

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Mafalda do Vale Moura Macedo Ruivo

Coimbra, 2014

Mafalda do Vale Moura Macedo Ruivo

Relatório Final

Relatório de Estágio em Mestrado de 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. Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Arguente: Prof. Doutor João Luís Pimentel Vaz

Orientador: Prof. Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Data da realização da Prova Pública: 7 de Outubro 2014

Classificação: 18 valores

Agradecimentos

Este relatório final não teria sido possível sem o apoio incansável de algumas pessoas a quem quero expressar o meu reconhecimento e gratidão.

Em primeiro lugar, o meu especial agradecimento à Professora Doutora Vera do Vale pela sabedoria, orientação, apoio, exigência e aprendizagens significativas.

A toda a equipa educativa do centro de estágio pela sua disponibilidade, dedicação e compreensão.

Aos colegas e discentes da Escola Superior de Educação queria agradecer a disponibilidade, achego e amizade.

Aos meus pais, um enorme obrigada pela sua presença, incentivo e amor incondicional nos momentos de maior ansiedade.

Ao Luís, à Alexandra, à Inês e à Patrícia queria agradecer pelo apoio, amparo, disponibilidade e carinho ao longo de todo este processo.

RESUMO

O relatório final foi um trabalho proposto e realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Coimbra. Os seus principais objetivos foram a demonstração e análise de conhecimentos adquiridos ao longo do período de formação e de estágio, com vista a aquisição do grau de mestre.

Este relatório final iniciar-se-á com uma a descrição e análise crítico-reflexiva relativamente ao contexto e ao processo de estágio. Nestas estão contidos os seguintes aspetos: a caracterização da instituição, a caracterização do grupo e da sala e sua respetiva dinâmica, a metodologia e o currículo, as primeiras experiências enquanto estagiária, e, por fim, as acções que eu as minhas colegas de estágio concretizámos, na entidade de estágio, no âmbito do projeto desenvolvido com as crianças.

De seguida, serão apresentadas neste relatório as cinco experiências-chave que eu selecionei como aspectos relevantes no meu processo formativo. A primeira experiência corresponde à componente investigativa, Abordagem Mosaico, e as temáticas seguintes serão: a documentação em Reggio Emília, o síndrome de asperger versus autismo, o desenho infantil e a importância da relação pais-escola.

Por último, encontrar-se-á uma síntese reflexiva relativamente a todo o percurso de formação, incluindo experiências e aprendizagens de estágio, e a todos os aspectos fulcrais das experiências evidenciadas anteriormente.

Palavras-chave: Abordagem Mosaico, Documentação Pedagógica, Síndrome de Asperger, Desenho Infantil, Pais.

ABSTRACT

The final report was a work suggested and performed within the course of Educational Practice, inserted in the Master of Pre-School Education of the College of Education of Coimbra. Its main goals were the demonstration and analysis of knowledge acquired during the period of formation and internship, aiming the acquisition of the degree of Master.

This final report will begin with a description and a critical-reflexive analysis concerning the context and process of the internship. These contain the following aspects: characterization of the institution, characterization of the group, classroom and their respective dynamics, methodology and curriculum, the first experiences as an intern, and finally the actions that I and my internship colleagues were able to achieve during the internship, inserted in the project developed with the children.

Afterwards will be presented in this report the five key experiments I selected as being relevant aspects in my formation process. The first experiment corresponds to the investigative component, Mosaic Approach, and the following themes will be the documentation in Reggio Emilia, the Asperger Syndrome versus Autism, children's drawing and the importance of the parents-school relation.

At last, a reflective synthesis concerning the entire formation course will be made, including experiences and internship learning and all the central aspects of the experiences evidenced previously.

Keywords: Mosaic Approach, Pedagogical Documentation, Asperger Syndrome, Children's Drawing, Parents.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I- CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	5
Caracterização da instituição	7
Caracterização do grupo e da sala e sua respectiva dinâmica	8
Metodologia e Currículo	13
Primeiras experiências/intervenções	15
Ações no âmbito do Projeto	18
PARTE II- AS CINCO EXPERIÊNCIAS- CHAVE	23
Abordagem Mosaico	25
Documentação em Reggio Emília.....	36
Síndrome de Autismo	41
Desenho Infantil.....	49
Importância da relação Pais-Jardim de Infância	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
APÊNDICES.....	85
ANEXOS	123

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

PEA- Perturbações do Espectro do Autismo

APPDA- Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo

Jl- Jardim de Infância

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi concretizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Coimbra. Neste sentido, foi proposto um estágio com intervenção em Jardim-de-Infância, numa sala de 5 anos, no ano letivo 2013/2014, sob a orientação e supervisão da Professora Doutora Vera do Vale. Toda esta prática profissional teve como objetivos: compreender o funcionamento da Instituição, reconhecendo as suas metodologias, dinâmicas e regras institucionais; demonstrar e analisar os conhecimentos adquiridos ao longo do período de formação e de estágio; participar e criar situações de envolvimento parental e comunitário; planificar, agir e avaliar a intervenção educativa de forma integrada e recorrer a metodologias para analisar e compreender as práticas educativas.

Este relatório final iniciar-se-á com uma a descrição e análise crítico-reflexiva relativamente ao contexto e ao processo de estágio. Nestas estão contidos os seguintes aspetos: a caracterização da instituição, a caracterização do grupo e da sala e sua respetiva dinâmica, a metodologia e o currículo, as primeiras experiências enquanto estagiária, e, por fim, as ações que eu e as minhas colegas de estágio concretizámos, na entidade de estágio, no âmbito do projeto desenvolvido com as crianças.

Posteriormente, neste relatório serão apresentadas as cinco experiências-chave que eu seleccionei como aspectos mais relevantes no meu processo formativo. A primeira experiência corresponde à componente investigativa: Abordagem Mosaico. Esta foi uma abordagem nova, de origem italiana (Reggio Emilia) e baseada na pedagogia de participação de Clark e Moss (2001), que promove o envolvimento da criança na experiência e na construção das suas aprendizagens, dando valor à sua voz. Relativamente a esta temática serão esclarecidos os seguintes aspetos: objetivos, características, métodos, fases, um estudo de caso (baseado em duas crianças), e o seu tratamento de dados em colaboração com a minha colega de estágio.

De seguida, neste relatório, será abordada a documentação em Reggio Emília, uma vez que se trata de uma metodologia para dar significados às experiências das crianças e fazer com que os adultos tenham contacto e refletiam sobre as mesmas. Esta foi uma metodologia utilizada no meu centro de estágio e como tal achei pertinente relevar: fases, aspectos de formação ou estética, funções, recursos, papel do educador, divulgação e comunidade envolvente.

Como terceira experiência-chave, resolvi abordar o Síndrome de Autismo, com o intuito de adquirir um maior conhecimento sobre o mesmo, uma vez que afecta cada vez mais a população infantil, e com a qual tive a oportunidade de contactar no centro de estágio. Deste modo, serão mencionados os seguintes tópicos: definição e características, etiologia, incidência, diagnóstico, tratamento, perturbação de Asperger, tríade de incapacidades, modelos de intervenção e sugestões para educadores.

Num quarto momento, é abordado o desenho infantil com o intuito de sensibilizar os adultos para a importância do mesmo como forma de expressar acontecimentos, experiências, sentimentos e emoções, e como recurso complementar da comunicação verbal das crianças. Uma vez que este recurso é utilizado com frequência na entidade de estágio, com finalidades ou objetivos diferentes, tornou-se relevante aprofundar o meu conhecimento sobre: o papel do adulto, o desenho de traço, girino/garatuja, a evolução do desenho infantil segundo Luquet e Piaget, e a sua análise psicológica e social.

Como última experiência, é dada a conhecer a importância da relação Jardim de Infância- Família, na medida em que esta deve ser fortalecida e promovida pela escola, de modo a que os pais tenham um papel mais ativo nas experiências dos seus filhos. No meu período de estágio foi visível e positivamente recebida a participação de todos os encarregados de educação, o que me levou a pesquisar e refletir mais sobre: os pais, os educadores e a sua relação de cooperação.

Por último, encontrar-se-á uma síntese reflexiva relativamente a todo o percurso de formação, evidenciando experiências e aprendizagens de estágio, e a todos os aspectos fulcrais das experiências evidenciadas anteriormente.

“Os que desprezam os pequenos acontecimentos nunca farão grandes descobertas. Pequenos momentos mudam grandes rotas.”

(Augusto Cury,2004)

PARTE I- CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

Caracterização da instituição

No presente ano letivo tive a oportunidade de estagiar num jardim-de-infância, localizado na cidade de Coimbra, onde a criança tem um papel ativo e a sua voz é valorizada para proporcionar aprendizagens significativas e responder as suas necessidades.

O projeto da instituição intitula-se “Enredos que cá moram”, uma vez que uma criança demonstrou curiosidade em saber se a instituição sempre foi uma escola ou não. Com isto, foi criado pelos adultos em esponja o suposto dono daquela casa, o sr António. Por sua vez, este foi colocado numa sala e as crianças, através de fios de lã espalhados pela instituição, conseguiram descobri-lo. Depois disto, o grupo percebeu que o senhor só falava com eles através de um diário, onde colocava alguns desafios acerca dele (ex.: que o seu nome começa num “A” e tem no meio um “T”) e do que ele mais gostava (ex.: de três artistas diferentes- Pablo Picasso, Henrique Medina e Andy Wharol) .

A filosofia da instituição é “Escutar a criança, dar voz à criança”, e tem como referência o modelo Reggio Emília. Deste modo, é dado à criança um papel primordial, sendo vista como um ser competente, forte e rico. Através deste modelo são desenvolvidas: as cem linguagens da criança, privilegiando a arte; a união que leva a alcançar todos os objectivos; as relações; o conflito cognitivo para estimular o desenvolvimento intelectual e a pedagogia da escuta (falas registadas e incluídas em documentação). De acordo com Carlina Rinaldi (1985), citada por Edwards, Gandini e Forman (1999), quando nos referimos a Reggio Emília, estamos a falar de uma abordagem baseada no ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são factores bem-vindos; no inesperado e no possível, no qual os educadores sabem como dar às crianças todo o tempo de que necessitam; na proteção da originalidade e da subjetividade, e na oferta de possibilidades para as crianças se confrontarem com situações especiais e problemas, promovendo o companheirismo de pequeno grupo. Acrescenta ainda que este enfoque pede aos adultos – tanto professores como pais – que se ofereçam como referenciais em que as crianças possam (e desejam) voltar-se.

No que diz respeito à constituição física/espacial, a instituição contém uma cave, três andares e um espaço exterior. Na cave encontra-se a sala de ginástica e/ou dormitório, com uma sala de arrumações, uma casa-de-banho, e a porta com ligação

para o exterior. De seguida, no primeiro andar encontra-se o refeitório, a cozinha, uma casa de banho, a secretaria/recepção, um pequeno espaço onde se encontram os cabides, e duas salas. Por sua vez, no segundo andar encontram-se mais duas salas, o gabinete do director, duas casas de banho e uma biblioteca. Por último, no terceiro andar, existe uma casa-de-banho, vários locais de arrumações e o atelier. No que diz respeito às salas, é importante sintetizar que existem 4: uma dos três anos (“os peixinhos”), duas de quatro anos (“os caracóis” e “os leões”), e uma dos cinco anos (“as tartarugas”). Tanto o espaço interior como exterior são amplos e constituídos por materiais e equipamentos diversificados (ver apêndice I e II).

Nesta instituição, todos os dias foram feitas reuniões com a equipa de sala, e não só, para se discutir e planear, garantindo que o conhecimento de cada criança é observado e partilhado. Desta forma promoveu-se qualidade no JI, reflectiu-se sobre as práticas, surgiram novas ideias e foram encontradas soluções para qualquer eventualidade.

O papel dos pais é relevante na instituição e como tal foram estabelecidas reuniões com estes para a discussão de diversos aspectos relevantes relativos às crianças e à sua aprendizagem, solicitada a sua cooperação na organização de actividades e do espaço e promovidas visitas.

Caracterização do grupo e da sala e sua respectiva dinâmica

Eu estive a estagiar na sala da faixa etária de 5 anos, constituída por 25 crianças maioritariamente dinâmicas, curiosas e muito sociáveis.

As crianças ao longo da semana tinham diversas actividades extra-curriculares (inglês, música, natação,etc) e ateliers (cadeira, móvel, mesas...) orientados pelos pais.

A sala era constituída por áreas bem delimitadas, de forma a que todas as crianças circulem livremente, tais como: a área da tartaruga (animal de estimação da sala), a área da casinha, a área do computador, a área dos livros, a área do atelier (com armários de documentação e materiais), a área da mesa de luz, a área do descanso com três puff's, a área do cavalette, área do quadro do giz, a área do quadro “pinta ideias”, a área dos jogos e a do tapete (ver apêndice I). A gestão das áreas era

flexível, pois a criança poderia mudar-se quando quisesse segundo os seus interesses, embora tendo em conta o número de elementos máximo em cada uma delas. Na nossa sala, de acordo com os interesses das crianças, é possível a criação de novas áreas criadas pelas mesmas. Por exemplo, se as crianças demonstrassem interesse por guerreiros seria possível criar um espaço para tal. Contudo, isto apenas deveria surgir quando as crianças adquirissem o maior número de informação possível acerca deste tópico, e não apenas criar um projeto só para “brincar ao que se gosta”. Deste modo, e segundo o modelo Reggio Emilia, não existem os típicos “cantinhos” estáticos, mas sim oficinas de criação e de experimentação (Vasconcelos, 2012).

Os momentos mais evidenciados na sala foram a constante busca do pensamento (realizadas questões em vez de mencionar respostas certas), a autonomia nas decisões (por exemplo na eleição de um responsável para determinada tarefa) e a introdução de comportamentos e materiais futuros (por exemplo o brincar “às escolas”). Ainda assim, é de salientar que a noção de tempo e outros conteúdos no domínio do pensamento matemático estiveram presentes em rotinas mas também em atividades lúdico-pedagógicas sem recurso a fichas. Relativamente a estas últimas, Katz e Chard (1997) dizem-nos que “ (...) não só tais ajudas à aprendizagem não conseguem geralmente cativar as mentes das crianças, como também podem impedir que as crianças compreendam o objetivo e a utilização de uma dada capacidade” (p.21).

Todas as crianças na sala tinham o seu portfólio onde se encontravam algumas evidências do seu desenvolvimento, tais como: desenhos, projectos e folhas de registo de observação. Esta era uma forma, coerente clara e valiosa, utilizada pela educadora para transmitir as aprendizagens e o desenvolvimento significativo de cada criança.

Ao observar o quotidiano das crianças foi visível e considerado relevante a programação de manhã de todas as actividades que se iriam realizar ao longo do dia. Deste modo, a meu ver, tornou-se evidente a relação entre a rotina e os interesses das crianças, assim como a preparação das transições. Estas últimas existiram em tipo verbal (em que se cantava uma canção ou se transmitia através do diálogo o que se iria passar a seguir) ou não-verbal (em que se utilizava um gesto, por exemplo, quando a educadora abria a mão movimentando os dedos as crianças já sabiam que

tinham de se sentar no tapete com pernas à “chinês”, braços cruzados, em silêncio e ouvidos bem abertos).

Na entidade de estágio, todos os dias as crianças tinham o direito a brincar e em vários períodos de tempo ao longo do dia. Na minha opinião, é fundamental que os momentos de brincadeira sejam mais longos que os de aprendizagem direccionada pelo adulto pois, para além de ser prazeroso e promovedor de desenvolvimento, é nesta etapa de pré-escolar que as crianças têm uma maior oportunidade para o fazer. Visto isto, Bruner (1972), citado por Portugal e Laevers (2010), refere-nos que brincar “...envolve flexibilidade do pensamento: oferece oportunidades de experimentação, de estabelecimento de relações entre diferentes elementos, de pensar as situações sob diferentes pontos de vista” (p.88).

Nas paredes da sala foram expostos todos os trabalhos realizados pelas crianças, no âmbito dos multiprojetos a serem desenvolvidos, o que ajudou na divulgação à comunidade e também no sentimento de pertença e auto-estima das crianças. Tal como dizem os educadores de infância de Reggio Emilia, referido por Edwards, Gandini e Forman (1999) e citados por Vasconcelos et al. (2012), é “...uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” (p.17).

No sentido em que a auto-estima da criança aumenta com um elogio por parte do adulto, é de referir que este é essencial mas, não apenas, na finalização de um trabalho ou em acções/comportamentos correctos, mas sim no processo de tentar. A educadora que me acompanhou demonstrou que este é um aspecto fundamental para a criança e que quando o adulto, seja ele quem for, apenas reserva o elogio para a perfeição essas crianças tendem a desistir antes de a tentarem alcançar. É importante ainda salientar que o elogio não deve ser feito só porque sim e de modo neutro, antes pelo contrário, deve ser dado com energia, sensibilidade e sinceridade (Webster-Stratton,2013).

Para a avaliação das crianças foram sempre tidos em conta dois domínios: implicação e bem-estar (Portugal e Laevers, 2010). Estes são expressos através de cinco níveis, sendo o 1 referente a “muito baixo/a” e o 5 a “muito alto/a”. Tendo em conta a sua especificidade, ambos servem de feedback imediato ao educador relativo à qualidade da atividade ou oferta educativa, permitindo-lhe uma intervenção

imediatamente com vista à adequabilidade pedagógica, de modo a perceber se existe ou não algum risco de desenvolvimento na criança. Na avaliação, qualquer educador tem de recorrer a uma capacidade importantíssima para a concretização deste processo: a observação. Na entidade de estágio, indo ao encontro do que nos diz Portugal e Laevers (2010), esta é feita ao longo do tempo, em diversas situações, e em actividades já previstas pelo educador ou livres/espontâneas. O espaço em que são feitas as observações toma aqui um papel fundamental, pois convém que seja confortável, que incentive à partilha e que promova o divertimento nas crianças.

Na nossa sala, relativamente à concretização de actividades, existiu uma alternância entre o ritmo das actividades (calmas e dinâmicas), entre a constituição de elementos (pequeno e grande grupo), entre o seu tipo (dirigidas e livres), assim como entre a sua planificação (estruturadas ou não estruturadas). Contudo, na concretização das mesmas foi tido sempre em conta o seu grau de dificuldade, a sua adequabilidade ao grupo e a sua integração nas áreas de conteúdo, com vista à progressão de desenvolvimento. Em todas as actividades, ou momentos pedagógicos, a educadora envolveu ao máximo as crianças, respeitando os seus ritmos, opiniões, estilos cognitivos (cada uma aprende melhor de maneira diferente) e emoções. A cada uma destas crianças foi dada a possibilidade de escolher e decidir sobre a sua participação nas actividades, pois, como me foi transmitido pela educadora cooperante, caso não o pretendesse e fosse forçada a tal por parte do adulto esta não iria obter uma aprendizagem significativa.

Outros dos aspectos essenciais a reflectir é o cumprimento de regras e incremento de ordens na sala. Relativamente às primeiras, estas foram estabelecidas em grande grupo e afixadas à porta da sala. Contudo, uma vez não cumpridas as regras, a criança é abordada não no sentido negativo, como o “não faças isso!”, mas de forma positiva, o que se torna essencial para a mesma uma vez que lhe é lembrado como deve proceder. Por sua vez, quando se torna necessário chamar a atenção das crianças, outras técnicas são utilizadas tais como as técnicas de redireccionamento. Nestas, por exemplo, em vez de se recorrer ao aumento da voz, recorre-se ao cantar de uma canção, à vocalização de forma diferente do normal, por exemplo “tipo desenho animado” ou sussurrar, à utilização de gestos (“óculos mágicos” que fazem som e veem todos os/as meninos/as que estão bem sentados/as e

em silêncio), ou até mesmo ao desligar e ligar a luz do espaço em que nos encontramos. Uma vez cumpridas as regras, a criança é elogiada e incentivada. Na nossa sala existia a colocação de “smiles” felizes no copo respectivo de cada criança quando a mesma conseguia estar sentada a ouvir, a pensar, a observar e a participar solicitando a sua vez com o “dedo no ar”. Quando uma criança conseguisse obter 8 “smiles” tinha direito a receber uma recompensa, no nosso caso, direito a receber um material escolar (régua, lápis, borracha, afixadora ou esferográfica) que colocará no seu respectivo estojo. As crianças ao terem de esperar pela 8ª tampa para a obtenção de algo, esteve claramente a ser trabalhado o limiar da frustração na criança de forma leve e motivadora. Relativamente ao segundo aspeto, incremento de ordens, estas eram dadas pela educadora com pouca frequência, contudo focalizando a atenção na criança a que se referia e de forma clara, demonstrando assim o cuidado que tinha para que a mesma percebesse o que se esperava que ela fizesse.

Praticamente todos os projetos na minha sala foram realizados em pequenos grupos. Ao passar por esta experiência, eu descobri que para além de ser uma estratégia facilitadora de aprendizagens e favorável à comunicação, é também característico em Reggio Emília, uma vez que não têm de estar todas as crianças envolvidas no mesmo ou ao mesmo tempo. Outra das coisas que pude verificar no meu estágio, e que também se faz no modelo atrás referido, foi a abertura para a possibilidade de repetição de actividades para as crianças reflectirem e melhorarem as suas habilidades.

Na medida em que na instituição em que estagiei promove mais o processo e menos o produto, eu verifiquei que não há limite de tempo previsto para o encerramento de um projecto. Desta forma, ao longo do tempo, foi notável o grande envolvimento das crianças em querer descobrir cada vez mais e promovida a cooperação e partilha. Contudo, quando as crianças estão num projecto e interagem para atingir um objectivo comum, é frequente haver discussões e conflitos. Segundo George Forman (1999), o envolvimento das crianças nas primeiras pode ser através da verbalização como também de diferentes representações, tais como: gráficos, mímica e gestos. Estes últimos ajudarão a criança a expressar ou comunicar as suas ideias e o diálogo verbal a chegar a um consenso. Por sua vez, relativamente aos conflitos, eu pude verificar na prática que ajuda as crianças a saberem lidar com o

outro e até mesmo a reflectirem sobre as suas acções. Em conformidade com esta ideia, Carlina Rinaldi (1985), citada por Edwards, Gandini e Forman (1999), diz-nos que o conflito é essencial uma vez que transforma os relacionamentos que uma criança tem com os seus colegas - oposição, negociação, consideração dos pontos-de-vista de outros e reformulação da premissa inicial- como parte dos processos de assimilação e acomodação no grupo- “este conflito interpessoal envolve uma componente emocional que aumenta a experiência social da criança” (Vale, 2012, p. 203). Cabe a nós adultos, tal como aprendi na prática, dar-lhes estabilidade, respeitar as emoções e incentivar as crianças a falarem sobre os próprios sentimentos e emoções.

Metodologia e Currículo

Na medida em que a instituição em que tive oportunidade de estagiar utiliza a metodologia de projecto, torna-se importante esclarecer diversos aspectos. Começando pelo conceito “projecto”, este pode considerar-se uma exploração de um tópico ou tema, e cuja durabilidade depende da sua natureza e da faixa etária das crianças (Katz & Chard, 1989). Em concordância, Kinney e Wharton (2009) dão-nos a conhecer que este também pode ser considerado como “...um interesse identificado por uma criança individual ou por um grupo de crianças, considerado persistente e sustentado, sem limite de tempo preconcebido”(p.38).

Para além da definição de projeto é também importante referir as fases dos mesmo. Estas foram definidas e explicadas por Vasconcelos, Silva, Ruivo, e Katz (1998) como: fase 1- Definição do problema (as crianças questionam-se e partilham saberes que já possuem sobre o assunto a investigar); fase 2- Planificação e lançamento do trabalho (As crianças tomam consciência da orientação a tomar, ou seja, estipula-se por onde se começa, o que se vai fazer, e como se vai fazê-lo.); fase 3- Execução (As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, transportam consigo materiais manipuláveis, fotográficos e audio-visuais para elaborarem esquemas ou desenhos, e, chegadas à sala, registam, seleccionam e organizam a informação, através de multi-linguagens.) e fase 4- Divulgação (A criança faz uma síntese da informação adquirida e socializa os seus conhecimentos, para tornar apresentável e útil aos outros.).

A metodologia de projecto visa a participação ativa da criança nos seus estudos, e o seu conteúdo é retirado do mundo familiar das mesmas. Segundo Bruner (1986) e Vygotsky (1978), citados por Vasconcelos et al., (2012), os processos de “negociação” e “consenso” como chave para a metodologia projecto nas crianças mais pequenas, assim como trabalhar na zona de desenvolvimento próximo das crianças são aspectos a salientar. Assim, é visível uma grande diferença entre a instrução sistémica e o trabalho de projeto, ou seja, neste último são as crianças que fazem as suas escolhas (o que, quando, onde, e com quem trabalhar). Por consequência, estas mesmas são encorajadas mais tarde a avaliar o seu progresso, a controlar a atividade e a orientar possíveis tarefas. Com evidência na entidade de estágio, o educador, torna-se apenas um conselheiro e orientador, propondo se necessário algumas sugestões/ideias que a qualquer momento podem ser recusadas ou julgadas pelas crianças.

O objectivo geral da abordagem de projecto é tanto cultivar os conhecimentos e as capacidades como a sensibilidade emocional, moral e estética. Deste modo, as crianças são incentivadas a colocar questões, a resolver problemas/dificuldades e a aumentar o seu conhecimento relacionado com fenómenos significativos do mundo que as rodeia. Visto isto, o papel da criança incide em aprendiz e não como alvo de instrução, tal como pude verificar no período de estágio.

A criança é um ser que traz consigo tudo o que já sabe e aprende, e compete ao educador partir de tal para garantir aprendizagens seguintes. Este processo intitula-se de continuidade educativa e foi concretizada no meu centro de estágio, no dia-a-dia, através da abordagem de projecto. Outro elemento transmitido e evidenciado nesta abordagem é a competência social, pois refere-se à capacidade que uma criança tem em iniciar, desenvolver e manter relações satisfatórias com os outros, especialmente os pares (Katz & Chard, 1989). Deste modo foi-me transmitido, pela educadora cooperante, que isto não significa que todas as crianças tenham de ser altamente comunicativas e sociáveis, mas sim que quando solicitada a sua intervenção esta seja adequada, necessária e desejada. Interações com os pares, com os adultos (equipa educativa, pais...) e com o ambiente, nunca esquecendo a diversidade de materiais, levam a um maior desenvolvimento intelectual nas crianças mais novas. A interação entre as crianças foi promovida pela educadora, tanto em momentos positivos como

em momentos de maior tensão (conflitos, problemas de comportamento, pessoais e ou emocionais) para: fomentar a justiça e o respeito (ouvindo todas as opiniões), estabelecer momentos de um consenso (incentivando à resolução de problemas) e proporcionar um ambiente harmonioso, acolhedor e cooperativo. Contudo, quando o problema de comportamento era uma birra, esta era ignorada pela educadora e auxiliares a fim de que a própria criança a extinguísse e entendesse que não teria a atenção do adulto em situações de mau comportamento.

Quando nos referimos a currículo normalmente é associado a planeamento ou a práticas pré-estabelecidas. Como tal, Malaguzzi (1971) afirma que na verdade não temos planeamento ou currículo mas que também não nos baseamos em improvisação, uma vez que também não se confia no acaso. Assim sendo, insiste que o que sabe realmente é que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações. A partir disto, as crianças são incentivadas a fazer escolhas, a comunicá-las e a receber feedback de outros. Por sua vez, para nos ajudar na definição de currículo, Portugal e Laevers (2010) acrescentam que “...o currículo reporta-se a tudo o que a criança vê, ouve, faz, pensa ou sente no contexto, tenha sido ou não planeado” (p.42).

O currículo em Jardim de Infância deve ser flexível, integrado e emergente, de modo a desenvolver práticas que encorajem as crianças a escolher e a aprender através de experiências e moldado aos seus interesses e necessidades. Através deste, no meu local de estágio, foram promovidas as 100 linguagens das crianças e satisfeitas as necessidades das crianças, tendo em conta o seu bem-estar e implicação nas actividades. É de realçar que, onde eu estagiei, todas as crianças são vistas como seres com diferenças tanto a nível de forças e limitações como nas áreas do currículo. Neste, as crianças devem ter oportunidades de explorar, representar e transmitir acontecimentos familiares aos adultos e outras crianças.

Primeiras experiências/intervenções

Uma vez que não estive sozinha na sala como estagiária, todas estas planificações foram feitas em conjunto com a minha colega.

A primeira oportunidade que tivemos para organizar e concretizar algo com as crianças, foi no Dia Nacional do Pijama. Para este dia preparámos uma espécie de

peddy-paper, com todos de pijama, onde foram feitas algumas questões sobre sentimentos e a recompensa pelas respostas corretas foi uma almofada para cada um. No final, o ponto de encontro foi numa enorme manta, onde através da projecção na parede se contou a história “Os filhos do coração”, de Alexandra Borges e Luís Figo, sobre a adopção. Esta história tornou-se pertinente uma vez que este dia relembra a todos o direito que tem uma criança de crescer numa família. A partir da participação e cooperação entre grupos de crianças de diferentes faixas etárias, enquanto estagiárias, criamos um ambiente divertido, acolhedor e afectivo.

Num período seguinte, eu e a minha colega de estágio, começámos por planificar as sessões de expressão motora para as crianças da nossa sala, o que se prolongou até ao fim desta fase (ver apêndice III). Através destas fizemos atividades para: desenvolver a capacidade de concentração, a coordenação motora, os deslocamentos e equilíbrios e a perícia e manipulação; promover o relaxamento corporal; estimular a criatividade; estabelecer ligações com todas as áreas de conteúdo e articulação com o projeto; e fomentar a cooperação entre pares.

Mais tarde, na área da expressão plástica, nós sugerimos algumas actividades relacionadas com um dos projetos a decorrer no momento, neste caso sobre o artista Andy Warhol. Através da observação de uma obra do artista, nomeadamente “Marlyn Moroe” em *pop art*, as crianças identificaram algumas características, tais como: a quantidade de cores (três a quatro) e a disposição (filas e colunas de número igual de retratos de modo a formar um quadrado). Com isto, através de fotografias das crianças, tiradas anteriormente num trabalho relativamente às emoções, estas coloriram-nas de acordo com o artista, utilizando o material à sua escolha, e construíram um painel com as mesmas (ver apêndice IV). Ao longo desta atividade as crianças demonstraram-se muito empenhadas e consolidaram conhecimentos e conteúdos de uma forma calma e clara, com vista à concretização de um objetivo comum.

Posteriormente, na medida em que a escultura era uma vertente comum entre os artistas descobertos pelas crianças, enquanto estagiárias propusemos às crianças a elaboração de esculturas com barro (ver apêndice V). Com este, segundo os seus interesses, as crianças construíram a mulher do “senhor António” imaginando as suas características. Estas demonstraram-se motivadas e alegres com o contacto e a

moldagem do barro, que não é um material tão comum e descrito pelas mesmas como “parecido com plasticina mas mais escorregadio, macio e frio”.

Por último, uma vez que as crianças (4 e 5 anos) sempre demonstraram interesse em saber o que foi antes a sua escola, surgiu a ideia de criar o lançamento de um projeto no qual esse tema estivesse incorporado. Com isto, enquanto estagiárias, criamos um jornal com aspeto antigo, com diversas publicidades e notícias da época em causa, 1934(ver apêndice VI). Em grande destaque, com a articulação ao projecto da instituição/sala, aparecem três notícias elaboradas por nós: “Festa Temática na Casa da Família dos Ponty-Oliva”, “Primeira Travessia Aérea do Atlântico Sul” e “ A tão esperada inauguração da Escola de Aviação Naval”. A elaboração deste jornal foi muito interessante e desafiador, pois deparámo-nos com bastantes diferenças entre 1934 e a actualidade, tais como: aspeto visual (montagem ou enquadramento), ortografia, cores, e imagem. Uma vez descoberto pelas crianças, estas demonstraram grande curiosidade pelo que estava escrito e fizeram de imediato diversas especulações sobre as imagens e possíveis acontecimentos/ligações. Posteriormente, na medida em que já é normal se trabalhar por multiprojetos, passou-se à realização dos grupos heterogêneos de acordo com as seguintes temáticas abordadas no jornal: Arquitetura, Aviação e Família. Na sala, dos cinco anos, começou-se a abordagem de mosaico com as crianças que deram a ideia das temáticas anteriormente definidas. Neste sentido, a menina que mencionou a família levou uma máquina fotográfica consigo e foi à procura na instituição de algo que a fizesse pensar que podia ter a ver com a família do Senhor (suposto dono da casa). Por sua vez, quem falou na possível planta da casa (arquitetura), levou também consigo uma máquina fotográfica e procurou pela instituição algumas pistas sobre a mesma. Por último, uma vez que algumas crianças demonstraram mais interesse em explorar o jornal, a uma delas foi pedido que tirasse uma fotografia à notícia que mais gostava. Deste modo surgiu então a temática da aviação. É importante salientar que as crianças tiveram toda a liberdade de escolha, ou seja, por si próprias e quando assim o entenderam foram escrever o seu nome no grupo de preferência.

Ações no âmbito do Projeto

O nosso projeto intitulou-se de “As viagens da minha vida” na qual foram trabalhadas diversas temáticas relativas a 5 países: Brasil, China, França, Índia e Egipto. Esta ideia surgiu a partir do interesse das crianças em alguns monumentos e países, pois algumas delas, no presente ano letivo, até tinham tido a oportunidade de os visitar nas suas férias com familiares. Inicialmente, a nossa proposta seria trabalhar com um grupo de crianças para cada um dos países, mas depois de uma reunião com a equipa educativa tornou-se mais claro e pertinente que se trabalhasse os mesmos segundo os grupos heterogéneos e projectos já iniciados em Janeiro (Arquitetura/Planta, Aviação e Família), para uma melhor articulação dos conhecimentos, aquisição de novas aprendizagens e ligação com o projecto da instituição “Enredos que cá moram”.

O lançamento do nosso projecto foi realizado no dia 13 de Março, através de um baú trazido por um carteiro enquanto todas as crianças das salas envolvidas no projecto (4 e 5 anos) brincavam no quintal. Neste baú, que supostamente ficou perdido num aeroporto e trazido pelo carteiro através da morada lá indicada, havia diversos objectos antigos e recordações (álbum, passaporte, especiarias, pedras preciosas, pauzinhos da china, marionetas, vestuário, bilhetes e folhetos de espectáculos, porta-chaves...) das viagens feitas pelo Senhor António Maria Ponty Oliva e sua esposa Maria Benedita de Araújo e Serpa. Depois deste momento, começámos por pedir às crianças, individualmente, que retirassem um objecto do baú que mais lhes parecia ser útil para o seu respetivo grupo (arquitetura, aviação ou família), e o fotografassem. A partir destas fotografias tiradas pelas crianças, fizemos uma teia em cada grupo para sintetizar a informação e torná-la o mais simples e clara possível(ver apêndice VII).

No grupo da aviação (ver apêndice VIII), começámos pela descoberta dos países que constavam no álbum. Após a descoberta, as crianças construíram as bandeiras, a partir de pesquisas em livros, para colocarem num mapa em cima do respectivo país. Para a construção das mesmas, as crianças tiveram a liberdade de escolha dos materiais, tais como: cartão, tintas, pincéis, lápis, marcadores, palitos grandes, etc. Posteriormente, tendo como unidade de medida palitos e um pau chinês, as crianças mediram as distâncias entre os países onde tinha estado o Senhor

António. Por fim, de acordo com os interesses das crianças passou-se à construção de aviões, em que cada uma delas teve a liberdade de escolha dos materiais a utilizar, e à concretização de duas actividades relacionadas com as especiarias. A primeira actividade foi o reconhecimento das especiarias através do sentido da visão, paladar e olfacto. Depois, com a ajuda de uma mãe com origens indianas, foi realizado com as crianças uma sessão de prova de sumo, que se chamava *lassi*. Esta bebida levou 10 iogurtes naturais, uma lata de polpa de manga e duas colheres de chá de canela.

No grupo da arquitectura (ver apêndice IX), inicialmente, continuou-se com a elaboração da planta do rés-do-chão do Jardim de Infância (JI), uma vez que as crianças demonstraram interesse em saber como seria aquela casa antigamente. De seguida, as crianças deslocaram-se até à parte da frente do Jardim de Infância para fazer o desenho da sua fachada, realçando os pormenores arquitetónicos que esta continha. A partir deste esboço, partimos para o desenho definitivo em *k-line* com marcadores grossos de tinta permanente. Posteriormente, e por sugestão do grupo de crianças, houve a oportunidade de ter a visita de uma mãe arquiteta ao nosso Jardim-de-Infância para nos ajudar a responder às dúvidas sentidas pelas crianças, tais como: o que fazem os arquitetos, quais as fases do seu trabalho, e que materiais utilizam nos desenhos e construções. Na medida em que o grupo demonstrou interesse em fazer uma construção, foi negociado com o mesmo a pesquisa sobre os monumentos que estavam no álbum do senhor António para depois se concretizarem as diversas etapas de trabalho de um arquiteto. Depois de feita a recolha de informação, as crianças realizaram os esboços dos monumentos que quiseram (Torre Eiffel, Cristo Redentor e Pirâmides do Egipto) e depois construíram as maquetes dos mesmos com materiais diversificados.

No grupo da família (ver apêndice X), partimos do mistério das histórias que podiam “morar” naquele baú, questionando as crianças sobre tal. A partir disto, houver histórias relatadas e desenhos realizados pelas crianças para clarificar as mesmas. Seguidamente, a partir das intervenções das crianças, nós focámo-nos em trabalhar os sentimentos/emoções através do desenho e fotografias tiradas em grupo com expressões faciais. Posteriormente, para voltarmos a despertar e a relembrar o interesse das crianças pelas marionetas, escrevemos uma mensagem num diário, da Maria Benedita (esposa do Sr. António), a falar sobre as mesmas. Deste modo,

colocámo-lo disponível às crianças e escondemos as chaves no baú. De seguida, as crianças demonstraram interesse em construir as suas próprias marionetas, no qual foi oferecida essa oportunidade com a elaboração de esboços e a utilização de materiais reciclados. Por fim, algumas crianças realizaram pequenos teatros de improvisos com as suas marionetes.

Em conversas de grande grupo, sobre um tema ao acaso nos diversos projetos, foram formuladas algumas questões por parte das crianças, e decidido o que pesquisar e de que forma. Após a concretização de diversas pesquisas, sobre um tema em causa, existiram sempre os momentos de partilha de informação ou descobertas. Deste modo, para além de termos incentivado a valorização de todos os contributos das crianças, ajudámos a criança na compreensão e na sua integração num trabalho dinâmico. Já Carey (1986), citado por Katz e Chard (1997), salienta que os alunos adquirem uma maior compreensão relacionando o que estão a ler (ou a ouvir) com os conhecimentos que possuem, exigindo assim um trabalho ativo e construtivo.

Ao longo do tempo, os momentos de expressão motora foram utilizados em articulação com o nosso projecto, conseguindo assim proporcionar às crianças também sessões de dança (explorando o panfleto do Can-Can contido no baú) e de expressão dramática. Esta última tornou-se um dos melhores meios desta articulação “(...) durante o jogo, as crianças exploram sentimentos que atribuem aos papéis representados e acrescentam uma perspetiva subjectiva «na primeira pessoa» à sua compreensão dos acontecimentos representados” (Katz e Chard, 1997 p. 151).

Em muitas das situações, a dinâmica das atividades foi feita através da organização em pequenos grupos. Desta forma, o meu papel como orientadora das crianças foi facilitado e pude dar uma atenção mais individualizada aos seus interesses e/ou necessidades. Para clarificar, Zabalza (1998) diz-nos que estes são momentos de linguagem pessoal, de reconstruir com a criança momentos de acção, de orientar o seu trabalho e dar-lhe novas pistas, de apoiar a mesma na aquisição de habilidades ou outras condutas. Por sua vez, Katz e Chard (1989) referem que através de pequenos grupos os adultos conseguem desenvolver melhor a competência comunicativa nas crianças mais pequenas, de forma a proporcionarem momentos de conversação ricos em conteúdos e uma interação com maior disponibilidade e troca de comentários, ideias e opiniões.

A divulgação do nosso projeto foi conversada, discutida e decidida com as crianças, ou seja, as crianças tiveram um papel ativo e assumiram responsabilidades. Ao longo da preparação da divulgação as crianças foram demonstrando entusiasmo e capacidade argumentativa na escolha dos locais e materiais (ver apêndice XI). Esta realizou-se em forma de exposição, no atelier, no dia 23 de Maio. Os pais foram convidados pelas crianças, através de convites, para ir a nossa exposição, e as visitas dos mesmos foram orientadas pelos seus educandos. Na exposição, os trabalhos foram expostos segundo a ordem cronológica de cada grupo de projecto, e no meio da mesma existiu uma mesa com uma receita gastronómica específica de cada país, tais como: *Lassi* (sumo da Índia), *croissant* de chocolate (França), chá de camomila com folha de menta (Egito), torta brasileira (Brasil) e líchias (fruto da China).

Ao longo do período de estágio senti algumas dificuldades, tais como: gerir o tempo de todas as dinâmicas existentes na instituição e o comportamento do próprio grupo de crianças heterogéneas, nomeadamente em atividades com maior dinâmica. Contudo, com a prática em estágio e com a ajuda da leitura de Carolyn Webster-Stratton (2013), eu aprendi que, para além de ser o momento das crianças testarem a sua independência e auto-afirmação, existem técnicas de redireccionamento (cantar, reproduzir sons de alturas e estilos diferentes, apagar a luz, etc) e técnicas para evitar a desobediência (ordens claras, específicas e positivas, dar-lhes tempo preparando transições, elogiar o cumprimento das ordens, estabelecer o tempo de pausa, demonstrar inflexibilidade nos desafios e ignorar protestos mais fracos) que futuramente me ajudarão a controlar e dinamizar um grupo da melhor forma possível.

Ao longo do projeto foi evidente a importância e a participação dos pais assim como as visitas aos diversos locais no qual as crianças tiveram a possibilidade de conhecer, explorar e falar com peritos. Deste modo, o entusiasmo das crianças foi notório e a aquisição de conhecimentos foi feita de forma interessante.

PARTE II- AS CINCO EXPERIÊNCIAS- CHAVE

Abordagem Mosaico

◆ Definição e Características

A Abordagem de Mosaico foi inspirada na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, desenvolvida nos Jardins de Infância da cidade de Reggio Emilia, no norte de Itália. Para além desta metodologia, em que em tudo dá voz às crianças, é utilizada a pedagogia de participação de Clark e Moss (2011). O objetivo dessa pedagogia é que haja o envolvimento da criança na experiência, contínua e interativa, e na construção de aprendizagens na mesma. Deste modo existe então uma triangulação de ações, teorias e crenças que é constantemente articulada, interativa e renovada (Formosinho, Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011). Para completar, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008), citados por Oliveira-Formosinho et al. (2011), dizem-nos que “...uma pedagogia da infância participativa é, na essência, a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (p.19).

Esta é uma abordagem que nos ajuda a dar voz às crianças, principalmente às que têm maiores dificuldades em comunicar, reconhecendo estas e os adultos (equipa educativa, pais, entre outros) como co-construtores de significados. Segundo Edwards et al., (1999) dar voz às crianças, incluindo crianças pré-verbais, não significa apenas uma transmissão de ideias através de palavras mas também de formas criativas que estas utilizam para expressar os seus pontos de vista e experiências, nomeadamente as cem linguagens. Assim, tanto a linguagem verbal como não verbal, serve para impulsionar o falar, o refletir e o ouvir das crianças.

Uma vez que esta abordagem faz repensar nos pontos de vista e nas experiências das crianças pequenas relativamente ao seu JI, através da combinação do visual com o verbal, esta consegue levar as crianças a terem “uma voz” em mudanças no mesmo. Estas podem basear-se em alterações de locais, atividades, rotinas, relações (adultos-crianças, crianças-adultos, e criança-criança), etc. Na medida que esta abordagem se considera uma forma de escuta, esta pode ocorrer em momentos de brincadeira, ações ou reações, e em formas simbólicas (desenho, fotos, etc).

Segundo Clark e Moss (2001), citado por Clark., Moss, e McQuail (2003), existem cinco características desta abordagem:

- **multi-método**- Esta recorre a diversos métodos para recolha de informação e reconhece as diferentes “vozes” ou linguagens das crianças;

- **adaptabilidade**- Este método deve ser capaz de se adaptar a diferentes instituições e de ter como ponto de partida as crianças como especialistas das suas próprias vidas. Esta adaptabilidade tem em consideração as competências da própria educadora ao trabalhar com as crianças e ainda as características destas (etnias minoritárias, necessidades educativas especiais, etc.).

- **participativa**- O ponto de partida do processo participativo é reconhecer as competências das crianças, ouvindo-as em vez de assumirmos que elas próprias já sabem as respostas, ou seja, escutar para ouvir.

- **reflexiva** – Esta inclui crianças, profissionais e técnicos especializados em diversas áreas do desenvolvimento para refletir sobre os significados. É de acrescentar, que esta incide sobre quatro etapas fundamentais, sendo estas: o ouvir, observar, documentar e interpretar. Deste modo, integra-se as crianças, como co-construtoras de significado, e os pais e os/as educadores/as, como aqueles que auxiliam, não necessitando assim de saber todas as respostas.

- **incorporada na prática** - Na abordagem mosaico pretende-se que as opiniões das crianças sobre diversos assuntos, alcançadas com a pergunta “O que é que pensas sobre isto?”, sejam uma ferramenta de trabalho obtida através de conversas e sirvam de base para o trabalho dos educadores. O ouvir a criança imprime uma relação baseada na “ética do encontro”, em que não se pretende que a criança diga o que o adulto pensa e que nem se espera conseguir que todos cheguem ao mesmo consenso.

Algumas abordagens encaram a criança como um recipiente vazio, contudo outras visam a criança como participante ativo na sua própria aprendizagem, respeitando-a, valorizando-a e elogiando-a quando manifesta as suas emoções e dá a sua perspetiva face ao meio em que estão envolvidas. Deste modo, temos o exemplo da Abordagem de Mosaico, em que o adulto ouve mas também incorpora as crianças em diversos métodos para melhor entender os seus pontos de vista. Estes, geridos de forma flexível e por vezes até em simultâneo, podem ser:

❖ *Câmara/Fotografias:* As crianças fotografam o que consideram mais relevante consoante a temática abordada. Desta forma dá-se oportunidade às crianças de aumentarem as suas experiências e prioridades.

❖ *Circuitos:* Estes consistem na exploração da instituição através de um passeio realizado e guiado pelas próprias crianças, em que registam através de fotografia, áudio ou outros.

❖ *Mapas:* Nestes efetuam-se os registos de informações fornecidas pelas crianças nos passeios e posterior representação bidimensional. O mapa proporciona o registo visual do contexto escolar às crianças e dá a oportunidade de discutirem e refletirem sobre as suas experiências, interesses e prioridades. Caso a mesma criança tire várias fotografias, da mesma coisa, é dada a hipótese de esta selecionar as mesmas segundo a sua importância na inclusão dos mapas.

Para nos clarificar a importância dos mapas Hart (1997), refere que:

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 word (p.165).

O método pode fornecer informação valiosa a outras pessoas sobre o ambiente das crianças, visto ser baseado nas características que elas consideram importantes, e desse modo pode levar a uma boa discussão sobre aspectos das suas vidas que não surgem facilmente através da palavra (p.165).

❖ *Reuniões:* Estas consistem numa conversa em ambiente familiar com o grupo inteiro para partilhar informações e discutir opiniões. Neste momento, o adulto deve ser sensível, flexível e organizado na gestão de tempo para escutar.

❖ *Dramatização:* Esta baseia-se na representação, introduzindo um conjunto de pequenas figuras do jogo e outros equipamentos, e concretiza-se maioritariamente com crianças de idade inferior a dois anos.

❖ *Documentação e observação:* Estas consistem em conhecer e registar as concepções das crianças e fazer uma observação qualitativa dos acontecimentos. Na documentação recorre-se a registos e comentários acerca da aprendizagem por meio de fotos, murais, vídeos e vários meios de comunicação diferentes. Este método

é essencial, uma vez que escuta e consulta a criança e ajuda a pensar, desenvolver e praticar o currículo nos ambientes pré-escolares.

❖ *Conversas individualizadas:* Estas são concretizadas com as crianças, os pais/encarregados de educação, as educadoras e as auxiliares para, através de questões orientadoras, conhecer as perspectivas das crianças. Deste modo, num momento de conversa informal, as crianças falam sobre a sua vida no jardim de infância, focando-se em pessoas, espaços e atividades importantes. Se necessário, são dadas às crianças também oportunidades para discutir questões pouco claras.

❖ *Manta mágica:* Este é o momento de observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes desta abordagem para as crianças. Deste modo, consegue-se fornecer às crianças a oportunidade de verem e comentarem as imagens de outros ambientes, e, por sua vez, tornarem-se sensíveis aos sinais de conforto e desconforto por parte de todos os colegas, inclusive os não-verbais.

◆ **Fases da Abordagem Mosaico**

Existem várias fases nesta abordagem, tais como: fase 1- coleta de documentação para reunir as perspetivas fornecidas pelas observações e reuniões das crianças; fase 2- reunião de informação para dialogar, refletir e interpretar e fase 3- decisão sobre a continuidade e mudança no espaço.

Na **primeira** fase, temos a realização dos seguintes momentos: apresentação às crianças, educadora e pais; conversas com as crianças; passeios com fotografias e desenhos; construção do mapa com as fotografias e desenhos feitos nos passeios; reunião (entre todas as crianças, inclusive as que não participam neste projeto); conversas com pais, educadores, auxiliares, etc. (estas podem decorrer noutros momentos) e a construção da manta mágica que é elaborada ao longo destes momentos (ver apêndice XII).

Na sala, a abordagem começou com uma conversa em grande grupo sobre o que se pretendia com a mesma e quem nos queria ajudar na sua implementação. Com isto, nós obtivemos onze participantes e concretizámos as diversas etapas e métodos maioritariamente em pequenos grupos, um de cada vez. Depois da conversa em grande grupo e das conversas individualizadas com X e Y, nós seguimos para a concretização dos circuitos e mapas com as crianças, no qual foram feitos em

simultâneo para ajudar as mesmas na concretização do seu registo. O momento dos circuitos iniciou-se com as duas crianças em estudo, de modo individual, mas de seguida, com os restantes, concretizou-se em pequenos grupos de três elementos. Em todos os circuitos as crianças, inicialmente, foram questionadas sobre o que gostavam mais e menos no jardim-de-infância, decidindo o itinerário, e distribuídos vários materiais, tais como: uma máquina fotográfica, uma folha de papel A3, um lápis e três marcadores. Estes foram fornecidos às mesmas com o intuito de realizarem os mapas, exigindo momentos de negociação de tarefas, ou seja, todas as crianças teriam de desenhar e fotografar alternadamente pelos espaços (fig.1 e 2). É de salientar que os marcadores foi uma técnica sugerida por nós para que o mapa fosse de fácil percepção e/ou leitura. Com isto, cada criança ficou com uma cor diferente, e no seu local favorito desenhava uma cara feliz e no local que menos gostava uma cara triste. De seguida, nós imprimimos as fotografias que as crianças tiraram nos circuitos e criámos dois momentos: o reconhecimento das fotografias e a colagem das mesmas nos mapas (3 e 4).

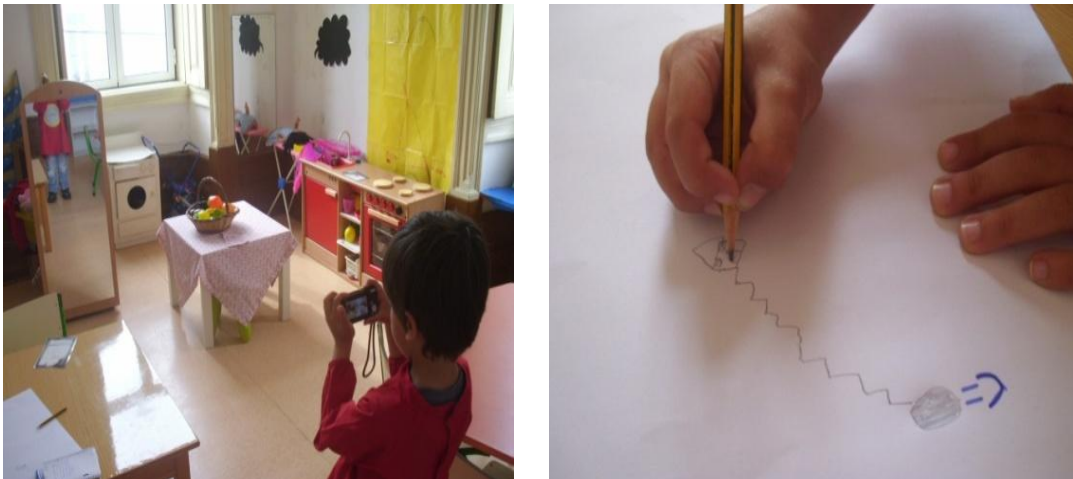


Figura 1 e 2 - As próprias crianças tiraram fotografias aos espaços e desenharam o mapa.



Figura 3 e 4- Mapas feitos pelas crianças em investigação: X (lado esquerdo) e Y (lado direito).

Posteriormente, em grande grupo, todos passámos à reunião para partilhar as experiências vividas na Abordagem Mosaico e as perspectivas de cada um relativamente ao JI (fig.5). Como tal, as crianças que não participaram nesta abordagem puderam confrontar opiniões, formular questões, e demonstrar sensibilidade pelo conforto ou desconforto dos colegas.



Figura 5- As crianças juntaram-se e partilharam informações.

Para finalizar, posteriormente à reunião, todos juntos criámos a nossa manta mágica. Na nossa sala, eu e a minha colega de estágio, optámos por esta ser uma placa de esferovite, reforçada com tecido azul, onde as crianças, devidamente acompanhadas/supervisionadas, conseguissem afixar as suas evidências (mapas, afirmações e fotos) com alfinetes de “cabeça” ou pioneses (fig. 6,7 e 8). Nesta etapa, todas as crianças estiveram presentes, reflectiram e ajudaram-se umas às outras em diversas tarefas, inclusive as que não participaram na abordagem.



Figura 6,7 e 8- Partilha, reflexão e construção da nossa manta mágica.

Numa **segunda** fase estabelece-se as interações entre pais e profissionais para adicionar conhecimento ou revelar mal-entendidos que possam ser discutidos em conjunto. Esta fase dedica-se ao tratamento de dados, que decorre ao mesmo tempo que a fase 1, no qual as informações são organizadas, selecionadas, avaliadas e refletidas. Sendo assim, à medida que vamos questionando os dados recolhidos fazemos a triangulação da informação, ou seja: combinamos dados qualitativos e quantitativos, confrontamos informações primárias e secundárias e verificamos a existência ou não de dados contraditórios. Por sua vez, o investigador/adulto também pode categorizar a informação, agrupando a mesma consoante as características semelhantes dos dados. Para que uma categoria seja considerada de qualidade, esta deve ter: exclusão mútua (cada elemento só pode existir numa das categorias), homogeneidade (para definir uma categoria é necessário haver só uma dimensão de análise), pertinência (as categorias devem dizer respeito aos objetivos da atividade), objetividade e fidelidade (se as categorias forem clara e bem definidas não haverá

distorções) e produtividade (as categorias serão produtivas se os resultados originarem hipóteses novas. Eu e a minha colega de estágio optamos por realizar o tratamento de dados através desta última, categorização, no qual especificaremos mais a frente as respectivas conclusões.

Deste modo, é importante salientar que a documentação, a observação e a recolha de conteúdos/informações são feitas igualmente em simultâneo nas várias fases.

Por último, na **terceira** fase realiza-se as auditorias internas ou as alterações no espaço. Nas primeiras discute-se coletivamente com as crianças sobre vários assuntos (atividades, rotinas, acontecimentos problemáticos, pessoas, etc.) para uma reflexão e reavaliação da vida das mesmas no JI. Por sua vez, a mudança do espaço consiste na transformação de uma área, por exemplo, de lazer. Ambos os processos tiveram origem nas fotografias e conversas anteriormente realizadas com as crianças.

Ao longo destas fases é importante ser exibido, num espaço comum, todo o material reunido para que pais e outros profissionais possam partilhar as suas interpretações. A voz das crianças é valorizada e reforçada na medida em que todas têm perspetivas muito diferentes, inclusive das dos adultos, das funcionalidades ou associações de um determinado ambiente.

A abordagem de mosaico pode influenciar a atividade dos profissionais, assim como a sua forma de interação com as crianças. Ser paciente e saber organizar o tempo e o espaço são elementos necessários para que sejam bem recolhidas as perspetivas das mesmas. Com esta abordagem, no jardim de infância e noutros ambientes, as crianças demonstram maior competência em: expressar as suas opiniões e preferências, partilhar conhecimentos e construir significados. É importante salientar que, em simultâneo com o anteriormente mencionado, a confiança aumenta, os sentimentos são expressos mais facilmente, novas habilidades cognitivas são adquiridas e a sua capacidade reflexiva é desenvolvida.

◆ **Tratamento de dados e respectivas conclusões**

Como componente investigativa, enquanto estagiária e em cooperação com a minha colega de sala, só nos competia a realização da primeira e segunda fase da Abordagem de Mosaico com duas crianças. A escolha das duas crianças foi segundo

o critério estabelecido nas unidades curriculares de “Seminário Interdisciplinar” e “Prática Educativa”: uma criança com maior facilidade em comunicar e outra com maior dificuldade. Para manter o anonimato e o respeito ético pelas crianças, famílias e comunidades educativas, os intervenientes nesta abordagem serão representados por iniciais, sendo a criança mais introvertida identificada com X e a mais extrovertida com Y.

Para o tratamento de dados, eu e a minha colega de sala em estágio recorreremos à categorização da informação consoante tudo o que íamos recolhendo ao longo das conversas tidas com as crianças, pais, educadora e auxiliares. Deste modo, no decorrer das análises realizadas foram surgindo várias categorias, tais como: apreço pela escola; brincar e aprender; dias prazerosos; dias desconfortáveis; alterações no espaço, etc. (ver apêndice XIII).

Após todos os dados serem devidamente organizados e analisados, nós podemos retirar desta investigação as seguintes conclusões:

- As nossas espetativas relativamente ao Y (criança dinâmica e curiosa) corresponderam aos resultados obtidos, mas, por sua vez, o mesmo não se sucedeu com o X (criança inibida). Contudo, o balanço foi bastante positivo pois, o facto do X sentir a atenção individualizada do adulto e de tudo ter sido feito no contexto familiar ao próprio, favoreceu a sua comunicação ou expressão;

- Os pais, a educadora e as auxiliares são unânimes nas atividades e locais que mais prazer proporcionam às crianças (desenhos, projetos, experiências, quintal e atelier) e nas/os que mais desagradaram nas mesmas (tapete, casinha, momentos de exposição ou sem descobertas e refeições). É de salientar que as suas ideias são corroboradas pelas crianças;

- Todos os adultos definem as características de ser e estar de cada um em concordância: criança X como mais calma, reservada, introvertida ou menos social e, em contrapartida, a criança Y como dinâmica, extrovertida e extremamente social, curiosa e alegre;

- Os pais, a educadora e a auxiliar S definem com clareza as alterações que poderiam levar a que as crianças se sentissem ainda mais felizes no jardim II, tais como: aumento de pessoal, aquisição de mais material para o atelier, a alteração do espaço da casinha (por exemplo para algo relacionado com dinossauros que tanto

fascinam a criança X) e a existência de mais desafios e coisas diferentes que os levassem a explorar ou a descobrir mais (essencialmente a favor da criança Y). Estas para nós, adultos, fazem-nos reflectir e impulsionar para acção de forma a melhorar a instituição com vista os benefícios das crianças e profissionais;

- Ambas as crianças fruto desta análise demonstram ficar tristes sempre que se aproxima a hora de ir embora do JI, o que nos prova que as crianças se sentem bem integradas e felizes na instituição e no grupo.

- Relativamente a relações afetivas são mencionados pelas duas crianças alguns dos seus colegas mais próximos e através de brincadeiras descritas e de conversas com os adultos notou-se uma maior proximidade com a educadora e auxiliar S.

- Outro dos aspectos que eu acho relevante mencionar foi o facto de a educadora nos dar a conhecer que, apesar de haver momentos que as crianças se sintam menos confortáveis (momentos de exposição para a criança X, por exemplo), estes são treinados e ultrapassados com felicidade pelas crianças;

- Uma vez que o Y demonstra uma capacidade argumentativa já bem desenvolvida, tornou-se pertinente questioná-lo sobre a etapa seguinte do seu percurso escolar: o primeiro ciclo. Através desta, nós conseguimos confirmar que a criança é mesmo feliz no JI e que, de certo modo, possui uma pequena angústia em sair do mesmo, uma vez que tomou consciência que irá brincar menos. Aqui, tanto os pais ou encarregados de educação e equipa educativa teriam um papel essencial ao abordar este assunto e até arranjar outras estratégias para diminuir este sentimento;

- Enquanto futura educadora eu acho que, quando X nos refere que gosta de brincar e aprender no JI, não poderia ser uma perspectiva mais positiva uma vez que estes são dois aspectos essenciais a existir no pré-escolar. Neste ponto, é de salientar que, por vezes, para os adultos pode ser mais exaustivo a execução dos multiprojectos, mas de facto obtêm-se maiores frutos nas e para as crianças;

- Relativamente ao X, eu considero importante ainda referir que é uma criança que se relaciona facilmente com os seus pares embora não goste de momentos de exposição em grande grupo ou prefira momentos mais calmos ou isolados;

- Para mim, enquanto estagiária, foi curioso analisar a resposta do Y quando nos comunicou que o local que menos gostava era o tapete. Uma vez que se trata de uma criança que está constantemente a participar nas conversas de tapete, à partida não seria o lugar que eu nomeasse como um dos que ele menos gostasse. Contudo, mais uma vez, se verifica a preferência desta criança por momentos do dia mais dinâmicos e, enquanto futura educadora, levaria a que se refletisse no tempo estipulado para o momento do tapete;

- Quando o Y nos diz que os adultos deveriam “construir uma casa na árvore”, provavelmente foi uma dica para nos fazer repensar em mais um espaço, rico em experiências, que poderia ser concretizado no espaço exterior da instituição. Ou seja, na flexibilidade que nos permite a abordagem de Mosaico uma pergunta sobre um determinado assunto pode reencaminhar-nos ao acesso da perspectiva da criança face a outro aspecto.

- Confrontando a conversa inicial com a realização do circuito podemos constatar que a criança X, neste último, acrescentou o Sr. António (boneco de esponja) como um elemento de quem mais gostava no JI. Com isto, é notória a necessidade da realização de vários métodos, principalmente relativa à criança menos expressiva, uma vez que todos se complementam e nos ajudam a perceber melhor a perspectiva da mesma.

Em suma, esta abordagem não só é vantajosa para saber o que pensa cada criança relativamente ao jardim de infância, como também para os profissionais reflectirem sobre a sua prática ou a sua própria relação com as crianças.

Documentação em Reggio Emília

◆ Definição e Características

Ao contrário do que se possa pensar, a documentação não teve origem em Reggio Emília, mas sim em Stirling. Esta foi uma área semirural na Escócia, que se demonstrou entusiasmada em levar adiante esta abordagem de documentação para o início da aprendizagem na educação infantil. Por sua vez, Reggio Emilia inspirou-se na mesma e adotou-a, uma vez que se torna um método que também reforça a criança como rica, criativa e capaz (Kinney & Wharton, 2009).

A documentação consiste em registos sistemáticos e comentários sobre a aprendizagem das crianças, através da escuta e observação dos seus interesses e preocupações. Para tal, o/a educador/a pode utilizar diversos instrumentos gráficos, linguísticos ou fotográficos, com o intuito de se envolver com os processos cognitivos das crianças e atribuir novos significados às experiências, tendo em conta diferentes pontos de vista e formulando questões que criem condições de pesquisa e desejo em descobrir.

Na prática de um/uma educador/a, a documentação torna-se um elemento fundamental uma vez que se cumpre o direito que a criança tem em ser ouvida e de ter as suas opiniões consideradas pelos adultos. Deste modo, o compromisso de escutar levou-me a ouvir, ver, sentir e refletir sobre as vozes, opiniões e compromissos das crianças assim como, posteriormente, a agir da maneira mais adequada possível. Com isto, torna-se claro então que, para além do/a educador/a compreender melhor os interesses, talentos e necessidades das crianças, este/a aumenta o seu nível de eficácia profissional e a qualidade de diálogo e relação com os pais e equipa educativa.

◆ Fases, formatação e Recursos

A documentação é um processo dinâmico, contudo existem fases, que Malavasi e Zoccatelli (2013) nos deram a conhecer como: observação (momento que se destina à recolha de materiais, dados e informações necessários), análise e seleção dos materiais de observação (identificação de significados baseados na observação, grelhas, fotografias, desenhos e trabalho realizados pelas crianças e

análise das perguntas generativas) e reelaboração, tradução e interpretação das hipóteses e avaliações, pondo em consideração uma discussão com outros elementos.

Segundo a minha experiência de estágio, a voz da criança e do adulto tem igual importância na vida em pré-escolar, por isso na documentação tal também se verifica de modo a complementarem-se e a transmitir claramente todos os significados. A partir delas, é elaborada a documentação segundo algumas características de formatação, tais como: título curto, subtítulo descritivo, textos que variam entre descritivos e ativos e breves e pessoais, palavras dos protagonistas (diálogos, conversas, trocas de palavras entre crianças e adultos), palavras de autor (citações e contributos), e palavras chave para evidenciar significados e fortalecer a comunicação (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Tal como pude aprender com a prática, existem recursos de diferentes naturezas e objetivos, no qual eu tive a oportunidade de escolher de acordo com o que desejava evidenciar, para favorecer uma leitura clara sob várias perspectivas e linguagens. O meu primeiro impulso foi recorrer ao código escrito para ficar registado aquilo que a criança disse e fez. Todavia, este tornou-se insuficiente para fazer emergir o que é implícito no trabalho educativo e suscitar emoções e curiosidades a quem não participou na história contada na documentação. Como tal, para completar este código comunicativo a educadora cooperante deu relevância a outros três: a imagem, a fotografia e os grafismos. As duas primeiras evidenciam-se na medida em que nos tornam visíveis as experiências descritas num determinado contexto da realidade. Por sua vez, os grafismos das crianças, contextualizados e organizados, transmitem-nos a essência das suas aprendizagens, descobertas e, por vezes, o conteúdo emocional presente nas mesmas.

Nos tempos de hoje é a fotografia o instrumento mais utilizado pelos adultos, uma vez que é ela que nos ajuda a manter na memória os acontecimentos e as pessoas com quem os partilhámos. No caso da documentação, ela ajuda-nos a captar o fluxo das experiências e requer do adulto capacidades técnicas para fotografar, para seleccionar e organizar. Neste sentido, Mario Cipplini (2007), citado por Malavasi e Zoccatelli (2013), apresenta-nos algumas características a ter em conta para se tirar “boas fotografias”, tais como: existência de primeiros planos (pois a expressão facial é mais evidente), fotografias simples (quanto menos elementos contém mais clara é a

sua mensagem), boa luminosidade (ter em conta o diversos espaços para obter boa luz e evidenciar detalhes) e a ausência de elementos perturbadores (ter em conta fundos, sobreposições e outros elementos que possam desviar o olhar do observador).

Para além destes códigos existem outras possibilidades, tais como: video-projetores, câmaras de filmar, gravações de áudio, etc. Mas, mais uma vez, o que importa é que haja um planeamento prévio do tipo de instrumento ou código a utilizar no momento, para melhorar, comunicar e valorizar as experiências na vida em pré-escolar.

◆ **Funções**

Por inexperiência minha o primeiro reflexo na realização da documentação foi de anotar toda/o e qualquer afirmação ou momento das crianças, contudo o adulto deve sim relatar os momentos mais significativos e não de descrever exaustivamente episódios isolados, pois tal como nos dizem Malavasi e Zoccatelli (2013): “Assim como não se pode observar tudo, também não se pode documentar tudo” (p.51). Todavia, é importante não generalizar, pois existem episódios que, por si só, são determinantes na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Episódio é um conceito que deve ser bem esclarecido e Kinney e Wharton (2009) definem-no como: “...um interesse identificado às vezes por uma criança individualmente ou em grupo, não necessariamente mantido ou possível de ser mantido durante um longo período de tempo” (p.37).

O processo de documentar deverá acontecer ao longo do tempo de acordo com o ritmo e as experiências das crianças. Como experiência pessoal, ao longo do meu estágio, eu fui elaborando a documentação recorrendo ao código escrito e fotográfico no momento e, *a posteriori*, a uma partilha em sala ou com a restante equipa educativa(ver apêndice XIV). Para confirmar esta possibilidade de gestão, Malavasi e Zoccatelli (2013) revelam-nos que:

Algumas fases podem ser geridas com autonomia pelo educador da sala enquanto algumas passagens exigem absolutamente uma partilha, na sala, se não mesmo no grupo educativo (...) Certo é definir, desde o início do ano escolar, um tempo formalizado e legitimado para observar os diversos materiais e pensar sobre como compô-los e mantê-los juntos pode ser uma boa prática (p.44).

Para documentar, tal como nos alertam Malavasi e Zoccatelli (2013), não é necessário relatar muito, mas bem. Visto isto, é necessário que o adulto: saiba fazer escolhas precisas, tenha um pensamento organizado, que disponibilize parte do seu tempo e que obtenha respostas para os: “(...) 5 W: who (quem), what (o quê), when (quando), where (onde), why (porquê) (...) e mais um (...) with (com que)” (p.29).

Uma vez feita uma documentação direcionada às crianças, valorizando a sua existência e as suas acções, a sua confiança aumenta. Deste modo, promove-se uma imagem positiva, a formação da identidade e o sentimento de pertença na criança. É importante ainda salientar que, tal como pude observar e realizar em estágio, as crianças podem e devem participar na descrição dos diversos momentos, possibilitando a existência de cooperação entre elas e o adulto nos registos dos mesmos.

Sendo um dos aspectos que caracteriza os educadores de Reggio Emilia, a documentação contém três funções: oferecer às crianças uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, oferecer uma ferramenta aos educadores ou equipa educativa para pesquisa, melhoria e renovação contínua, e oferecer ao público e aos pais informações detalhadas do que ocorre na escola. Estes últimos, através da documentação, conseguem ter contacto com: o modo como os filhos aprendem, o impacto das suas aprendizagens (escola-casa), a sua própria importância na vida dos seus filhos, o impacto da sua relação e da sua contribuição para a aprendizagem dos mesmos e até com os seus talentos e as suas fragilidades. Como tal, temos a opinião que se segue, citada por Kinney e Wharton (2009), de uma mãe da pré-escola de Doune:

Você nunca tem ideia do que está a acontecer quando manda o seu filho para a escola. Você deixa-o lá e pega-o lá. Esta abordagem significa que você pode realmente ver o que acontece neste intervalo. Você percebe quanto o seu filho contribuiu para a aprendizagem na escola, e agora estou tranquila. Sinto que a minha filha está num ambiente que vai ajudá-la a desenvolver-se (...) um ambiente de aprendizagem bom e forte, onde a opinião dela importa, o que ela tem a dizer importa e o que eu digo e penso também importa (...) significa muito para mim como mãe saber disso tudo (p.93).

◆ **Divulgação e Comunidade envolvente**

A documentação, como já referido anteriormente, visa a partilha entre quem vivenciou os momentos e quem tem interesse em descobri-los ou conhecê-los. Para tal, é necessário haver um espaço onde torne possível essa comunicação e/ou divulgação das experiências e significados. De acordo com a equipa educativa da instituição em causa, este espaço poderá ser fruto de um consenso baseando-se na sua eficácia e facilidade comunicativa das vivências contidas na documentação. Deste modo, torna-se essencial sim que o material esteja virado para quem visite a escola e tenha curiosidade em conhecê-la assim como em construir um conceito de escola, grupo, criança, família, conhecimento, amizade, etc (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

A divulgação da documentação, neste caso relativamente ao projeto em estágio, não foi tão simples como pensaria que ia ser, pois a seleção de informação tornou-se complicada. Todavia, com a ajuda das educadoras cooperante, a tarefa simplificou-se quando nos alertaram que esta fase deve ser pensada e decidida tendo em consideração: os materiais (rígidos e resistentes para bases ou suportes), a altura da exposição (deve ir ao encontro do público alvo a quem se dirige ou pretende envolver) e a organização. É importante ainda salientar, que a documentação não se restringe às crianças e às famílias, mas abrange também na sua divulgação as pessoas que não conhecem tão bem as realidades vividas na creche ou Jardim de Infância.

Segundo Kinney e Wharton (2009) é-nos comunicado através das suas experiências e/ou conhecimentos que com a realização da documentação as crianças: demonstram-se mais confiantes e conscientes do seu valor; tornam-se mais expansivas e aptas a partilhar o que pensam; envolvem-se mais nas consultas e processos; tem maior tendência a apresentarem as suas opiniões, em vez de imitarem as dos seus colegas; estão mais predispostas a escutar e a estarem atentas; tornam-se mais hábeis a fazer perguntas e a serem facilitadoras em situações de grupo; fortalecem relações; sintonizam-se melhor com as necessidades dos outros; assumem melhor a liderança e partilham as responsabilidades. Através destas duas últimas, o papel do adulto altera-se e este apoia e encoraja as criança a assumir tais “funções”.

Síndrome de Autismo

A igualdade de oportunidades e uma boa preparação para a vida são duas das finalidades que todas as escolas mencionam relativamente às crianças que as frequentam. Contudo, muitos ambientes educacionais regulares exigem o uso de competências de comunicação, socialização e imaginação, no qual algumas crianças têm incapacidades, nomeadamente as com perturbações do espectro do autismo (PEA). Segundo González (2003) a inclusão trata-se de “...dar opções, de dar lugar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo”(p.58). Desta forma, eu posso concluir que a sua inclusão na escola não está a ser favorável ao seu desenvolvimento, uma vez que não se está a ter em conta ou a ser flexível com a forma de pensar e encarar o mundo destas crianças. O que, por vezes, para nós educadores nos parecem comportamentos inapropriados, na verdade para estas crianças podem ser a única forma que têm para demonstrar as suas necessidades e desejos.

Na medida em que na entidade estágio, mais concretamente na minha sala, se encontrava uma criança que manifestava características e comportamentos que não se enquadravam com o restante grupo, eu decidi aprofundar o meu conhecimento acerca de perturbações no comportamento, com vista a entender as suas características, encontrar estratégias e a tirar algumas conclusões. Visto isto, encontrei algumas semelhanças entre os seus comportamentos e o síndrome de autismo e sua respetiva perturbação, asperger.

Antes de mais, é importante ainda referir que existem diferentes graus de PEA, no qual todos tomamos consciência que cada caso tem a sua particularidade, e que profissionais devem dispor de um apoio total mas com vista à retira gradual do mesmo, para uma maior independência e inclusão da criança (Hewitt,2006).

◆ **Definição e características**

Este síndrome é um termo que contém múltiplas definições contudo, segundo a Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA), o autismo é uma: “Perturbação específica do desenvolvimento social com

marcada heterogeneidade de manifestação, variável de indivíduo para indivíduo e, podendo variar ao longo da vida, com a idade e a aquisição ou perda de competências”. Por sua vez, o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2013) fala-nos da PEA no sentido em que: “engloba um grupo de distúrbios complexos do desenvolvimento do cérebro caracterizados por dificuldades na interação social, na comunicação verbal e não verbal e na exibição de comportamentos repetitivos”.

O autismo foi descrito pela primeira vez através de um estudo feito por Leo Kanner, pedopsiquiatra dos Estados Unidos (Boston), com um grupo de 11 crianças no qual apresentaram uma aparência física normal mas um isolamento ou afastamento extremo. Em contrapartida, Sally Hewitt(2006) dá-nos a conhecer que, atualmente, o autismo é denominado de “clássico” ou “típico”, e que corresponde a indivíduos que apresentam as seguintes características: inabilidade de desenvolver relacionamentos (incluindo a família); limitações de interação (desde a dificuldade em manter o contacto visual até à inabilidade para manter uma conversa); preferência por jogos repetitivos e estereotipados (construção de torres, por exemplo), sem ter noção da utilidade do objecto; fascínio por objetos que se manipulam com movimentos repetitivos de motricidade fina, nomeadamente os que podem ser postos a girar; desejo obsessivo pela uniformidade (por exemplo nas rotinas), ou seja, negação à mudança; hipersensibilidade aos estímulos ambientais (balançar o corpo ou colocar as mãos nos ouvidos podem ser respostas possíveis nestes momentos); boa memorização de rotinas relativamente a objetos pouco usuais, tais como: número de calçado, matrículas de carros, etc.; atraso ou insucesso na aquisição da fala (inversão dos pronomes, repetição de palavras ou frases, por exemplo) e pouca utilização da linguagem. Refletindo sobre a criança ao qual tive a oportunidade de observar no período de estágio, eu verifico alguns comportamentos coincidentes com este síndrome, tais como: a fraca receção a alterações ou imprevistos, as dificuldades de socialização ou interação harmoniosa com os outros, algumas atitudes descontroladas ou movimentos corporais face a estímulos ambientais e a pouca utilização da expressão oral.

◆ Etiologia

Nos anos 40 e 50 acreditava-se que a causa do autismo residia nos problemas de interacção da criança com os pais. Desta forma, os psicanalistas culpabilizavam os mesmos, em especial as mães, por não saberem dar respostas afectivas aos seus filhos. Em contrapartida, a partir dos anos 60, a investigação científica mostrou a existência de um factor genético multifactorial e de diversas causas orgânicas relacionadas com a sua origem. Posteriormente, surgiu ainda a hipótese de alguns factores pré natais (ex.: rubéola materna, hipertiroidismo) e peri natais (ex.: prematuridade, baixo peso ao nascer, infecções graves neonatais, traumatismo de parto) poderem ter grande influência no aparecimento das perturbações do espectro do autismo.

Contudo, através de várias pesquisas, eu pude verificar que o autismo não tem uma etiologia definida. Como tal, existem diversas teorias citadas por Valente (2010), tais como:

- Psicogénéticas – Na medida em que as crianças autistas eram normais no momento do nascimento, mas que, devido a fatores familiares (pais frios e pouco expressivos) o desenvolvimento afetivo das crianças era afetado, provocando um quadro autista;

- Biológicas – Esta perspectiva relaciona-se com o facto de as crianças autistas possuírem uma grande probabilidade de vir a sofrer de epilepsia; haver uma diferença na distribuição de géneros (maior incidência no sexo masculino); estabelecer-se uma ligação entre o autismo e outros distúrbios biológicos (paralisia cerebral, meningite, toxoplasmose, etc.);

- Psicológicas – As crianças apresentam deficiências ao nível perceptivo, no procedimento da informação e da representação da realidade;

- Afectivas – Uma vez que a criança apresenta dificuldades em estabelecer relacionamento com os outros, esta demonstra também incapacidade de gerir os afetos e emoções de forma apropriada.

- Cognitivas – As crianças possuem problemas do foro cognitivo como por exemplo: limitações intelectuais, problemas na linguagem, etc.

◆ **Incidência, diagnóstico e tratamento**

Uma vez que, hoje em dia, existe uma melhor identificação e a um aumento de comportamentos de risco, a incidência deste síndrome tem vindo a aumentar de ano para ano (1 em cada 150 crianças). É ainda de salientar que, de acordo com algumas investigações, afeta mais os indivíduos do sexo masculino do que feminino (proporção: 4/5 para 1).

O diagnóstico do autismo é feito entre 18 meses e 2 anos e meio, e os Centros de Saúde são quem geralmente faz o diagnóstico oficial das PEA. Este é realizado através da triangulação de informação recolhida de diferentes fontes (pais, escola e profissionais) e de observações feitas à própria criança. A equipa de profissionais, que determinam se a criança é ou não autista através do modo como ela brinca, aprende, comunica e se comporta, podem ser: pediatras, neurologistas pediátricos, especialistas em desenvolvimento infantil e terapia da fala, psicólogos, psiquiatras infantis, etc. Apesar destas crianças serem seguidas e acompanhadas por diversos especialistas, infelizmente tal como nos diz Sally Hewitt (2006) “... não existe cura para o autismo. Se uma pessoa tem autismo, será autista toda a vida.” (p.10). Contudo, todos os possíveis intervenientes e familiares podem ajudar as crianças com autismo, o mais cedo possível, a ultrapassar ou a ajustarem-se às suas próprias dificuldades.

Para o síndrome de Autismo, existem dois tipos de tratamentos:

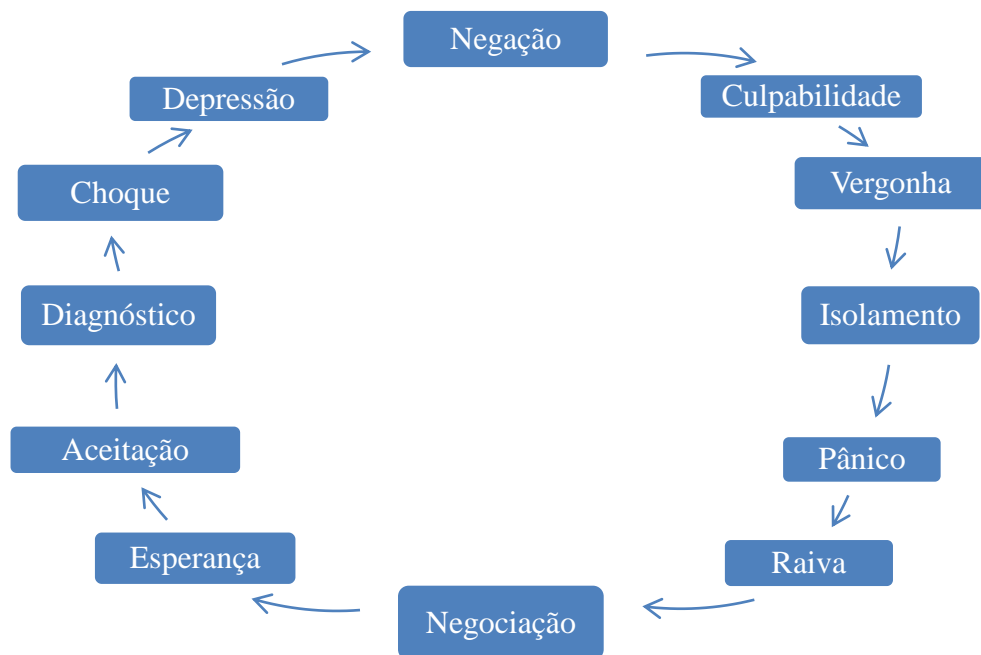
- Farmacológico- Neste caso, são inúmeros os fármacos utilizados para os indivíduos autistas e não existe um único aceite para todos. Contudo, os mesmos variam entre: antidepressivos, antipsicóticos e estimulantes.

- A Terapia Psicopedagógica- Esta assume um papel central no tratamento de autistas, uma vez que se trata de um tratamento intensivo e do tipo multimodal: terapia da linguagem, programas de socialização, estimulação sensorial múltipla (auditiva, visual, ...), terapia recreativa etc.

Por último, é importante ainda referir que os pais, ao longo de todas as etapas, são elementos essenciais para, em conjunto com os profissionais, contribuir para o melhoramento de vida e bem-estar da criança autista. Em contrapartida, quando se dá a conhecer aos pais do que se passa com o seu filho, muitas vezes deparamo-nos com seres desiludidos ou incapazes de reconhecer tal perturbação. Nesta medida, torna-se

evidente então a importância da primeira abordagem logo que o problema é detetado. A intervenção aos pais, deve deste modo transmitir-lhes: desculpabilização (os próprios não tem de se sentir culpados pela problemática do filho); reconhecimento (por tudo quanto fazem pelo seu filho); uma explicação sucinta da problemática e valorizar o papel que, enquanto pais, têm para o filho (mesmo que tenham um problema tão grave). Para nos elucidar, observemos então o seguinte quadro (1) que nos comunica os diversos sentimentos dos pais após o conhecimento da problemática do seu filho. É de salientar que este ciclo não tem ordem estipulada, ou seja, cada sentimento pode ocorrer em qualquer altura e mais do que uma vez.

Quadro 1- Ciclo de sofrimento e dor – padrão típico segundo Gayhardt (1996), citado por Marques (2000).



Na medida em que a criança, que se encontrava na minha sala, apenas agora foi autorizada pelos pais a ser observada por profissionais especialistas, eu julgo que até hoje os mesmos se tenham encontrado em fase de negação, na medida em que foram abordados pela educadora inúmeras vezes sobre os comportamentos inadequados do seu filho nos últimos dois anos.

◆ Perturbação de Asperger

Em 1944, Hans Asperger descreve, através do seu trabalho intitulado de “Autistic Psycopathy in Childhood”, um grupo de crianças com as seguintes características: quociente de inteligência (QI) médio ou acima da média; excelentes a nível académico; preferência por jogos solitários; ansiedade e perturbação perante mudanças inesperadas; capacidade de falar fluentemente, contudo alguma incompreensão face à importância e uso da conversação social; tentativas de socialização e aproximação aos outros, embora com erros; fraca coordenação motora e consciência da sua diferença face aos outros (crianças tristes, deprimidas e, por vezes, com tendências suicidas). Este mesmo autor ainda nos acrescenta que existe a frequência de monólogos prolongados, discursos monótonos, e uma aparência excêntrica, como características fundamentais do síndrome de Asperger. Também de salientar é que, ao contrário do Autismo, o diagnóstico de Asperger é feito geralmente entre os 4 e 6 anos. Ido em conta ao que observei em estágio, esta perturbação de Asperger assenta nas características encontradas na criança. Ao longo das atividades que orientei com o grupo de sala e das rotinas diárias vividas com o mesmo, eu senti maior dificuldade no controlo dos comportamentos da criança nos momentos de expressão motora, refeições e de higiene. Nos primeiros, a incompreensão de regras de jogo e o pouco desenvolvimento da motricidade grossa e fina (fig. 9) foram momentos que levaram a criança à irritabilidade e que exigiram de mim uma maior flexibilidade e atenção. Por sua vez, no que diz respeito a refeições e momentos de higiene eram encarados pela criança com alguma perturbação (devido a hipersensibilidade sonora) e discursos longos e incoerentes (monólogos, e curiosamente mais frequentes em frente a espelhos).



Figura 9- Desenho de um avião feito pela criança autista em estágio.

Segundo os Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2010) , os indivíduos com Síndrome de Asperger são aqueles que têm alguns sintomas mais leves do síndrome de autista. Estas crianças podem ter dificuldades na socialização e

comportamentos e interesses incomuns mas, normalmente, não têm problemas de linguagem nem deficiência intelectual.

◆ **Tríade de Incapacidades**

Wing e Gould (1979), citados por Sally Hewitt (2006), transmitem-nos que existem três áreas de incapacidades nas crianças autistas, inclusive com asperger, tais como: linguagem e comunicação, competências sociais e flexibilidade de pensamento ou imaginação (ver anexo 1). Para além desta tríade clínica das PEA, é importante ainda referir que existem outros aspectos fundamentais para reconhecer os fatores de aprendizagem, tais como: défices de processamento sensorial, capacidade de atenção, sequencialização, motivação, memorização e cognição social.

◆ **Modelos de intervenção no autismo**

No caso do autismo existem diversos métodos possíveis a serem utilizados, tais como:

- SON-RISE - apoia-se em quatro fundamentos: contacto ocular e comunicação não verbal (ensinar a gostar de olhar para os outros), comunicação (palavras faladas em vez do choro, por exemplo), tempo de atenção compartilhada/interativa (ajudar a interagir com outra pessoa realizando uma outra atividade em simultâneo) e flexibilidade.

- DIR - o objetivo fundamental deste modelo é a aquisição de competências emocionais, sociais e linguísticas da criança autista;

- ABA - o objetivo principal deste modelo é a modificação comportamental que permitam ao autista uma vida independente e integrada à comunidade.

- TEACCH: Os principais objetivos do ensino estruturado são: promover as competências pessoais da criança e tornar o ambiente compreensível e adaptado às necessidades individuais da criança;

Todos os métodos atrás referidos têm características, técnicas e adultos responsáveis/especialistas diferentes, contudo todos visam o melhoramento da vida da criança autista, respeitando a sua integridade física e emocional assim como a dos seus familiares (ver anexo 2).

◆ Sugestões para educadores

Na medida em que existem práticas facilitadoras do dia a dia e do desenvolvimento da criança, é importante concluir com a apresentação de algumas sugestões para educadores/as, tais como: organize o ambiente de sala de forma adequada, evitando pequenas coisas que possam distrair e/ou perturbar a criança; evite alterações/mudanças; proporcione um ambiente seguro e previsível; ofereça rotinas diárias consistentes; previna situações de medo do desconhecido; tenha atenção às intervenções dos colegas face à criança autista, pois é de evitar que esta se aborreça ou sinta que estão a fazer troça dela; promova o envolvimento com os outros; estabeleça objetivos concretos; quando quer perceber se a criança adquiriu determinada aprendizagem não se deixe ficar só porque repetiu o que ouviu; centre-se na capacidade excepcional de memória destas crianças (a retenção concreta é normalmente a sua área forte), e seja calmo e baseie-se em factos concretos.

Eu aproveito ainda para acrescentar que, segundo o que profissionais comunicaram a educadora cooperante, na medida em que a criança com Autismo pode demorar a corresponder à sua chamada, é de evitar que fale mais alto ou repita inúmeras vezes o seu nome. Como alternativa, o adulto pode tocar no ombro da criança suavemente, colocar-se à sua altura (agachar ao nível do olhar) e apenas chamá-la no mínimo de 30 em 30 segundos.

Desenho Infantil

Muitas vezes, quando ouvimos falar em desenho associamos de imediato apenas a uma atividade livre, espontânea ou de brincadeira. Contudo, o desenho pode dar-nos a conhecer ideias, teorias, e suposições que até se tornam favoráveis a uma avaliação sobre aquilo que as crianças já sabiam ou julgam saber. Tal como afirma Luquet (1979 p. 123) o desenho é “(...) um sistema de linhas cujo conjunto tem uma forma (...) obra da criança, produto e manifestação da sua atividade criadora (...)” que deve ser interpretado e valorizado pelos adultos com o qual partilha as suas vivências.

O desenho infantil é um tema que já surgiu à muitos anos e com diversos tópicos de interesse mas o que é facto é que em todas as salas de pré-escolar é notório o interesse e o prazer das crianças em desenhar, demonstrando-se entusiasmados, dispostos e desinibidos. Como tal, à luz da literatura, eu fui analisando alguns desenhos das crianças da sala onde estagiei. Enquanto adultos, nós valorizamos todos os seus desenhos mas por vezes, cedo demais, preocupamo-nos com o desenquadramento ou desproporção dos objetos ou figuras contidas no mesmo. Na verdade, tendo sempre em conta a faixa etária, isso não é assim tão relevante, pois o seu poder representativo é muito mais valioso. Nas idades mais pequenas importa sim, tanto para o educador como para a criança, que o seu desenho seja identificável e não visualmente realista (fig.10).

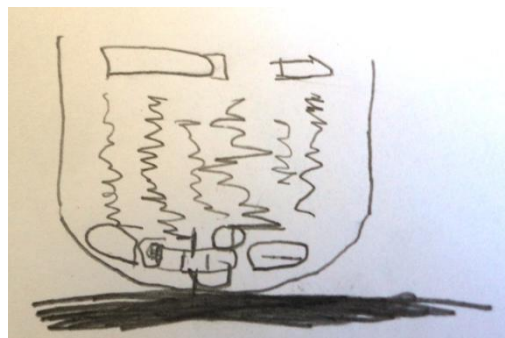


Figura 10- Desenho de uma criança com 5 anos relativa à experiência da flutuação realizada em estágio: clips, rolhas, borrachas, lápis, etc que não estão visualmente realistas mas, sabendo o contexto, são identificáveis.

Em algumas situações, eu pude verificar que as crianças rodavam a folha enquanto desenhavam, mas continuavam o seu registo sem perder a orientação relativa à parte inferior da folha. Todavia, através da pesquisa sobre esta temática, é considerado um ato perfeitamente normal, uma vez que as crianças ao não encararem tudo o que desenhavam como uma cena única, têm tendência a girar a folha e a desenhar consoante a sua rotação. No entanto, com o tempo, estas deixam de o fazer e passa-se então a verificar a existência de duas linhas mais definidas unificando-se o desenho (ver anexo 3).

Outra das coisas que acontecia com regularidade na sala era o facto de, muitas vezes em atividade livre, as crianças mudarem de opção de desenho. Estas começavam por, segundo a sua intenção (manifestação da representação mental do objeto ou figura), refletir e executar a representação desejada no papel. Contudo, elas não a mantinham e agora sei que é pelo facto de possuírem uma mobilidade de espírito, que tanto as faz recordar as coisas pormenorizadamente como também as faz viver do instante. Desta maneira, elas podem esquecer a sua intenção durante ou até mesmo antes da execução do desenho, dando origem a novas intenções, novos significados e, às vezes, à existência de pormenores inconciliáveis com o conjunto (Luquet, 1979).

Com regularidade a criatividade é colocada em causa, nomeadamente quando as crianças optam por copiar desenhos de outras pessoas ou de livros. Na minha opinião isto não tem qualquer problema, pois se pretendemos que a criança tenha criatividade então devemos deixá-la descobrir o seu caminho, tal como se sucedeu em estágio (fig. 11 e 12). Neste sentido, Cox (2001) vem tranquilizar a comunidade educativa dizendo que “(...) afinal os maiores artistas copiaram rotineiramente a obra dos grandes mestres que os antecederam. Compreender como outros haviam conseguido um certo efeito não os impede de progredir e tentar algo diferente” (p.185).



Figuras 11e 12- Lado Esquerdo: Desenho de uma criança de 5 anos, no estágio, relativamente ao corpo humano: “ O da esquerda somos nós normais, o do meio são os nossos músculos e o da direita os nossos ossos. Ah e isto aqui em baixo é o coração com muitas veias. Sabias que vi isto ontem num livro?”; Lado direito: Cópia de “Guernica”, obra de Picasso, feita por crianças de 5 anos no estágio.

É ainda importante salientar que o desenho é um meio fundamental para o desenvolvimento da motricidade e do sentido estético. Contudo a motricidade leva o seu tempo até se tornar delicada e a criança vai-se aperfeiçoando ao nível das habilidades e técnicas, da criação, da imaginação e da capacidade de discriminar e escolher determinados aspetos.

A criança deve adaptar-se à realidade, ser capaz de reconhecê-la e reproduzi-la . Contudo, enquanto estagiária, senti algumas dificuldades na perceção de objetos ou figuras representados nos desenhos das crianças. Neste sentido, rapidamente descobri que estas preocupam-se mais em mostrar o seu conhecimento, em detrimento daquilo que vêem, prestando assim menos atenção à aparência real. Neste sentido, entende-se que as crianças desenhavam com base no seu modelo interno, por exemplo: se for pedido a uma criança pequena que desenha uma figura ou um objeto de perfil, provavelmente esta fá-lo-á com elementos característicos de frontalidade, uma vez que foi o modelo interno, e não o real, que a norteou na tarefa (ver anexo 4).

O gosto da criança e o ambiente em que a criança se insere determina, maioritariamente, as suas opções/escolhas para desenhar. Todavia, foi através dele que eu, no período de estágio, muitas vezes tive conhecimento do que as crianças vivenciavam na minha ausência (fig.13). Já Luquet (1979) corrobora esta afirmação dizendo que “(...) regra geral a criança representa nos seus desenhos tudo o que faz

parte da sua experiência, tudo o que está aberto à sua percepção” (p.22). Visto isto, existem diversos fatores que podem provocar a execução de um desenho, tais como: a evocação ou associação de uma ou mais ideias, e circunstâncias exteriores. Dentro destas últimas, segundo o mesmo autor, podemos incluir: objetos propriamente ditos (representados através da percepção e recordação de objetos), objetos modelo (desenhos já executados, incluindo por outras pessoas em revistas, livros etc.), circunstâncias imediatas (situações de observação no momento), circunstâncias do próprio dia (incidentes, notícias, descobertas, etc.) e acontecimentos antigos (momentos que trazem recordações e são desenhados de modo fiel face aos seus pormenores e com a expectativa de que se voltem a repetir).



Figura 13– Desenho feito por uma criança de 5 anos, no estágio, depois da visita à universidade de arquitetura.

◆ O papel do adulto

As crianças fazem as suas produções de forma natural e espontânea, contudo o adulto tem tendência a interferir nas mesmas. Todavia, em estágio eu pude aprender que esta acção é preciso ser ponderada e realizada somente se necessário, de modo a que não se limite ou se retire a genuinidade da auto-expressão e o desenvolvimento criativo da criança.

Segundo Salvador (1988) muitas vezes os pais ao verbalizarem “que bonito” quando recebem os desenhos dos seus filhos estão simplesmente a deixá-los tristes, pois nem questionam nada para perceberem as suas mensagens. Neste sentido torna-se imprescindível que os pais dêem atenção às produções das crianças, brinquem com o desenho (jogos de imitação, de completar figuras, ou até ao “levar a linha a passear” em que o adulto e a criança alternadamente vão acrescentando algo ao desenho e figuras vão surgindo magicamente) e lhes forneçam o material de desenho

demonstrando o que se pode fazer com ele para aumentar a vontade e interesse em experimentar/participar, ao invés de se manter apenas a observar.

Em muitas situações é visível que o interesse pela habilidade da criança no desenho tem uma tendência natural para diminuir. Contudo, a verdade é que no âmbito da educação não se dá grande importância ao ser-se bom a arte, nem mesmo enquanto formador (educador ou professor) se presta o devido auxílio quando a criança manifesta dificuldade em desenhar. Até no momento em que esta faz as suas primeiras representações da figura humana, algumas vezes, é criticada pela sua maneira desajeitada de desenhar, o que a meu ver não só as censuram, confundem e retraem, como estão a retirar-lhe o interesse pela arte e o mundo que a rodeia. Neste sentido, segundo o que pude observar em estágio, o educador deve: prestar mais atenção e compreensão à componente artística, ensinar aspetos/técnicas com finalidades criativas, valorizar e assistir mais no erro, mostrar-se interessado em obter formações relativamente ao campo artístico na educação infantil, questionar as crianças de forma entusiasmada sobre o que representaram, e estimular o desenvolvimento das suas habilidades.

Na etapa do pré-escolar é muito comum um educador criar suspense ou despertar a curiosidade das crianças para as envolver numa determinada temática. Visto isto, o desenho pode ser uma proposta a dar às crianças antes e depois de vivenciarem algum tipo de experiências. Desta forma, é estimulada a imaginação e a criatividade, e as crianças alegram-se com as suas previsões corretas, surpreendem-se com o inesperado e interessam-se com e/ou em todas as partilhas de descobertas.

◆ **Desenho de traço e Girino/Garatuja**

No primeiro ano de vida, as crianças têm muita tendência a rabiscar. De facto, para elas esta é uma ação prazerosa uma vez que, movimentando ritmicamente o braço, reagem com surpresa e felicidade aos traços que vão surgindo no seu desenho. Apesar de aparentemente parecer um trabalho descuidado, Cox (2001) relembra-nos que:

Gradualmente, embora talvez haja pouca mudança visível na forma dos traços na página, há uma grande mudança no controle que a criança tem sobre o que produz.

Rabiscar deliberada e repetidamente pode indicar que ela está em processo de dominar determinadas formas, e sua atividade certamente não deve ser desencorajada (p.16).

Entre o primeiro e o segundo ano de vida torna-se habitual as crianças recorrerem à representação de relações ou acontecimentos do mundo real assim como a representação da ação. Todavia, por volta dos 20 meses, as crianças começam por fazer traços para representar um objeto inteiro ou uma pessoa, dando-lhes nomes mesmo não tendo qualquer semelhança com a realidade. Desta maneira, a criança capta que cada parte de um objeto pode ter diferentes formas e de que modo estas devem estar dispostos na página (por exemplo, a cabeça em cima do tronco, ou o nariz por baixo dos olhos).

Por vezes, um adulto pode pensar que iniciar os desenhos figurativos, é tarefa fácil para a criança. Em contrapartida, Cox (2001) elucida-nos sobre isso, dizendo:

Para desenhar a figura ela tem de descobrir que partes são usualmente incluídas e que partes são opcionais, saber como cada parte é desenhada, ser capaz de lembrar todas as partes enquanto desenha e fazê-lo na ordem correta, saber onde fica cada parte em relação a outras partes, e ser capaz de arrumar as partes em conjuntos no papel. Deve ainda ter um controle razoável sobre os seus movimentos finos, de modo que os traços sigam por onde ela pretende (p.42).

As figuras construídas geralmente por crianças de 3 anos são denominadas por girinos/garatujas, e consistem numa área circular, onde se registam traços faciais, a partir do qual se originam linhas únicas para representar os membros inferiores ou superiores (ver anexo 5). Contudo, no caso das mãos e pés costuma variar consoante aquilo no que a criança se centra (ver anexo 6). Desta maneira, as crianças fazem a representação da figura humana de forma espontânea e pouco detalhada. Ainda assim, é importante referir que, embora os restantes elementos do corpo não estejam presentes no seu desenho, por exemplo a barriga, a maioria delas sabem onde se localiza e indicam-na facilmente se solicitadas para tal. Ao longo do tempo, as crianças vão definindo e enquadrando melhor o seu desenho, e como tal podem definir-se três etapas, tais como: girinos (já descrito anteriormente), transição (o tronco começa a definir-se por um elemento, muitas vezes no centro das pernas) e convencional (desenho mais estruturado de acordo com a realidade) [ver anexo 7

fig.1]. É de salientar que estas etapas não ocorrem da mesma forma nem com a mesma duração em todas as crianças (ver anexo7 fig.2).

Em contrapartida, numa criança com 5 anos (fig.14) já existem regiões mais compridas para incorporar partes do corpo mais definidas pelo comprimento, linhas apenas para elementos (dedos, cabelos, cordões, etc.) e pontos para representar coisas pequenas e redondas (por exemplo botões, ver anexo 8).



Figura 14- Desenho de uma figura humana, por uma criança de 5 anos no estágio.

Na medida em que para as crianças se torna difícil controlarem o tamanho de cada elemento do seu desenho, é frequente que alguns deles possam parecer desproporcionais ao resto da figura. Para autores como Schrestewallace (1964) e Craddick (1963), citados por Cox (2001), o tamanho da figura pode estar relacionado com a importância que a pessoa tem na vida da criança, ou seja, se representada em grande significa que é importante ou dominadora da mesma, se for em pequena talvez represente uma pessoa ameaçadora. Por outro lado, a quantidade de detalhes também foi visto como fator para a dimensão de certas partes do corpo. Por exemplo, neste ponto de vista, a cabeça é maior pois nela existirão mais elementos (os olhos, a boca, o nariz, as sobrancelhas, etc) que noutra parte qualquer.

◆ **Evolução do Desenho Infantil segundo Luquet e Piaget**

Na medida em que se torna evidente que o desenho tem como papel principal representar qualquer coisa, não seria suficiente que apenas fosse realista por consistir na tradução gráfica dos caracteres visuais do objeto representado. Enquanto adultos, em muitas situações, observamos no desenho diversas imperfeições, mas isto deve-se apenas à falta de habilidade do desenhador. Por sua vez, quando analisado devidamente, verificamos que a intenção e a natureza dos seus motivos estão presentes. Para ajudar nesta análise tornam-se importantíssimas as explicações verbais das crianças, uma vez que se verifica uma necessidade de dar aos objetos

uma representação exata. Deste modo, é evidente que o desenho infantil é considerado realista pela escolha dos seus motivos e pelo seu fim.

Segundo Luquet (1979) existem 4 fases de evolução do desenho infantil, tais como:

- Realismo Fortuito – Por volta dos 2 anos

Inicialmente, o desenho para a criança é um suporte onde ficam registados os seus traços, ou seja, esta desenha simplesmente pelo prazer do movimento e pelo o que vê no papel (fig. 15). Apesar de não existir intenção, a criança com o passar do tempo adquire uma observação mais minuciosa e começa a entender que existem algumas semelhanças entre os seus traços e o objeto real, considerando-os representações do mesmo e enunciando a sua interpretação hesitante (não teve intenção representativa e será a ideia que está no seu espírito no momento) que levará à atribuição de um nome ao seu desenho.



Figura 15- Realismo Fortuito: criança de 2 anos “Vou desenhar uma minhoca e uma pedra”.

- Realismo Falhado – Por volta dos 3/4 anos

Uma vez que a criança chega ao desenho, esta quer ser realista. Contudo, não chega a sê-lo uma vez que se encara com os seguintes obstáculos: ordem física (a criança não consegue dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a executar o seu traço como desejaria) e ordem psíquica (atenção limitada e descontínua e representação restrita de pormenores).

Nesta fase as crianças tem tendência em focalizar a sua representação num determinado pormenor (esquecendo-se muitas vezes do que já foi feito) e a desvalorizar a sua imperfeição geral do desenho. Dentro desta fase damos maior ênfase à negligência de relações entre os diferentes elementos do objeto e à desproporção , que é por vezes resultado da incapacidade física e do espaço disponível do papel. Em alguns momentos é considerado para alguns autores que o

exagero do tamanho de uma parte do desenho ou a sua omissão é a tradução inconsciente da importância que tem para o desenhador (fig. 16, 17 e 18).

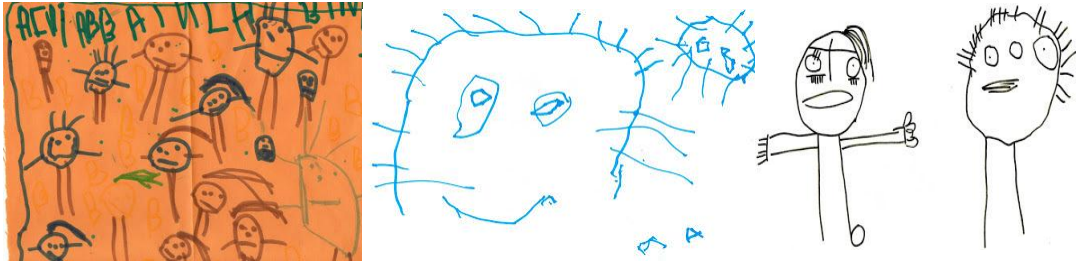
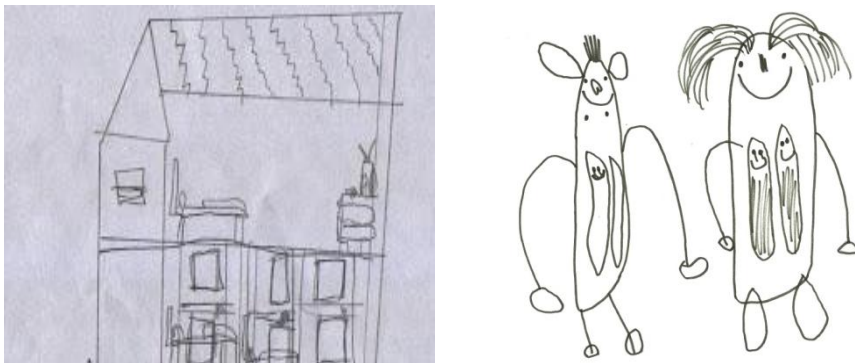


Figura 16, 17 e 18- Realismo Falhado: desenhos de crianças com 4 anos.

- Realismo Intelectual – Desde os 4 anos até aos 10-12 anos

Esta fase refere-se ao momento em que a criança coloca o maior número possível de elementos representativos do objeto no seu desenho, incluindo os visíveis e não visíveis. Visto isto, observa-se a existência de: transparência (evidencia elementos não visíveis), planificações (representação do objeto visto de cima), rebatimentos (representação de objetos de forma rebatida como se unidos por um eixo) e diferentes pontos de vistas nos desenhos das crianças (fig. 19 e 20 e ver anexo 9).



Figuras 19 e 20- Realismo Intelectual: desenhos de crianças de 5 e 4 anos com a existência de transparência (divisões da casa e bebés nas barrigas das mães), rebatimento (no telhado e partes da casa) e diferentes pontos de vista (elementos da casa).

- Realismo Visual – A partir dos 12 anos

Com o tempo, a transparência dá lugar à opacidade (supressão dos pormenores considerados invisíveis) e o rebatimento às múltiplas perspectivas

equivalente ao realismo visual (fig. 21 e 22 e ver anexo 10). A criança representa não só o que se pode ver mas tudo o que ali existe e dá a cada um dos elementos a sua forma exemplar.

Esta fase já exige da criança mais sentido estético, técnica, rigor, nitidez, e consciência das formas e proporções das partes dos objetos que reproduz. Imperfeições técnicas são eliminadas, com ou sem ajuda dos adultos, e torna-se notória a exatidão do traço. A criança tem tendência a imitar o que o adulto desenha e começa a dominar a decoração de formas.

Uma vez que a criança nesta fase representa aquilo que vê e elabora conceitualmente objetos e eventos, torna-se relevante o enunciado verbal que nos é dado pelo indivíduo.



Figura 21 e 22- Realismo Visual: desenho de duas crianças com nove anos.

Tal como para Luquet (1979), as fases de evolução do desenho infantil também suscitaram interesse para Piaget (1948) e podemos vê-las no quadro (2) abaixo.

Quadro 2- Evolução do Desenho Infantil segundo Piaget

Piaget
<p>Garatuja</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enquadra-se na fase sensório motora (0 a 2 anos) e parte da pré-operatória (2 a 7 anos). - A criança demonstra extremo prazer e interesse pelas formas. - A figura humana e intenção são inexistentes. - A cor tem um papel secundário, aparecendo o interesse pelo contraste. - Pode ser dividida em: desordenada (movimentos amplos e desordenados, não há preocupação com a preservação dos traços) e ordenada (movimentos longitudinais e circulares).

- Nessa fase a criança diz o que vai desenhar, mas não existe relação fixa entre o objeto e sua representação.



Pré- Esquematismo

- Enquadra-se na fase pré operatória.
- Descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade.
- Os elementos são dispersos e não relacionados entre si.
- O uso das cores não tem relação com a realidade, depende do interesse emocional.



Esquematismo

- Enquadra-se na fase das operações concretas (7 a 10 anos).
- Início da construção de esquemas representativos (construção de formas diferenciadas para cada categoria de objeto, por exemplo descobre que pode fazer um pássaro com a letra "V").
- Uso da linha de base e descoberta da relação cor objeto.
- Definição do conceito de figura humana, embora com alguns desvios no esquema como: exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo.
- Aparecem fenômenos como a transparência e o rebatimento.



Realismo

- Enquadra-se na fase final das operações concretas.
- Acentuação da relação da cor com a realidade, bem como uma acentuação do emocional na produção.
- Descoberta do plano e da superposição no espaço.
- Abandona a linha de base e aparecem as formas geométricas.
- Maior rigidez e formalismo.
- Acentuação das roupas diferenciando os sexos.



Pseudo Naturalismo

- Enquadra-se na fase das operações abstratas (a partir dos 10 anos).
- É o fim da arte como atividade espontânea, ou seja, a criança desenha o que quer ou o que necessita, mas existem esquemas fixos, como o da flor, da casa, do carro, da figura humana e outros, com acentuação nas suas expressões.
- Inicia a investigação de sua própria personalidade e o exagero das características sexuais da figura humana
- Caraterísticas: realismo, objetividade, profundidade, espaço subjetivo, uso consciente da cor.



◆ Análise Psicológica e Social

A criança, primeiramente, ao reproduzir o seu desenho incorpora-o como um jogo, divertindo-se criando histórias e personagens, e essencialmente, vivenciando aventuras, desejos e sentimentos. Visto que a criança tem a oportunidade de expressar estes últimos, o desenho ganha assim também um valor terapêutico uma vez que esta descarga tensões, angústias (fig.23- desenho de uma criança face à notícia do mosquito que transmite a “dengue”) e agressividades de forma saudável, aprendendo a dominar determinadas situações e a procurar as soluções mais adequadas.



Figura 23—A descrição do desenho foi: “A menina carregava uma carta sobre a dengue e mais abaixo um mosquito depositava ovos numa poça de água”, o que poderá estar a transmitir o receio da sua expansão.

Segundo Corman (1967), citado por Salvador (1988), existem alguns indicadores que nos revelam características da criança, tais como: o traço débil (sinal de suavidade, timidez, insegurança, etc.) ou forte e amplo (audácia, segurança e por vezes violentos); figuras pequenas (debilidade, insignificância e inferioridade) ou grandes (força e segurança); sector superior (sujeitos imaginativos ou com tendência para a fantasia), sector inferior (preferido pelos tristes ou deprimidos), sector esquerdo (tendência regressiva, parte representativa do passado e com medo do futuro) e sector direito (representativo do futuro).

Tal como para a personalidade, existem também indicadores para avaliar o ajuste ou distúrbio emocional. Como tal, Koppiz (1968), citada pelo Cox (2001), também nos dá a conhecer outros indicadores, tais como: figuras grandes (agressividade), figuras minúsculas (timidez), braços curtos (crianças bem-comportadas demais em benefício próprio) e longos (agressividade) e omissão de elementos (sentimento de grande desajustamento, ressentimento e retraimento. É

importante que nós, adultos, analisemos crítica e cuidadosamente um total de indicadores consoante a idade e a formação social e cultural da criança.

A componente relacional entre pares também é promovida e desenvolvida através do desenho. Com isto, já como afirma Forman (1999) “...os desenhos ajudam as crianças a observar o pensamento umas com as outras. Todas as crianças podem ver e comentar sobre um desenho. Um desenho é um compromisso com os detalhes” (p. 181). Deste modo, através do desenho a criança pode recordar e representar a sua experiência, individualmente ou em grupo, o que favorece a colaboração, a partilha e a sensibilização pelos trabalhos dos outros. De acordo com Boutonier (1968), citado por Salvador (1988), as relações afetivas da criança ganham relevância como elementos influenciadores do desenho infantil, na medida em que se forem positivas transmitir-lhe-á uma imagem amada e compreendida de si própria, e caso contrário poderá levá-la a uma imagem desorganizada, desvalorizada e até monstruosa.

Importância da relação Pais-Jardim de Infância

Ao longo do crescimento das crianças, muitos desafios vão sendo impostos às mesmas e aos pais. Visto isto, a entrada da crianças na creche ou jardim de infância torna-os evidentes e estimula as mesmas à descoberta de novas regras e respostas por parte de outros adultos. Uma vez que estes últimos têm o objetivo de proporcionar o melhor desenvolvimento possível à criança, torna-se clara a necessidade de haver uma relação forte entre todos os cuidadores para responder da melhor forma aos seus interesses e necessidades.

◆ Pais

Ao contrário do que seria de esperar numa sociedade que cresce a todos os níveis a olhos vistos, Asseiro (2005), citado pelo Conselho Nacional de Educação (2005), afirma que:

Ainda temos muitos pais que vêm na escola um “depósito” para os seus filhos, na qual delegam a formação e a educação dos seus filhos. A sua participação na vida da Escola é nula e quando esporadicamente o fazem, tentam fazê-lo da pior forma, intervindo na área pedagógica, seguramente a que menos lhes diz respeito (p.88).

Os pais ou encarregados de educação são elementos fundamentais na vida de uma criança, e eu, como futura educadora, sei que devo alterar a situação e /ou mentalidade atrás referida de alguns pais e promover a sua participação no ambiente educativo. Tal é suposto suceder-se pois estes são uma mais-valia em qualquer projecto ou situação educativa, uma vez que com os seus saberes e competências enriquecem a aprendizagem das crianças. Contudo, sem nunca me esquecer, tenho de por o papel dos pais acima de tudo, pois tal como nos dizem Vasconcelos e Silva (1997) “...os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores” (p. 22). Deste modo, enquanto futura educadora, eu terei de aceitar determinadas regras e/ou escolhas dos pais mesmo que não concorde. Como exemplo, temos a aplicação de exercícios de carácter académico, no qual os educadores se sentem forçados a envolver as crianças só para satisfazer as suas preferências, em detrimento de uma qualidade de vida melhor para estas.

Outro dos aspetos que eu acho importante no envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos é o *feedback* que podem transmitir aos educadores e/ou restante equipa educativa. Ou seja, os pais que questionem os seus filhos sobre o que vivenciaram ou aprenderam no JI conseguirão obter informações relevantes que, devidamente comunicadas, podem contribuir para uma maior gratificação e um melhor bem estar para todos. Tal como pude observar em estágio, algumas delas podem ser: interesses e necessidades, confortos e desconfortos, relações intra e interpessoais, atividades e rotinas, etc.

A participação dos familiares no projeto que pude implementar na instituição (fig.25), tanto levou a que os próprios tivessem mais contacto com o que acontecia no espaço educacional, como ajudou a comunidade educativa a fomentar o respeito e a aprendizagem mútua. Segundo Katz e Chard (1997), as visitas ajudam os pais a confiar no JI e na sua própria contribuição para a educação informal e contínua das crianças em casa, sentindo-se assim envolvidos numa parte importante na educação dos seus filhos.



Figura 25- Mãe arquiteta que se disponibilizou para vir à sala explicar às crianças o que faziam os arquitetos e quais os materiais que utilizavam.

Uma vez que os pais sentem, em muitas ocasiões, dificuldades na participação, existem diversos aspectos que o JI deve ter em atenção, tais como: conseguir que a participação da família seja significativa e percebida pelos pais como importante; garantir os instrumentos necessários para uma participação eficaz; fazer com que a participação seja o mais eficiente possível e que os pais se sintam competentes, e prestar atenção tanto ao número de participantes como à motivação para participar (Zabalza,1998). Desta forma, enquanto estagiária, eu tive a oportunidade de conversar, negociar, colaborar e aprender com os pais em algumas atividades de projeto, tendo em conta que as temáticas seriam do domínio dos mesmos.

Na medida em que os pais se demonstrem disponíveis e interessados no ambiente escolar, estes devem deslocar-se ao mesmo não só para tomarem

conhecimento do que realmente acontece no JI mas também para que a criança se sinta valorizada, competente e confiante. A partir da partilha e do elogio a auto-estima da criança aumenta e isso pode ter contributos significativos na sua personalidade, e no seu desenvolvimento e bem-estar.

Por último, é importante salientar que muitos pais primam pela sua ausência na escola dos filhos e são acusados pelos profissionais como pais que não se interessam uma vez que não comparecem e, por vezes, são os que os educadores mais sentem necessidade de conversar. Contudo, Lima (2002) chama-nos à atenção uma vez que a “ ‘invisibilidade’ de muitos pais (...) na escola, não significa necessariamente desinteresse pela escolarização dos filhos, nem ausência de incentivo e possíveis formas de apoio em casa” (p.119).

◆ Educador

O/A educador/a deve proporcionar a realização de atividades em que os pais compartilhem mais ativamente as suas experiências, pois só trará benefícios a todos e incentiva o envolvimento dos pais nos episódios, projectos e eventos do grupo de aprendizagem (Kinney & Wharton, 2009). Segundo Vasconcelos et. al. (1998) “O desenvolvimentos de relações positivas, respeitosas e cooperantes entre educadores e pais que têm ambientes culturais diferentes requer, por parte dos educadores, um grande profissionalismo baseado num misto de experiências, formação, educação e valores pessoais” (p.26).

Os adultos frequentemente têm perspetivas diferentes face a um determinado assunto, e os limites de responsabilidade de um educador poder ser um exemplo disso. Contudo, a partir do momento em que o educador esteja a cumprir um programa e apto a executar práticas aceites e saberes adquiridos profissionalmente, este só tem de saber responder com sabedoria. Visto isto, torna-se claro que o mesmo não é obrigado a agradar a todos mas sim a aplicar procedimentos de acordo com cada caso específico. Embora por vezes não se chegue a um consenso, o importante é que, mais uma vez, haja oportunidade de diálogo e confronto de opiniões com vista ao melhor desenvolvimento da criança.

Na medida em que o educador se depare com pais que se considerem muito ocupados mas que desejam participar nas experiências educativas, cabe ao mesmo

adoptar estratégias para que este desejo se concretize. Desta forma, estas podem ser: divulgar com muita antecedência atividades especiais (festas de final de ano, visitas de estudo, teatros, etc.); organizar encontros regulares com as famílias; evitar as comunicações escritas aos pais; gravar atividades ou momentos de sala/escola; explicar o contexto do projeto e o seu significado caso se mande tarefas para casa, e, seja de que maneira for, fazer sentir aos pais que a sua colaboração é apreciada. Na instituição onde ingressei no período de estágio estabelecia um excelente contacto com os pais, mantendo-os sempre informados, entusiasmados e orgulhosos da sua participação, através de uma harmoniosa comunicação e uma relação afectiva notável.

◆ **Relação de cooperação**

Uma vez que todas as escolas devem querer uma educação por e para os valores, os pais devem ser efectivamente pais e os educadores os seus parceiros/colaboradores na sua ação formativa. Na medida em que se desejaria que em todas as escolas houvesse uma relação entre pais-JI constante e geradora de cumplicidades, segundo Avelino (2005), citada pelo Conselho Nacional de Educação (2005), torna-se fulcral a existência de cooperação, lealdade, sintonia (acordo mútuo e frequente entre emissor e recetor) e coerência (nexo entre dois fatos/ideias).

Uma vez que o lar é o primeiro ambiente com que a criança contacta e adquire as suas aprendizagens, torna-se relevante que os adultos (pais, educadores, comunidade, etc.) comuniquem e estabeleçam relações fortes com vista ao bom desenvolvimento da criança. Deste modo, Brickman e Taylor (1996) dizem-nos que estas relações têm algumas vantagens, tais como:

Ajudar as crianças a fazer transições suaves de um ambiente educativo para o seguinte; Ajudar os pais a conhecer os tipos de atividades que têm lugar na escola e noutras locais em que os adultos se ocupam das crianças; Ajudar os pais a descobrir formas de participação; Ajudar pais, educadores, amas, etc., a garantir que as expectativas de comportamento, os estilos pedagógicos e as rotinas educativas dos vários ambientes que a criança frequenta são tão coerentes entre si quanto possível (p.238).

A relação de cooperação com as famílias pretende-se que seja constante, securizante e enriquecedora da prática pedagógica de cada um dos ambientes de aprendizagem (escola e casa). Como tal existem diversas forma de interação entre pais-JI, tais como: reuniões (conjuntas e individuais, formais ou informais), diálogos de partilha de informações acerca das experiências de vida, progressos e desenvolvimento, e atividades que envolvam uma participação conjunta.



Figura 26- Mãe designer que se voluntariou para o atelier de fazer cadeiras e mesas com pneus.

Na instituição onde estive a estagiar existiram ateliers onde os próprios pais se voluntariaram para orientar o grupo de crianças em colaboração com a educadora (fig. 26), como também reuniões onde esta serviu de “ombro” amigo para partilhar angústias. Este último momento, foi de facto gratificante para mim assistir, uma vez que foi notório o alívio dos pais depois de tirarem dúvidas e obterem informações chave para a sua decisão relativamente ao local de ingresso dos seus filhos no 1º ciclo. Nesta situação, mais uma vez, se tornou imprescindível a relação entre pais-JI, mais precisamente com a educadora, uma vez que esta: proporcionou a partilha de informações/opiniões, encorajou a participação permanente dos pais nas experiências educativas das crianças, e incentivou à tranquilidade elogiando as suas prestações, enquanto pais, até à data na vida escolar e na educação das crianças.

Uma vez que, enquanto futura educadora, sei que devo desenvolver estratégias de partilha e negociação para favorecer uma parceria positiva, devo ter também e essencialmente uma grande consideração pelos pais e encará-los como seres com personalidade, história, opiniões e conhecedores de diversas informações valiosas. Para além disto, é importante salientar que cada criança, antes de entrar no JI, possui um “currículo natural” que se deve ter em conta e ser discutido na parceria pais-educadora (Vasconcelos,2004).

O envolvimento dos pais nos projetos, já referido anteriormente, é uma componente potencializadora da metodologia de projecto. Uma vez que foi a realidade de estágio no qual eu tive contacto, pude verificar que eles podem partilhar

informações e conhecimentos, questionar como decorre o projecto aos seus filhos, prestar recursos que ajudem o grupo na investigação e, se for possível, comparecer na escola para ver o trabalho que se anda a realizar ao longo do tempo. Deste modo e através de práticas inclusivas consegui: o contacto entre todos; o respeito por todas as formas e ritmos de colaboração; a partilha saberes, dúvidas ou curiosidades, e a educação para a cidadania através de acções do saber ser e estar.

Uma vez que os pais e os/as educadores/as são elementos fundamentais na educação de uma criança, segundo Katz (1997) torna-se claro que:

(...) uma das responsabilidades da maior importância de pais e professores é ajudar a crianças a dar sentido às suas experiências de uma forma mais completa, mais profunda e mais precisa. Enquanto os pais contribuem informal e espontaneamente para a compreensão das crianças, os professores são os adultos que representam este papel deliberada e intencionalmente na vida das crianças (p.43).

Desta forma, Webster-Stratton (2013) acrescenta que através de um olhar atento, de uma perspectiva positiva, da imposição de disciplina sem violência, de uma compreensão e valorização de pontos fortes e limitações das crianças e da transmissão de valores, todos os adultos, em concordância nas suas ações, conseguem obter resultados fabulosos. Desta forma, todos eles conseguirão ajudar a criança a sentir-se: orgulhosa das suas aprendizagens e capacidades, motivada para novas experiências, predisposta para novas relações, e significativamente feliz.

Durante muito tempo, a relação escola-família era tida em conta numa perspectiva consumista, ou seja, uma perspectiva que ressaltava o “escolacentrismo” no qual os pais só tinham o direito à escolha da escola e não poderiam interrogar-se sobre o que se passava na mesma. Contudo, nos últimos anos tem-se evidenciando uma perspectiva que nega a escola como *black box* (caixa negra) e que evidencia os pais enquanto educadores. Esta perspectiva intitula-se de “progressista” e na qual Silva (2003) reconhece:

Pais como educadores, ou seja, como sujeitos de parte inteira no processo educativo dos seus filhos, como alguém que põe em prática estratégias educacionais na interação quotidiana dos seus filhos, independentemente de desenvolver ou não teorias explícitas sobre aquele processo e estas estratégias (p.56).

Nesta perspectiva, os pais ganham um estatuto de parceiros ou colaboradores no processo educativo escolar dos seus filhos, no qual são reconhecidas e valorizadas as suas competências. Como tal, Vincent (1996), citado por Silva (2003), também nos dá a conhecer três tipos de envolvimento possíveis por parte dos pais no quadro (3) que se segue.

Quadro 3- Tipos de envolvimento parental, segundo Vincent (1996).

Envolvimento	Características
<i>Curriculum – Centred</i>	Este corresponde à realização de esquemas de apoio ao currículo, ou seja, a escola diz aos pais o que podem fazer, como e com que materiais, e estes viram professores em casa.
<i>School – Centred</i>	Este corresponde à produção de atividades com o envolvimento dos pais na escola, por exemplo o apoio à realização de eventos.
<i>Parent - Centred</i>	Neste caso, os pais são considerados como educadores, no qual o seu conhecimento sobre os seus filhos é muito maior que o do educador.

Os pais e a escola devem ser elementos que desejam aderir reciprocamente ao espírito de cooperação e partilha sobre a vida das crianças para que, com amor, autoridade/imposição de limites, e coerência, consigam contribuir para o crescimento saudável das mesmas, tanto ao nível físico, emocional, e psicológico como social. Visto isto, Asseiro (2005), citado pelo Conselho Nacional de Educação (2005), também nos alerta para os papéis de todos adultos, envolventes na vida da criança, que devem ser complementares nas aprendizagens e na superação de lacunas, com o intuito de transmitir conforto especialmente em momentos mais difíceis. Ao acontecer isto, Morgado (2005), citado pelo Conselho Nacional de Educação (2005), realça que tudo isto terá um impacto significativo na motivação e sucesso da criança,

uma vez que esta vê os seus encarregados de educação interessados nas suas atividades, interesses, incidentes e sentimentos.

A cooperação é uma palavra-chave definida, por este mesmo autor, como essencial na comunicação entre pais-escola, e considera alguns aspectos que contribuem para o seu desenvolvimento, tais como:

- 1) Esta deve ocorrer o mais cedo possível, uma vez que toda a informação e orientação no início do ano refletir-se-á na motivação, assiduidade, prevenção de problemas, entre outros.
- 2) A comunicação deve ser estimulada e facilitada em termos de organização e funcionalidade, uma vez que o tempo previsto para a receção dos pais muitas vezes não é ajustado à sua disponibilidade.
- 3) Esta deve assentar num carácter positivo, ou seja, acentuar mais no que deve ser feito e não no que deve ser evitado, valorizar mais as competências que os insucessos, etc.
- 4) O JI deve ter em consideração a diversidade (cultural, económica, etc.) presente nos sistemas/ambientes familiares.

Em suma, tal como todos os educadores o desejam é que exista uma parceria ou um elo de ligação entre pais e a comunidade educativa, de modo a partilhar valores, esforços, e querereres, ultrapassando qualquer dificuldade e vivenciando as melhores experiências ou momentos das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da nova abordagem com as crianças – Abordagem Mosaico – não foi para mim, enquanto estagiária e principiante, uma tarefa fácil pois implicou uma dinâmica e reflexão maior que até então não teria sido exigida no percurso académico. Contudo, foi com todo o entusiasmo, satisfação e empenho que apliquei esta nova experiência e dela de certo que fiz grandes aprendizagens para um futuro enquanto profissional. Mais uma vez se revelou, e aproveitei para reforçar, que a voz da criança ao ser escutada e valorizada leva-nos a novas e mais gratificantes vivências e aprendizagens, proporcionando um desenvolvimento mais eficaz, estimulante e harmonioso tanto para a criança como para o adulto. A disponibilidade de materiais e a colaboração da comunidade educativa (pais, educadores, auxiliares, etc.) foram elementos chave nesta abordagem e, cada vez mais, a meu ver, deveriam fazer parte do dia-a-dia em todas as escolas para não só o desenvolvimento físico e intelectual sejam saudáveis e progressivos como também fortalecidas as relações afetivas e promovido o bem estar emocional. Por último, é importante salientar três conclusões relativamente a esta experiência em estágio: em ambiente familiar à criança foi notória a facilidade com que a mesma expressa as suas opiniões; a escuta das crianças é vital numa relação de respeito e a Abordagem de Mosaico pode contribuir para o desenvolvimento dessa competência no adulto e, embora o estudo se tenha focalizado em duas crianças, o envolvimento do restante grupo representou uma mais valia, promovendo a aceitação e argumentação de opiniões e a sensibilização aos confortos e desconfortos dos colegas.

A documentação pedagógica é uma ferramenta de trabalho para o/a educador/a que, embora lhe exija mais disponibilidade e atenção, lhe traz múltiplos benefícios uma vez que o/a faz repensar nas suas práticas e refletir sobre as aprendizagens significativas das crianças. Desta forma, a comunidade educativa consegue ampliar, através de várias técnicas de observação e reflexão, a comunicação e a perceção das habilidades, interesses e necessidades das crianças, assim como com os seus pais. Segundo a minha experiência de estágio, através dos seus registos, de diferentes formas, não só se demonstra à criança que tudo o que faz e diz é relevante para o adulto e restante comunidade, aumentando a sua autoestima, como oferece aos pais inúmeras oportunidades de partilha e participação na vida escolar da criança. Por sua vez, quando a criança revê os seus documentos, ela toma

consciência de sua aprendizagem, compartilha as suas ideias, e aprende a apreciar e a respeitar o trabalho do colega, fortalecendo vínculos e um ambiente cooperativo. Uma vez que a criança adquire a sua centralidade nas decisões sobre a sua aprendizagem e desenvolvimento, para Kinney e Wharton (2009) torna-se fundamental nesta abordagem “...permitir um tempo para considerar, pensar e apresentar as suas ideias, opiniões, e soluções para problemas apresentados” (p.28). Uma das vantagens da concretização da documentação é que testemunhamos as conexões, as teorias e as hipóteses que as crianças estabelecem ou constroem através das experiências que vivenciam e que nós adultos lhes proporcionamos. Para além disto, é importante referir que o facto de escutar as crianças e de as consultar leva à reflexão, ao desenvolvimento e à prática do currículo nos ambientes escolares (Kinney & Wharton, 2009). Por sua vez, Oliveira- Formosinho et al. (2011), ainda nos enfatizam que “ (...) ver as crianças a agir, escutá-las a pensar, aprender a documentá-las para que a sua ação, pensamentos, sentimentos, esperanças se tornem visíveis é uma competência profissional indispensável para uma pedagogia da diversidade e da inclusão” (p.85).

A divulgação da documentação torna-se fundamental pois é um meio pelo qual os pais têm contacto do que fazem os seus filhos, na sua ausência, no jardim-de-infância. Através delas/es as/os educadoras/es conseguem comunicar com a família sobre experiências, significados e histórias de crescimento. Este processo dá-se através de: uma reflexão conjunta, uma relação de confiança e um cruzamento de vidas (casa- escola) que se completam e apoiam entre si.

Existem inúmeros fatores que podem condicionar o bem estar e comportamento das crianças, e doenças ou deficiências podem ser exemplo disso. O autismo normalmente é considerado como a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da interacção e comunicação social e um repertório acentuadamente restritivo de actividades e interesses. Deste modo, o seu diagnóstico ou intervenção deve ser precoce para que se possa aumentar as possibilidades de progresso e melhorar a qualidade de vida da criança. Uma vez que as crianças autistas se expressam de formas diferentes, por vezes, não se tornam claro perceber o que desejam. Contudo, o adulto não se deve esquecer que determinados sentimentos e necessidades são iguais a qualquer outro ser humano, tais como: o

amor, o afeto, o brincar e o estímulo para o contacto visual e social. Por sua vez, existem algumas características próprias destas crianças, referidas anteriormente neste relatório, que devem ser reconhecidas e encaradas como desafios e ultrapassadas com a maior sabedoria possível, ainda que com a ajuda de profissionais específicos, educadores e pais. Na medida em que acredito que a sociedade tem vindo a abrir a sua mentalidade e a eliminar a discriminação, eu penso que compete a cada uma de nós, cidadãos e cidadãs, ajudarmos as crianças e as suas famílias a alcançar uma vida livre e independente quanto possível, informando-nos e agindo de acordo com as suas possibilidades e capacidades.

No âmbito da educação pré-escolar é notório o interesse, o rigor e a seriedade da crianças ao expressar o seu “instinto” criador, nomeadamente no desenho. Na entidade de estágio, este foi uma metodologia usada tanto como caracter livre, como sugestivo para o registo de expectativas ou de experiências vivenciadas com a comunidade educativa, com a sociedade, ou apenas em sala. Em muitas situações, após a realização de um desenho, a educadora questionava a criança sobre o que acabara de representar para conseguir obter a maior informação possível sobre a sua mensagem e o seu desenvolvimento. Deste modo, e ao longo de todas as informações contidas neste trabalho sobre esta temática, podemos verificar que o desenho é um processo evolutivo que requer uma observação minuciosa na sua análise e que possui indicadores tanto de desenvolvimento físico, cognitivo e social, como da própria personalidade e estado emocional da criança. Visto isto, o papel dos adultos ganha relevância uma vez que são estes que devem estimular as crianças e oportunizarem momentos significativos de interação, no qual se inclui o desenho também como atividades lúdicas. Por sua vez, este torna-se um forte aliado na construção do pensamento e a criança tem a liberdade de expressar as suas ideias.

As crianças a partir de uma determinada idade adquirem facilmente a competência de produção oral, todavia a reflexão sobre as suas palavras e ações e a explicação da sua lógica tornam-se uma tarefa inicialmente complicada. Neste sentido, o desenho torna-se um meio poderoso ou rico, uma vez que a criança se familiariza mais com a representação gráfica e a partir dela consegue fazer uma análise mais atenta. Em suma torna-se claro que o desenho pode transmitir ou estimular: o cuidado estético, a criatividade, a capacidade de representação da

realidade, a coerência dos conhecimentos adquiridos, a expressão de emoções das experiências vividas, as sensações através de diferentes materiais e texturas, o confronto entre expectativas e realidade, etc. Tal como para Luquet (1979) o desenho infantil é “...um conjunto de traços cuja execução foi determinada pela intenção de representar um objeto real, quer a semelhança procurada seja ou não obtida” (p.135). Para todas as crianças, com maior influência nas com dificuldades comunicativas, esta pode ser uma estratégia utilizada para avaliar saberes e/ou aprendizagens adquiridas, interesses, necessidades, confortos, desconfortos, estado emocional, entre outros.

Na medida em que a escola se torna um prolongamento do lar, em que a criança faz aprendizagens cruciais para o seu desenvolvimento e estabelece relações e partilhas com os outros, o papel dos pais torna-se cada vez mais relevante. Não só para a educação de valores como para a imposição de limites, também uma relação segura, firme e positiva entre estes e escola favorece a sua aquisição. Deste modo, consegue-se obter: efeitos positivos sobre a prestação escolar e auto-estima das crianças, maior compreensão face ao desenvolvimento da criança e educação por parte dos pais e educadores, e uma maior adesão por parte dos pais em colaborar com a escola. Qualquer que seja a colaboração dos mesmos, esta deve ser acarinhada de modo a mostrar que se é sensível aos seus horários e que se reconhece e valoriza todos os esforços que fazem para participar no programa educativo e nas experiências das crianças.

Tal como nos diz Kaloustian (1988), citado por Margarete H. (2006):

A família deve, portanto, se esforçar em estar presente em todos os momentos da vida de seus filhos. Presença que implica envolvimento, comprometimento e colaboração. Deve estar atenta a dificuldades não só cognitivas, mas também comportamentais. Deve estar pronta a intervir da melhor maneira possível, visando sempre o bem de seus filhos.

Deste modo, através do envolvimento harmonioso dos pais e da escola na vida da criança, como uma equipa que visa objetivos comuns, promove-se o sentido positivo da partilha (conhecimentos, sucessos, dificuldades, etc.) e a igualdade de oportunidades. Visto isto, deve reconhecer-se os pais como os primeiros educadores

das crianças, considerando a ligação escola-família como um elo primordial na promoção dos valores cívicos, sociais e morais.

Em muitas situações os pais são considerados ausentes ou desinteressados, mas no entanto, como já vimos no relatório anteriormente, cabe ao/à educador/a e restante comunidade estimular e evidenciar a participação dos mesmos através de diversas estratégias ou atividades.

Uma vez que, segundo Vasconcelos e Silva (1997 p. 17), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” é de salientar que se criem condições necessárias para as crianças aprenderem e que se contribua para a igualdade de oportunidades e para o sucesso das suas aprendizagens e relações. Ainda assim, a mesma autora reforça que os pais têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos. Na medida em que os adultos podem de múltiplas formas conseguir concretizar o atrás referido, o espírito de companheirismo entre a escola e os pais torna-se imprescindível tanto para se dar conta das dificuldades, curiosidades e interesses das crianças como para estas reconhecerem as suas possibilidades e progressos.

Para finalizar, seja de que forma ou em que circunstância for, é importante realçar que o educador deve observar atentamente cada criança para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, planear o processo educativo para proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento e aprendizagens significativas, agir com uma intenção educativa, avaliar o processo e efeitos, comunicar o conhecimento que tem da criança e da sua evolução a outros adultos, e articular com os pais e colegas a preparação da transição para um ciclo posterior (Vasconcelos e Silva, 1997).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brickman, N. e Taylor, L. (1996) *Aprendizagem Activa- Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Clark, A. (2007). *Earl childhood spaces - Involving young children and practitioners in the design process*. Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Clark, A., Moss, P., & McQuail, S. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. London: Department for Education and Skills.
- Clark, A. e Moss, P. (2011). *Listening to Young Children: The mosaic approach*. London: Editora NCB.
- Conselho Nacional de Educação (2005). *Educação e Família*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cox, M. (2001). *Desenho da criança*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- DGIDC. (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo- Normas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Edwards,C., Gandini, L., e Forman G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação de Infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Formosinho,J., Oliveira-Formosinho,J., Gambôa,R., Costa,H. (2011). *O trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- González, M. (2003) *Educação inclusiva: Uma Escola para todos* . In Correia, L. M. Educação Especial. (pp 57-72). Porto: Porto Editora.
- Hart, R. (1997) *Children's Participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Hewitt,S. (2006). *Compreender o Autismo- Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kinney, L. e Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Lima, J. A. (org.). (2002). *Pais e Professores um desafio à cooperação*. Porto: ASA Editora.
- Luquet, G.H. (1979). *O Desenho Infantil*. Porto: Livraria Civilização Editora.

- Malaguzzi, L. (1971). *Esperienza per una nuova scuola dell'infanzia.*, Rome: Editori Riuniti.
- Malavasi, L. e Zoccatelli B. (2013) *Documentar os projetos nos serviços.* Lisboa: APEI.
- Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentalista com mães.* Coimbra : Quarteto Editora.
- Pascal, C. e Bertram, T. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria.* Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Piaget, J. (1948) *A formação do símbolo na criança.* Rio de Janeiro: Zahar.
- Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré- Escolar: Sistema de Acompanhamento de Crianças.* Porto: Porto Editora.
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a Criança através do Desenho.* Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família uma relação armadilhada- interculturalidade e relações de poder.* Porto: Edições Afrontamento.
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância.* Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Vasconcelos, T. e Silva, M.I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T., Silva, M.I., Ruivo, J., & Katz, L. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar.* Departamento de Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, Susana. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Webster-Stratton, Carolyn. (2013). *Os Anos Incríveis: Guia de Resolução de Problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Zabalza, Miguel A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Referências eletrônicas:

- Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (2002). O que é o autismo?. Acedido em: 5 de julho 2014 em: <http://www.appdalisboa.org.pt/o-que-e-o-autismo>
- Centers for Disease Control and Prevention (2010). Autism Spectrum Disorder. Acedido em 5 de julho 2014 em: <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/facts.html>
- Joana Valente (2010). O autismo. Acedido em 5 de julho 2014 em: <http://psicologiapsi.wordpress.com/autismo/>
- Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (2003) . Sinais de Alerta Perturbações do Espetro do Autismo e Défices Cognitivos. Acedido em:5 de julho 2014 em: http://www.cadin.net/wp-content/uploads/SinaisAlerta_PEA.pdf
- Descoberta de um Universo: A Evolução do Desenho Infantil. Acedido em: 20 de Agosto 2014 Em <http://www.profala.com/arteducesp62.htm>
- Envolvimento familiar . Acedido em 6 de julho 2014 em: <http://umolharsobreoautismo.blogspot.pt/2009/01/envolvimento-familiar.html>
- Grafismo Infantil- Estágios do desenho segundo Lowenfeld e Luquet. Acedido em 14 de Setembro 2014 em: <http://rodadeinfancia.blogspot.pt/2013/07/grafismo-infantil-estagios-do-desenho.html>
- Federação Portuguesa do Autismo (2003). Autismo. Acedido em: 4 de julho 2014 em: <http://www.fpda.pt/autismo>
- Instituto Nacional para a Reabilitação (2012). O que é o autismo?. Acedido em: 5 de julho 2014 em: <http://www.inr.pt/content/1/222/que-autismo/2/>

Medicamentos para Autismo. Acedido em 5 de julho 2014 em:
<http://educamais.com/medicamentos-para-autismo/>

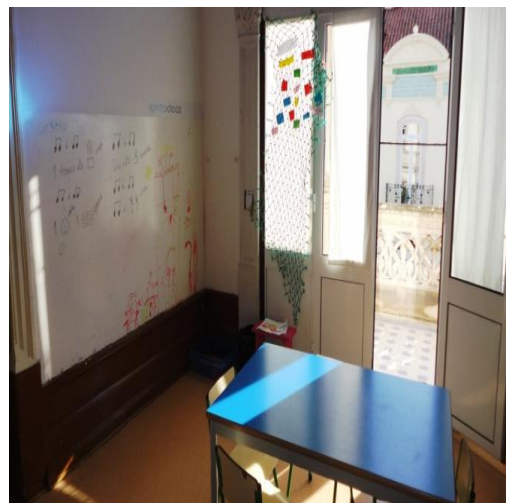
Tratamentos para o autismo.<http://saude.hsw.uol.com.br/autismo4.htm>

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2013) Acedido em:5 de julho 2014 em: 5 de julho 2014 em: <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>

Margarete J.V.C. Hulsendeger (2006) A importância da família no processo de educar. Acedido em 22 de Agosto de 2014 em:
<http://espacoacademico.com.br/067/67hulsendeger.htm>

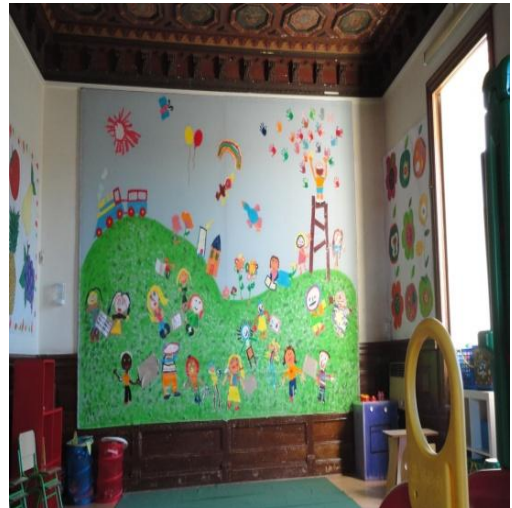
APÊNDICES

APÊNDICE I- Fotos do espaço interior.





Figuras 1 a 8- Diversas áreas da sala dos cinco anos (tartarugas).



Figuras 9 a 11- Espaço do refeitório ou salão.

APÊNDICE II- Fotos do exterior.



Figuras 1 a 5- Diversos espaços do exterior.

APÊNDICE III- Expressão Motora



Figuras 1 a 5- As crianças tiveram a oportunidade de experimentar diferentes exercícios, desenvolvendo diferentes conteúdos na área de expressões.

APÊNDICE IV- Atividade Andy Wharol

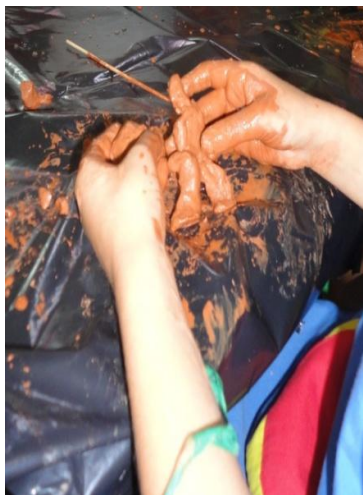


Figuras 1 e 2- A criança mostra o seu trabalho (lado esquerdo) que posteriormente foi colocado no Placard inspirado no artista Andy Wharol.

APÊNDICE V- Esculturas

Figuras 1 e 2 –

As crianças experimentaram a sensação de mexer no barro, imaginando e construindo como seria a esposa do Sr. António.



APÊNDICE VI- Jornal



Figuras 1 e 2- As crianças exploraram o espaço, por iniciativa própria, com o intuito de descobrirem o jornal que apareceu em cima do Sr. António.

APÊNDICE VII- Início do Projeto



Figura 1- A chegada inesperada do baú do Sr. António.



Figura 2 e 3- As crianças tentaram ler o que está escrito no baú (lado esquerdo) e fotografam-no (lado direito).



Figuras 4 e 5- As crianças tiraram os objetos que estavam dentro do baú e mostraram aos colegas. Do lado direito a criança mostra a primeira folha do álbum que acabou por ficar o nome do nosso projecto: "As viagens da minha vida".



Figura 6- O nosso baú de lançamento do nosso projecto “As viagens da minha vida”.



Figura 7- A criança fotografa o objecto que mais identifica com o seu grupo de projecto.

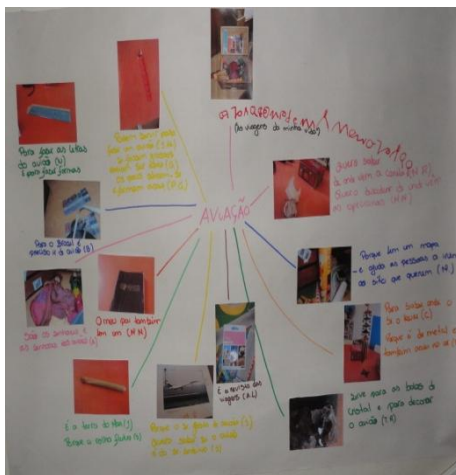


Figura 8- Teia do grupo da “Família”.

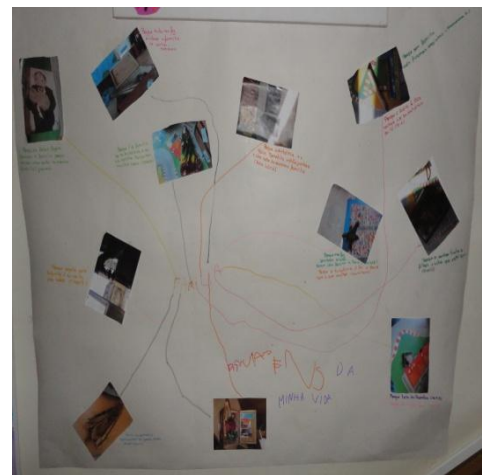


Figura 9- Teia do grupo da “Aviação”.



Figura 10- Teia do grupo da arquitectura.

APÊNDICE VIII- Grupo da Aviação



Figura 1- A criança fez a bandeira do país que pesquisou.



Figura 2- A criança identificou o país no planisfério.



Figura 3- A criança desenhou um hidroavião para colocar no pictograma.

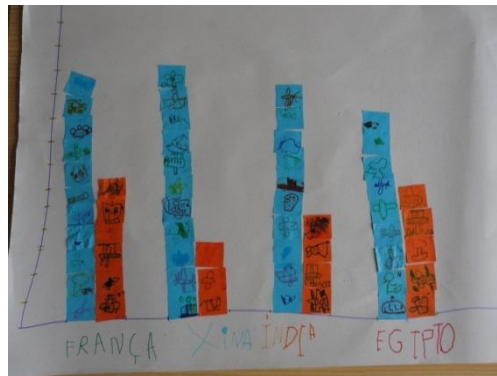


Figura 4- Pictograma feito pelas crianças.



Figura 5- A criança mediu com palitos e paus chineses a distância entre os países.



Figura 6- Distâncias expostas no planisfério, com as abreviaturas dos países escritas pelas crianças.



Figura 7- As crianças realizaram os seus aviões e identificaram-nos autonomamente.



Figura 8- As crianças puderam provar algumas especiarias.



Figura 9 – A reação de uma criança após ter provado caril.



Figura 10 – A confeção do batido. Esta parte foi feita por adultos porque havia objetos cortantes como a lata da polpa de manga.



Figura 11 – As crianças gostaram muito do lassi e pediram para repetir.

APÊNDICE IX - Grupo da Arquitetura

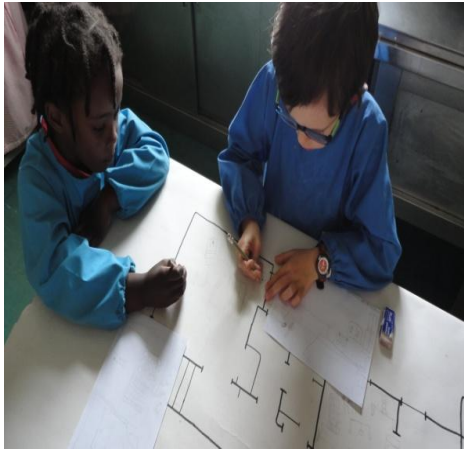


Figura 1- As crianças observaram a divisão e representam-na planta.



Figura 2- As crianças foram ao exterior desenhar a fachada do JI.



Figura 3- As crianças desenharam em conjunto a fachada do JI em K-line.



Figura 4- Fachada em K-line concluída.



Figuras 5 e 6– Do lado esquerdo, podemos verificar as crianças atentas à mãe que se disponibilizou para nos mostrar o que fazem os arquitectos, que materiais utilizam e as fases do seu trabalho. Do lado direito, as crianças exploraram os materiais disponibilizados.



Figura 7 e 8- As crianças escreveram os números relativos à altura dos monumentos.



Figura 9- A criança apercebeu-se das dimensões diferentes entre a realidade e uma imagem.



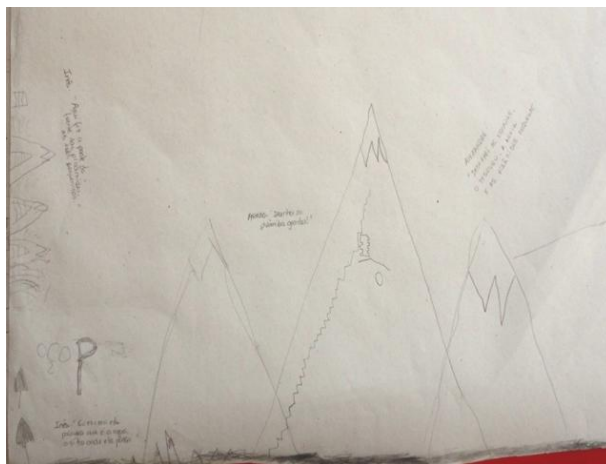
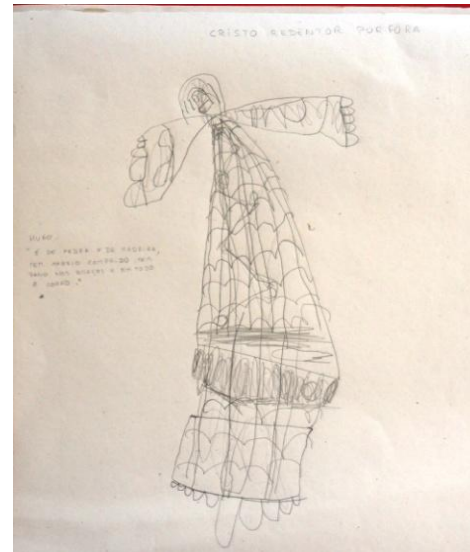
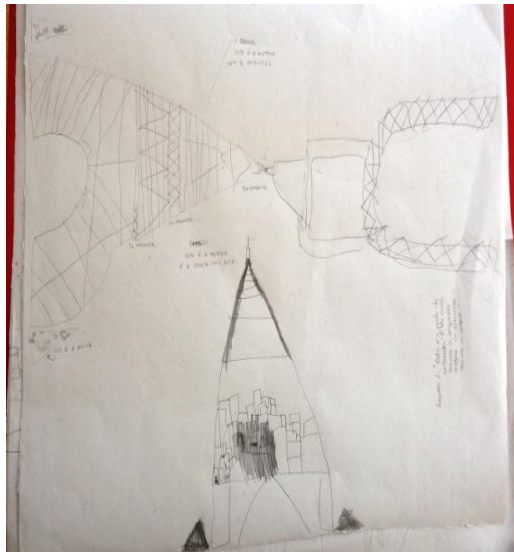
Figura 10- A criança colocou a peça de madeira na primeira experiência da ponte e verificou que “afundava”.



Figura 11- A criança colocou a peça de madeira na segunda experiência da ponte e verificou que já aguentava com a mesma.



Figura 12- As crianças observaram que na terceira experiência a peça de madeira também não caía. Então as mesmas quiseram empilhar três para ver se o resultado seria ou não o mesmo.



Figuras 13,14 e 15- OS esboços que as crianças fizeram dos seus monumentos.



Figuras 16, 17 e 18- Os monumentos realizados pelas crianças.

APÊNDICE X- Grupo da família

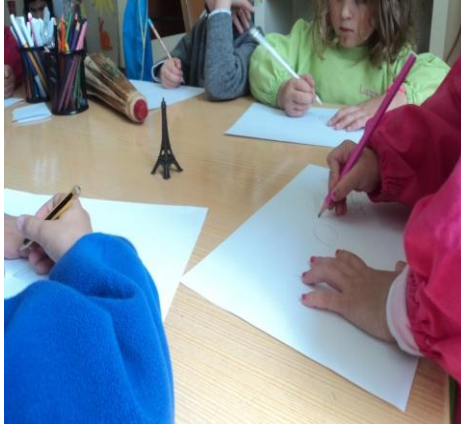


Figura 1- As crianças desenham as suas histórias sobre o baú.



Figura 2- O cartaz feito pelas crianças para expressar a “Alegria”.



Figura 3- A fotografia tirada a uma criança com o cartaz da tristeza.



Figura 4- As crianças procuraram a chave do diário.



Figura 5- A criança, por auto iniciativa, tentou abrir o diário.



Figura 6,7 e 8- As crianças constroem as suas marionetas.

APÊNDICE XI- Divulgação do projecto

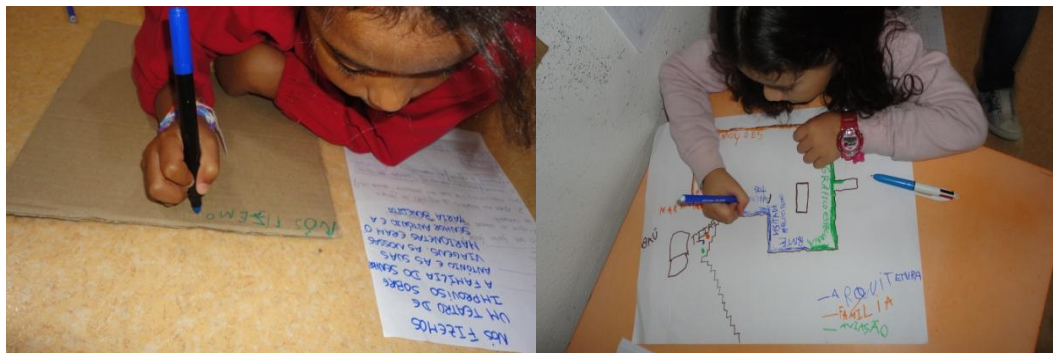
	<p>Mãe e Pai...</p> <p>Queria convidar-vos para a divulgação do projeto “Viagens da minha vida”.</p> <p>No dia 23 de Maio vamos montar uma exposição que poderão visitar e conhecer tudo o que descobrimos!</p> <p>Não podem faltar! Eu quero mostrar-vos o que aprendi! Fico à vossa espera entre as 16h30 e as 18h30m.</p> <p>Beijinhos</p> <hr/>
--	---

Figura 1- Convite das crianças aos pais.





Figuras 2 a 6- As crianças cooperaram e partilharam tarefas para arrumar o atelier e montar a exposição.



Figuras 7 e 8- As crianças propuseram escrever um texto sobre o teatro que fizeram e fazer um mapa da nossa exposição



Figuras 9 a 11- As crianças ajudaram na concretização de receitas dos vários países.





Figuras 12 a 25- Espaços da exposição e início da visita dos pais guiados pelas crianças.

APÊNDICE XII- Abordagem Mosaico

- **Questões orientadoras:**

- Às crianças: O que tu mais e menos gostas no Jardim de Infância (JI)?; O que mais e menos gostas de fazer no JI?; O que mais gostas de fazer com adulto X?; -O que achas que os adultos fazem no JI?;- Qual é o momento do dia que tu mais gostas?- Qual a melhor coisa que tu já fizeste aqui no JI?;

- À educadora e auxiliar: - O que pensa que X (criança) acha sobre o JI?; - Como seria um dia bom e um dia mau para X aqui no JI?;- Que tipo de dia pensa que X teve hoje?; - Quem será a pessoa que X mais e menos gosta no JI?; - Qual é o tipo de atividade que X mais gosta?;

- Aos pais: - O que é que o seu filho costuma relatar em casa sobre o JI?; -Quais as atividades que ele mais gosta?; -O que acha que o seu filho sente sobre o JI?; - O que ele acha que vem fazer ao JI?- -Como acha que seria um bom dia e um mau dia para o seu filho?;- Que momento acha que o seu filho mais gostou de aqui passar?.

- **Conversa com X- Dia 30 de Abril**

Mafalda- “Estou a ver que estás muito feliz! Tu gostas de vir ao Jardim de Infância?”

X- “Sim gosto muito!”

Mafalda- “Porque achas que vens ao JI?”

X- “Porque é divertido e brinco muito.”

Mafalda- “Ao longo do dia no nosso JI temos vários momentos. Qual é que tu mais gostas?”

X- “O momento que mais gosto é quando estamos a brincar.”

Mafalda- “E o que menos gostas?”

X- “Quando começa a ficar escuro e temos de ir embora.”

Mafalda- “O que gostas mais de fazer no JI?”

X- “Eu gosto mais de fazer projetos porque nos divertimos muito!”

Mafalda- “Boa! E há algo que não gostes de fazer?”

X- “Não há nada que não goste de fazer. Ah! Eu não gosto da casinha porque não gosto de brincar com bonecos.”

Mafalda- “Então o que é que tu gostavas que fosse no lugar da casinha?”

X- “O mundo dos dinossauros!”

Mafalda- “Então se não gostas da casinha, qual é o teu lugar favorito?”

X- “Eu adoro estar no quintal porque lá brincamos muito. Eu costumo brincar com o kiko porque ele é o meu melhor amigo!”

Mafalda- “E porque é que dizes que o K é o teu melhor amigo?”

X- “Porque ele está comigo desde bebé.”

Mafalda- “Então mas para além dele, os outros são teus amigos? Gostas deles?”

X- “Sim eles são meus amigos e eu gosto deles.”

Mafalda- “O que é para ti ser amigo?”

X- “É brincar e, às vezes, ajudar.”

Mafalda- “Então e olha...só costumavas brincar no quintal?”

X- “Não, na sala nós também brincamos. Eu gosto mais de brincar no tapete com os legos porque dá para construir muitas coisas.”

Mafalda- “E tu costumavas brincar com os adultos? O que é que eles fazem cá?”

X- “Os adultos trabalham e brincam. Eu adoro brincar às escondidas com a L(auxiliar).”

Mafalda- “Então e para além da L, o que gostas de fazer com a J (educadora), por exemplo?”

X- “Eu gosto de fazer projetos porque aprendemos muito.”

Mafalda- “E com a S e a M (auxiliares)?”

X- Sem comentário.

Mafalda- “Há algum adulto que tu gostes mais? Porquê?”

X- “A Joana porque ela é nossa professora e porque às vezes brinca comigo.”

Mafalda- “Há algum adulto que te dê mimos?”

X- “Não, nenhum. Mas eu gostava!”

Mafalda- “Para além destes momentos que já me contaste hoje que gostaste, há assim algum que tu tenhas gostado mais até hoje aqui no JI?”

X- “Sim, a festa de final de ano! Lá tem muita comida e muita brincadeira.”



Figura 1- Conversa informal com uma das crianças da investigação.

•Conversa Y- Abordagem Mosaico no dia 30 de Abril

Alexandra- “O que mais gostas de fazer no JI?”

Y- “O que mais gosto é de fazer desenhos.”

Alexandra- “E sabes porque é que vens ao JI?”

Y- “Sim, é para aprender com os projetos.”

Alexandra- “Qual é o amigo com quem brincas mais?”

Y- “- Eu gosto de brincar com o A porque ele faz brincadeiras divertidas.”

Alexandra- “O que mais gostas que a J (educadora) te faça?”

Y- “Eu gosto muito quando ela nos pede atividades para os projetos.”

Alexandra- “E a M (auxiliar)?”

Y- “Eu gosto quando a M me ajuda.”

Alexandra- “E ainda falta a... S(auxiliar).”

Y- “Eu gosto quando a S me caça piolhos.”

Alexandra- “E qual é o espaço da sala que mais gostas?”

Y- “Na sala eu gosto do atelier, eu gosto muito de desenhar.”

Alexandra- “E menos?”

Y- “Não gosto muito de estar no tapete. Passamos lá muito tempo sentados.”

Alexandra- “E o que mudavas no tapete?”

Y- “Punhas maquetas para fazer casinhas de bonecos.”

Alexandra- “E qual é o espaço que mais gostas de todo o JI?”
Y- “Gosto muito do quintal porque estamos com todos os meninos.”
Alexandra- “E o que menos gostas?”
Y- “O que menos gosto são os cabides porque só tem roupas.”
Alexandra- “Qual é a parte do dia que mais gostas?”
Y- “Eu gosto muito da manhã. Há mais barulho. Mas não gosto quando vou embora.”
Alexandra- “O que os adultos deviam fazer no JI?”
Y- “Eu acho que eles deviam de construir uma casa na árvore.”
Alexandra- “E qual dos adultos é que mais gostas?”
Y- “Eu gosto muito do Sr. António.”
Alexandra- “Quem é que te dá mais maminhos?”
Y- “A J.”
...
Alexandra- “E queres ir para o 1º CEB?”
Y- “Eu quero mais ou menos. Eu queria ficar aqui para sempre. Aqui brinco mais.”

Nota: É de salientar que aqui só estão escritas as questões fulcrais para a nossa investigação.

- *Circuito*

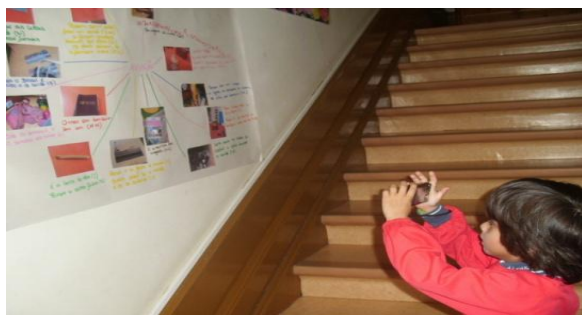


Figura 2- Outra das duas crianças escolhidas para o estudo esta abordagem, no decorrer do circuito.

- *Mapas*



Figura 3- As crianças tiveram a oportunidade de reconhecer as suas próprias fotografias e as dos seus colegas.



Figuras 4 e 5- A criança colocou as fotografias no seu mapa, reconhecendo a localização espacial das mesmas.

- ***Reunião***

Algumas afirmações:

“Nós conversámos e respondemos a várias perguntas.”

“E andámos pelo Jardim a tirar fotos!”

“Nós fizemos mapas.”

“Nós desenhámos uma bolinha no sítio onde começámos os mapas. Depois fizemos uma cara feliz, com o marcador com a cor que escolhemos, nos sítios que gostávamos e uma cara triste nas que não gostávamos.”

“Se vocês andaram pelo Jardim como é que desenhavam ao mesmo tempo?”

“Porque nós íamos parando no meio do caminho para desenhar.”

“As fotografias estavam todas baralhadas e nós tínhamos de saber quais eram as nossas”.

“... e depois colámos no mapa.”

“Eu disse que não gosto do refeitório porque às vezes demoro muito tempo e depois já não tenho tempo para brincar”.

- ***Manta Mágica***

Algumas afirmações:

“Deve ter sido giro fazer isto. Houve muitos meninos a gostar do quintal, e para mim também é o que eu gosto mais.”

“As fotos dos sítios ficaram muitos giras ao pé dos mapas!”

“Eu concordo com o , também não gosto muito da casinha. Eu gostava que fosse um sítio para fazermos pulseiras.”

“Se eu tivesse participado também tinha dito que o quintal é o meu lugar favorito!”

“Tantas fotos! Eu gosto da sala do Sr. António como a A.”

“Foi mesmo giro o que eles estiveram a fazer. Eu vou ajudar a por as fotos. (...) Eu vou por esta foto aqui no meio porque vê-se que tem pessoas dos vários grupos.”

“Estou a ver algumas caras tristes. Mas eu não tenho sítio nenhum que eu não goste.”

- ***Abordagem de Mosaico- Conversa com a auxiliar S***

Sobre X

1- Achas que o X gosta de vir ao JI?

“Eu acho que gosta, embora não o transmita, porque ele tem aqui amigos e as suas próprias brincadeiras.”

2- O que seria um dia bom para o X?

“Eu acho que um dia bom para ele seria um dia normal, mas se envolvesse dinossauros e experiências seria um dia ainda melhor.”

3- E um dia mau?

“Um dia em que ele se sentisse muito pressionado. Ele não gosta de ter muitos olhares em cima dele.”

4- O que ele mais gosta de fazer no JI?

“Ele gosta muito de mostrar o que tráz de casa, de estar a brincar no tapete e no quintal, e de fazer desenhos e experiências. Ele é muito ligado à biologia.”

5- E o que ele não gosta?

“Ele não gosta nada de ser confrontado, reage logo a chorar. E às vezes ri com cara de gozo, mas é a sua proteção para não chorar. Ele é muito protegido pelos pais, talvez por ser filho único, é normal.”

6- E o que ele demonstra mais dificuldade a fazer aqui no JI?

“Ele tem muita dificuldade em se exprimir em grande grupo porque simplesmente não gosta dessa exposição. Por sua vez, enquanto brinca com os amigos ele diz tudo.”

7- Quais são as atividades que achas que ele mais gosta?

“Ele adora ir para o computador, acho que lhe prende a atenção, e, mais uma vez, de coisas que estejam ligadas à biologia, como por exemplos experiências.”

8- Se mudássemos alguma coisa para o fazer sentir melhor aqui o que mudávamos?

“Sem dúvida a casinha para alguma coisa relacionada com experiências ou dinossauros.”

Sobre Y

1- Achas que o Y gosta de vir ao JI?

“Sim, sem dúvida. No início, com 3 anos, ele chorava muito porque veio de uma avó espetacular e foi muito complicado porque víamos que ele não se sentia bem, mas agora adora. Se ficar um dia doente em casa já sente falta de vir ao JI.”

2- Quais são as atividades que ele mais gosta de fazer aqui?

“Ele adora desenhar, é curioso e muito inteligente. Ele adora os projetos e o mistério em que estão envolvidos, talvez por isso é que gosta tanto do Sr. António. Ele é uma criança que precisa de ver a sua curiosidade alimentada.”

3- O que achas que ele menos gosta?

“Acho que também é a casinha, pois eu nunca o vi lá.”

4- O que seria um bom dia para o Y aqui no JI?

“Um dia perfeito era um dia com muitas atividades e descobertas. Ele está sempre a dizer “Quando é que vamos trabalhar nos projetos?.”

5- E um dia mau?

“Um dia mau era o oposto, um dia que ele não descobrisse nem fizesse nada.”

6- Qual foi o momento mais marcante para ele aqui no JI?

“Sem dúvida quando ele passou a gostar de vir ao JI. Mas se calhar foi um dia mais marcante para nós adultos por sabermos que ele estava bem e feliz aqui.”

7- Como achas que foi o dia de hoje para ele?

“Hum... hoje não foi um dia lá muito bom, porque tivemos a manhã no tapete e ainda não fomos á rua porque está a chover.”

8- O que mudavas para o Y se sentir ainda melhor?

“Eu não tirava nada. Só se acrescentasse coisas novas porque ele gosta de tudo e a novidade é muito bem-vinda para ele.”

- *Abordagem de Mosaico- Conversa com a auxiliar M*

1- Achas que o X e Y gostam de vir ao JI?

“Eles são duas crianças muito diferentes. O X é muito reservado e é preciso insistir muito para falar com ele. Já o Y é o oposto, às vezes até fala demais. Eu acho que ele adora vir ao Jardim de Infância, contudo, o X acho que passa cá bons momentos mas para mim é difícil dar uma resposta concreta.”

2- Quais são as atividades que eles mais gostam de fazer aqui?

“O Y gosta de tudo, é uma criança dinâmica e está sempre feliz. O X talvez seja estar no tapete a brincar porque é onde passa a maior parte do tempo.”

3- O que seria um bom e um mau dia para eles aqui no JI?

“Os dias aqui são todos diferentes por isso para mim é difícil definir isso neles.”

4- Como achas que foi o dia de hoje para eles?

“Hum... eu penso que foi um dia estável para os dois.”

- *Abordagem mosaico- Conversa com a mãe do X e a mãe do Y.*

Mãe do X	Mãe do Y
1. O que acha que ele vem fazer ao JI?	
“Ele vem aprender “coisas” e brincar. Ele adora vir à escola.”	“Ele fala muito dos projetos. Acho que é isso que ele pensa que vem fazer: projetos. Diz também que vem aprender e trabalhar.”
2. O que mais gosta ele de fazer aqui?	
“Ele adora brincar com os amigos dele.”	“Ele gosta muito de brincar no quintal e inventar histórias de lá. No outro dia contou-me uma história: ele disse que estava dentro do tronco da árvore e que havia lá muitas coisas.”
3. O que seria um bom dia aqui no JI?	
“Um dia no quintal e com visitas e exposições.”	“Um dia com muitas aprendizagens.”
4. E um dia mau?	
“Quando o chateiam muito. Ele gosta de estar na dele.”	“Não ir ao quintal, mas no Verão ele sente saudades de ir á sala. Ah! E ele não gosta nada de ficar de castigo.”
5. Que momento o marcou mais aqui no JI?	
“Talvez as festas de final de ano.”	“As histórias do Senhor António e o projeto dos bolsos da Marta.”
6. Se pudesse mudar alguma coisa para ele gostar ainda mais do JI o que mudaria?	
“Não sei, talvez algo relacionado com dinossauros.”	“Na minha opinião acho que a falta de pessoal afeta todo o trabalho desenvolvido aqui com as crianças, e isso poderia ser um aspeto a melhorar. E talvez acrescentar-se materiais ao atelier.”

- *Abordagem Mosaico- Conversa com a Educadora J*

1- O que pensa que o X e o Y acham do Jardim de Infância?

“Eu acho que ambos gostam muito de vir ao JI, embora ache que o X é mais numa vertente social e o Y numa vertente de aprendizagem. Isto não significa que ambos não gostem de aprender, descobrir ou estar com os amigos.”

2- Como seria um dia bom e um dia mau para o X e para o Y?

“Um dia bom para o Y seria um dia cheio de descobertas, experiências e coisas novas. Por sua vez, para o X, eu acho que seria um dia com muita brincadeira, embora eu saiba que também goste de momentos individualizados com os adultos.

Relativamente a dias maus, eu penso que para o X seria obriga-lo a expor-se perante muitas pessoas, outros grupos de crianças ou estar em momentos de stress constante. Todavia, para o Y eu só me lembro do período de transição que foi mais complicado mas mesmo assim tomou uma evolução positiva.”

3- Que tipo de dia pensa que foi hoje para ambos?

“O dia de hoje para o X começou com um momento de exposição, no qual sabemos que não é dos momentos que mais gosta mas que têm de ser treinados e ultrapassados, mas este reagiu muito bem e sorriu como forma de nos mostrar que a superou feliz. Depois, relativamente ao Y, eu penso que foi também um dia bom, aliás mais um dia feliz para ele.”

4- O que pensa que o X e o Y mais e menos gostam?

“O X não gosta nada da casinha, pois eu penso que ele não se identifica mesmo com o jogo simbólico. Por sua vez, eu julgo que o Y não gosta de comer. Eu penso que ele deve ser daqueles meninos que pensam que é uma perda de tempo estar a comer, no sentido em que podia estar a fazer outra coisa ou a aprender mais.

Relativamente ao que mais gostam, eu penso que o X gosta muito de dinossauros, do espaço e de coisas que estejam relacionadas com a ciência, e o Y adora desafios. Ele adora estar envolvidos em actividades ou projectos que o leve a muitas descobertas e questionamentos. Esta é uma criança que se questiona, apropria-se da informação/conhecimento, e dá feedback de tudo.”

5- O que mudaria aqui no JI para que ambos se sentissem ainda melhor?

“Para o X já estamos a tratar disso: mudar o espaço da casinha. Para o Y é que eu não sei, mas para ambos ter mais desafios e coisas diferentes que os levem a explorar acho que seria bom.”

APÊNDICE XIII- Grelhas analíticas de conteúdo- Abordagem Mosaico

**Tabela 1 - Análise de
Conteúdos da conversa com as
crianças**

Categorias	Criança X	Criança Y
Prazer em brincar e aprender	<p>- “Porque é divertido e brinco muito.”</p> <p>- “O momento que mais gosto é quando estamos a brincar.”</p> <p>- “Eu gosto mais de fazer projetos porque nos divertimos muito!”</p> <p>- “...na sala nós também brincamos. Eu gosto mais de brincar no tapete com os legos porque dá para construir muitas coisas.”</p>	<p>- “O que mais gosto é de fazer desenhos.”</p> <p>- “Sim, é para aprender com os projetos.”</p> <p>- “Eu quero mais ou menos (ir para o 1º Ciclo). Eu queria ficar aqui para sempre. Aqui brinco mais.”</p>
Desagrado em estar no tapete, espaço dos cabides, casinha e ir embora	<p>- “Não há nada que não goste de fazer. Ah! Eu não gosto da casinha porque não gosto de brincar com bonecos.”</p> <p>- “Quando começa a ficar escuro e temos de ir embora.”</p>	<p>- “Não gosto muito de estar no tapete. Passamos lá muito tempo sentados.”</p> <p>- “O que menos gosto são os cabides porque só tem roupas.”</p> <p>- “Eu gosto muito da manhã. Há mais barulho. Mas não gosto quando vou embora.”</p>
Construir o mundo dos dinossauros e maquetas	- “O mundo dos dinossauros!”	- “Punhas maquetas para fazer casinhas de bonecos.”
Eleição do quintal e do atelier da sala como locais de preferência	- “Eu adoro estar no quintal porque lá brincamos muito”	<p>“Na sala eu gosto do atelier, eu gosto muito de desenhar.”</p> <p>- “Gosto muito do quintal porque estamos com todos os meninos.”</p>
Apreço em aprender com a educadora	<p>- “Eu gosto de fazer projetos porque aprendemos muito.”</p> <p>- “A J porque ela é nossa professora e porque às vezes brinca comigo.”</p>	<p>- “Eu gosto muito quando ela nos pede atividades para os projetos.”</p> <p>- “A J é quem me dá mais mimos.”</p>
Satisfação em ser ajudado e brincadeiras individualizadas	-----	<p>- “Eu gosto quando a M (auxiliar) me ajuda.”</p> <p>- “Eu gosto quando a S (auxiliar) me caça piolhos.”</p>

Adultos com a função de trabalhar, brincar e construir casas nas árvores	- <i>“Os adultos trabalham e brincam.”</i> - <i>“Eu adoro brincar às escondidas com a L. (auxiliar).”</i>	- <i>“Eu acho que eles deviam de construir uma casa na árvore.”</i> - <i>“Eu gosto muito do Sr. António.”</i>
Ter brincadeiras divertidas e ser amigo desde bebé	- <i>“Eu costumo brincar com Z porque ele é o meu melhor amigo!”</i> - <i>“Porque ele está comigo desde bebé.”</i> <i>“Ser amigo é brincar e, às vezes, ajudar.”</i>	- <i>“Eu gosto de brincar como A porque ele faz brincadeiras divertidas.”</i>

Tabela 2- Análise de Conteúdos da conversa com os pais

Categoria	Mãe da criança X	Mãe da Criança Y
Vir à escola para aprender e brincar	- <i>“Ele vem aprender “coisas” e brincar. Ele adora vir à escola.”</i>	- <i>“Ele fala muito dos projetos. Acho que é isso que ele pensa que vem fazer: projetos. Diz também que vem aprender e trabalhar.”</i>
Gosto em brincar com amigos, ir ao quintal e inventar histórias	- <i>“Ele adora brincar com os amigos dele.”</i>	- <i>“Ele gosta muito de brincar no quintal e inventar histórias de lá. No outro dia contou-me uma história: ele disse que estava dentro do tronco da árvore e que havia lá muitas coisas.”</i>
Classificação de um dia prazeroso caso envolvesse: o quintal, visitas, exposições, e muitas aprendizagens.	- <i>“Um dia no quintal e com visitas e exposições.”</i>	- <i>“Um dia com muitas aprendizagens.”</i>
Classificação de um dia desagradável caso envolvesse: momentos de exposição, dias sem quintal ou com castigos.	- <i>“Quando o chateiam muito. Ele gosta de estar na dele.”</i>	- <i>“Não ir ao quintal, mas no Verão ele sente saudades de ir à sala. Ah! E ele não gosta nada de ficar de castigo.”</i>
Referência às festas de final de ano, histórias e projetos como momentos mais prazerosos no II.	<i>“Talvez as festas de final de ano.”</i>	- <i>“As histórias do Senhor António e o projeto dos bolsos da Marta.”</i>
Construção de algo relacionado com dinossauros e o acrescento de pessoal e material como aspectos a melhorar.	<i>“Não sei, talvez algo relacionado com dinossauros.”</i>	- <i>“Na minha opinião acho que a falta de pessoal afeta todo o trabalho desenvolvido aqui com as crianças, e isso poderia ser um aspeto a melhorar. E talvez acrescentar-se materiais ao atelier.”</i>

Tabela 3- Análise de Conteúdos da conversa com as auxiliares

Categorias	Auxiliar S.- Criança X	Auxiliar S.- Criança Y
Gosto em vir à escola	- <i>“Eu acho que gosta, embora não o transmita, porque ele tem aqui amigos e as suas próprias brincadeiras.”</i>	- <i>“Sim, sem dúvida. No início, com 3 anos, ele chorava muito porque veio de uma avó espetacular e foi muito complicado porque víamos que ele não se sentia bem, mas agora adora. Se ficar um dia doente em casa já sente falta de vir ao JI.”</i>
Classificação de um dia prazeroso caso envolvesse: algo com dinossauros, experiências e descobertas.	- <i>“Eu acho que um dia bom para ele seria um dia normal, mas se envolvesse dinossauros e experiências seria um dia ainda melhor.”</i>	- <i>“Um dia perfeito era um dia com muitas atividades e descobertas. Ele está sempre a dizer “Quando é que vamos trabalhar nos projetos?”</i>
Classificação de um dia desagradável caso envolvesse pressão e não houvesse nada para descobrir.	- <i>“Um dia em que ele se sentisse muito pressionado. Ele não gosta de ter muitos olhares em cima dele.”</i>	- <i>“Um dia mau era o oposto, um dia que ele não descobrisse nem fizesse nada.”</i>
Prazer em brincar e aprender, e suas preferências	- <i>“Ele gosta muito de mostrar o que trás de casa, de estar a brincar no tapete e no quintal, e de fazer desenhos e experiências. Ele é muito ligado à biologia.”</i> - <i>“Ele adora ir para o computador, acho que lhe prende a atenção, e, mais uma vez, de coisas que estejam ligadas à biologia, como por exemplos experiências.”</i>	- <i>“Ele adora desenhar, é curioso e muito inteligente. Ele adora os projetos e o mistério em que estão envolvidos, talvez por isso é que gosta tanto do Sr. António. Ele é uma criança que precisa de ver a sua curiosidade alimentada.”</i>
Demonstração de desagrado em momentos de confrontação, e em locais como a casinha e o tapete.	- <i>“Ele não gosta nada de ser confrontado, reage logo a chorar. E às vezes ri com cara de gozo, mas é a sua proteção para não chorar. Ele é muito protegido pelos pais, talvez por ser filho único, é normal.”</i> - <i>“Ele tem muita dificuldade em se exprimir em grande</i>	- <i>“Acho que também é a casinha, pois eu nunca o vi lá.”</i> - <i>“Hum... hoje não foi um dia lá muito bom, porque tivemos a manhã no tapete e ainda não fomos á rua porque está a chover.”</i>

	<i>grupo porque simplesmente não gosta dessa exposição. Por sua vez, enquanto brinca com os amigos ele diz tudo.”</i>	
Referência ao momento de transição para a escola como o mais marcante até hoje.	-----	- “Sem dúvida quando ele passou a gostar de vir ao JI. Mas se calhar foi um dia mais marcante para nós adultos por sabermos que ele estava bem e feliz aqui.”
A área da casinha e o acréscimo de novidades à escola/sala como aspectos a melhorar.	- “Sem dúvida [mudar] a casinha para alguma coisa relacionada com experiências ou dinossauros.”	- “Eu não tirava nada. Só se acrescentasse coisas novas porque ele gosta de tudo e a novidade é muito bem-vinda para ele.”

Categorias	Auxiliar M.- Criança X	Auxiliar M.- Criança Y
Gosto em vir à escola	- “Eles são duas crianças muito diferentes. O X é muito reservado e é preciso insistir muito para falar com ele. Contudo, o X acho que passa cá bons momentos mas para mim é difícil dar uma resposta concreta.”	- “Já o Y é o oposto, às vezes até fala demais. Eu acho que ele adora vir ao Jardim de Infância.”
Dificuldade em definir um dia prazeroso	- “Hum... eu penso que foi um dia estável para os dois.(...) Os dias aqui são todos diferentes por isso para mim é difícil definir isso neles.”	
Prazer em brincar e aprender, e suas preferências	- “O X talvez seja estar no tapete a brincar porque é onde passa a maior parte do tempo.”	- “O Y gosta de tudo, é uma criança dinâmica e está sempre feliz.”

**Tabela 4- Análise de
Conteúdos da conversa com
a educadora**

Categories	Educadora- Criança X	Educadora- Criança Y
Gosto em vir à escola	- “ <i>Eu acho que ambos gostam muito de vir ao JI, embora ache que X é mais numa vertente social.</i> ”	- “ <i>Y é mais numa vertente de aprendizagem. Isto não significa que ambos não gostem de aprender, descobrir ou estar com os amigos.</i> ”
Classificação de um dia prazeroso caso envolvesse: brincadeira, superação de dificuldades, e cheio de descobertas e experiências.	- “ <i>Para o X eu acho que seria um dia com muita brincadeira, embora eu saiba que também goste de momentos individualizados com os adultos.</i> ” - <i>O dia de hoje para X começou com um momento de exposição, no qual sabemos que não é dos momentos que mais gosta mas que têm de ser treinados e ultrapassados, mas este reagiu muito bem e sorriu como forma de nos mostrar que a superou feliz.</i>	- “ <i>Um dia bom para Y seria um dia cheio de descobertas, experiências e coisas novas.</i> ” - “ <i>O dia de hoje, relativamente ao Y, eu penso que foi também um dia bom, aliás mais um dia feliz para ele.</i> ”
Classificação de um dia de desagradável caso envolvesse: exposição e transição.	- “ <i>Eu penso que para o X seria obrigá-lo a expor-se perante muitas pessoas, outros grupos de crianças ou estar em momentos de stress constante.</i> ”	- “ <i>Para Y eu só me lembro do período de transição que foi mais complicado mas mesmo assim tomou uma evolução positiva.</i> ”
Prazer em brincar e aprender, e suas preferências	- “ <i>Eu penso que X gosta muito de dinossauros, do espaço e de coisas que estejam relacionadas com a ciência.</i> ”	- “ <i>O Y adora desafios. Ele adora estar envolvidos em actividades ou projectos que o leve a muitas descobertas e questionamentos. Esta é uma criança que se questiona, apropria-se da informação/conhecimento, e dá feedback de tudo.</i> ”
Demonstração de desagrado em momentos de refeição e na área da casinha.	- “ <i>O X não gosta nada da casinha, pois eu penso que ele não se identifica mesmo com o jogo simbólico.</i> ”	- “ <i>O Y não gosta de comer. Eu penso que ele deve ser daqueles meninos que pensam que é uma perda de tempo estar a comer, no sentido em que podia estar a fazer outra coisa ou a aprender mais.</i> ”

<p>Alteração da área da casinha e a prática de mais momentos de desafios como aspectos a melhorar.</p>	<p>- “ Para o X seria mudar a casinha, o que já estamos a tratar disso.”</p>	<p>- “ Para o Y é que eu não sei mas, para ambos, ter mais desafios e coisas diferentes que os levem a explorar acho que seria bom.”</p>
--	--	--

APÊNDICE XIV- Exemplo de Documentação

Documentação do dia 7 de Março

Projeto de Aviação

Para clarificar as diferentes concepções de avião e hidroavião tornou-se relevante apresentar algumas imagens dos mesmos através de um Power-Point. Em conversa de grande grupo surgiram alguns comentários, tais como: “Os aviões flutuam na água!” e “ Aquelas coisas em baixo servem para ele ficar a boiar e não se afundar!”. A partir destes pude entender que a flutuação era uma temática importante a ser abordada com as crianças. Deste modo, o grupo realizou uma experiência para perceber que existem objetos que flutuam e outros não. O peso, o tamanho e o tipo de material do objeto foram alguns dos fatores que as crianças reconheceram como influenciadores da flutuação. Isto tornou-se evidente quando todos vimos que o avião de metal afundou e, por exemplo, as rolhas de cortiça flutuaram. Contudo, quando agarramos as rolhas de cortiça à base do avião, este já flutuou. Assim, tornou-se mais claro para as crianças entenderem a importância dos flutuadores no hidroavião.

Afirmações

Mafalda- “Então nós ontem estivemos a falar sobre de um...”

A- “Avião!”

J- “E um hidroavião!”

Mafalda-“ Muito bem! Como podem ver hoje trouxe-vos algumas imagens. Olhando para estas duas imagens o que podemos ver de diferente entre o avião e o hidroavião?”

AN- “ Aquelas coisas ali em baixo! (flutuadores)”

P- “Sim, aquilo que faz com que ele consiga andar na água!”

A- “ E aterrar!”

B-“ Para aterrar no Oceano, no gelo e na areia!”

M- “Se ele fosse para o gelo ficava muito frio!”

S- “ Mas essas coisas que o AN estava a dizer...Aquelas coisas em baixo servem para ele ficar a boiar na água e não se afundar!”

A- “Então por isso é que os hidroaviões flutuam na água!”

S- “Outra diferença é que o hidroavião parece mais pequeno!”

A- “E tem turbinas!”

C-“ E a ponta do hidroavião não é grande!”

J-“ No hidroavião as asas estão em cima, e no avião ao lado!

MJ- “O hidroavião tem uma hélice!”

AN- “Eu percebi o que a C quis dizer, é que no hidroavião a ponta é quadrada e no avião não!”

G-“ O avião tem rodas, e uma está na ponta!”

Mafalda- “Muito bem! Então e agora por dentro o que acham?”

J- “Os aviões têm televisões!”

F- “E tem muitos lugares!”

N- “O hidroavião tem menos!”

Mafalda- “Agora vou mostrar-vos alguns hidroaviões diferentes! Primeiro temos este que se chama ‘Hidroavião de Casco’, que tal como o que vem a seguir leva apenas de 2 a 4 lugares!”

MR- “É um helicóptero!”

J- “Não não é porque não tem aquela roda em cima como os helicópteros têm!”

Mafalda- “Então e sabem porque que lhe deram o nome de ‘Casco’?”

A- “Porque tem cascas!”

Mafalda- “Mais ninguém quer adivinhar? Então é porque esta forma do hidroavião é parecida com um casco, tal como os barcos sabem?...Agora temos aqui um ‘Hidroavião Militar’!”

A- “É mais longo e tem mais lugares!”

Mafalda – “Sabem que este hidroavião surgiu há muitos anos para os militares ou soldados e realmente parece que leva mais lugares. E agora aqui... temos um ‘hidroavião Civil’.”

G- “É muito maior, leva mais pessoas!”

Mafalda- “É sim senhor! Este foi considerado na altura o maior hidroavião pois podia levar até 74 passageiros! E agora, por último, temos um ‘avião anfíbio’! Porque acham que tem este nome?”

MM- “Porque é da França!”

P- “Eu já sei, um anfíbio é um carro que põe gasolina no avião!”

Mafalda- “Anfíbios são os animais que tanto andam na água como na terra. Então porque acham que este avião teve este nome?”

S- “Porque pode andar na água e na terra!”

Na experiência da flutuação...

Mafalda- “Agora vamos fazer uma experiência com estes objectos e esta taça com água. O que acham que vamos ver?”

S- “Se eles boiam ou não.”

Mafalda- “Muito bem! E porque que acham que isso acontece?”

A- “Porque uns são mais pesados que outros!”

Mafalda- “Muito bem Tiago! O peso pode ser uma característica dos objectos que influenciam na flutuação ou não. Mas vamos ver se é a única ou não...”

JM (ao colocar o lápis na taça)- “Olha o lápis flutuou!”

Mafalda- “Então o que podemos dizer? ... Que o lápis por ser leve flutuou.”

MM (ao colocar o avião de metal) – “O avião foi ao fundo!”

Mafalda- “Então porque acham que foi ao fundo?”

MM- “Era mais pesado!”

Mafalda- “E porque é de metal! Este é um tipo de material que vai sempre ao fundo! Agora como não temos tempo para todos virem aqui colocar um objecto eu vou por-los e vocês vão-me dizendo o que aconteceu. A Garrafa de água flutuou, porque?”

B- “Porque era leve, estava vazia!”

A-“E secalhar porque era é de plástico!”

Mafalda- “Muito bem! Então já vimos que o plástico é um tipo de material que flutua! Agora vou colocar a borracha e o clip, o que aconteceu?”

M- “Foram ao fundo!”

Mafalda- “ Então a borracha pesada foi ao fundo, e o clip embora pequeno era do mesmo material que o avião que foi ao fundo, que material era?”

S- “O metal!”

Mafalda- “Isso mesmo, então já entendemos que embora tenham tamanhos diferentes eles são feitos de metal, então afundaram! Agora vou por a rolha de cortiça, o que acham que vai acontecer?”

N e AN- “Vai afundar!”

Mafalda- “Então vamos ver... Flutuou não foi? Então a cortiça também é um material que flutua! Mas agora o que acham que acontece se eu agarra a cortiça ao avião de metal?”

P- “ Não faço ideia!”

Mafalda-“ Então vamos ver!... Olhem flutuou! Porque acham que aconteceu?”

A-“Porque pusemos as rolhas por baixo do avião, elas flutuam!”

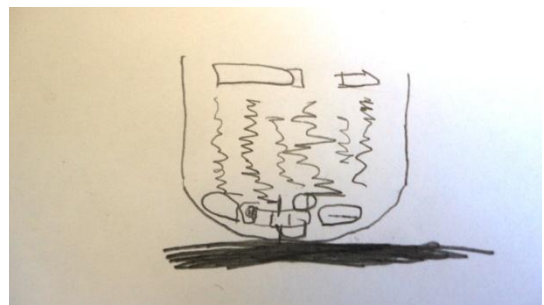
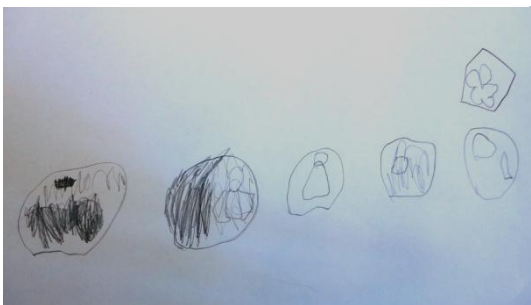
Fotografias



Figura 1- As crianças formaram um círculo para todos conseguirem ver a experiência.



Figura 2- A tigela com os objectos que flutuaram e que não flutuaram.



Figuras 3 e 4- Dois registos feitos pelas crianças de acordo com a observação da experiência.

Reflexão

Na medida em que o adulto também tem o papel de esclarecer as dúvidas das crianças e responder às mesmas da melhor forma possível, tornou-se adequada e pertinente a visualização de fotografias de um avião e dos principais tipos de hidroaviões. Esta foi feita através de uma apresentação em PowerPoint pois assim tornou-se um método claro e motivador para as crianças na aquisição de diversos saberes ou conhecimentos.

Quando uma temática se apresenta mais complexa de ser compreendida pelas crianças nada melhor que ser abordada através de algo concreto e/ou de uma observação clara e exacta. Como tal, eu fiz uma experiência com as crianças para lhes explicar a temática “flutuação”. Neste momento eu recorri a materiais do quotidiano (lápiz, borracha, clip, garrafa de plástico vazia, rolhas de cortiça, um avião de metal e uma taça com água) para explicar a importância dos flutuadores nos hidroaviões. Desta forma tão simples, interessante e motivadora para as crianças, eu consegui: despertar o gosto pela ciência, dar um sentido lúdico e “mágico” a algumas aprendizagens importantes e difíceis de entender e explicar, estimular o espírito de curiosidade, alargar os conhecimentos da criança (flutuar e não flutuar) e verificar e avaliar conhecimentos adquiridos.

ANEXOS

ANEXO 1

Quadro da Tríade de Incapacidades, inspirado em Sally Hewitt (2006).

Competência	Autismo	Asperger	Em comum
<p>Linguagem e Comunicação - Engloba o conteúdo verbal, contacto visual, expressão facial e linguagem corporal.</p>	<p>-Não estabelecem, por natureza, o contacto visual.</p> <p>- Défice no uso de outros comportamentos não verbais: expressão, postura corporal e gestos.</p> <p>- Atraso ou ausência da linguagem;</p> <p>-Respostas inadequadas.</p>	<p>-Estabelecem contacto visual, contudo fixam o olhar ou afastá-lo nas alturas mais inapropriadas.</p> <p>- Não existe atraso clinicamente significativo da linguagem.</p>	<p>-Dificuldades em interpretar gestos e expressões faciais, inclusive quando combinados com a linguagem oral.</p> <p>-Alguns indivíduos, perante o desejo de se adaptar ou misturar com os outros, exibem uma aparência confiante e sabedoria, enquanto que outros preferem afastar-se quando o conhecimento e a confiança lhes falta.</p>
<p>Socialização- “Engloba constantemente uma aprendizagem sobre como se juntar e interagir com os outros...”</p>	<p>- Afastam-se dos outros para se centrar em objetos.</p> <p>- Ausência da partilha com os outros de</p>	<p>- Tentativas desesperadas de integração que muitas vezes, ao cometerem erros, resultam em</p>	<p>- Dificuldade na captação e decifração de pistas e regras sociais não escritas.</p>

(Sally Hewitt, 2006:14)	prazeres, interesses ou objectivos	frustração e perturbação.	
Competência	Em comum		
Pensamento e Imaginação- Engloba fantasia, fazer-de-conta, representação de experiências, etc.	<p>Um vez que nesta competência não existe grande diferença entre uma criança com Autismo ou Asperger, salienta-se então os aspetos em comum:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incapacidade em “Fazer-de-Conta”; - Incapacidade em envolver-se no jogo imaginativo ou criativo com os outros; - Capacidade limitada na resolução de problemas; - Compreensão limitada de consequências (positivas e negativas); - Resistência a qualquer mudança. 		

ANEXO 2

Informação complementar- Características dos modelos de intervenção no autismo

- SON-RISE:

- Modelo centrado na criança, pois é a partir dela que se adquire um conhecimento profundo e no qual se consegue “entrar no mundo dela”;
- O papel dos pais é imprescindível, uma vez que são eles quem implementam este modelo, através de uma relação o mais amorosa possível;
- Abordagem prática e lúdica, na medida em que se motiva a criança através de interações divertidas e espontâneas;

- DIR:

- Modelo que assenta em 3 pontos cruciais na sua avaliação e intervenção: níveis funcionais de desenvolvimento emocional (capacidade de atenção e regulação, envolvimento, comunicação, resolução de problemas, uso criativo de ideias, pensamento abstracto e lógica), diferenças individuais de funcionamento do sistema nervoso central (forma como a criança reage e processa as experiências, e como planeia e organiza as respostas) e relação e afeto (relações emocionais com os cuidadores);
- “*Floortime*” é a técnica central de intervenção deste método, ao qual envolve crianças, pais e terapeutas numa relação afetiva através de atividades espontâneas no chão, atividades estruturadas de resolução de problemas e atividades de jogo motor, sensorial e espacial.

- ABA:

- Neste modelo são utilizados métodos especiais de ensino para desenvolver a comunicação, competências sociais, académicas e de auto-cuidado;
- Neste são usadas técnicas para lidar com comportamentos-problema (por exemplo, birras ou “time-out”);
- Existe uma terapia intensiva, tanto ao nível escolar como doméstico;
- O ritmo de trabalho e a motivação constante da criança são aspetos tidos sempre em conta e valorizados;

- Esta intervenção é executada o mais precocemente possível e, apesar de se iniciar com reforço e ajuda, estes vão sendo diminuídos para promover a autonomia da criança.

- Neste modelo é dada importância à recompensa e ao reforço de comportamentos desejados assim como ao ensino da diferenciação de diferentes estímulos.

▪ TEACCH:

-Este é um modelo que recorre à estruturação do ensino, ou seja, organiza-o, coloca-lhe limites físicos e visuais claros, minimizando as distrações visuais e auditivas;

- Este ensino centra-se nas áreas fortes da criança com PEA: processamento visual, memorização de rotinas e interesses específicos;

- Terapia ocupacional, terapia da fala, PECS (sistema de comunicação por figuras), psicomotricidade, musicoterapia, e hipoterapia, são alguns exemplos de meios de intervenção.

ANEXO 3

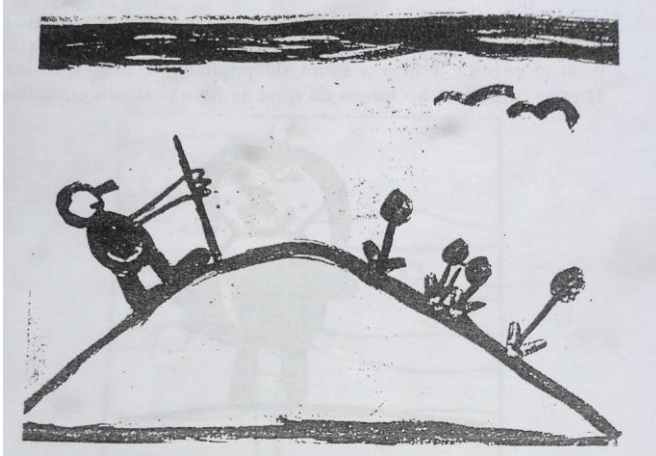


Figura 1- Linhas do solo e do horizonte.

ANEXO 4

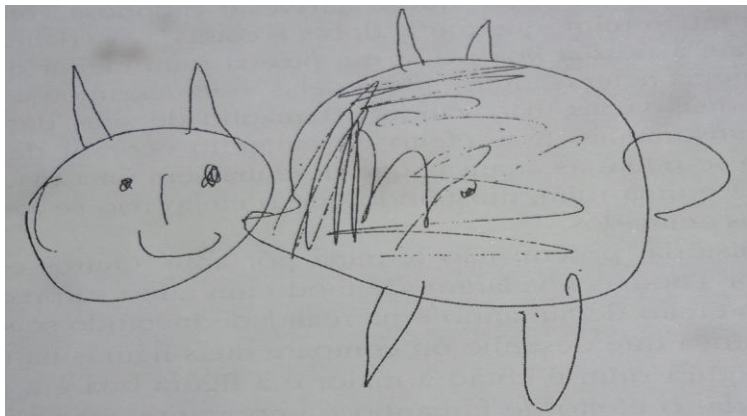


Figura 1- Características de frontalidade e de perfil.

ANEXO 5

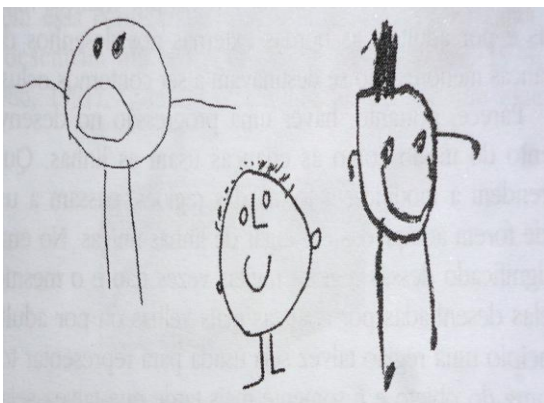


Figura 1- Girinos ou garatujas.

ANEXO 6

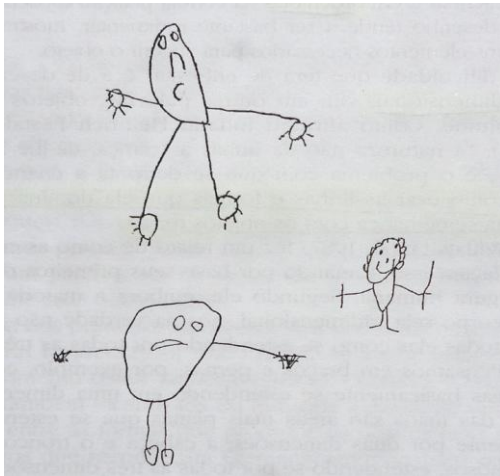


Figura 1- Diferentes tipos de representar os pés e as mãos.

ANEXO 7

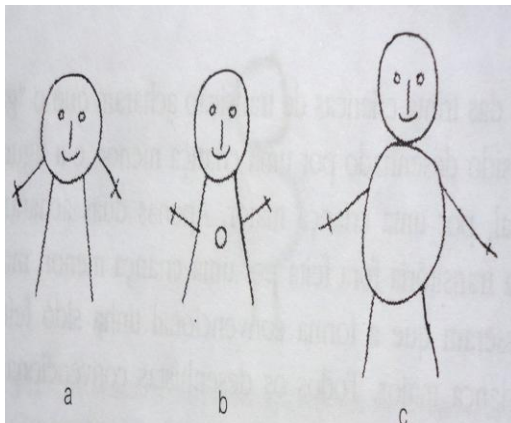


Figura 1- Três etapas: a) girino, b) transitória e c) convencional.

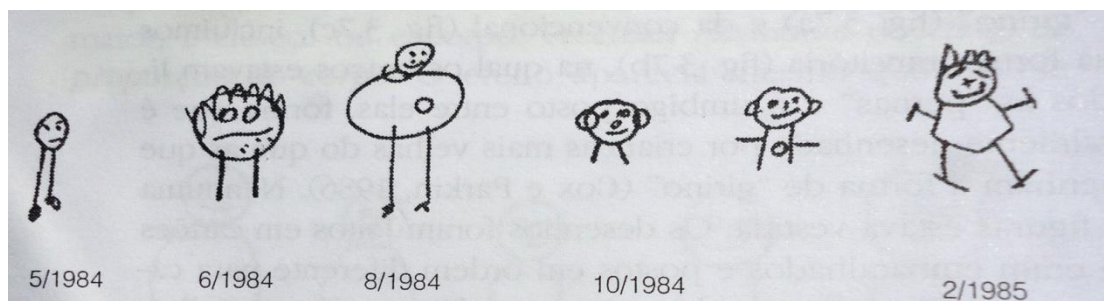


Figura 2- Etapas que ocorrem de diferente maneira em cada criança: mistura de etapas até alcançar a etapa convencional.

ANEXO 8

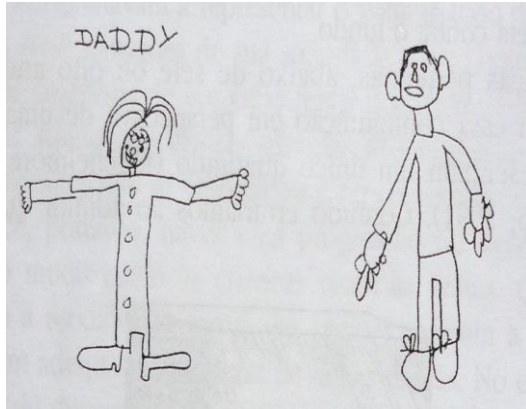


Figura 1- Linhas para elementos (cabelos, cordões, etc.) e pontos para representar coisas pequenas e redondas (botões).

ANEXO 9

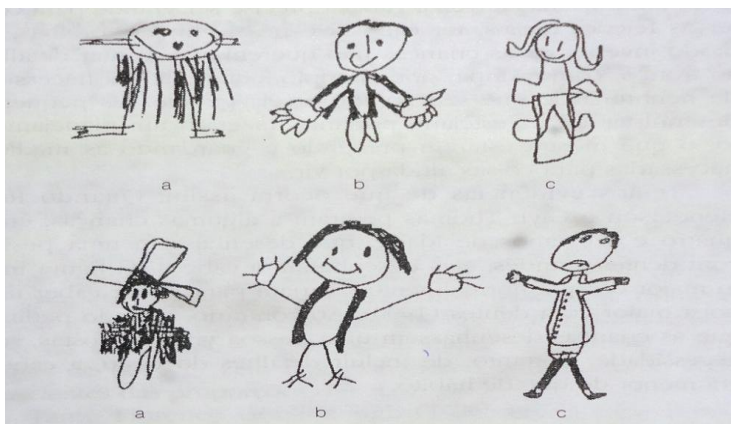


Figura 1 - Tipos de transparência: a) rabiscos, b)linha-sobre-linha e c) contorno.

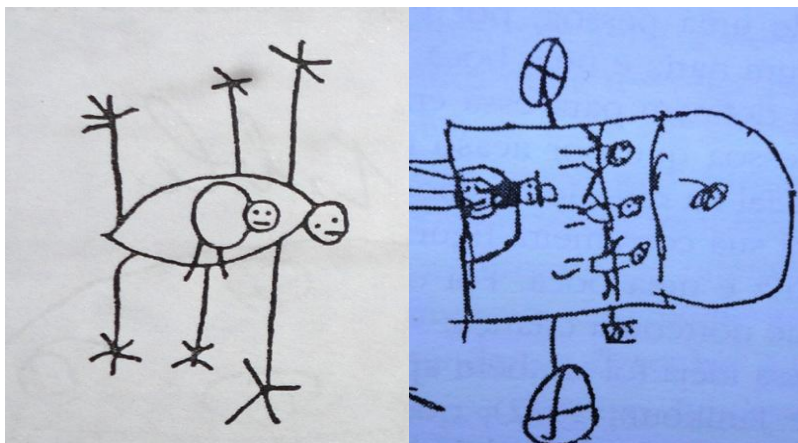


Figura 2- Rebatimento (patas do animal e rodas do coche).

ANEXO 10

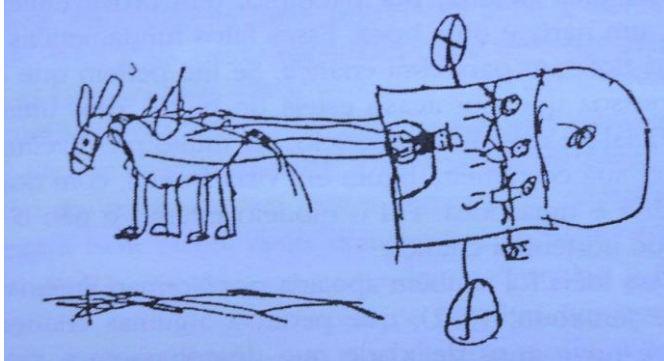


Figura 1- Múltiplas perspectivas.

ANEXO 11

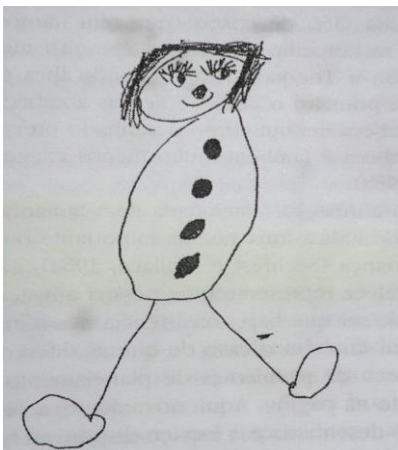


Figura 1- Omissão de uma parte do corpo (braços) como indicador de fragilidade emocional.