes. Para isto ser possível penso que deve existir, desde cedo, um diálogo aberto a todos os membros da família. É importante ouvir a opinião de todos e de cada um, tomar conhecimento dos interesses e preferências dos filhos de forma a que estes não se sintam a condição de seguir determinado caminho estereotipado pelo género. Assim, citando Vieira (2006, p.71), é importante os pais enfatizarem a ideia de que, no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem, “rapazes e raparigas conseguem atingir o mesmo tipo de desempenhos escolares, profissionais, entre outros, desde que as escolhas efetuadas sejam condizentes com os seus reais interesses e capacidades”.

Ao nível do pré-escolar, e enquanto futura educadora de infância, penso que também existem algumas formas de promover a equidade de género. Uma característica da instituição onde realizei o meu estágio curricular, e que me captou logo a atenção pela positiva, foi o facto de que, tanto na valência de Creche como no Jardim de Infância, os bibes das crianças eram de padrão e cor igual, não existia distinção de cor em função do sexo da criança. Apesar de poder ser considerado algo de carácter comum e sem grande importância, a meu ver, ao contrário da habitual atribuição estereotipada de bibes azuis aos meninos e de bibes cor – de - rosa às meninas, é uma ótima forma de dissipação de diferenças em termos de género.

Silva et al., (2000, pp.15-16) exalta a importância do papel das narrativas no quotidiano infantil. A indústria infantil veiculada através de programas de televisão, filmes, jogos, livros, e a publicidade que os acompanha, tem vindo a crescer. Este facto aliado à redução de contactos verbais no seio familiar [por vezes devido à carga horário de trabalho dos pais] leva a diminuição do diálogo considerado importante para a criação de significados e partilha de ideias por parte das crianças.

No pré-escolar, o educador pode ter um papel importante na modificação destes hábitos. As narrativas infantis nas salas do pré-escolar apresentam-se em

grande parte através dos livros infantis. Estes são muitas vezes criadores de estereótipos negativos, tanto de género como de idade ou raça. Apesar de ser escassa uma literatura que crie uma mentalidade de igualdade de género, existem formas de desconstruir e reconstruir essas histórias [também com as crianças] visando promover uma educação não sexista no ensino pré-escolar (Silva et. al., 2000, pp.18-21). (ver anexo III)

A par das narrativas, a meu ver, os jogos, os brinquedos, as canções, as experiências realizadas, podem por vezes ter características que transmitam uma mensagem potenciadora de desigualdade de género. Como esta é uma problemática que também se pode promover no seio familiar, penso que a comunicação com os pais e o alerta para esta questão pode tornar-se numa mais valia para a prática educativa do educador de infância.

A formação do conceito de género neste período certamente afetará as atitudes e os comportamentos futuros. (...) Para a formação de uma atitude de equidade face ao género, é de especial importância o contexto de aprendizagem e os modelos apresentados à criança em idade pré-escolar (Silva et. al., 2000, p.14).

4ª Experiência- Chave

O Jogo Simbólico no Pré-Escolar

O jogo infantil pode ser entendido como assimilação da realidade, como comunicação social, como solução de conflitos, como sensação de fluidez e como ação intrinsecamente motivada. (Samulski, 1997, p.226)

A reputação construída sobre a importância que brincar tem no desenvolvimento global da criança é já bastante conhecida. No que diz respeito ao jogo simbólico, ou jogo do “faz de conta”, o seu reconhecimento não é, pois, menor. Nas OCEPE, encontra-se integrado na área de expressão e comunicação, mais concretamente no domínio da Expressão Dramática:

A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam a consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal. (OCEPE, 1997, p.59)

Apesar de se tratar de um assunto muito discutido, considere importante refletir sobre esta vertente da expressão dramática, tendo em conta a realidade observada no meu estágio curricular. No decorrer deste, assisti a diversas situações onde as crianças criavam o seu próprio mundo do “faz de conta”. Algumas brincavam sozinhas, na área das construções, onde eram os engenheiros e construíam os prédios para as pessoas morarem, outras brincavam em conjunto, por exemplo, na área do cantinho da leitura, onde uma criança imitava a educadora na hora do conto e as outras ouviam a história, fazendo-se passar por elas mesmas.

A expressão e comunicação através do próprio corpo a que chamamos jogo simbólico é uma atividade espontânea que terá lugar no jardim de infância, em interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes. Materiais que oferecem diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo à criança recriar

experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos. (OCEPE, 1997, p.60)

Piaget (1978, p.156), refere que o símbolo oferece à criança os meios que ela necessita para assimilar o real aos seus desejos ou interesses. Através da imaginação, a criança é capaz de brincar atribuindo significados a objetos que não lhe são inerentes, transformando assim o seu jogo infantil numa representação simbólica.

Como se encontra exposto nas OCEPE (1997, p.60) a ação do educador é de extrema importância para a evolução do jogo simbólico visto que facilita a manifestação de situações de expressão e comunicação que traduzem vivências e experiências das crianças. De entre as rotinas diárias da minha educadora cooperante na sua sala, a oportunidade das crianças brincarem nos cantinhos [particularmente na casinha das bonecas, cozinha, minimercado], restringia-se às segundas-feiras nos períodos de experiências não dirigidas [jogo livre].

Talvez pelo conhecimento que tenho vindo a adquirir no que diz respeito à importância do jogo simbólico, esta rotina [ou falta dela], sempre me levou a questionar o porquê desta definição restrita de horários. Como refere Oaklander (1980, citado por Freitas, 2010, p.148), brincar é uma das formas de comunicação da criança, através de simbolismos a criança transpõe vivências importantes, desmistifica confusões, acalma ansiedades e resolve conflitos que, através da expressão verbal é, muitas das vezes, ainda incapaz de fazer.

Sei que as oportunidades de jogo simbólico não são apenas oferecidas no contexto dos cantinhos, já que, a criança através da imaginação pode brincar ao “faz de conta” em inúmeras ocasiões. A esta capacidade da criança de fingir ou imitar uma determinada ação com objetos considerados descontextualizados para a mesma, Piaget (1978, p.156) designou de “esquema simbólico ou reprodução de um esquema sensório- motor fora do seu contexto e na ausência do seu objetivo habitual”.

Como explica Leitão (1997, p.59), a criança faz de conta que realiza os seus esquemas habituais apenas de uma forma simbólica, pois não realiza uma

determinada ação, “finge” apenas que a realiza. Acrescenta ainda que, desta forma, estes esquemas simbólicos atingem então apenas o caráter lúdico.

Outra função que considero importante do jogo em geral e, particularmente do simbólico é a de auxiliar a criança na sua socialização com os outros, principalmente aquelas que têm mais dificuldade em partilhar experiências ou opiniões, visto que a criança através de simbolismos tem a oportunidade de recriar a sua realidade dando-se a conhecer através desta. Tal como expõe Lopes (2006, citado por Salomão e Martini, 2007, p.3) as brincadeiras “amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais”.

Recordo-me num dia de estágio que decorreu numa segunda feira, dia de brincar nos cantinhos, o grupo não parou de falar nesse mesmo assunto, era como se todos contassem os dias até chegar aquele tão esperado momento. Na opinião de Alvarez (2012), os momentos de brincadeira livre são muitas das vezes desvalorizados, tanto por educadores como pelos pais, colocando muito das vezes no seu lugar, a transmissão de conteúdos e atividades dirigidas.

Como refere Maria Angela (citada por Alvarez, 2012) a melhor forma de o educador interferir no jogo é através da sua permissão: “Para favorecer a aprendizagem por meio do jogo dramático o professor pode organizar contextos que sirvam de mediação. Isso significa organizar um espaço de brincar, dar elementos que façam relação com a realidade que a criança normalmente vive”.

O jogo dramático é também ele, uma vertente da expressão dramática. Aqui já se considera um determinado encadeamento de ações, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas com a intervenção do educador (OCEPE, 1997, p.60).

A meu ver, o educador de infância pode tirar partido do que observa nas representações simbólicas de cada criança. Estes simbolismos ao serem baseados na realidade e experiências de cada criança podem ajudar o educador a entender

determinados comportamentos ou atitudes desta em variadas situações e, posteriormente, auxiliá-la.

Como explica Guerra (citada por Alvarez, 2012), é no jogo simbólico que a criança mostra quem é e como aprende melhor, independentemente de ser calma ou turbulenta. As crianças não são todas iguais, podendo este tipo de observação ajudar o educador a perceber que tipo de estímulo funciona melhor com cada uma.

Através da imaginação a criança cria um mundo equiparado à sua realidade. Neste seu mundo a criança tem a possibilidade de, baseando-se nas experiências do dia a dia, transformar o que a rodeia no que ela ambiciona e necessita naquele momento. Muitas das vezes o resultado deste jogo simbólico traduz-se numa maior facilidade de adaptação e compreensão do mundo real que a circunda (Freitas, 2010, p.146). Esta experimentação e aprendizagem do mundo representa um fator determinante para o desenvolvimento saudável da criança (Oaklander, 1980, citado por Freitas, 2010, p.148).

Na minha opinião, o jogo simbólico guarda a sua maior virtude no facto de ser espontâneo e utilizado pela criança de forma livre, sem limite de imaginação. Um jogo sem regras ditadas, mas que no fundo ajuda a criança a assimilar a realidade que a circunda e conseqüentemente valores e regras da sociedade em que vive. Aludindo Guerra (citada por Alvarez, 2012), “para brincar de faz-de-conta, a criança precisa lidar com as regras da sociedade. A brincadeira não é completamente livre, porque ao assumir um papel social a criança precisa respeitar o conjunto de elementos que, para ela, caracterizam aquele papel”.

O faz de conta que acontece naturalmente entre as crianças das mais variadas idades é uma forma de aprenderem sobre si mesmas e sobre o mundo. Essa brincadeira deve, portanto, ser respeitada, observada, registada e até mesmo incentivada por parte da escola. (Alvarez, 2012)

5ª Experiência-Chave

Abordagem de mosaico – Estudo sobre a “voz” das crianças

Contextualização

Quinta e última experiência-chave, nominada de “Abordagem de Mosaico”, diz respeito à componente investigativa do meu estágio.

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 o 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 carácter 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, sócio-económico, 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 veem-se como recipientes vazios à espera de serem preenchidos, numa perspetiva 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 anteriormente, 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 a 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 de idade. 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 decorreu 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).

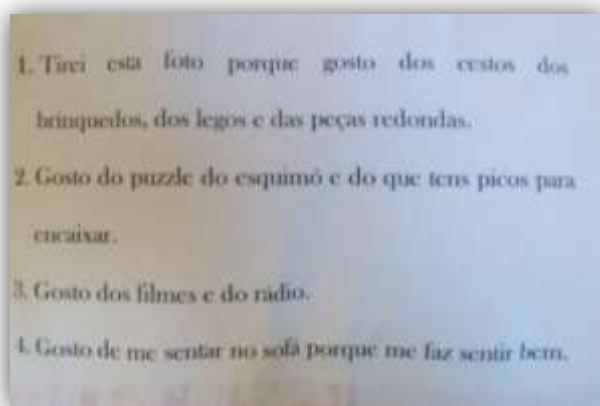


Fig.2 – Comentário de uma criança

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).

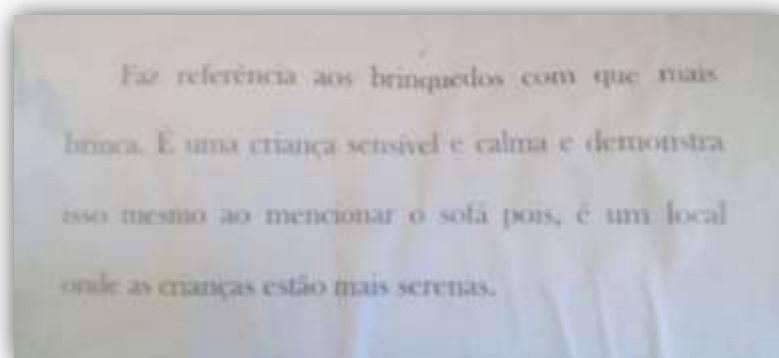


Fig.3- Comentário da educadora

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, podendo 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 carácter 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.”	 Fig.5- Cabide

Locais- consoante a atividade exercida	“É os cantinhos porque gosto de brincar aqui.”	 Fig.6- Área dos cantinhos
	“A mesa e as cadeiras amarelas porque gosto de me sentar lá a fazer os trabalhos.”	 Fig.7- Área dos jogos
	“Tirei aos tapetes porque gosto de brincar neles. O tigre é fofinho.”	 Fig.8- Salão polivalente

Sentido estético	“Gosto do coração com as fotos”	 Fig.9- Trabalho de outra sala
Caráter Social	“Gosto da televisão porque gosto de me sentar no tapete a falar com os amigos e a vê-la”	 Fig.10- Salão polivalente

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 desta 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. Pensamos que isto se deve ao facto de esta se demonstrar uma criança fácil de contentar e resiliente.

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”	 Fig.11- Cabide
	“Gosto de comer no meu lugar”	 Fig.12- Refeitório
Locais– consoantes as atividades	“Gosto do cantinho da leitura para ver os livros e contar histórias aos meninos”	 Fig.13- Cantinho da leitura

	“Gosto do sofá para me sentar a ver televisão e do tigre para me deitar”	 Fig.14- Salão polivalente
Sentido estético	“Gosto do coração e do bule que estão em cima dos armários da creche”	 Fig.15- Armários da Creche

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 uma criança ser mais introvertida ou extrovertida não influencia a sua capacidade de se exprimir, por isso tal facto não constituiu um entrave na realização deste estudo de caso.

Constatámos com alguma surpresa que nenhuma criança referiu um adulto [educador, auxiliar ou qualquer outro membro da equipa educativa] durante este estudo, 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

Ao longo dos três anos de licenciatura em Educação Básica, correspondente ao 1º ciclo de estudos nesta área, muitas foram as situações nas quais me senti desmotivada e com a sensação de que o curso não correspondia às minhas expectativas. Hoje sei que a principal causa desse sentimento foi o facto de que, durante esse tempo, a única oportunidade que me foi concebida para estagiar em contexto de pré-escolar foi o primeiro estágio, no primeiro semestre do primeiro ano, que correspondeu à observação de um grupo durante uma semana. Sei que o meu acesso ao estágio em contexto de pré-escolar nos semestres em que a opção de escolha era oferecida, além de outros fatores dependia em grande parte de mim. No entanto e apesar disso, o facto de não o ter conseguido sempre constitui um ponto de desinteresse e de desmotivação para mim.

Chegando ao 2º Ciclo de estudos, a colocação no Mestrado em Educação Pré-Escolar foi revigorante e deu-me a determinação necessária para o ano que se avizinhava.

No que diz respeito ao estabelecimento onde realizei a minha prática pedagógica, posso me sentir uma privilegiada. De certa forma um bom ambiente é determinante para o desenvolvimento de um bom trabalho e, no que diz respeito ao centro de estágio, sempre tive esse ponto a meu favor. Foram seis meses onde, não só a educadora cooperante, como toda a equipa técnica se mostrou disponível para auxiliar quando fosse necessário.

Relativamente à educadora cooperante, como já referi anteriormente, foi muito prestável em tudo o que, da parte dela, poderia oferecer. Através da observação da sua prática com o grupo, aprendi a conhecê-los melhor, o que facilitou a minha posterior intervenção junto dos mesmos. Quando o estágio alcançou a fase de desenvolvimento de experiências com as crianças, a educadora cooperante sempre me aconselhou e orientou quando achou por bem o fazer. Acabou por, de uma forma ou de outra, se tornar ela também minha professora.

Direciono-me agora para o meu grupo de estágio, que inicialmente me fez ficar apreensiva por ser heterogéneo [crianças de três anos e de cinco anos] o que, consequentemente, constituía um acrescido desafio para mim, devido à pouca experiência de estágio que trazia na bagagem, como já referi anteriormente. Aos poucos, e à medida que fui conhecendo e interagindo com cada uma das crianças, esta confusão foi-se desmistificando, e percebi que existem formas de adequar um mesmo trabalho a ambas as idades. De uma forma geral, foi um ótimo grupo de estágio onde a partilha de experiências e aprendizagens foi recíproca. Sei que tentei contribuir constantemente para o bem-estar de todas as crianças e isso refletiu-se tanto no envolvimento destas na grande parte das experiências proporcionadas, como na forma carinhosa em que era recebida todos os dias.

Todas as experiências vivenciadas ao longo deste último ano, principalmente no que diz respeito ao estágio curricular, contribuíram para a minha formação enquanto futura educadora. Todos os sucessos foram recebidos com um sentimento de orgulho e concretização e, igualmente importantes, todas as falhas foram acolhidas como uma aprendizagem a ser retirada.

Na realidade, a finalização desta fase constitui apenas mais um passo do largo caminho a ser percorrido neste processo contínuo de crescimento pessoal e profissional do que é ser educador de infância. Que venha a próxima etapa!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, L. (2012). No mundo do faz de conta. *Educação Infantil*. 3ª Edição. Disponível em: <http://revistaei.com.br/edicao/3/proposta-pedagogica/no-mundo-do-faz-de-conta-1>
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Ativa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. (E. F. Rocha, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Obra original publicada em 1991)
- Carmona e Costa, M. R. C. P. S. C. (2011). *Compreensão Emocional: A Compreensão Causal das Emoções de Idade Escolar*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa, Portugal.
- Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to Young Children*. London: NCB.
- Cortez, M. G. (n/d). *A Questão do Género nas Práticas Educativas*. Acedido em Julho 28, 2015, em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de66def43c_1.PDF
- Ferreira Jorge, A. (2012). *Interação Adulto- Criança: Uma Perspetiva de Qualidade na Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação – Universidade de Aveiro, Portugal
- Fitas, A.C.P. (2012). *A avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar: o portefólio das crianças*. Relatório final de Mestrado em educação Pré- Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre- Instituto Politécnico de Portalegre. Acedido Julho 17, 2014, em http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3686/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio%20de%20PES_Mestrado%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-escolar%20Ana%20Fitas.pdf
- Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré- Escolar: O Modelo Pedagógico Movimento Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Freitas, M. L. L. U. (2010). A evolução do jogo simbólico na criança. *Ciências & Cognição*. Vol. 15 (3), 145-163. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/viewFile/343/240>
- Goleman, D. (1995) *Inteligência Emocional*. Acedido em Julho 17, 2014, em <http://veterinariosnodiva.com.br/books/Daniel%20Goleman%20-%20Inteligencia%20Emocional.pdf>
- Gottman, J. & DeClaire, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. (A. R. Sousa, Trad.). Lisboa: Editora Pergaminho. (Obra original publicada em 1997)
- Guerra, M. S. (2006). *Arqueologia dos Sentimentos*. (J.C. Eufrázio, Trad.). Lisboa: 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
- Leitão, F. R. (1997). Símbolo e atividade lúdica. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 57- 70). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- ME (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Oliveira- Formosinho, J. & Formosinho, J. & Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oatley, K. & Jenkins, J. (2002). *Compreender as Emoções*. (A. N. Rosa, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1996-1998)
- Parente, C. (2012). Portefólio: Uma estratégia de avaliação para a educação de infância. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 305-317). Viseu: PsicoSoma.

- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. (3ª ed.). (A. Cabral, C. M. Oiticica, Trad.). Zahar Editores: Rio de Janeiro. (Obra original publicada em 1964)
- Rigolet, S. A. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um Projeto Transdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Salomão, H. A. S. & Martini, M. (2007). A importância do lúdico na educação infantil: Enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. *O Portal dos Psicólogos*. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>
- Samulsky, D. (1997). Educação por meio do movimento e do jogo. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 226- 237). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., Rosário, M., Cardona, M. J., Campiche, P. J., & Tavares, T. C. (2000). A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar. In I. Castro, T. Pinto, & F. Barbosa, *Cadernos Coeducação*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Spodek, B. & Brown, P. C. (2010). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica. In Spodek, B. (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (A. M. Chaves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Obra original publicada em 1993)
- Vale, V. (2003). *Fios e desafios da inteligência sócio-emocional: percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Portugal
- Vayer, P. (1994). *Princípio de autonomia e educação*. (M. P. Mil-Homens, Trad.). Lisboa: Dinalivro (Obra original publicada em 1993).

- Vieira, C. M. C. (2006) Educação Familiar. Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género. In T. Alvarez, C. Costa, & I. Castro, *Coleção: Mudar as Atitudes*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. (B. A. Neves, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora S.A. (Obra original publicada em 1996)

APÊNDICES

APÊNDICE I- Situação da reflexão

Enfeite dos bules (Fig.1) e chávenas (Fig.2). O grupo utilizou a tinta de guache e aplicou várias técnicas: Carimbos, Rolhas de cortiça, pintura com pincel, pintura de dedo, purpurinas e brilhantes.

A educadora frisou que as crianças deveriam escolher o que utilizar e como preencher os bules e as canecas, no entanto, aquando as crianças iniciaram o preenchimento, referiu que devíamos orientá-los para ficar bonito e não muito pesado: escolhia as cores- “Olha o laranja fica bem”- os sítios a pintar- “desenha aqui a bolinha para ficar alinhado”. No final a própria auxiliar pegava no pincel e fazia ela ao invés da criança.



Fig.1: Bule



Fig.2: Chávena

APÊNDICE II- O Mar das Baleias Azuis



APÊNDICE III – O Mundo Azul



APÊNDICE IV- História do Mundo Azul

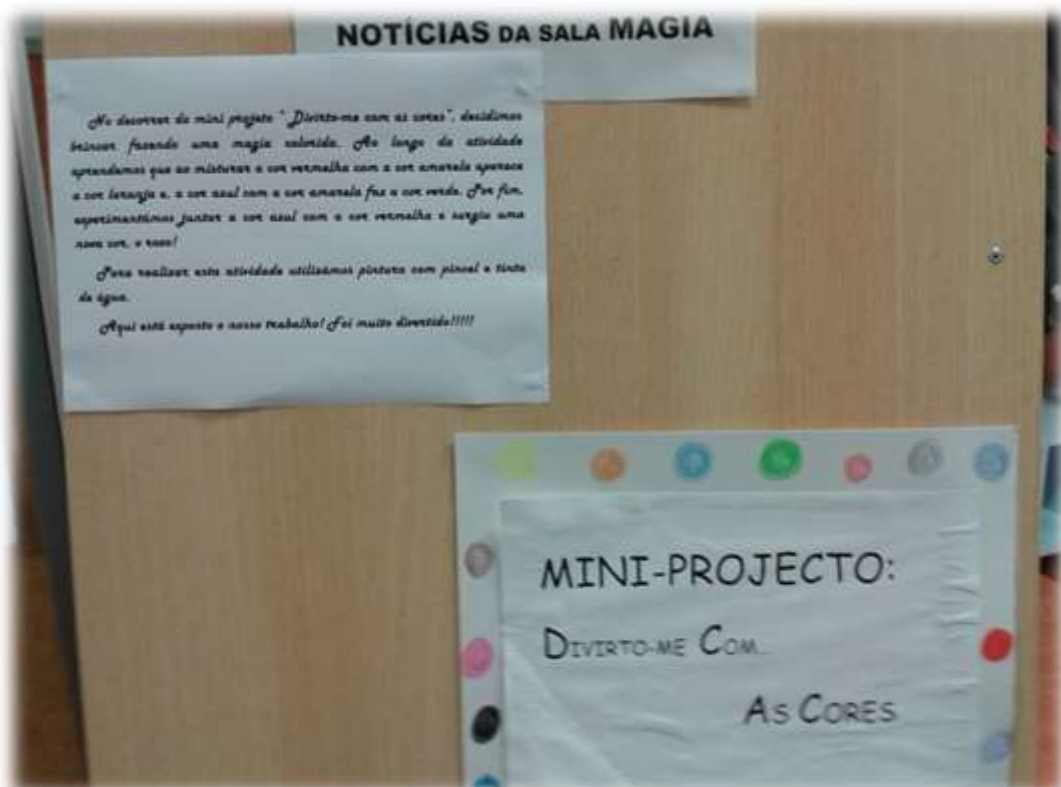
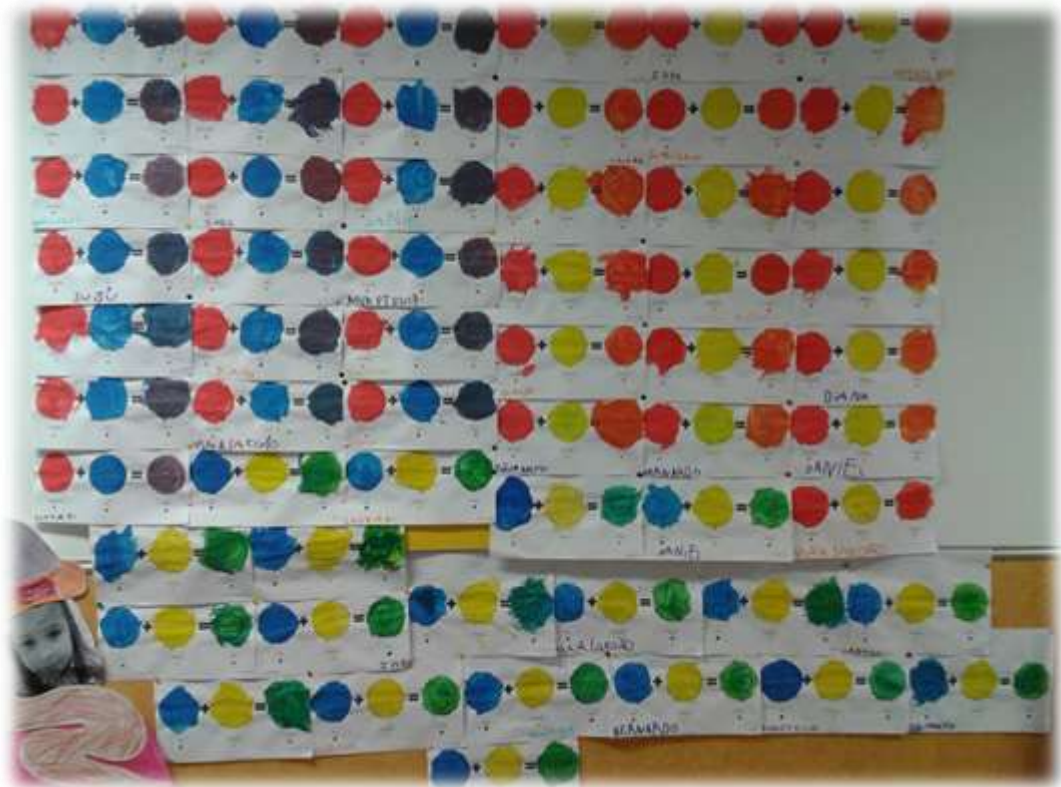
Era uma vez... Um mundo onde tudo era azul. As nuvens eram azuis, as árvores eram azuis, os pássaros eram azuis, as borboletas eram azuis. Nesta paisagem também os animais, as pessoas e as casas eram azuis. As janelas das casas tinham formas geométricas desenhadas. Numa das paisagens deste mundo podia-se 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

APÊNDICE V- Mistura de Cores



APÊNDICE VI- Pintor por um dia

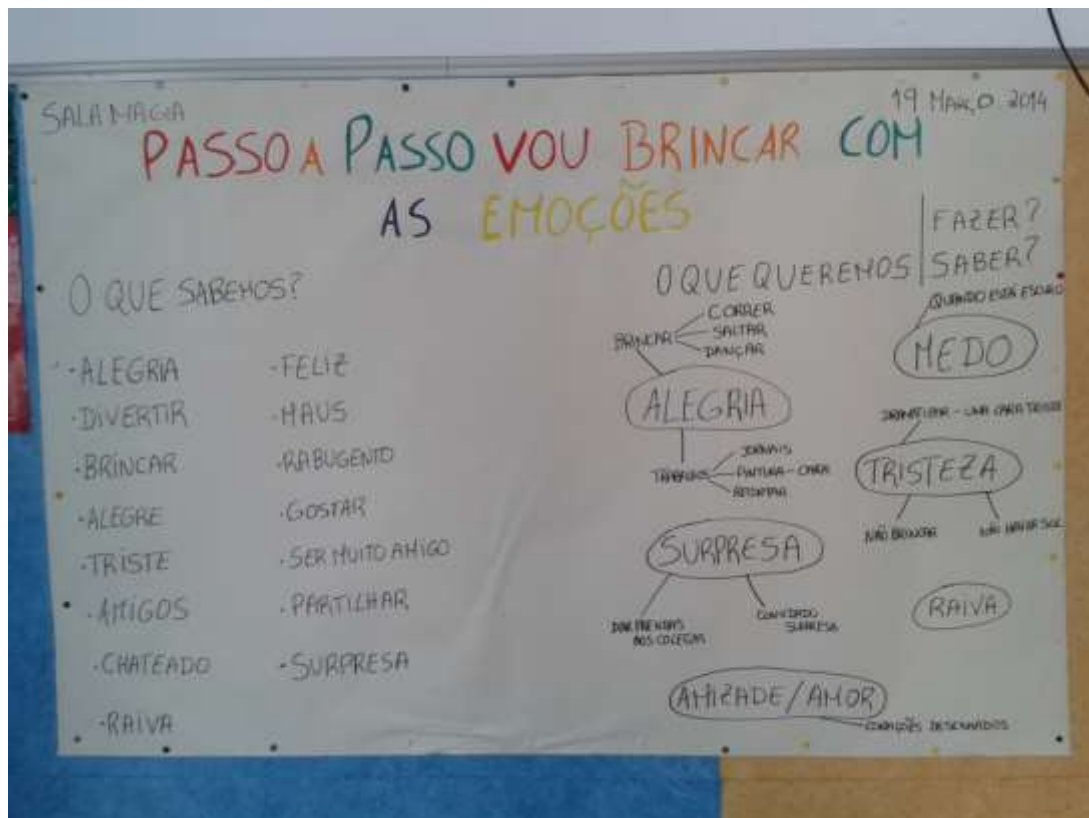




APÊNDICE VII- Dia do Pai



APÊNDICE VIII - Teia



APÊNDICE IX- História “O Cubo Ziriguidum”

Era uma vez um cubo chamado Ziriguidum. Ele sempre teve uma vida bastante calma e até desinteressante pois nasceu sem a capacidade de se emocionar. Por esse motivo sempre se sentiu como se estivesse vazio!

Num belo dia de sol, mais um igual a todos os outros, o Ziriguidum decidiu ir à floresta apanhar pinhas. Enquanto isso, vê um arbusto com umas bagas cor de laranja que pareciam muito apetitosas e, como já sentia alguma fome, decidiu prová-las. Pouco tempo depois começou a sentir-se muito muito muito sonolento, e acabou por adormecer debaixo de um belo pinheiro. Passado umas horas acordou. Já era de noite! Recolhe rapidamente as pinhas que tinha apanhado e dirige-se para casa. Pelo caminho percebe que a floresta está diferente, mas não ligou muito, afinal era de noite e podia estar a ver mal. De repente percebe que está perdido e começa a sentir algo muito forte, que lhe dá um grande nó na barriga. Surge então do meio da escuridão uma figura estranha que interrompe a sua caminhada:

–“Olá Ziriguidum!”

Este, cheio de arrepios, pergunta –“Ma ma mas quem és tt tu?”

-“ Eu sou o Tomé Mete Medo”

-“Sabes dizer-me porque me estou a sentir assim?”- Perguntou o Ziriguidum com medo pela primeira vez na sua vida

-“ Encontrei-me neste exato momento porque estás perdido e não sabes o caminho para casa. O que estás a sentir é o que eu sinto toooooodos os dias, chama-se Medo.

De repente ouvem-se uns passos na floresta. Ficaram os dois cheios de Medo. Aparece então uma menina muito sorridente que vinha de mãos dadas a um dos irmãos do Tomé Mete Medo, o João Sorrisão.

-“João o que andas a fazer por estes lados?”- Pergunta o Tomé.

- “ Vim passear com a minha amiga Dália nesta noite tão bonita e estrelada. Já repararam?”.

O Ziriguidum e o Tomé Mete Medo acabaram por perceber que não havia razões para ter receio do desconhecido.

Depois de alguma conversa o Tomé Mete Medo decidiu que estava na hora de regressar a casa.

O João Sorrisão sentia sempre uma graaaaaaande necessidade de fazer os outros sorrir, por isso decidiu começar a contar algumas anedotas.

-“ Oh João para com isso, já me dói a barriga de tanto rir!”

- “Sim João pára por favor! Ahahahahah – concordou o Ziriguidum.

Já estavam ali há algum tempo, e o João Sorrisão resolveu regressar a casa, a sua missão de trazer alegria já tinha sido concluída.

-“Ziriguidum queres que te acompanhe a casa?” – Perguntou a Dália.

-“Sim! Como já é tarde podes dormir em minha casa”- Respondeu o Ziriguidum.

Com a ajuda da Dália conseguiram encontrar o caminho para casa.

No dia seguinte o Ziriguidum decidiu preparar uma surpresa para a Dália, um pequeno-almoço delicioso.

-“ Txaraaaaaaaaaaaaaaaaaam!”- Disse o Ziriguidum.

A Dália, muito surpreendida, encheu a barriguinha de comida e agradeceu-lhe imenso com um enorme abraço. Nesse momento o Ziriguidum começou a sentir algo novo, como se tivesse umas borboletinhas na barriga e uma vontade enorme de ter a companhia da Dália para seeempre!

De repente ouve-se alguém a bater a porta:

-“Toc Toc!”

- “Mas quem será?”- Disse o Ziriguidum

Ao abrir apareceu uma figura muito parecida ao João Sorrisão e ao Tomé Mete Medo:

- “Olá! Eu sou a Amora Amorosa! Senti um aroma de amor no ar para estes lados”

A Dália apressa-se a responder:

-“Isso é impossível, aqui só existe Amizade!”

O Ziriguidum, muito chateado, pede para a Dália e a Amora Amorosa se irem embora, e fecha-se no quarto.

A Amora percebe que este é o momento de chamar o seu irmão Raúl Raivoso para ajudar o Ziriguidum a lidar com a situação.

Ouve-se o bater da porta mais uma vez:

-“Quem é?”- Pergunta o Ziriguidum

-“ Eu sou o Raúl Raivoso e preciso de falar contigo”.

O Ziriguidum abre a porta e deixa-o entrar.

- “Sabes que às vezes passamos por situações que nos deixam chateados mas, nessas alturas, não podemos agir sem pensar, temos de parar, respirar, contar até 10 e depois descobrir qual a melhor atitude a tomar”.

- “Mas às vezes é tão difícil”- disse o Ziriguidum e continuou – “Mas tens razão, é isso que eu vou fazer” – e então ele parou, respirou e contou- “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10”.

Depois percebeu: “Tenho de ir pedir desculpa à Dália”.

Após a sua missão estar concluída o Raúl Raivoso seguiu o seu caminho à procura de mais conflitos para resolver.

Entretanto o Ziriguidum dirige-se a casa da Dália para lhe pedir desculpa:

-“ Desculpa Dália, devia ter pensado melhor. Quero muito que continues minha amiga!”

- “Eu perdoo-te afinal é o que fazem os amigos!”

Dão um graaaaaaande abraço e inesperadamente o Ziriguidum, sente uma pancada na cabeça e..... Acorda! Debaixo do pinheiro onde tinha adormecido.

“AU! Uma pinha?”- Disse espantado e continuou - “Afinal de contas tudo não passou de um sonho?”

O seu coração começa a ficar cheio de tristeza pois percebeu que Dália foi fruto da sua imaginação. Mas depois pensou para ele:

-“Sim foi tudo um sonho, mas acordei diferente, cheio de emoções e a saber lidar com elas, tenho a certeza que a partir de agora vou ter uma vida muito mais completa e feliz!”

Vitória vitória acabou-se a história!

Autoria:

Isabel Tomás e Joana Medina

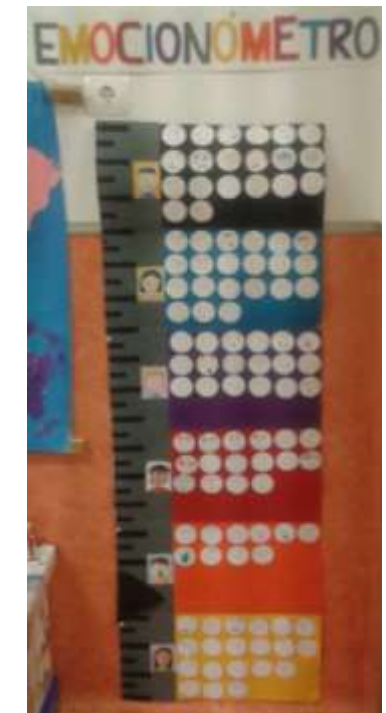
APÊNDICE X- Cubo Ziriguidum (Pequeno e Grande)



APÊNDICE XI – Pintura das imagens do Cubo grande



APÊNDICE XII – Emocionómetro



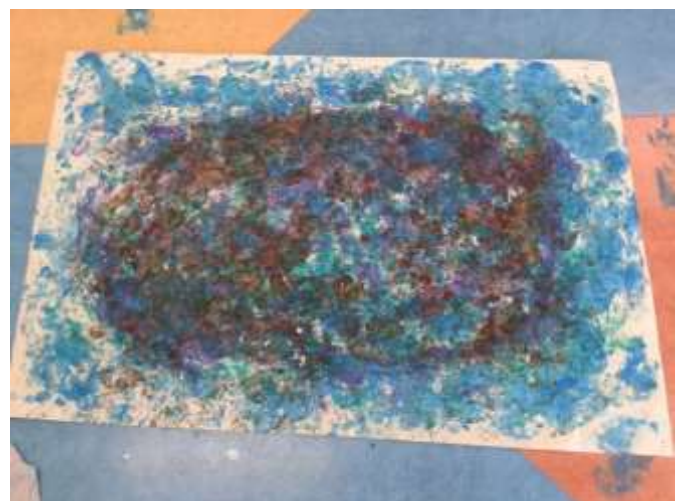
APÊNDICE XIII- Construção e pintura das máscaras



APÊNDICE XIV- Cartazes da Alegria e da Tristeza



Alegria: "As Flores"



Tristeza: "O Monstro"

APÊNDICE XV – História “O Tobias tem medo do escuro”



APÊNDICE XVI- “O Livro Assustador”

ERA UMA VEZ...

Um fantasma chamado ESCURO.

Numa certa noite, estava o fantasma a dormir descansado, quando ouviu a alguém a bater a porta, um monstro dragão que se chamava Menino. O fantasma Escuro quando abriu a porta assustou-se com o monstro e começou a correr com medo. O monstro dragão sempre a perseguir-lo para o assustar ainda mais. No entanto o fantasma conseguiu fugir e foi esconder-se no andar de cima da sua casa. O monstro também se foi procurar no andar de cima e encontrou ~~a~~ ^o dragão da casa e voltou a assustá-lo. Nesse momento o monstro apaixonou-se pelo fantasma e deu-lhe um abraço muito quente e um beijo. 24 segundos depois foi de repente parecido a um nó-lo. Tiveram filhos e viveram felizes por aí sempre!

• Vítimas, vítimas, vítimas e vítimas!



APÊNDICE XVII- Colagem e Pintura dos ramos da Árvore do Amor e da Amizade



APÊNDICE XVIII- Elaboração dos corações



APÊNDICE XIX- Árvore do Amor e da Amizade



APÊNDICE XX- Foto do Postal para o Dia da Mãe



APÊNDICE XXI- Espetáculo de magia



APÊNDICE XXII- Autoimagem (exemplo)



EU SOU...



APÊNDICE XXIII- Experiência com o Emocionómetro



APÊNDICE XXIV- Exposição final





APÊNDICE XXV- O que são as baleias?

“O MAR DAS BALEIAS AZUIS”

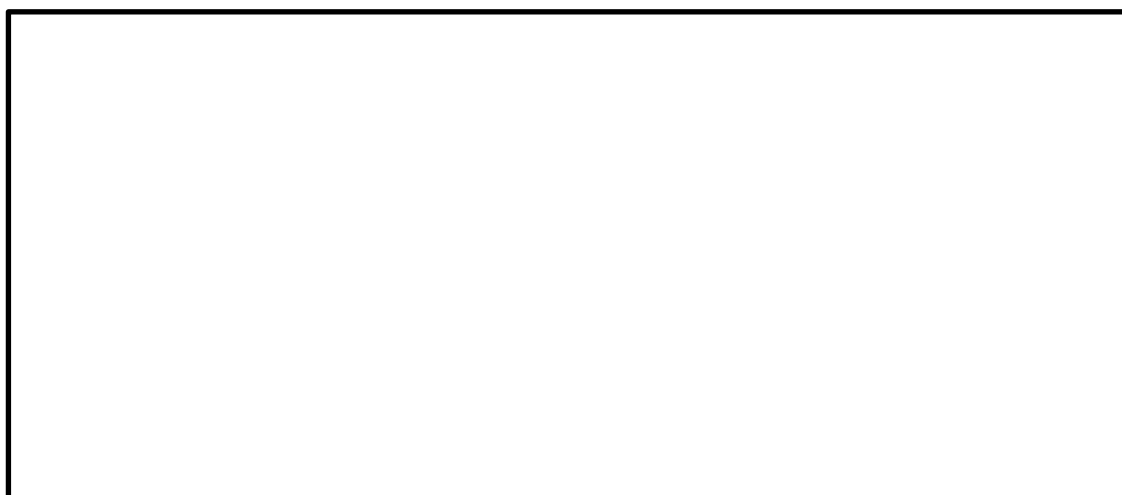


Hoje começámos a trabalhar a cor azul e as estagiárias Isabel e Joana propuseram-nos uma atividade. Imaginem só o que aconteceu! Construámos as nossas próprias baleias utilizando cartolina, tinta azul e esponja!

Comentário da criança:

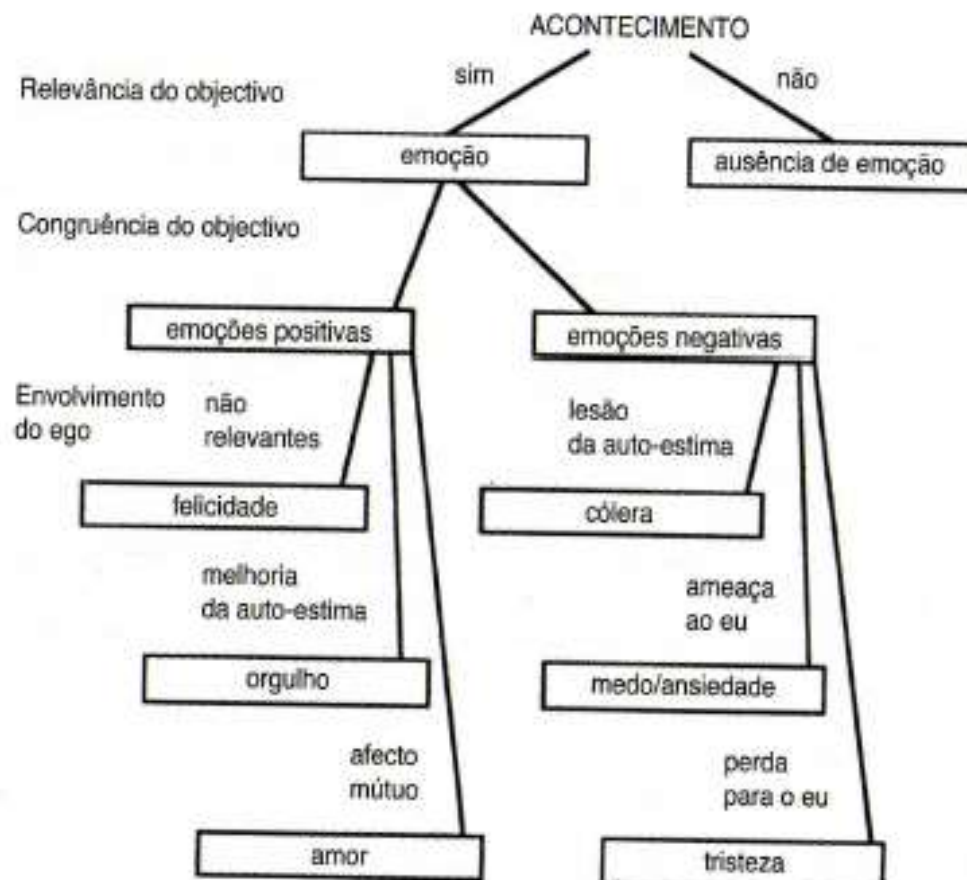
As baleias são azuis como o mar e deitam água pelas costas!

O meu desenho da baleia:



ANEXOS

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



ANEXO II – Figura retirada de: Vale, V. (2003). *Fios e desafios da inteligência sócio-emocional: percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças*. (p.17) Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Portugal

Quadro 1 - Tipos de emoções

Emoções básicas	Emoções secundárias	Emoções ambíguas
Negativas	Negativas	
Ira	Vergonha	Surpresa
Medo	Ódio	Esperança
Tristeza	Ciúme	Compaixão
	Inveja	
	Desgosto	
	Desprezo	
	Preocupação	
	Desespero	
	Culpa	
	Desconfiança	
Positivas	Positivas	
Alegria	Prazer	
Felicidade	Curiosidade	
Amor	Desejo	
	Orgulho	
	Êxtase	

ANEXO III - Imagem retirada da coleção: Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., Rosário, M., Cardona, M. J., Campiche, P. J., & Tavares, T. C. (2000). A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar. In I. Castro, T. Pinto, & F. Barbosa, *Cadernos Coeducação*. (pp. 26-27). Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

2. Texto Estereotipado	Proposta de Reconstrução
Zazá dona de casa A mãe foi às compras e, antes de sair, disse à Zazá para arrumar o seu quarto. Zazá começou por arrumar a casinha das bonecas. Puxou pelos lençóis e sacudiu-os à janela. Trim, trim, trim! Toca a campainha. É o Zezé, vem do futebol. - Zazá, ajuda-me a concertar a bicicleta! - Agora não posso, tenho de acabar de arrumar o quarto. - Zezé..., e se arrumássemos a casa toda à mamã? - Boa ideia - disse o Zezé - Começamos pela cozinha. O Zezé vai buscar a pá enquanto Zazá varre a cozinha. A sala está desarrumada. O pai deixou os jornais em cima da mesa, mas, com a corrente de ar, estão todos espalhados pelo chão. O Zezé começa a apanhá-los e Zazá aspira o chão. Falta lavar a roupa, mas com a máquina da mamã não custa nada. Trim, trim, trim! - Outra vez a campainha. Será a papá e a mamã?- pergunta Zazá. - Ah, bom dia senhor carteiro? Como está? - Bem, obrigado. A mamã está? - Não, não está, mas estou cá eu para a substituir. - Muito bem, não faz mal, aqui estão duas cartas e uma encomenda. - Muito obrigada. Só falta ir pôr a roupa a secar. O Zezé vai buscar as molas e Zazá estende a	Zazá e Zezé donos de casa A mãe e o pai foram às compras e, antes de sair, disseram aos filhos para arrumarem o quarto. A Zazá e o Zezé arrumaram os bonecos e as bonecas. Puxaram pelos lençóis e sacudiram-nos à janela. Um de cada lado, fizeram a cama. - O Zezé, ajuda-me a concertar a bicicleta! - E se, em vez disso, arrumássemos a casa?- sugeriu o Zezé - Boa ideia- disse a Zazá. - Começamos pela cozinha. O Zezé vai buscar a pá enquanto Zazá varre a cozinha. A sala está desarrumada. A mãe deixou os jornais em cima da mesa, mas, com a corrente de ar, estão todos espalhados pelo chão. O pai esqueceu-se de arrumar os livros na prateleira. A Zazá arruma os livros e o Zezé aspira o chão. Falta lavar a roupa, mas com a máquina que a mãe e o pai compraram não custa nada. Trim, trim, trim! - Outra vez a campainha. Serão o papá e a mamã?- pergunta Zazá. - Ah, bom dia senhora carteira? Como está? - Bem, obrigado. A mamã e o papá não estão? - Não, não estão, foram às compras. - Muito bem, não faz mal, aqui estão duas cartas e uma encomenda. - Muito obrigada. Só falta ir pôr a roupa a secar. O Zezé vai buscar as molas e Zazá estende a roupa no quintal.

ANEXO III – (Continuação)

roupa no quintal.
Zás! O Zezé escorrega e fica todo sujo.
- Depressa, Zezé, vai mudar de calças que a mamã deve estar quase a chegar!
Zazá tira o avental e penteia-se ao espelho.
Trim, trim, trim!
- É a mamã!- grita o Zezé.
- Mamã, arrumámos e limpámos a casa toda.
- Deixem lá ver.
- Oh, que filhos tão bonitos eu tenho! Muito feliz, a mamã abraça os filhos.

- Depressa, Zezé, vamos mudar de roupa que eles devem estar quase a chegar!
A Zazá veste umas calças verdes e o Zezé uns calções castanhos. Depois, penteiam-se ao espelho.
Trim, trim, trim!
- São eles!- grita o Zezé.
- Mamã e papá, arrumámos e limpámos a casa toda.
- Deixem lá ver.
- Oh, que filhos tão bonitos nós temos!
Muito felizes, o pai e a mãe abraçam os filhos.



Sistematização das modificações essenciais:

Ao nível icónico-visual:
O Zezé terá de ser visto num papel activo em concordância com as modificações a nível da linguagem verbal. O papá terá de figurar ao lado da mamã na cena em que ambos abraçam os filhos, etc...

Ao nível da linguagem verbal:

Título: acrescentou-se o nome da personagem masculina, adaptando-se a expressão idiomática aos dois sexos;

Accção: supressão da cena da chegada do futebol e da cena em que o Zezé escorrega;

Espaço físico: acrescentamos os bonecos aos brinquedos do quarto;

Personagens: troca do sexo de uma das personagens (a carteira); diferenças na caracterização das personagens (por exemplo, ambos se penteiam ao espelho);

Relevo das personagens: O pai passa de figurante a personagem secundária ao mesmo nível do que a mãe;

Funções actanciais: O Zezé passou de adjuvante a sujeito com papel activo, ao mesmo nível do que Zazá. O destinatário passa a ser não apenas a mãe mas a personagem colectiva mãe-pai.