



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação



LITERATURA INFANTIL: DO RECONHECIMENTO AO CONTROLO DAS EMOÇÕES NO JARDIM DE INFÂNCIA

Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada
Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar

Paula Cristina Pires Mota

Orientadora: Professora Doutora Teresa Mendes

Coorientadora: Mestre Rosalina Correia

Portalegre, outubro de 2015



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação



LITERATURA INFANTIL: DO RECONHECIMENTO AO CONTROLO DAS EMOÇÕES NO JARDIM DE INFÂNCIA

Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada
Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar

Paula Cristina Pires Mota

Orientadora: Professora Doutora Teresa Mendes
Coorientadora: Mestre Rosalina Correia

Portalegre, outubro de 2015

À minha queridíssima e doce avó, pelo imenso carinho e amor incondicional que nutres por mim. Obrigada pelo teu colo sempre presente, e pelas tuas palavras tão sábias, amo-te mais que tudo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela compreensão, pelo carinho, esforço que fizeram no decorrer desta etapa, e por cada ato de puro altruísmo em prol da felicidade dos vossos filhos. Um obrigado nunca será suficiente para agradecer o amor tão grande e tão forte que sentem por mim. O vosso amor é infinito, tal como o meu sempre será por vós.

Ao meu irmão, pelos risos, pelas brincadeiras e pela cumplicidade. Porque os olhos são o espelho da alma, vejo nos teus, o orgulho e o amor que sentes por mim, e que também eu sinto por ti. Sempre estaremos aqui, um para o outro, em todos os momentos da vida.

Ao meu namorado, por seres o meu Sol e o meu Farol em todos os momentos. Iluminas os meus dias e a minha alma, com o teu amor tão belo e tão doce. Obrigado por nunca teres deixado de acreditar que seria capaz. Obrigado por seres quem és. A ti, sempre.

Aos meus amigos, pelas palavras de conforto, pelo carinho, por acreditarem nas minhas capacidades com todas as fibras do vosso ser. É por amizades assim tão verdadeiras e tão honestas, que vale a pena lutar por tudo aquilo em que acreditamos.

Às minhas amigas e colegas desta viagem que durou quatro anos, Cátia e Margarida, pela amizade, pelas gargalhadas, por todos os momentos que passámos, e por me apoiarem sempre.

Às minhas orientadoras:

Professora Doutora Teresa Mendes, por ser para além de uma profissional irrepreensível, uma amiga e um ser humano fantástico, com uma bondade imensa. É um prazer descobrir que ainda existem pessoas tão puras de alma. Obrigada pelos seus abraços, pelas palavras de conforto e pelo carinho, tão importante em tantos momentos.

Mestre Rosalina Correia, pelo profissionalismo, bom humor, e positivismo ao longo desta etapa. Por me acarinhar, por me apoiar e me auxiliar em todos os momentos. Obrigada por tudo.

À minha família, por estar sempre presente, aconteça o que acontecer.

RESUMO

Nas últimas décadas, a investigação tem vindo a demonstrar que o desenvolvimento emocional da criança é um dos fatores decisivos para a construção da sua identidade, e que quanto mais a criança conseguir identificar e distinguir emoções, exteriorizá-las e regulá-las, mais facilmente se transformará num indivíduo equilibrado e com boa capacidade relacional.

O educador de infância deve auxiliar as crianças, na construção desse processo identitário e de relação com a alteridade, devendo para isso, promover atividades adequadas e estimulantes, que proporcionem o seu desenvolvimento emocional, de modo a que estas sejam, no presente e no futuro, emocionalmente competentes.

Nesse sentido, propusemo-nos, ao longo da nossa Prática e Intervenção Supervisionada, conceber e implementar um projeto de investigação-ação que abordasse as quatro emoções básicas tendo como objetivos principais, promover o desenvolvimento emocional de cada criança e estimular a reflexão em torno dos seus diferentes estados emocionais, recorrendo para isso, quer à Literatura para a Infância, quer ao material didático *Uma Caixa Cheia de Emoções*.

Foi nosso intuito, tal como procuraremos demonstrar neste relatório, contribuir para a criação de um ambiente socioemocional equilibrado que permitisse o desenvolvimento e a livre expressão das emoções, por parte das crianças.

Palavras-chave:

Educador de Infância; Emoções, Desenvolvimento emocional; Literatura para a Infância; Uma Caixa Cheia de Emoções.

ABSTRACT

Over the last decades, research has shown that child emotional development is one of the decisive factors in building their identity, and that how much more emotions they can identify and distinguish, exteriorize and control, more easier it will be to turn them into a balanced individual with a good relational capacity.

The preschool teacher should help children, in the construction of this identity process and relation with alterity, promoting, for that end, adequate and stimulating activities, that allow their emotional development, in a way that they can be emotionally competent either in the present or in the future.

For that end we proposed, during our Practice and Supervised Intervention, to conceive and implement a research project that would approach the four basic emotions, with the main objectives being to promote emotional development of each child and stimulate the reflection around each of their diferent emotional states, relying for that in both the Child Literature and " A Full Box of Emotions " didatic material.

It was our intention, as we will try to demonstrate in this report, to contribute to the creation of a balanced socio-emotional environment that allowed the development and a free expression of emotions, by the children.

Keywords:

Preschool teacher; Emotions; Emotional development; Child Literature; A Full Box of Emotions.

ABREVIATURAS E SIGLAS

Siglas e abreviaturas

C: Criança

E: Educadora

ECERS-R: Early Childhood Environment Rating Scale

E.E: Educadora Estagiária

IA: Investigação – Ação

JI: Jardim de Infância

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

LQPE: Lei-Quadro da Educação Pré-escolar

MEM: Movimento da Escola Moderna

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar

PIS: Prática e Intervenção Supervisionada

Q.I: Quociente de Inteligência

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	- 11 -
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	- 14 -
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL.....	- 15 -
1.1 - Percurso da Educação Pré-escolar – breve contextualização.....	- 15 -
1.2 - Enquadramento Normativo na Educação Pré-escolar.....	- 18 -
1.3 – Educação Pré-escolar e modelos curriculares	- 22 -
CAPÍTULO 2 – DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO E EMOÇÕES EM IDADE PRÉ-ESCOLAR.....	- 29 -
2.1 – Desenvolvimento socioafetivo.....	- 29 -
2.2 – Emoção: conceptualização e categorização	- 32 -
2.3 – Inteligência emocional.....	- 35 -
CAPÍTULO 3 – A LITERATURA PARA A INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	- 38 -
3.1 – Literatura para a Infância – conceito e potencialidades do álbum na Educação Pré-escolar	- 38 -
3.2 – Literatura para a Infância e desenvolvimento infantil.....	- 40 -
3.2.1 - Literatura para a Infância e sua importância para o desenvolvimento emocional das crianças em Idade Pré-Escolar.....	- 40 -
3.3 – O papel do educador na identificação, exteriorização e regulação das emoções através dos livros.....	- 42 -
PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	- 44 -
CAPÍTULO 1 – PERCURSO (S) E CONTEXTO	- 45 -
1.1 – A investigação-ação como metodologia de investigação	- 45 -
1.2 – Técnicas, instrumentos de recolha de dados e procedimentos seguidos na sua análise.....	- 49 -
1.2.1 – Observação Participante.....	- 49 -
1.2.2 – Notas de campo	- 50 -
1.2.3 – Registo fotográfico.....	- 51 -

1.2.4 – Registo gráfico.....	- 51 -
1.2.5 – Uma Caixa Cheia de Emoções e o Baú das Emoções	- 52 -
1.2.6 – Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias	- 55 -
1.2.7 – Escalas de Avaliação: ECERS-R e Avaliação do Desenvolvimento da Criança dos 3 aos 10 anos.	- 56 -
1.2.8 – Inquérito por entrevista.....	- 57 -
1.3 - Caracterização do contexto educativo onde decorreu a ação.....	- 59 -
1.3.1 - Caracterização do estabelecimento educativo.....	- 59 -
1.3.2 - Caracterização da sala de atividades	- 60 -
1.3.3 - Caracterização do grupo	- 63 -
CAPÍTULO 2 – AÇÃO EM CONTEXTO.....	- 65 -
2.1 – Apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos.....	- 65 -
2.1.1 - Observação participante e notas de campo	- 65 -
2.1.2 - Registos gráficos das crianças.....	- 65 -
2.1.3 – Caixa das emoções e baú das emoções	- 66 -
2.1.4 - Escalas ECERS - R e Avaliação do Desenvolvimento da Criança	- 67 -
2.1.5 - Entrevistas realizadas às Educadoras	- 73 -
2.2 - Apresentação e reflexão do projeto de investigação-ação implementado em contexto pré-escolar.....	- 76 -
2.3 - Reflexão Geral da Prática e Intervenção Supervisionada.....	- 112 -
CONCLUSÃO.....	- 120 -
BIBLIOGRAFIA	- 123 -
ANEXOS.....	- 128 -

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 - Máscaras representativas das quatro Emoções Básicas; Alegria, Tristeza, Ira, Medo	- 55 -
Imagem 2 - Gráfico Representativo do Desenvolvimento Emocional e Sentimental das crianças - Momento Inicial	- 72 -
Imagem 3 - Gráfico Representativo do Desenvolvimento Emocional e Sentimental das crianças - Momento Final	- 72 -
Imagem 4 - Poema alusivo ao dia da Mãe	- 78 -
Imagem 5 - Postal do dia da Mãe	- 78 -
Imagem 6 - Material didático de "Uma Caixa Cheia de Emoções"	- 80 -
Imagem 7 – Representação da Emoção Medo	- 82 -
Imagem 8 – Roda das Emoções	- 82 -
Imagem 9 - Casinha das Emoções.....	- 83 -
Imagem 10 - Baú das Emoções	- 89 -
Imagem 11 - Quadro "Night Feeling"	- 91 -
Imagem 12 - Quadro "A Persistência da Memória".....	- 91 -
Imagem 13 - Figura do Livro "Bernardo faz birra" utilizada para o Puzzle A3.....	- 96 -
Imagem 14 - Puzzle A3 realizado pelas crianças e desenhos ilustrativos da emoção Ira.....	- 97 -
Imagem 15 - Desenhos ilustrativos da emoção Ira.....	- 98 -
Imagem 16 - Teatro com as máscaras das emoções	- 100 -
Imagem 17 – História representada e reproduzida pelas crianças	- 103 -
Imagem 18 - História representada e reproduzida pelas crianças	- 104 -
Imagem 19 - Quadro "O grito".....	- 106 -
Imagem 20 - Desenhos ilustrativos da emoção Medo	- 108 -
Imagem 21 – Teatro baseado em histórias contidas em "Uma Caixa Cheia de Emoções"	- 110 -

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A: FICHA DO (A) EDUCADOR (A) DE INFÂNCIA

ANEXO B: FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

ANEXO C: FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES

ANEXO D: DESENHOS REPRESENTATIVOS DA EMOÇÃO IRA

ANEXO E: DESENHOS REPRESENTATIVOS DA EMOÇÃO MEDO

ANEXO F: ESCALA ECERS-R: SUBESCALA INTERAÇÃO

ANEXO G: AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DOS 3 AOS 10 ANOS – TESTE REFERENTE AO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL-SENTIMENTAL

ANEXO H: GUIÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS EDUCADORAS

ANEXO I: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS EDUCADORAS

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O presente relatório denominado *Literatura infantil: Do reconhecimento ao controlo das emoções no Jardim de Infância*, é resultante da nossa Prática e Intervenção Supervisionada (PIS) realizada em contexto de Educação Pré-Escolar, estando nós inseridas, num grupo de vinte e quatro crianças entre os três e os seis anos de idade.

A nossa PIS foi norteada em todo o momento pelo cuidado e pela atenção em promover aprendizagens significativas para as crianças, indo sempre ao encontro dos seus interesses e necessidades, realizando nós uma triangulação de experiências que lhes proporcionassem um conhecimento do mundo exterior e do seu *EU* interior que lhes permitisse construir e desenvolver a sua identidade nesta etapa das suas vidas tão decisiva e importante para o seu desenvolvimento.

A planificação, ao longo da nossa investigação, foi realizada tendo em conta os vários momentos de observação, quer do grupo, quer do contexto em que estávamos inseridas, realizando de modo diário, e sempre que considerámos pertinente, uma avaliação e posterior reflexão das metodologias utilizadas, bem como da nossa prática educativa enquanto educadoras estagiárias.

As emoções, que têm sido objeto de investigações recentes em várias áreas do saber, foram o alvo do nosso estudo. A investigação que desenvolvemos sobre esta temática baseou-se no nosso interesse pessoal, mas também profissional, pois queríamos perceber em que medida as crianças possuíam uma noção prévia relativa às emoções, distinguindo-as e expressando-as no seu meio social envolvente. Prendíamos também compreender o nível emocional em que cada uma das crianças se encontrava e poder assim, no final da PIS, concluir em que medida o recurso a duas estratégias - a Literatura Infantil e o instrumento *Uma Caixa Cheia de Emoções* (Caixa das Emoções) - contribuiriam para o desenvolvimento emocional do grupo.

Nesse sentido, delineámos os seguintes objetivos educacionais que viriam a sustentar todo o Projeto:

- Despertar emoções na criança, a partir da leitura de diversos livros de qualidade estética e literária;
- Permitir à criança diferenciar as várias emoções, levando ao entendimento das mesmas;
- Entender se através do livro infantil a criança consegue conhecer-se melhor a ela mesma e perceber a sua emotividade;
- Entender em que medida a audição de histórias e o contacto com o livro infantil influenciam a relação das crianças com as suas emoções e com as do seu meio envolvente;

- Permitir às crianças estabelecer uma relação de naturalidade com as várias emoções de modo a serem capazes de as transmitir ao seu meio social envolvente;

- Perceber se, com a implementação do projeto, se verifica uma evolução no desenvolvimento emocional das crianças e de que forma.

O presente relatório está estruturado em duas partes: a primeira diz respeito ao enquadramento teórico. Nela abordamos o percurso da Educação Pré-Escolar em Portugal, o seu enquadramento normativo e os modelos curriculares adotados, bem como o desenvolvimento da criança, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento emocional, ao conceito de emoção e à importância da Literatura para a Infância na Educação Pré-Escolar. A segunda parte deste relatório refere-se ao projeto de investigação-ação. Nesta parte, realizamos uma descrição teórica da metodologia escolhida para a elaboração do projeto (técnicas, instrumentos de recolha de dados e procedimentos adotados), bem como a caracterização do estabelecimento educativo, da sala de atividades e do grupo. Por fim, no último capítulo desta parte, apresentamos os resultados obtidos na nossa investigação, realizando também uma análise e reflexão/discussão dos mesmos, não deixando de apresentar, e de refletir sobre o projeto de investigação implementado, tal como das conclusões retiradas do mesmo e de toda a PIS.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

1.1 - Percurso da Educação Pré-escolar– breve contextualização

Em Portugal, a Educação de Infância enfrentou, ao longo dos tempos, distintos “estádios de evolução semelhantes aos de outros países europeus, embora com um significativo atraso no que se refere particularmente à implantação e ao número de jardins de infância oficiais” (Bairrão e Vasconcelos, 1997: 7).

Foi apenas em meados do Séc. XVIII e principalmente no Séc. XIX, devido à industrialização e ao conseqüente aumento do trabalho feminino fora do lar, que foram criadas as primeiras instituições de Educação Pré-escolar (EPE), embora ainda não com as características que hoje possuem.

As primeiras instituições, que terão começado a surgir por volta dos anos 30 do século XIX, eram comumente designadas por “casas de asilo” (Carvalho, 1996) Mais tarde, estas instituições assumiram outros contornos e outra amplitude, não se limitando apenas à sua dimensão social de cariz asilar. Passaram então a surgir cada vez mais Jardins de Infância ou Infantários, sobretudo em meios citadinos.

Foi no ano de 1882, por ocasião da celebração do centenário do nascimento de Froebel, que abriu em Lisboa aquele que viria a ser o primeiro Jardim de Infância de caráter oficial, situado no Jardim da Estrela.

É ainda neste ano que surge uma iniciativa de caráter privado, dedicada à solidariedade, cultura e educação, a Associação de Escolas Móveis, que recorria ao método João de Deus, – método este que teve como precursor o pedagogo João de Deus Ramos, filho do poeta João de Deus. Esta associação pretendia, entre outras coisas, ensinar a ler e a escrever, tendo como instrumento de ensinamento a Cartilha Maternal¹. Foram aliás, João de Deus Ramos e Froebel, que pelos seus ideais e princípios inovadores, inspiraram durante longos anos as principais figuras responsáveis pela área da educação em Portugal.

Algumas individualidades defendiam, à época, a necessidade e a importância de uma educação dirigida às crianças até aos seis anos de idade. Uma delas foi o deputado Rodrigues

¹ **Cartilha Maternal** – Segundo o sítio da Associação de Escolas João de Deus, esta Cartilha foi publicada em 1877, concebida por João de Deus que desenvolveu uma “uma metodologia que, segundo ele próprio, se funda na língua viva, não apresenta os 6 ou 8 abecedários do costume, senão um, do tipo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem, de modo que, em vez do principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis (...) Uma das características da Cartilha é exactamente o tipo de impressão adoptado nas lições. Apesar de todos os avanços tecnológicos, não conhecemos manuais escolares que proponham o que a Cartilha Maternal propôs, ao apresentar as palavras segmentadas silabicamente através do recurso ao preto/cinza. Com este recurso a estruturas gráficas artificiais, a metodologia João de Deus recusa-se a tratar as sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas”.

de Freitas, que, em 1879, alertava o governo para a utilidade da existência de uma Educação Pré-escolar. A sua intervenção foi decisiva neste domínio, tendo sido concedido pela tutela um orçamento destinado às autarquias locais, para que constituíssem, assim, jardins de infância.

No entanto, as escolas de formação de professores, ainda não possuíam formação destinada a educadores, razão pela qual um grupo de professores, se dirigiu à Suíça, com vista a uma maior obtenção de conhecimento nesta área.

Em 1896 foi publicada legislação relativa à Educação infantil, mais concretamente no Diário do Governo, n.º 141 de 27 de junho de 1896 que dizia respeito aos objetivos da Educação Pré-escolar e da formação de educadores. Esta foi também a primeira legislação que viria a decretar as condições, normas de funcionamento segundo as quais as escolas de “*Educação infantil*” deveriam funcionar.

Já na Primeira República, a 5 de outubro de 1910, de acordo com a elevada taxa de analfabetização que se fazia sentir, foram tomadas algumas medidas no que à educação dizia respeito. Era do interesse de quem “governava” difundir e implementar mais jardins-de-infância, para além das óbvias preocupações com a educação em idade adulta.

Assim, em 1911 surgiu legislação diretamente relacionada com a Educação Pré-escolar, no Decreto com força de lei de 29 de março (Diário do Governo nº 73 de 30 de Março de 1911) da Direcção Geral de Instrução Primária, onde se pode ler:

“O objecto do ensino infantil é comum aos dois sexos e tem em vista a educação e desenvolvimento integral, physico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro aos sete anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quaes se posso apoiar o ensino regular da escola primaria.” (Capítulo II - artigo n.º5, p.1342)

Também o diploma de 23 de agosto de 1911 (Diário do Governo n.º198 de 25 de agosto de 1911) define o programa das Escolas Infantis. Entre outros, destacamos o artigo n.º 14, que especifica as condições a cumprir para ministrar este tipo de ensino:

“O ensino infantil deverá ser ministrado somente por senhoras de mais de vinte e um annos, convenientemente habilitadas e dotadas das faculdades especiaes indispensáveis a este ensino.

1º Enquanto não existir pessoal habilitado na especialidade pelas escolas normaes, poderão ser providas nas escolas que se criarem as actuaes professoras primarias com bom e effectivo serviço, ou serem contratadas pelas camaras municipaes professoras, que provarem competência especial para ministrar este ensino.

2º As nomeações para estas escolas annullar-se-hão sempre que durante os primeiros dois annos de serviço se verificar que a professora não possui as qualidades, aptidões e competencia indispensáveis a este cargo, ou em

qualquer outra ocasião, sempre que a professora manifestamente mostrar menos zêlo, cuidado, paciência e docilidade para com as crianças.” (p.3599)

Ambos os diplomas estabelecem— como podemos verificar realizando uma leitura detalhada dos correspondentes diários mencionados — os princípios norteadores que, naquele momento, os republicanos consideravam como sendo corretos. Estes definiam, entre outros aspetos, os vários graus de ensino, os objetivos do ensino infantil e a quem se destinava, as condições para ministrar este tipo de ensino.

Na década de 30 do Séc. XX verificou-se uma tendência para o alargamento da Educação Pré-escolar (sobretudo sob a alçada de ordens religiosas). Contudo, em 1937, já na época Salazarista, é promulgado o decreto-lei n.º 28.081 de 9 de outubro, que irá extinguir os jardins de infância oficiais, alegando razões de caráter económico e social uma vez que a ideologia salazarista atribuía à figura materna o papel primordial na educação infantil. A mãe era quem cuidava da casa e dos filhos, sendo a responsável direta e privilegiada da sua educação, pelo que, à luz desta ideologia, os jardins de infância não eram necessários.

Foi pela mão de Veiga Simão, em 1971, que a Educação Pré-escolar foi reincorporada no sistema educativo. Esta medida fazia parte integrante da denominada “Reforma de Veiga Simão”, que visava a criação de escolas dirigidas à preparação e formação de educadores e ao alargamento da educação pré-escolar (Bairrão e Vasconcelos, 1996), com o intuito de poder vir a ser percecionado este tipo de educação como uma escola para “todos”; no entanto, esta reforma foi suspensa aquando da Revolução de 25 de abril de 1974.

Ainda um ano antes da revolução, surgem em Coimbra e Viana do Castelo duas escolas de caráter oficial de formação de educadoras. “Esta medida é fruto da tomada de consciência pelos governantes de que a maioria dos estabelecimentos oficiais existentes não correspondia às necessidades educativas das crianças porque o seu pessoal carecia de formação profissional adequada” (Bairrão e Vasconcelos, 1997:11). No entanto, é de salientar que já em 1958 tinha sido permitido à Associação dos Jardins-escola João de Deus abrir duas escolas de caráter privado para formação de educadoras.

Em 1974, surge a revolução de abril. O País viu-se envolvido em muitas mudanças — políticas, económicas, sociais -, que afetaram, necessariamente, a área da Educação.

Vasconcelos (1995) relativamente ao estado da EPE nesses anos, diz-nos que:

a educação pré-escolar pública, (...) desenvolveu-se não tanto através de leis e decretos emanados de instâncias governamentais, mas sim como resultado de uma cidadania posta em acto num processo de participação democrática. Esta democracia posta em acto significava a capacidade e o poder dos cidadãos — especificamente dos pais — de pressionar o Governo no sentido de implementar experiências de qualidade para as crianças em idade pré — escolar. (Vasconcelos cit. por Bairrão e Vasconcelos, 1997:12)

Por esta altura, a EPE pública estava sob a alçada do Ministério da Educação e do Ministério do Emprego e Segurança Social, tendo sido um princípio revolucionário “levar” a Educação Pré-escolar a toda a população no território português, de forma a promover a igualdade de condições e acesso à literacia de todas as classes sociais, atenuando as diferenças entre elas e promovendo assim o bem-estar e desenvolvimento das crianças nestas idades.

Em 1986, surge então a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que vem reconhecer a educação pré – escolar como parte integrante do sistema educativo.

Atualmente, a EPE é parte fundamental na educação e desenvolvimento da criança, sendo naturalmente reconhecida como parte integrante do sistema educativo português.

1.2 - Enquadramento Normativo na Educação Pré-escolar

A Educação Pré-escolar está atualmente enquadrada numa conjuntura legal e normativa que lhe confere um estatuto diferente daquele que possuía no passado. Com efeito, a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (que viria a sofrer algumas alterações ao diploma ao longo dos anos), que a EPE é integrada no sistema educativo, sendo portanto um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança – tanto como elemento fomentador da sua educação, como estimulador à formação da sua personalidade e identidade –.

De mencionar ainda que a LBSE define para a EPE um conjunto de objetivos – que deverão ser articulados sempre com o núcleo familiar das crianças:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança. (artigo n.º5).

Mais tarde, com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (LQEPE) (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), em 1997, a EPE passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, tal como é referido na LQEPE, sendo contudo (ou devendo ser) complementar à ação educativa das famílias.

De facto, nessa Lei-Quadro pode ler-se:

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (p.670)

Esta mesma lei define os princípios orientadores que a EPE deve atingir, sendo bastante claro que deve incidir no desenvolvimento da criança em todas as áreas. A criança deve ser educada para a cidadania e a vivência em sociedade, devendo assegurar-se a todas as crianças a igualdade de oportunidades, o respeito pelo próximo, a tolerância e a aceitação das diferenças – individuais, linguísticas, culturais, socioeconómicas.

Destacamos, em síntese, os princípios organizadores definidos nesta lei-quadro:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.”

No mesmo ano em que foi publicada a LQEPE, surgiram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), sob a aprovação do despacho nº 5220/97, que consagra as mesmas como um guia orientador para o educador de infância. Neste documento é-nos dito que:

“a aprovação de orientações curriculares para a educação pré-escolar constitui um passo decisivo para a construção da qualidade da rede nacional de educação pré-escolar, implicando a definição de referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância nos estabelecimentos que a integram, independentemente da respectiva titularidade. As orientações curriculares constituem-se, assim, como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de Infância na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.” (p.1).

Na verdade, as OCEPE “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997:13), nas várias áreas de conteúdo e nos vários domínios específicos. As Orientações Curriculares vieram, pois, dar mais um contributo para a importância e legitimação da Educação Pré-escolar bem como do estatuto profissional do educador. Aliás as OCEPE conferem a este profissional em educação um papel de destaque enquanto elemento condutor e facilitador das aprendizagens das crianças e do processo educativo.

É ainda referido neste documento, que “A intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (ME, 1997: 25). Para isso, o profissional em educação deve: observar individualmente cada criança e o grupo de modo a poder tomar notas e recolher informação que lhe permita tomar consciência das habilidades, capacidades e interesses das mesmas, não só para poder conhecer cada uma das crianças, como também para poder estabelecer um ambiente educativo que vá ao encontro daquilo que “as move”, ou seja daquilo que lhes desperta o interesse.

Esta etapa é de especial importância pois será um elemento basilar para, posteriormente, se poderem desenvolver as seguintes fases. A Planificação é pois, a fase subsequente à observação, devendo ser realizada tendo como apoio toda a informação que *a priori* já foi recolhida, aliando-a ao ambiente em que cada criança se insere, de forma a promover aprendizagens estimuladoras e significativas.

A planificação deve ser realizada efetuando o educador uma reflexão, sobre as suas práticas educativas e os objetivos de aprendizagem para o grupo, ponderando, pensando e

disponibilizando condições - a nível de disponibilidade dos materiais e do espaço - que promovam experiências ricas de aprendizagem.

O planeamento deve procurar em todo o momento articular as distintas áreas de conteúdo, proporcionando aprendizagens de carácter transversal, sendo que as mesmas deverão ser desafiadoras quer para a criança, quer para o grupo.

Posteriormente, o educador deve agir, colocando em prática tudo o que planificou sendo que, naturalmente deverá ter em atenção de modo primordial as sugestões e ideias de cada criança, devendo estar apto também para transformar situações imprevistas, como ponto de partida para determinada aprendizagem.

O educador deve avaliar tanto as suas práticas educativas, como a evolução de cada criança. A primeira avaliação visa entender e tomar consciência da sua intervenção enquanto elemento ativo na ação, percebendo portanto quais as estratégias a continuar e quais as que devem ser reformuladas tendo em conta as suas intenções educativas e as necessidades do grupo. A segunda avaliação refere-se às crianças e deve ser o suporte que servirá como elemento norteador para compreender as aprendizagens que cada criança adquiriu e quais as que devem ser incluídas para que a criança as adquira no futuro.

Por fim, as OCEPE referem ainda duas etapas, que cremos que possuem interligação, são elas: a importância da comunicação, que o educador deve realizar partilhando toda a informação que vai adquirindo de cada criança, com assistentes operacionais, outros educadores, pois é através da partilha de experiências, observações e práticas educativas que se consegue proporcionar às crianças, uma maior qualidade nas aprendizagens e a comunicação que deve ser realizada com os pais, pois é nessa interação e articulação (última etapa definida pelas OCEPE) com estes que o educador consegue entender melhor as especificidades de cada uma das crianças, trocando opiniões sobre determinados aspetos e entender melhor a realidade social e familiar da criança. Referir ainda, que as OCEPE alertam para que o educador deva em todo o momento, e com o trabalho em conjunto com os pais, promover e facilitar a articulação entre a Educação Pré- Escolar e o primeiro ciclo do Ensino Básico, para que as crianças que irão ingressar num futuro próximo neste ensino subsequente o façam de forma o mais natural possível.

Por fim, de referir ainda a publicação, em 2001, do decreto-lei n.º 241/2001, que viria a definir o perfil geral do educador e do professor do Ensino Básico, alertando este, para a importância de o educador criar e desenvolver o seu próprio currículo, para isso, o mesmo deve concebê-lo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” aprendizagens essas que só serão conseguidas através de um currículo que possua e um carácter integrador. Para isso, este decreto prevê que “o educador de infância

[mobilize o seu] conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (p. 5573), de forma a articular conteúdos e tornar assim a experiência de aprendizagens mais completa e mais rica para o desenvolvimento das crianças.

1.3 – Educação Pré-escolar e modelos curriculares

Ao longo do tempo, a Educação Pré-escolar foi ganhando uma maior visibilidade e importância, sendo atualmente considerada a etapa inicial da Educação Básica.

Na verdade, cada vez mais se constata que a EPE contribui para a formação e desenvolvimento integral da criança, dando-lhe os instrumentos para desenvolver competências, aptidões e valores que serão determinantes para o seu futuro.

Nesse sentido, Formosinho (1998) refere que o Estado deve realizar uma definição de aprendizagens também para este nível de ensino, pois as mesmas não podem ser realizadas ao acaso. Diz-nos o autor que “as fontes do currículo *na educação de infância são em primeiro lugar, o próprio conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança*”. (p. 11)

Para Bairrão e Vasconcelos (1997), “Por currículo entende-se uma sequência organizada de tarefas ou propostas de tarefa de ensino-aprendizagem, bem como a utilização de materiais, tudo isto decorrendo num determinado cenário”. Já no que diz respeito a modelos curriculares em Educação Pré-escolar, os autores sublinham que se trata de “teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem em crianças em idade pré-escolar” (pp.15,16).

Em termos de investigação, verificou-se, ao longo das últimas décadas, uma necessidade crescente em definir modelos curriculares a serem adotados pelos vários profissionais em educação.

A propósito dos modelos curriculares e da interligação que deve ser realizada entre estes e os conhecimentos dos educadores/professores, Marchão (2011) refere que:

Baseados nas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e nas teorias sociais, os modelos de ensino constituem-se como orientadores para pensar, estruturar planejar, pôr em prática e avaliar o processo de ensino no âmbito do qual o conhecimento prático do educador/professor não pode deixar de emergir e de o influenciar. (p.2)

Em traços gerais o que é considerado como fulcral é que “o educador/professor possa planificar o currículo e o processo de ensino cuidadosamente, criando um clima favorável à aprendizagem e que os alunos obtenham bons resultados” (Marchão, 2011: 2).

Vários são os modelos curriculares que surgiram ao longo dos anos; nesta parte do nosso relatório realizaremos um percurso por alguns deles, sendo que aprofundaremos aqueles que são mais adotados pelos educadores.

Modelo Reggio – Emilia

Surgido em 1945, este modelo nasce em Itália, devendo o seu nome à região de Emilia Romana, tendo as primeiras escolas surgido com a colaboração de alguns cidadãos de forma voluntária, entre eles estavam como não poderia deixar de ser, alguns pais de crianças que ingressariam nestas mesmas escolas. Este tem como princípios basilares o envolvimento dos pais e da comunidade no trabalho que é desenvolvido nas creches e nos Jardins de Infância, sendo que esse mesmo trabalho deve ser desenvolvido em cooperação e colaboração entre os distintos intervenientes. As crianças, tal como se verifica em vários modelos curriculares, são chamadas a dar a sua opinião, levantar questões e a encontrar respostas aos seus problemas/dúvidas, podendo, se assim o decidirem, expressar-se através, por exemplo, de uma dramatização, uma música, um desenho, etc.

Elas [crianças] devem ser capazes de representar observações, ideias, memórias, sentimentos e novos conhecimentos, numa variedade de formas que vão desde o jogo ao desenho. Estas múltiplas formas de expressão permitem à criança representar a realidade que a rodeia, o seu conhecimento do mundo físico e social. (Lino, 1998:102)

Assim sendo, e como podemos verificar pelas palavras de Lino, proferidas já há algumas décadas, neste modelo é atribuída bastante importância à arte como forma de explorar o ambiente, nas suas mais diversas representações, acreditando-se que as crianças, ao irem adquirindo distintas formas de se expressarem, quer seja na pintura, desenho, dança, etc., vão também aprendendo a comunicar tanto com os adultos como com os seus pares. Portanto, a arte, como podemos verificar é um elemento muito valorizado no currículo do modelo Reggio Emilia.

Outra das componentes deste modelo, diz respeito à documentação e registo por parte dos adultos e professores/educadores, dos comportamentos, produções gráficas e diálogos das crianças – que são transcritos – todas as produções das crianças são expostas na escola, e todos os adultos, crianças e pais podem ter acesso a estas, sendo também em certo modo, uma forma de aproximar famílias e comunidade, à instituição educativa. Esta documentação e estas anotações servem ao educador, como base não só para medir o seu desempenho, mas também como forma de este entender quais as aprendizagens que foram efetivamente adquiridas pelas crianças. Os papéis principais do educador neste modelo são os de escutar e

não o “de falar”, e o reconhecimento das múltiplas potencialidades da criança, sendo que estas são incentivadas a colocar questões, dar as suas opiniões, resolver problemas e procurar respostas para estes. As crianças trabalham juntas, separadas, em grupo, individualmente consoante o objetivo da atividade, existindo neste modelo uma preocupação com a carga horária a que as crianças são “expostas”, sendo que existe sempre um equilíbrio temporal entre atividades.

Relativamente ao espaço educativo, este segundo Lino (2007) é organizado pelos professores/educadores de modo a recriar um ambiente que seja agradável tanto para as crianças, como para os adultos, onde se possa refletir acerca de diversos temas, ideias, atitudes, etc. Em todas as escolas existem: o *atelier*, a biblioteca, a sala de música, o arquivo, o refeitório, a cozinha, os wc e a piazza. Na piazza existem três salas de atividades que estão divididas em áreas tendo em conta as idades das crianças.

Por fim, referimos o tão importante papel da família neste modelo curricular, modelo este em que é reconhecida a importância do envolvimento nas atividades educativas dos seus filhos, da mesma forma que, estes devem ser informados do desempenho e desenvolvimento dos seus educandos. A família vai sendo envolvida na realidade escolar dos seus filhos, por exemplo pelas produções e trabalhos que estes realizam, servindo estas como ponte de diálogo entre educadores e pais. De salientar ainda que é através deste envolvimento na realidade escolar e na sua ação que educadores, família e comunidade trabalham e tomam decisões em conjunto, sendo as ideias dos pais valorizadas no Jardim de Infância (JI) como uma mais-valia de conhecimentos e informações que podem contribuir para o crescimento e aprendizagem das crianças.

Marchão (2011) referindo-se aos modelos curriculares adotados para a Educação de Infância, no nosso país diz-nos que estes:

assumem uma posição eclética ou por outro lado, afirmam as especificidades próprias de alternativas conceptuais e fundamentadas em determinadas concepções epistemológicas ou psicopedagógicas. Estão nesta linha, por exemplo, a Abordagem High/Scope para a Educação Pré-escolar; o Movimento da Escola Moderna na Educação Pré-Escolar e a Abordagem de Projecto na Educação Pré-escolar. (p.6)

Modelo High-Scope

Este modelo curricular surgiu com David Weikart, decorria o ano de 1960. Este modelo defende que a criança deve aprender na ação, sendo ela um elemento central da sua aprendizagem e não um elemento passivo. Dá-se ênfase ao desenvolvimento cognitivo da criança através da sua ação nas mais diversas situações e acontecimentos, sendo que são

essas mesmas ações que lhe permitirão construir concepções e aprendizagens do mundo e da sociedade que a rodeia.

Figueira (1991), refere que este modelo assenta nos seguintes pressupostos: “as capacidades da criança desenvolvem-se ao longo da vida numa sequência previsível; em cada fase do desenvolvimento surgem novas capacidades; o potencial do desenvolvimento e de aprendizagem das crianças é promovido através de um ambiente rico em solicitações” (Figueira, Bairrão e Vasconcelos, 1997:7).

Existe, neste modelo, a preocupação em auxiliar a criança a ser um indivíduo autónomo intelectualmente, tal como defendia a teoria desenvolvimentista de Piaget.

Formosinho (1998) analisa o Perfil de Implementação do Progresso (PIP) / High- Scope referindo que o mesmo se organiza em “ quatro secções, a saber: 1) ambiente físico, 2) rotina diária, 3) interacção adulto-criança, 4) interacção adulto-adulto ” (p.66).

No que diz respeito ao ambiente físico, a sala de atividades deve ser organizada por áreas, cada uma com vista a contemplar determinadas aprendizagens.

Esta organização da sala em áreas além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas. Assim, tome-se por exemplo, uma sala de actividades organizada em: a área da casa, a área da expressão plástica, a área das construções, a área do consultório médico e a área da biblioteca e da escrita. Esta sala permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade. (...) Assim, papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interacção – que constituem a textura social básica – são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite. (Formosinho, 1998: pp. 67,68)

Relativamente à rotina diária, esta visão do currículo não se baseia na ideia de que as atividades e as rotinas devem ser estruturadas previamente, mas também não preconiza o livre arbítrio e a espontaneidade para a organização da mesma. A forma como esta rotina deve ser estruturada tem de resultar de um contributo (embora diferenciado e tendo o adulto um contributo mais significativo) entre a criança e o adulto. O educador deve preparar os materiais e o espaço de acordo com as aprendizagens a desenvolver. Deve igualmente fomentar a experimentação para que se revelem aprendizagens ativas, promovendo e permitindo que os momentos em que as crianças exploram e experimentam deem espaço para que existam sempre distintos tipos de organização e de interações, sejam elas entre adulto-criança, criança-criança ou, entre grande ou pequenos grupos. “Assim, a rotina diária da pré-escola *High – Scope* é constante, estável e, portanto previsível pela criança. A criança sabe o que a espera conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades dessa rotina” (Formosinho, 1998:71).

Neste modelo curricular, o adulto deve ser o promotor de oportunidades que permitam à criança aprendizagens distintas, sendo que em todo o momento deve desenvolver novas formas de procurar que a criança coloque em causa a sua forma de ver as coisas, levando-a a pensar e tentar resolver o seu conflito/problema. Em traços gerais, o adulto deve ser um promotor/condutor da aprendizagem, ainda que de forma indireta, deve facultar as situações, os materiais e as experiências para que a criança por si desenvolva noções, concepções, aprendizagens significativas baseadas também na resolução de problemas.

Por fim, relativamente à interação adulto-adulto neste modelo, os profissionais de educação devem definir e utilizar um modelo de ensino uniforme e em equipa, planificando e avaliando também em conjunto. As crianças são regularmente observadas e avaliadas individualmente tendo em vista o registo do seu desenvolvimento e da eventual necessidade de intervenção em algum aspeto que desperte a atenção, quer seja nas suas necessidades, quer seja nas suas capacidades. Os docentes/educadores promovem ainda uma comunicação ativa com os pais, fazendo com que os mesmos se sintam incluídos na realidade e aprendizagem dos seus educandos.

Movimento da Escola Moderna

Este modelo curricular, vulgarmente conhecido por MEM, surgiu no ano de 1966, tendo como base um sistema cooperativo de classe, visando formar as crianças para a democracia e auxiliando-as no seu desenvolvimento sociomoral. Dá-se especial enfoque à aquisição de valores, à noção do papel da criança na sociedade e ao seu entendimento enquanto indivíduo, permitindo-lhe em suma adquirir aprendizagens que a auxiliarão a preparar-se para a vivência na sociedade em que está inserida. Niza (1998), aludindo a este modelo, diz que, nele

os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. (p. 141)

As crianças aprendem de acordo com as suas áreas de interesse, podendo a sua organização de trabalho ser em grupo – sendo introduzida a formação de grupos heterogéneos ou individualmente. A resolução de conflitos é realizada mais uma vez de forma cooperativa, levando as crianças tanto a colocarem-se no lugar do outro, como a um diálogo entre elas e com a educadora/professora relativamente à gravidade (ou não) do conflito, causas do mesmo, e possíveis formas de resolução.

Os princípios basilares deste modelo curricular assentam na valorização e na independência das crianças para se poderem expressar livremente, sendo que daí surgirá conseqüentemente a formação do pensamento divergente, pois as crianças inevitavelmente colocarão algumas interrogações relativamente a diversos assuntos/áreas/ideias. O educador tem um papel importante a desempenhar fomentando em todos os momentos o trabalho em equipa e a entreaajuda entre as crianças. Os educadores organizam-se neste modelo em grupos de formação cooperativa de acordo com os vários interesses e áreas.

É também aqui - à semelhança de outros modelos curriculares - valorizada a emergência da leitura e da escrita e o desenvolvimento do pensamento lógico.

A sala de atividades, neste modelo, está organizada do seguinte modo: área da biblioteca, oficina de escrita, laboratório de matemática, laboratório de ciências, construções e carpintaria, cultura alimentar, ateliê de artes plásticas e por fim a área de dramatização.

A aprendizagem funciona por projetos, levando a uma pesquisa, produção e intervenção relativamente aos mais distintos temas. As crianças são assim estimuladas e incentivadas a detetar a questão inicial/problema, a planificar e por fim executar as atividades propostas pelo educador de infância.

Abordagem de Projeto

A abordagem de Projeto é adotada em Portugal pelos educadores de forma bastante habitual, e recorrente, sendo caracterizada por se centrar na ação.

Antes de realizarmos uma abordagem deste modelo curricular, consideramos pertinente colocar a seguinte questão: “Mas o que é afinal, um projeto?”, este segundo Katz e Chard (1997), é “Um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema, como «ir para o hospital», «construir uma casa» ou «o autocarro que nos traz até à escola” (p.3). A metodologia adotada neste modelo curricular é a de resolução de uma solução em que existe um problema, sendo que para isso as crianças são estimuladas a pesquisar, procurar, resolver, para obter soluções.

Os projetos poderão surgir, decorrentes de temas de interesse comum, ou de uma necessidade detetada pelo educador a partir da observação realizada ao grupo.

O educador deverá planificar a sua ação tendo sempre em conta a necessidade, os interesses das crianças e os objetivos que pretende alcançar junto com as mesmas, de modo a que seja promovido o desenvolvimento global da criança, nos mais distintos níveis.

Normalmente, são estudados/explorados individualmente, em pequenos grupos ou pelo

qual trabalha - coletivamente e individualmente -, como também, identificar, pensar e planejar novas formas/métodos de ampliar o conhecimento das crianças de modo a ir ao encontro do que os motiva, os inquieta, o que lhes aguça a curiosidade, levando-os a que de modo progressivo se predisponham para a realização de projetos que os enriqueçam de modo global.

CAPÍTULO 2 – DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO E EMOÇÕES EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

2.1 – Desenvolvimento socioafetivo

De modo generalizado, todos temos a noção de que o desenvolvimento humano vai evoluindo ao longo da vida, de forma contínua. Esta evolução dá-se em variadas áreas do desenvolvimento, seja ele, cognitivo, moral, socioafetivo ou motor.

Todos nascemos seres humanos *a priori* competentes para desenvolver as nossas capacidades sociais, capacidades estas essenciais para a nossa sobrevivência. Desde os tempos ancestrais que “dependemos” do outro, das interações que temos com ele e que irão contribuir tanto para a forma como nos relacionamos, como para nos ajudar a moldar a nossa personalidade e o modo como vemos o que nos rodeia.

Harlow (1963–1968), nas suas experiências laboratoriais com os macacos Rhesus, veio confirmar a importância que deve ser atribuída tanto aos cuidados primários como aos laços afetivos de contacto, conforto e de amor que a mãe proporciona à criança, sendo estes constituintes de uma base fundamental para o desenvolvimento da criança.

Os macacos, durante as experiências de Harlow foram privados da sua mãe, tendo sido colocada em seu lugar, uma mãe de arame, áspera e fria ou uma mãe de pano, quente e macia.

Harlow pôde observar que os macacos bebés Rhesus apresentavam uma preferência clara pela mãe, que lhe proporcionava um maior conforto e bem-estar – neste caso a mãe de pano – sendo que os macacos, quando submetidos a situações que lhes poderiam despertar medo, preferiam também, a mãe de pano, por ela lhes proporcionar uma maior sensação de segurança.

Este autor verificou também, que quando submetidos a algum estímulo novo, os macacos, na presença da mãe de pano, exploravam o meio envolvente, sendo que na presença da mãe de arame, ou na ausência da mãe de pano, demonstravam medo e relutância em explorar o meio. Tal experiência veio a confirmar que o conforto e o contacto são fatores essenciais para o desenvolvimento da condição afetiva e social dos bebés.

Neste mesmo sentido, foi confirmada por Spitz a importância dos primeiros laços emocionais que a criança estabelece com a mãe, alertando também os seus estudos para as consequências graves que poderiam advir da separação entre mãe-filho.

“uma agitação ou perturbação do espírito, sentimento, paixão; qualquer estado mental excitado ou veemente” (p.367).

Na sua interpretação, Goleman define a emoção como “referindo-se a um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a acção”. O autor diz ainda que “Há centenas de emoções, incluindo respectivas combinações, variações, mutações e tonalidades. Na realidade, há muito mais subtilezas de emoção do que nós temos palavras para descrevê-las” (p.367). Para Lelord & André (2002) emoção é “ uma reacção súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas reacções)” (p. 13). Neste mesmo

“Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens. A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros”. (ME, 1997:19).

É, portanto de extrema importância que os educadores, tendo uma formação que inclua as relações humanas e claro está, as emoções, irão conhecer-se não só a si mesmos de forma mais aprofundada, como também aos indivíduos que os rodeiam. Deste modo, conseguirão conhecimentos que lhes permitam fazer face a eventuais problemas de desenvolvimento emocional em crianças na sua sala de atividades, bem como promover experiências e aprendizagens que estimulem a criança a conhecer-se a si própria e a ir formando a sua personalidade, como também a expressar os seus estados emocionais e a relacionar-se com o outro de modo mais positivo e facilitado.

2.3 – Inteligência emocional

Falar de Inteligência emocional implica necessariamente abordar a palavra emoção, com todo o significado que a mesma traz para o ser humano.

Daniel Goleman (2006), psicólogo, e um dos autores mais conceituados, no estudo e desenvolvimento da Inteligência Emocional, refere-se à etimologia da palavra emoção como derivando de «movere», verbo latino que significa «mover», mais o prefixo «e», o seu conjunto significa «mover para» (p.23).

Damásio (2001) defende que as emoções são a resposta que damos a uma variedade de acontecimentos e comportamentos exteriores a nós, com que nos deparamos ao longo das nossas vidas. De um modo geral, transmitimo-las exteriormente, para o outro, através de gestos corporais, faciais, alterações na voz e até posturas corporais que adotamos.

É frequente que, quando questionados relativamente a se conseguimos ou não ter controlo sobre as nossas emoções, a maioria das pessoas refira que tal não é possível ou se o é, será bastante difícil de realizar; contudo, estudos recentes indicam que se o ser humano for educado no sentido de poder controlar as mesmas - o

Foi nos anos 90 que surgiram novas investigações que desafiavam as concepções de inteligência até então de entre muitos teóricos. A este propósito, destacamos Gardner, um cientista, e psicólogo cognitivo e educacional, que é uma referência na área do desenvolvimento cognitivo.

Referindo-se a Gardner (1983), Goleman (2006) reconhece que este conseguiu ver as “limitações da velha maneira de pensar a respeito da inteligência” (p. 59), inculcadas durante anos. Gardner denominou a esse respeito, de “maneira de pensar QI”, todas as concepções de inteligência que acreditavam que “ as pessoas são ou não inteligentes, que nasceram assim, que não se pode fazer grande coisa a esse respeito e que os testes apropriados nos dizem se pertencemos ao grupo dos inteligentes ou dos estúpidos” (Gardner cit. por Goleman, 2006:59).

Gardner, na sua obra *Frames of Mind* (1983), refere vários tipos de inteligência - e não apenas um único – sendo que, no seu conjunto, conduzirão, segundo Goleman, ao êxito. Na obra de Gardner, o conceito de inteligência é associado ao conhecimento de si mesmo - levando ao conseqüente reconhecimento das suas emoções e posterior gestão das mesmas - e à competência social, que entre outros aspetos se refere ao desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações positivas com os demais.

Este autor acreditava, acima de tudo, num tipo de inteligência a que designou de múltipla, sendo que a mesma iria muito além de números ou de fórmulas, contrariando as teses de que os testes de Q.I deveriam “decidir” o futuro académico de cada pessoa. O Q.I é ainda definido por Gardner como mutável ao longo do tempo. Goleman baseando-se em declarações de Gardner, afirma a este propósito, que “não há qualquer número mágico para definir a multiplicidade dos talentos humanos” (p.60).

Foi anos mais tarde, em 1995, pela mão de Goleman, que o conceito de inteligência emocional se aprofundou e se tornou mais comum, mais popular. Na sua obra, *Inteligência Emocional*, Goleman (2006) refere que mais que os resultados obtidos em testes de Q.I, interessa-lhe, enquanto investigador, outras características do ser humano, diretamente envolvidas e interligadas com a inteligência emocional:

a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança. (p.54)

O autor refere-se a este tipo de inteligência como algo completamente novo, que “ Ninguém sabe dizer exactamente por quanta da variabilidade que se verifica de pessoa para pessoa no curso da vida ela é responsável” sendo que esta “pode ser uma influência tão poderosa e por vezes ainda mais poderosa que o QI” (p.55). Outros autores se debruçaram sobre este tipo de inteligência, mencionamos Augusta Branco, que no seu livro *Competência*

Emocional (2004), refere que “ uma pessoa com elevada competência emocional é aquela que tem também uma alta percepção daquilo que consegue ou não controlar.” (p.49), vindo ao encontro portanto do que Goleman acredita: possuir inteligência emocional significa conseguir controlar as emoções, equilibrando as mesmas de acordo com uma resposta adequada.

Em traços gerais, um indivíduo emocionalmente competente, será alguém que consegue relacionar-se com os outros, compreendendo-os e agindo de forma adequada aos estímulos a que é exposto, sendo que deverá para isso trabalhar em si mesmo, de modo a conseguir gerir as suas próprias emoções, reconhecendo-as no momento em que as sente, conseguindo posteriormente regulá-las. Se o conseguir realizar, será certamente alguém munido de Inteligência Emocional.

CAPÍTULO 3 – A LITERATURA PARA A INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

**“As letras são seres especiais, voláteis
como penas e pesados como chumbo.”**

João Paulo Cotrim.

3.1 – Literatura para a Infância – conceito e potencialidades do álbum na Educação Pré-escolar

Nas últimas décadas, o álbum narrativo tem tido um lugar de destaque no mercado editorial especialmente endereçado ao público infantil. Apesar de ter surgido por volta dos anos 60 do Séc. XX em alguns países da Europa, em Portugal só começou a ser editado e comercializado nos anos 80/90 desse mesmo século. No entanto, a sua afirmação no panorama dos livros para crianças tem vindo a crescer de forma significativa, sendo que temos hoje, no nosso país, álbuns de grande qualidade, não apenas traduzidos, como o foram inicialmente, mas inteiramente produzidos por autores e ilustradores portugueses, alguns deles recentemente premiados internacionalmente, como é o caso de Catarina Sobral, André da Loba ou Afonso Cruz.

Para além destes, muitos outros autores, mas sobretudo ilustradores, têm vindo a revolucionar o mundo dos livros para crianças. É o caso de Marta Torrão, de Bernardo Carvalho, de Madalena Mattoso, de Isabel Minhós Martins, de André Letria, entre muitos outros. Também editores que recentemente têm apostado na edição e comercialização de livros de qualidade, muito deles de origem portuguesa (como é o caso da Planeta Tangerina, da Bruáa e da editora Pato Lógico) ou estrangeira (com sucede com as editoras Kalandraka, OQO, só para referir alguns exemplos) têm dado o seu enorme contributo para a edição em português de livros de grande qualidade.

O álbum assume uma dimensão dialogal entre o texto e a imagem que se afigura essencial para a formação estética e literária da criança. É certo que ainda persistem muitas hesitações de ordem conceptual e teórica relativamente à categorização do álbum, mas, tal como defende Rodrigues (2009), este tipo de livros,

comumente designado por *álbum* (por influência francófona) ou *picture story book* (na versão anglo-saxónica), tem levantado uma série de controvérsias e de hesitações relativamente à clarificação e fixação do conceito, mas sobretudo face à definição de critérios para a sua classificação, residindo principalmente a sua especificidade na relação intersemiótica estabelecida entre as duas componentes, verbal e pictórica, que o enformam – ainda que apresente um conjunto de características externas e de índole paratextual que lhe são

peculiares, e que estão especialmente relacionadas com a edição e a composição gráfica da publicação –, e que, numa relação articulada e complementar, produzem, em conjunto, significação. (p.121)

Este tipo de livro pretende, segundo a mesma autora, apostar “na narrativização enquanto forma de aproximar a criança do universo literário e artístico, numa fusão de linguagens, caracterizando-se como um dos géneros de maior sucesso do panorama editorial de potencial recepção infantil” (p.121).

Sendo o álbum, portanto, de modo gradual, largamente difundido na Educação Pré-Escolar, e bem recebido pelas crianças, o mesmo possui uma série de características que o diferenciam de outras obras que consideramos ser importante destacar.

De modo usual, este possui uma capa dura (de grande resistência, para que possa ser manuseado pelas crianças, sem restrições), de grandes dimensões – pois, não deixando de lado a qualidade da narrativa, é objetivo do mesmo destacar as ilustrações, despertando assim a atenção do leitor/ouvinte, concedendo-lhe a oportunidade de despertar a sua imaginação. De realçar que, nestes livros, o texto não ocupa o mesmo tamanho que nos restantes, podendo até o texto verbal ser inexistente, deixando assim que a imagem por si só construa ou ajude a construir a história na mente da criança, despertando-lhe assim a imaginação.

Rodrigues (2009) menciona, a este propósito, a simbiose que existe nos álbuns infantis, bem como a importância que é especialmente atribuída à imagem, de tal forma que, tal como já foi referido, esta adquire uma força visual que prescinde por vezes do texto verbal:

A eficácia comunicativa nos álbuns decorre, pois, quer do seu aspecto verbal quer do visual, colaborando ambos na veiculação do sentido, podendo mesmo dizer-se que, em grande parte das edições, a imagem adquire proeminência, conseguindo, por si só, a narração integral de uma história, sem o auxílio da componente verbal, detendo maior protagonismo que o texto que a acompanha. (p. 131)

Ainda a respeito do papel da ilustração no álbum e a sua importância para a criança, Marques (1994) refere o seguinte:

A criança desde muito cedo é um "homo imagetivus". Ela começa por ver imagens, antes mesmo de se exprimir verbalmente. Ela vive num universo em que a imagem está omnipresente e é dotada de uma carga atractiva tão forte, tão interpelante, tão apelativa que a leitura pictórica, antecede logicamente a leitura verbal. É que a imagem fala, significa, e é ponto de partida para o imaginário. Na verdade, a criança (e o adulto também) capta a ilustração num ápice mas a sua capacidade de retenção é de longe superior. (p.242)

A criança que tem contacto desde muito cedo com estes álbuns, certamente que no futuro estará mais sensível e estimulada para ler de forma compreensiva, competente e crítica, este tipo de livros, que têm uma vertente tão cuidada relativamente à cor, ao traço, à própria

composição gráfico-plástica, o que despertará certamente o sentido estético da criança relativamente à arte. Com efeito, como assinala Rodrigues (2009),

mais do que narrar uma história, o álbum para a infância enceta uma espécie de jogo com o leitor, onde o texto e as ilustrações se complementam mutuamente e onde todos os elementos que o compõem se combinam e actuam na construção da significação, abrindo espaço, de uma forma muito peculiar, a um universo ambíguo de segredos e «não-ditos», capaz de formar leitores atentos e curiosos, encorajando a antecipação e a previsão. É precisamente essa dimensão intrigante, e altamente estimuladora de uma literacia verbal e visual na criança, que a leitura do conjunto de álbuns selecionados permite perceber. Com um profundo sentido pedagógico, e particularmente sensível a uma visão da realidade centrada no ponto de vista da criança. (pp. 19-20)

3.2 – Literatura para a Infância e desenvolvimento infantil

3.2.1 - Literatura para a Infância e sua importância para o desenvolvimento emocional das crianças em Idade Pré-Escolar

Emoções e Literatura para a Infância devem fazer parte de um binómio que está necessariamente interligado. Quer sejam as crianças, ou nós, adultos, não ficamos indiferentes àquilo que vemos nas ilustrações de um livro, àquilo que lemos no seu texto ou ao que ouvimos, despertando a obra de arte que constitui o livro um conjunto de emoções que nos permitem vivenciar a história, e envolvermo-nos nela.

Planque (1977, a respeito do carácter importante da imagem nos livros infantis enquanto veículo para o desenvolvimento emocional da criança, refere que:

a imagem tem um papel relevante no desenvolvimento emocional da criança “a carga afectiva da imagem é, por vezes, mais forte do que a do texto. Ela toca o universo inconsciente da criança: afectividade, violência, os valores morais e sociais. Ela constitui uma linguagem, uma aprendizagem, uma emoção vital. Representa por um lado, mas por outro deve sugerir. (Planque, cit. por Marques, 1994: 242, 243)

As histórias despertam na criança a fantasia, permitindo-lhe, de forma mais ou menos consciente, atribuir significados plurais ao texto verbal que lhe é dado a conhecer, alargar o seu léxico, desenvolver o seu espírito crítico e o seu pensamento divergente, e, obviamente, ampliar o seu conhecimento do mundo.

A Literatura para a Infância aborda determinadas emoções, permitindo à criança (re) vivenciá-las e a reagir emocionalmente. Com efeito, a criança através da história que lhe está a ser contada, é “desafiada” a refletir e a munir-se dos seus valores e das suas emoções para “tomar uma decisão” relativamente a uma determinada situação da história - num momento de

tensão, de conflito, de medo – ou a colocar-se no lugar do outro através das personagens, sentindo-se identificada com as mesmas.

Ao perceberem que as personagens também sentem medo, alegria, tristeza, raiva, ciúme, os mais novos sentem-se projetados nelas, sentindo que a sua emotividade é natural, é comum, permitindo-lhes, portanto, exteriorizar essas mesmas emoções de modo mais espontâneo. A criança diz Veloso (2005), é por isso

um ser para quem a ficção corresponde à natural necessidade de compreender o mundo. O que as histórias contam à criança permite um estilhaçar de paredes de vidro que a limitam, levando-a a penetrar num mundo que quer conquistar, mas também lançam luz em zonas obscuras do seu íntimo, clarificando dúvidas, desfazendo medos, construindo, enfim, uma identidade. (p.3)

As histórias infantis, para além do carácter lúdico, devem ter em conta não só o público a que se destinam - a criança -, mas também as suas necessidades, aquilo que lhes desperta a curiosidade e a atenção de modo a que se identifiquem, ou se interessem com aquilo que estão a ouvir. Deste modo,

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade - e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (Bettelheim, 2002:5)

Este tipo de literatura, quando aliada a uma ilustração que conte e suporte visualmente a história lida ou contada, despertará reações e emoções na instância receptiva, transportando a criança para um mundo imaginário e contribuindo para a educação emocional da mesma, pois, através das histórias, a Literatura para a Infância irá auxiliar a criança a entender e a lidar com as emoções (as suas e as dos outros), dando inclusivamente pistas textuais e pictóricas acerca da melhor forma de lidar com as emoções e de as controlar.

3.3 – O papel do educador na identificação, exteriorização e regulação das emoções através dos livros

As histórias devem fazer parte constante da prática diária do educador de infância, no jardim-de-infância ou na creche, fazendo assim com que a criança venha a desenvolver o gosto pela audição de histórias e a tornar-se, no futuro, num leitor competente e crítico, com gostos literários diversificados. Visto que a criança ainda não possui a capacidade de descodificação do código escrito que lhe permite ler de forma autónoma e sem o apoio do adulto-mediador, este assume, assim, esse papel tão importante como é o de contar/narrar as histórias às crianças.

A animação da leitura, seja ela através da entoação e timbre de voz, do ritmo e das pausas que o adulto-mediador incute nos vários momentos da história, ou das várias expressões corporais, é uma das técnicas (ou estratégias) a ter em conta quando o educador se propõe contar ou narrar uma história ao grupo.

A este respeito, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) referem que, na linguagem oral, deve-se “Criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e aprendizagem das crianças” (ME,1997:66). No entanto, se é certo que ao educador compete essa responsabilidade de se assumir como modelo linguístico e como referência para que as crianças adquiram gradualmente um bom domínio da linguagem oral, não é menos importante ter em conta que ler ou contar histórias implica um uso diferente (porque mais expressivo) da linguagem oral. Com a pesquisa efetuada ao longo da nossa investigação, constatamos que, nos momentos em que o educador ou o adulto-mediador, em contextos não formais, conta uma história, mais importante do que a correção linguística é a forma como comunica expressivamente com o auditório, envolvendo-o na (sua) história pela palavra, pela entoação e pela expressividade.

As OCEPE referem ainda que o educador deve ludicamente explorar a linguagem, quer seja no “prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir relações” (p. 67). Ou seja, é através desta exploração que, ao longo da história, o educador poderá procurar entender aquilo que as crianças estão a sentir, quer seja através de pequenos diálogos, realizados em determinados momentos da história, quer seja despertando reações do lado das crianças.

É portanto de extrema importância que o educador analise um conjunto de características relevantes a ter em conta quando seleciona a história a ser contada/narrada, a forma como a exteriorizará, e ainda mais importante, as estratégias a adotar, para que assim sejam

promovidas a interação e a participação das crianças nas histórias. Se tal acontecer, isso significará que a criança se sente envolvida na esfera imaginária das histórias.

Se a criança sentir medo, tal como o Max da história *Onde Vivem os monstros*, se se sentir irritada, tal como sucede com Bernardo, em *Bernardo faz birra*, se conseguir sentir a felicidade da família refletida em *Tanto, Tanto!*, ou se conseguir sentir a tristeza e a saudade daquele neto em *O livro da Avó*, certamente que irá gradualmente interiorizando que o que sente faz parte de uma/várias emoções, fazendo com que as identifique quando as sente. Se perceber que as personagens sentem o mesmo que ela própria, isso fará com que as exteriorize sem receio, e, por fim - quer através do livro, quer através dos diversos momentos de diálogo na Hora do conto –, perceberá como deve regular as suas emoções, desenvolvendo-se emocionalmente de modo saudável e equilibrado.

PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

CAPÍTULO 1 – PERCURSO (S) E CONTEXTO

“Nem acção sem investigação nem investigação sem acção”

Kurt Lewin

1.1 – A investigação-ação como metodologia de investigação

A investigação-ação (IA) surge na educação de modo a colmatar uma necessidade de esta ser investigada e de estar em permanente ação e mutação, e contribuir para o desenvolvimento profissional do educador, melhorando assim o ambiente educativo.

A investigação-ação é considerada por diversos autores como a metodologia preferencial na educação. A este respeito, Coutinho *et al* (2009) referem que no seu percurso:

sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado *status quo*, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de acção e intervenção. (p. 356)

O contexto educativo não pode, portanto, situar-se “à margem” da realidade social: é necessário que todos os agentes educativos atuem no sentido de tornarem as crianças conscientes do mundo à sua volta para que assim mais facilmente sejam integradas na sociedade. Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) referem:

A complexidade da configuração social, tal como a complexidade da configuração da organização que é a escola, requer outros modos de ensinar, pois o ensino se faz no aqui e no agora cultural, social e histórico, não numa sala asséptica que a escola “desinfectasse” dos problemas sociais exteriores. (p. 7)

É necessário, pois, que os profissionais em educação desenvolvam novas formas de ensinar, de transmitir conhecimentos, de estimular as aprendizagens:

Tomar consciência desta necessidade de promover outros métodos de ensinar obriga-nos a assumirmo-nos como profissionais reflexivos e críticos. Ser profissional reflexivo é, assim, antes do mais, criar uma protecção em relação ao frenesim normativo e à retórica nominalista; é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui. (Oliveira-Formosinho, cit. por Máximo- Esteves, 2008:pp. 7-8)

Dois dos defensores desta metodologia, Dewey e Lewin, demonstraram que ela era essencial no exercício da profissão docente (termo aqui utilizado de forma abrangente e englobando, naturalmente, também os educadores de infância).

John Dewey, que desenvolveu os seus estudos essencialmente em finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, foi um dos pioneiros da educação progressiva², defendendo a necessidade de se desenvolver a capacidade de raciocínio e o espírito crítico da criança. Na verdade, como afirma Máximo-Esteves (2008), Dewey propunha “a criação de programas educacionais centrados na criança, mediante os quais se pretendia desenvolver o pensamento crítico, as atitudes democráticas e o trabalho cooperativo. A investigação era entendida como um recurso indispensável para o progresso educacional”. (p.25)

Enquanto pensador, Dewey debruçava-se sobre as questões educacionais, sendo um defensor de um tipo de investigação científica virada para a ação. Para além disso, assumia que os profissionais de educação deveriam adotar uma metodologia prática e reflexiva. Máximo-Esteves, realizando uma síntese da ideologia de Dewey no que à prática profissional diz respeito, diz-nos que:

a prática da acção reflexiva em contexto profissional exige, necessariamente, a assunção de três atitudes – a *abertura de espírito* necessária à percepção da possibilidade de múltiplas vias, a *responsabilidade* necessária para o exame da acção (que causas, mas sobretudo que consequências?) e a *sinceridade* ou honestidade, quer no exame da acção e seu impacto, quer sobretudo no que se diz dele, isto é, na comunicação partilhada que se faz do processo reflexivo. (Máximo-Esteves, 2008: 27)

Máximo-Esteves (2008) destaca ainda algumas características do pensamento de Dewey relativamente à IA:

- a) Os conceitos associados à noção de *interacção* (fundamentada no naturalismo orgânico evolucionista de Darwin), os quais tornam fulcral o papel do ambiente (e da sua manipulação activa, experimental) nas condições de aprendizagem.
- b) A importância do *pensamento reflexivo* no desenvolvimento da mente e dos modos de acção. (...) A distinção entre pensamento comum e pensamento reflexivo reside precisamente no exercício deste exame activo e crítico processado em ambientes favoráveis – que despertem a curiosidade, estimulem sugestões com significado e encadeadas nas experiências anteriores. (p.26)

² **Educação progressiva** – Teve a sua origem nos Estados Unidos no início do Séc. XX, segundo Maria Luísa F. Branco* esta pode ser entendida “como uma série de práticas traduzida numa organização ensino-aprendizagem oposta à do ensino tradicional, nomeadamente à ênfase colocada na transmissão de conteúdos e no desempenho do professor”. Para Dewey citado por Branco*, a unidade fundamental da nova educação que sustenta a educação progressiva “encontra-se na ideia de que há uma relação íntima e necessária entre os processos da experiência actual e a educação.” (Branco, 2014:788)

Também Kurt Lewin contribuiu de forma bastante significativa para este tipo de investigação. Lewin foi um dos precursores desta metodologia, tendo ficado conhecido como o inventor do termo “Investigação-Ação” surgido na década de 40 do século XX, num artigo científico da sua autoria e que se intitulava “Action Research and Minority Problems”.

Este psicólogo e professor envolveu-se ao longo da vida em diversos projetos de investigação, procurando encontrar respostas para os mais variados problemas sociais, como, por exemplo, a identificação de causas de comportamentos de risco, no caso de crianças problemáticas, ou a socialização de grupos marginais. Máximo-Esteves (2008), referindo-se a estas situações, diz-nos que foi através desses projetos que Lewin “consolidou os princípios da investigação-ação e concebeu um modelo para a sua operacionalização” (p. 29). De acordo ainda com Máximo Esteves, os projetos desenvolvidos por Lewin possuíam em comum duas características essenciais que estruturavam todos os planos de ação a desenvolver, nomeadamente a) o facto de as decisões a tomar saírem do grupo a que a situação problemática diz respeito; e b) o facto de a melhoria dessa situação problemática específica só ser possível mediante o compromisso de todo o grupo. (cf. Máximo-Esteves, 2008: 29).

Já na década de oitenta do século XX, Grundy e Kemmis (1988), alicerçando o seu pensamento nas ideias de Dewey e de Lewin, e encarando a metodologia de investigação-ação numa perspetiva educacional, definiram a IA nos seguintes termos:

Investigação-ação educacional é um termo usado para descrever uma família de atividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. (Grundy e Kemmis, cit. por Máximo-Esteves, 2008:21).

É precisamente esta vertente educativa associada à IA que tem vindo a ser cada vez mais adotada por educadores de infância e professores de todos os níveis de ensino por se entender que é a que melhor se ajusta ao processo de ensino-aprendizagem, já que o profissional de educação não se deve limitar apenas à ação: deve a) investigar e aprofundar constantemente os seus conhecimentos científicos e pedagógicos; b) planear de forma sustentada e reflexiva as atividades que pretende desenvolver com o grupo de crianças (tendo sempre em conta as especificidades do grupo e de cada criança em particular); c) agir em conformidade com essa pesquisa efetuada e com base na planificação delineada mas com flexibilidade suficiente para se adaptar às situações imprevistas e às necessidades e ritmos das crianças; d) refletir sobre os efeitos produzidos e as aprendizagens realmente efetuadas pelas crianças; e e) redefinir estratégias consoante os dados que recolheu através da observação

direta e dos instrumentos selecionados para a obtenção de informação mais precisa. (Máximo-Esteves,2008).

É nesse sentido que Moreira (2001), citada por Sanches (2005), entende a IA, considerando-a uma metodologia que “combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa” (Moreira, cit. por Sanches, 2005:130). Também Máximo-Esteves (2008) enfatiza essa dimensão reflexiva inerente à IA, necessária para se proceder a alterações e adequar as atividades às necessidades e interesses do grupo. A autora defende, a este propósito, que a investigação-ação “é um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p.82). É também esta a perspectiva de Sanches (2005) quando afirma:

O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o ser acto educativo, ou seja, torna-lo mais informado. (Sanches, 2005:130)

Percebemos, assim, que, na essência, todos estes autores anteriormente citados consideram que a dimensão investigativa e a dimensão reflexiva são fundamentais numa investigação direccionada para a acção. Não basta investigar e agir: a reflexão tem de estar sempre presente – antes, durante e após a acção – para que os efeitos dessa acção, em particular em contexto educativo, sejam significativos.

De realçar a perspectiva de Fischer (2001), citado por Máximo-Esteves (2008:82), ao elencar distintas fases no processo deste tipo de investigação: a) Planear com flexibilidade; b) Agir; c) Reflectir; d) Avaliar/validar, e e) Dialogar.

Nestas distintas fases, é necessário ter em atenção que quando se planeia com flexibilidade deve procurar-se escutar tanto aquilo que faz parte da nossa experiência, como as experiências do meio que nos rodeia de modo a conseguirmos tomar uma decisão correta e em consciência relativamente ao caminho que se está a traçar: se deve ser mantido ou alterado.

Quando agimos, Altricher *et al* (1996), dizem-nos que “Esta operação engloba todos os actos de pesquisa no terreno, em busca de padrões ou discrepâncias, que emergem das práticas do professor “Através destas acções de pesquisa, as questões iniciais vão-se elaborando e clarificando cada vez mais”. (Altricher *et al*, cit. por Máximo-Esteves, 2008:82).

Posteriormente, no momento em que refletimos, devemos examinar as informações que recolhemos advindas da nossa ação e do que observamos, para que entendamos neste momento, se estamos a adotar o caminho correto ou não, e decidirmos também, o que devemos manter ou alterar.

Na fase de avaliação/validação, é realizada uma avaliação, com base na informação já recolhida, no sentido de perceber se as decisões que anteriormente foram tomadas pelo investigador, e se os resultados obtidos, foram considerados positivos, se assim for, estes serão validados.

Na última fase, encontra-se o diálogo, que deve ser realizado de forma ininterrupta ao longo da investigação. Acima de tudo, esta é uma etapa de partilha e discussão de ideias com várias pessoas, que poderão ou não ter distintos pontos de vista, de forma a que todo este processo de investigação não se restrinja apenas às nossas ideias, pontos de vista e conclusões. É através destas trocas de percepções e de interpretações, que se poderá chegar a conclusões rigorosas e fundamentadas que nos levem à elaboração de um relatório conclusivo.

Por fim, Moreira (2001), refere-se às vantagens da IA para a formação dos professores – e aplicáveis também ao educador – na medida em que:

A dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em *praxis* e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica. (Moreira, cit. por Sanches, 2005:129)

1.2 – Técnicas, instrumentos de recolha de dados e procedimentos seguidos na sua análise.

Antes de iniciarmos a explicação detalhada de cada técnica e instrumento de recolha de dados, é de salientar que os mesmos foram selecionados, durante a nossa Prática, de acordo com as questões que pretendíamos estudar, sendo portanto todos utilizados. Contudo, os resultados obtidos através destes instrumentos de recolha de dados, durante a nossa PIS, serão apenas apresentados no capítulo II desta segunda parte do Relatório.

1.2.1 – Observação Participante

A observação participante é uma técnica de recolha de dados bastante importante, nomeadamente em contextos educativos, pois permite-nos observar, na primeira pessoa,

determinados comportamentos e situações que ocorrem no contexto em estudo. É através dessa mesma observação que poderemos, *a posteriori*, selecionar a melhor forma de atuar, e conseqüentemente retirar conclusões com base nessa mesma observação e na reflexão que efetuamos sobre o nosso desempenho profissional e os efeitos produzidos nas crianças com as quais trabalhamos diariamente.

Máximo-Esteves (2008) refere-se a esta técnica afirmando que ela permite “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. (...) a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87). A observação permite, portanto, que estejamos inseridos no contexto, o conheçamos de perto e possamos entender a forma como as pessoas se comportam, tendo sempre em conta as questões previamente formuladas. Quando a mesma é realizada de forma participante, tal significa que nós, enquanto investigadores, interagimos com os sujeitos em estudo, podendo assim formular questões, ou colocar os mesmos em situações que visam compreender e recolher informação que vá ao encontro do nosso estudo. Se tal não acontecer, ou seja, se a nossa recolha de dados for realizada recorrendo apenas à audição e visão, sem interação com os sujeitos, esta designa-se por observação não-participante. Tendo o investigador já definido os sujeitos/objetos que pretende estudar e observar, é necessário, portanto, definir também a forma de registo mais adequada. Este registo pode ser realizado, por exemplo, através das notas de campo, sendo estas habitualmente um recurso bastante utilizado na recolha dos dados observados.

1.2.2 – Notas de campo

As notas de campo permitem ao investigador/observador efetuar registos dos dados decorrentes da observação que está a realizar, sejam eles provenientes de situações ou ações que ocorrem no contexto ou com os sujeitos em estudo, aspetos sobre os quais deve refletir posteriormente com vista a compreender ou intensificar o estudo e até dar resposta a novas questões que surjam.

A respeito das notas de campo, Spradley (1980), refere que estas incluem os registos detalhados, descritivos e focalizados “do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas)” (Spradley, cit. por Máximo-Esteves, 2008:88). O objetivo será portanto “registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (p.88).

Ainda segundo Lídia Máximo-Esteves, as notas de campo devem incluir “*material reflexivo*, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação” (Máximo-Esteves, 2008:88). De notar ainda que esta autora menciona que as notas de campo podem ser tomadas no momento em que a ação está a decorrer ou no

momento posterior ao acontecimento, sendo que o registo pode também ser realizado por meio audiovisual. As notas de campo, diz ainda Máximo-Esteves, poderão ser revistas e analisadas com a frequência de uma vez por semana ou, como limite máximo, de quinze em quinze dias, de modo a procurar semelhanças que possam levar à constituição de determinados padrões, quer sejam eles de comportamentos ou de situações.

1.2.3 – Registo fotográfico

O registo fotográfico é na atualidade utilizado de modo bastante frequente no decorrer de um estudo, permitindo ao investigador captar uma imagem num determinado momento. Quando os registos fotográficos forem visualizados, posteriormente, poderão fornecer detalhes e aspetos que passaram despercebidos ou não foram visualizados pelo investigador no momento ou no contexto em que ocorreram. É habitual dizer-se que “uma imagem vale mais que mil palavras”, sendo aqui mais uma vez confirmada a veracidade desta máxima popular. Sem recorrer ao registo fotográfico, poderemos certamente relatar um determinado aspeto presenciado, mas cremos que, para o interlocutor que nos ouve, a transmissão da informação será realizada de forma mais eficaz quando o mesmo pode visualizar uma fotografia e “sentir-se presente” no contexto e no momento em que dada situação ocorreu. O registo fotográfico permite-nos, portanto, reunir informação de um modo mais preciso e detalhado para um estudo mais profundo e correto do contexto e dos sujeitos observados.

A este respeito refere Máximo-Esteves (2008) que “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas” (p.91). Estas, de acordo com Bigdan e Biklen (1994), “permitem, por exemplo, inventariar rapidamente os objetos da sala – os produtos artísticos das crianças, os painéis de parede, a estante dos livros, a organização da sala ” (Bigdan e Biklen, cit. por Máximo-Esteves, 2008:91).

1.2.4 – Registo gráfico

O registo gráfico sob a forma de desenhos das crianças é sem dúvida uma forma de expressão quer seja das emoções, sentimentos, experiências, daquilo que se quer, que se pensa, de que se gosta ou de que se não gosta. Na verdade, os desenhos fornecem-nos inúmera informação relativa às crianças, e ao estudo que se pretende realizar, proporcionando-nos indicações, por exemplo, do nível de entendimento do que lhes foi transmitido ou o seu nível de envolvimento em determinada atividade/tema.

Realizando uma conexão entre o nosso tema de estudo, o desenvolvimento emocional infantil, e a forma como a criança cria o desenho, Sousa (2003) refere que:

A movimentação, a força exercida nos traçados, a sua amplitude, as suas formas, o modo como sequencialmente se sucedem, a sua localização na superfície disponível e outros atributos na acção de desenhar, são formas de expressão da criança, modos de exprimir as suas compulsões, paixões, temores, euforias, afectos e outros estados emocionais e sentimentais. (p.196)

O mesmo autor menciona que, tendo em conta o momento em que o desenho é realizado, “O conteúdo simbólico do que [a criança] desenha depende muito diretamente das suas motivações do momento e da sua acção cognitiva. (...) O que a criança desenha não são desenhos (representando a realidade visual), mas exteriorizações do seu ser” (pp. 196-198).

É por todas estas razões que o registo gráfico, neste caso das crianças, é tão importante como forma de análise e posterior interpretação e reflexão, e ainda como um forte contributo para a investigação que está a ser realizada pelo investigador.

1.2.5 – Uma Caixa Cheia de Emoções e o Baú das Emoções

Neste ponto, referimos dois recursos didáticos utilizados ao longo da nossa investigação: o primeiro, *Uma caixa cheia de emoções* (Caixa das Emoções), é um recurso que já existia no mercado editorial, sendo o segundo inteiramente concebido por nós para facilitar a expressão das emoções das crianças presentes na nossa sala de atividades.

Pretendíamos, com estes recursos, reforçar o sentimento de união entre as crianças, o trabalho em grupo e o envolvimento das mesmas nas atividades propostas. Mas o nosso principal intuito era o de auxiliar as crianças a identificarem, distinguirem, expressarem as suas emoções e perceberem de que forma as poderiam gerir em diversas situações e contextos do seu quotidiano.

Relativamente a nós, estes recursos permitiram-nos ter um testemunho mais preciso do que foi acontecendo ao longo da investigação, tendo sido também instrumentos facilitadores de uma melhor perceção do que acontecia no contexto e nos sujeitos em estudo.

A *Caixa das Emoções*, idealizada por Marina Kog, Julia Moons e Luk Depondt (2004), da Universidade Católica de Lovaina, teve a sua primeira publicação nos anos noventa do século XX. Os autores pretendiam, que este recurso, e segundo as palavras de Maria Emília Nabuco e Orlando Strecht-Ribeiro (2004) – responsáveis pela revisão científica da versão portuguesa -, “ajudasse ao “bem - estar das crianças, dos adolescentes e dos adultos, para que estes pudessem criar um mundo mais agradável, um mundo em que o “cuidar” fosse uma constante” (Nabuco e Strecht-Ribeiro,2004:5).

Dizem ainda Nabuco e Strecht-Ribeiro (2004), no prefácio à edição portuguesa, que “Muitos dos problemas intelectuais das crianças na escola têm a sua raiz em problemas emocionais vividos na mais tenra infância. É, por isso, urgente ajudar as crianças a identificarem, a compreenderem e a expressarem desde muito cedo as suas emoções” (Nabuco e Strecht-Ribeiro, in Kog *et al*, 2004:5).

Estamos em crer, portanto, que os autores, ao idealizarem este material, pretendiam que as crianças procurassem perceber melhor o que se passa no seu mundo interior, nomeadamente no que ao (re)conhecer, nomear e distinguir as emoções diz respeito, não apenas em si, mas também nos outros que estão à sua volta, pois “Assim aprendem a imaginar-se na perspectiva do outro, o que ajuda a desenvolver a sua consciência social” (Kog *et al*, 2004:9). Realçam ainda os autores deste material que “Uma capacidade importante é a identificação de sentimentos [e emoções], com base nos sinais corporais”, sendo que a pouco e pouco as crianças “devem aprender a reconhecer as próprias emoções. Isto significa poder e ousar, admitir e aceitar que se está a experimentar uma determinada emoção” (p.9).

Para o educador de infância, trabalhar com a *Caixa das Emoções* permite-lhe entender melhor o que se passa com as crianças, prevenir futuros conflitos e ajudá-las a lidarem com as situações e emoções com que estão a vivenciar em determinado momento.

Nesta *Caixa* são trabalhadas/exploradas as quatro emoções básicas: alegria, tristeza, ira e medo. Os autores referem que apenas se reportaram neste material a estas quatro emoções pois, como a mesma foi idealizada para crianças pequenas, estas têm alguma dificuldade em entender todo o tipo de emoções, o que, na nossa ótica, faz todo o sentido, pois verificou-se que ainda existem em crianças em idade pré-escolar algumas dificuldades para entender as emoções básicas sendo portanto mais produtivo solidificar o entendimento destas quatro emoções, para mais tarde se poder abordar as restantes.

Esta *Caixa*, no seu aspeto exterior, é colorida e facilmente manuseável, sendo que as quatro figuras ilustrativas das emoções estão presentes no seu exterior, talvez como forma de captar a curiosidade da criança.

A *Caixa* contém, no seu interior, a imagem de uma criança (que irá representar cada uma das quatro emoções), que pode ser interpretada como um menino ou uma menina (conforme a criança a percebe quando olha para ela), sendo que a imagem da criança existe em duas versões, representando raças diferentes: a branca e a negra.

Contém também diferentes materiais:

- Quatro gravuras grandes com dimensões de 40x30 cm, que representam as figuras das emoções - cada uma das gravuras, exprime uma, das quatro emoções, ou seja, uma figura da criança zangada, uma outra da criança quando está triste, uma da criança que está alegre e por fim uma figura da criança com medo;

- Dezasseis fichas com as figuras atrás mencionada, desta vez com dimensões mais reduzidas, de 11x11cm, de cada uma das quatro figuras;

- Quarenta e oito “cartões-situação”, com as mesmas dimensões das fichas, divididos igualmente por doze cartões por cada uma das quatro emoções. Cada um dos cartões relata uma história/uma situação em que a/as personagem/personagens está/estão felizes, com medo, zangada/s ou triste/s. Na maioria das situações a/as figura/s de referência são crianças, sendo que, em três situações, a figura de referência é um adulto.

- Quatro casinhas de emoções, em formato de caixa de correio, com uma ranhura no seu exterior. Cada uma delas tem doze “cartões situação” (atrás referidos). Cada casinha representa uma emoção, sendo que, no seu exterior, está escrito “estar feliz/zangado/com medo ou triste”;

- Dezassete fantoches de dedo, que representam as quatro emoções. As figuras humanas existem sempre em duas versões, raça negra e raça branca, estando presentes nestes fantoches: quatro crianças (a criança que vem apresentando as emoções nos outros materiais) e oito adultos: quatro homens, um feliz, um com medo, um triste e um zangado, e quatro mulheres que expressam as mesmas emoções; um coelho, um bebé, um fantasma, um cão com dentes afiados e um presente.

- Quatro máscaras, com elásticos de fácil colocação na face – uma máscara com expressão facial alegre, outra com expressão facial assustada, uma zangada e uma triste, com dois lados, em que em cada lado consta uma raça distinta, uma branca e uma de cor.

- Uma “roda das emoções”, em formato quadrado, com medidas de 20x20 cm, que contém as quatro figuras que ilustram as quatro emoções, a cores.

- Folhas para fotocopiar, que, segundo os autores, poderão ser utilizadas para que as crianças desenhem, copiem, colem ou ainda as possam colorir.

- Um cd, com músicas que expressam as quatro emoções básicas tocadas com cinco instrumentos, sendo eles: uma guitarra, um piano, um trompete, um acordeão e uma flauta.

Está, portanto, apresentado o recurso “*Uma caixa cheia de emoções*” e a sua funcionalidade. Importa agora passar a explicar o recurso didático da nossa autoria, o “Baú das emoções”, que, como já foi dito, foi construído após observação do grupo e reflexão com a educadora cooperante. Este material foi assim designado por nós pois pretendíamos que as crianças o associassem diretamente à temática das emoções; queríamos também que existisse um sentimento de partilha, de união entre o grupo e que este recurso pudesse contribuir para que as crianças recorressem a ele sempre que sentissem necessidade de expressar as suas emoções.

O baú foi ao encontro do projeto que a educadora cooperante tinha em vista para o grupo, projeto esse que pretendia despertar e dar a conhecer às crianças o prazer pela arte, o conhecimento de obras de pintores/artistas consagrados. Neste sentido, e como poderemos ver mais à frente, quando realizarmos a apresentação do projeto de investigação, para cada emoção foi abordado um quadro de um pintor de renome. O baú, no final do Projeto realizado com as crianças, possuía três quadros: “O grito” (associado ao medo ou à ira), “Night Feeling” de Leonid Afremov (alegria) e “A persistência da memória” de Salvador Dali (tristeza). Este recurso didático contém também quatro máscaras (fotocopiadas a cores e plastificadas, com elásticos para que as crianças as coloquem na sua face, se assim o desejarem). Cada máscara está associada a uma emoção, como podemos verificar na figura abaixo

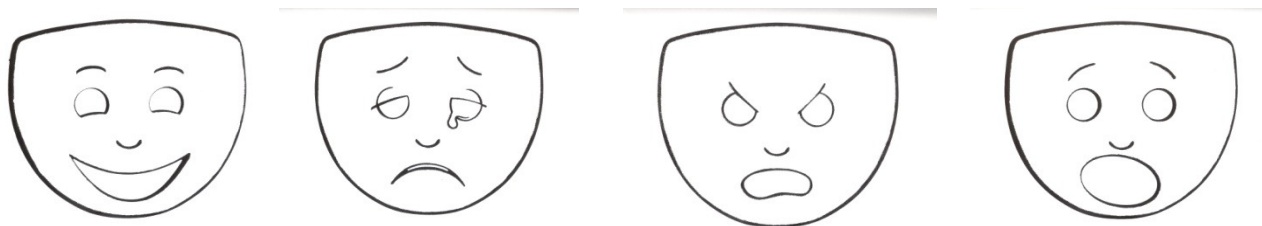


Imagem 1 - Máscaras representativas das quatro Emoções Básicas; Alegria, Tristeza, Ira, Medo

O baú visava ser um projeto em que cada criança tivesse toda a disponibilidade para quando o desejasse pudesse realizar pequenos jogos dramáticos, brincar com as máscaras, poder apreciar os quadros já trabalhados ou, se assim o pretendesse, colocar no seu interior material que considerasse importante estar incluído no baú - por exemplo, um desenho seu alusivo a uma situação em que sentisse medo, ira, tristeza ou alegria.

1.2.6 – Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

O manual do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), de Bertram & Pascal (2009), foi utilizado por nós, para que pudéssemos conhecer melhor o perfil profissional da educadora cooperante, recorrendo para isso à ficha do(a) educador(a) de infância (**Anexo A**), e do contexto em que as crianças estavam inseridas, utilizando para tal a ficha do estabelecimento educativo (**Anexo B**) e, por fim, a sala de atividades, recorrendo à ficha do espaço educativo da sala de atividades (**Anexo C**).

Este manual é, tal como referimos anteriormente, da autoria de Tony Bertram e Christine Pascal, sendo a coordenadora da adaptação portuguesa Júlia Oliveira-Formosinho. Esta é uma adaptação do projeto inglês Effective Early Learning, tendo sido alvo de processos de transformação/adaptação tendo em conta a realidade do nosso país. Este,

é um projecto (...) para o desenvolvimento da qualidade da educação de infância através do desenvolvimento de parcerias e do incentivo a uma cultura profissional colaborativa. Visa a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem numa jornada progressiva e colaborativa, partindo dos

actores internos apoiados por amigos críticos. Depreende-se daqui que a visão da qualidade é dinâmica (em desenvolvimento), democrática (conduzida pelos actores centrais em co-operação) e inclusiva (educadores, crianças, pais, investigadores). O projecto opera ao nível da avaliação contextual, processual e das realizações e disponibiliza instrumentos apropriados para cada uma destas instâncias de avaliação. (Formosinho, 2009:6)

O manual DQP propõe que seja recolhida informação pertinente relativa a dez dimensões da qualidade que são definidas como a base para uma avaliação a ser realizada pelos investigadores e que são também muito valorizadas pelos profissionais em educação. Essas dimensões são as seguintes:

- Currículo/Experiências de Aprendizagem;
- Estratégias de Ensino e Aprendizagem;
- Planeamento, Avaliação e Registo;
- Pessoal;
- Espaço Educativo;
- Relações e Interações;
- Igualdade de Oportunidades;
- Participação da Família e da Comunidade;
- Monitorização e Avaliação.

Sendo portanto um instrumento de referência no âmbito da metodologia da Investigação-Ação, fez todo o sentido, em nosso entender, utilizá-lo na nossa investigação, nomeadamente na caracterização do estabelecimento, do espaço educativo, bem como na caracterização da educadora cooperante.

1.2.7 – Escalas de Avaliação: ECERS-R e Avaliação do Desenvolvimento da Criança dos 3 aos 10 anos.

Utilizámos também, no nosso estudo, a escala ECERS-R – Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância. Esta é uma revisão da ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) - um instrumento de avaliação da qualidade de programas de educação de infância que pretende medir de modo discriminativo a qualidade, através de sete subescalas: Espaço e Mobiliário, Rotinas e Cuidados Pessoais, Linguagem – Raciocínio, Actividades, Interação, Estrutura do Programa, e, por fim, Pais e Pessoal.

Cada escala é constituída por vários itens, sendo que a sua soma perfaz quarenta e três no total. Cada item das escalas é cotado por uma pontuação que varia de 1 (inadequado) a 7

pontos (excelente), em áreas tão fulcrais como: saúde, envolvimento dos pais, organização do espaço físico, interações entre crianças e entre adultos – criança, entre outros, que influenciam obviamente tanto as crianças, como o pessoal, no contexto de educação pré-escolar.

De salientar que realizámos essa avaliação apenas para a subescala Interação, pois considerámos ser fundamentalmente esta a mais pertinente, no âmbito da nossa investigação.

Utilizámos também, como instrumentos de avaliação, alguns testes do livro “Avaliação do desenvolvimento da criança dos 3 aos 10 anos”. Estas provas/testes são definidas pelo autor como sendo “provas de avaliação do desenvolvimento da criança [aceitando] a perspetiva de Wallon (1968), sendo considerada a personalidade como um todo único em que os factores bio-psico-socio-motores apenas são separados para conveniência metodológica do seu estudo” (Sousa, 2009:11). As provas de avaliação visam medir oito áreas de desenvolvimento na criança: o desenvolvimento biológico, emocional-sentimental, gnóstico-mnésico, desenvolvimento da fala, desenvolvimento cognitivo-criativo, desenvolvimento autonómico, sócio relacional e por fim, desenvolvimento psicomotor.

Utilizámos e realizámos uma destas provas de avaliação – tendo sido aplicada às crianças individualmente -, referente ao desenvolvimento emocional-sentimental que é por sua vez, subdividido nas escalas de avaliação vontade, emoções e sentimentos, sendo estas medidas em seis níveis de desenvolvimento, de zero a cinco, com características específicas para cada escala.

Estas escalas foram aplicadas, em duas fases da nossa investigação: inicialmente – quando começámos a nossa PIS– com o objetivo de conhecer melhor o nível emocional, sentimental e de vontade em que cada criança se encontrava, e no final da nossa PIS para procurar saber se cada criança e o grupo tinham apresentado ou não progressos no seu desenvolvimento emocional.

Na primeira fase, e visto a educadora conhecer melhor o grupo que nós, pedimos que a mesma avaliasse cada criança, para cada escala: vontade, emoções e sentimentos, tendo nós ao longo da nossa PIS, o cuidado de ter em conta essa mesma avaliação inicialmente realizada. Tendo verificado, que a nossa opinião coincidia com a da educadora cooperante, optámos por realizar nós, o teste às crianças numa segunda fase tal como previsto, ou seja, na fase final da PIS.

1.2.8 – Inquérito por entrevista

A entrevista é uma estratégia de recolha de informação utilizada de modo bastante usual, tanto pelos investigadores na área da educação, como pelos investigadores de outras áreas.

Constitui “um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal (...) É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro” (Máximo-Esteves, 2008: pp. 92 – 93). Deve ser conduzida por um guião de entrevista, de modo a orientar o entrevistador relativamente aos objetivos a alcançar e que foram por este pré-estabelecidos. No ato comunicativo entre entrevistador e entrevistado, não se deve deixar de valorizar a opinião deste último, uma boa entrevista, diz-nos Vasconcelos (1997) “ não deve ser só um perguntar e outro responder: uma boa entrevista tem de ser uma partilha; tem de ser uma interação” (p. 58).

As entrevistas podem ser de dois tipos: formais e informais, sendo a primeira mais estruturada e com um carácter menos flexível e a segunda utilizada de modo a complementar dados que foram observados e recolhidos previamente. De referir que existem três géneros de entrevista, sendo eles a entrevista em profundidade, a entrevista de história de vida e a entrevista semiestruturada (Máximo-Esteves, 2008).

Ao delinear os nossos objetivos, para a implementação, pretendíamos conhecer o ponto de vista das educadoras, relativamente à importância que atribuíam ao conhecimento das emoções por parte das crianças, de que forma o trabalhavam na sua sala de atividades e, se realizavam alguma conexão entre a literatura infantil e as emoções. Nesse sentido, entendemos que seria pertinente optar pelo inquérito por entrevista, sendo esta semiestruturada. A entrevista semiestruturada é realizada, intervindo ambas as partes, o investigador coloca algumas questões e o entrevistado responde de acordo com o que pensa relativamente a determinado tema, podendo o investigador elaborar questões decorrentes das respostas anteriormente dadas.

Existem também dois tipos de questões que podem ser formuladas ao entrevistado: as questões de resposta aberta e as de resposta fechada. As questões de resposta fechada, pela sua natureza clara e mais objetiva, dão ao inquirido um conjunto de respostas previamente selecionadas pelo entrevistador, pelas quais o sujeito terá de optar.

As questões de resposta aberta permitem - e é intenção do entrevistador - que o inquirido responda de uma forma mais livre, mais abrangente, incluindo detalhes/pormenores que considere pertinentes ao longo da entrevista, este tipo de questões é indispensável para a compreensão da perspetiva do inquirido relativamente à temática em estudo.

Optámos por este último tipo de questões de resposta aberta, pois pretendíamos que as educadoras nos fornecessem detalhes que considerassem importantes para o nosso estudo, podendo sempre tornar clara em qualquer momento a sua perspetiva, de forma mais livre e não apenas restrita a um conjunto de respostas previamente selecionadas.

1.3 - Caracterização do contexto educativo onde decorreu a ação

1.3.1 - Caracterização do estabelecimento educativo

O contexto onde decorreu a nossa Prática e Intervenção Supervisionada (PIS) faz parte de um estabelecimento educativo da rede pública, situado na área urbana da cidade de Portalegre, fazendo o Jardim de Infância parte integrante de um Agrupamento de Escolas desta mesma cidade. O número de crianças que frequentavam o Jardim de Infância de acordo com as várias faixas etárias era o seguinte:

3 anos – 11 crianças

4 anos – 11 crianças

5 anos – 29 crianças

6 anos – 13 crianças

O número de inscrições na Educação Pré-escolar neste estabelecimento, à data da nossa Intervenção, era de sessenta e quatro crianças, na sua totalidade. Existiam nesta valência três salas em funcionamento, sendo a lotação máxima de cada sala de 25 crianças organizadas heterogeneamente, na sala A encontravam-se 21 crianças inscritas, na sala B, 24 crianças e na sala C 21 crianças, encontrando-se as mesmas portanto, tal como é estipulado, pelo despacho conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto. O rácio adulto/criança por sala foi calculado através da divisão do número de crianças inscritas em cada sala, pelo número de adultos presentes na mesma e é portanto espelhado da seguinte forma:

Sala A – 21 crianças, 1 educadora, 1 assistente operacional sendo o rácio de 1/10

Sala B – 24 crianças, 1 educadora, 1 assistente operacional sendo o rácio de 1/12

Sala C – 21 crianças, 1 educadora, 1 assistente operacional sendo o rácio de 1/10

O horário de funcionamento do estabelecimento era das 07h:45min às 18h30min, tendo a componente letiva o horário da parte da manhã das 9h30min às 12h30min e da parte da tarde das 14h às 15h30min. O horário de almoço decorria entre as 12h30min e as 14h e quem prestava o serviço de apoio às crianças neste período eram as educadoras e as assistentes operacionais.

A componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo decorria das 7h45m às 9h da parte da manhã, e das 15h30min às 18h da parte da tarde.

O Jardim de Infância possuía, a nível de recursos humanos, três educadoras, quatro assistentes operacionais e duas educadoras de apoio.

Relativamente ao pessoal de apoio existente neste estabelecimento educativo estavam presentes as duas educadoras de apoio já referidas anteriormente, que colaboravam nas mais distintas atividades com as educadoras titulares, prestando também auxílio nas mais variadas tarefas inerentes às atividades a decorrer em cada sala. Para além delas, também se verificava a existência de vários profissionais de distintas áreas de intervenção precoce (entre eles, terapeutas da fala, psicólogos, professores/as de apoio educativo) e professores das atividades de complemento curricular (educação musical, inglês, expressão dramática, dança criativa, educação física), que normalmente são organizadas pelas famílias das crianças nesta instituição.

Neste estabelecimento existia apenas uma criança que possuía como língua não materna o português, sendo a mesma proveniente da Ucrânia. No que ao nível de participação das famílias diz respeito, na Lei n.º 5/97, de 10 de 10 de fevereiro no artigo n.º 4, pode ler-se:

“No âmbito da educação pré-escolar, cabe, designadamente, aos pais e encarregados de educação:

- a) Participar, através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas, na direcção dos estabelecimentos de educação pré-escolar;
- b) Desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspectiva formativa;
- c) Dar parecer sobre o horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar;
- d) Participar, em regime de voluntariado, sob a orientação da direcção pedagógica da instituição, em actividades educativas de animação e de atendimento”

Perante o que pudemos verificar com esta lei, consideramos que o grau de participação das famílias era realizado de modo continuado. Estas envolviam-se frequentemente em distintas atividades em parceria com o Jardim de Infância, de forma voluntária e numa perspectiva formativa, tomando como exemplos: a horta pedagógica, as celebrações de Natal, o dia dos avós, a ida de alguns avós e pais ao Estabelecimento Educativo quer para desenvolverem alguma atividade ou apenas para relatar histórias ou aspetos concretos e relevantes da sua experiência de vida.

1.3.2 - Caracterização da sala de atividades

Tal como é referido nas OCEPE, “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997: 37). Ora, no caso concreto da sala de atividades em que realizámos a nossa PIS, pudemos observar que a mesma, apesar de não ser muito ampla, reunia as condições físicas para que

as crianças se movimentassem com alguma facilidade e utilizassem autonomamente os recursos materiais existentes, dada a acessibilidade dos mesmos. Aliás, a sala tinha sido recentemente mobilada e organizada, visto o JI ter sido submetido a obras de remodelação, sendo que o espaço em geral, e em particular na sala de atividades em que entrevistamos, era agradável e bem organizado, permitindo neste caso a criação de um ambiente educativo facilitador das aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo.

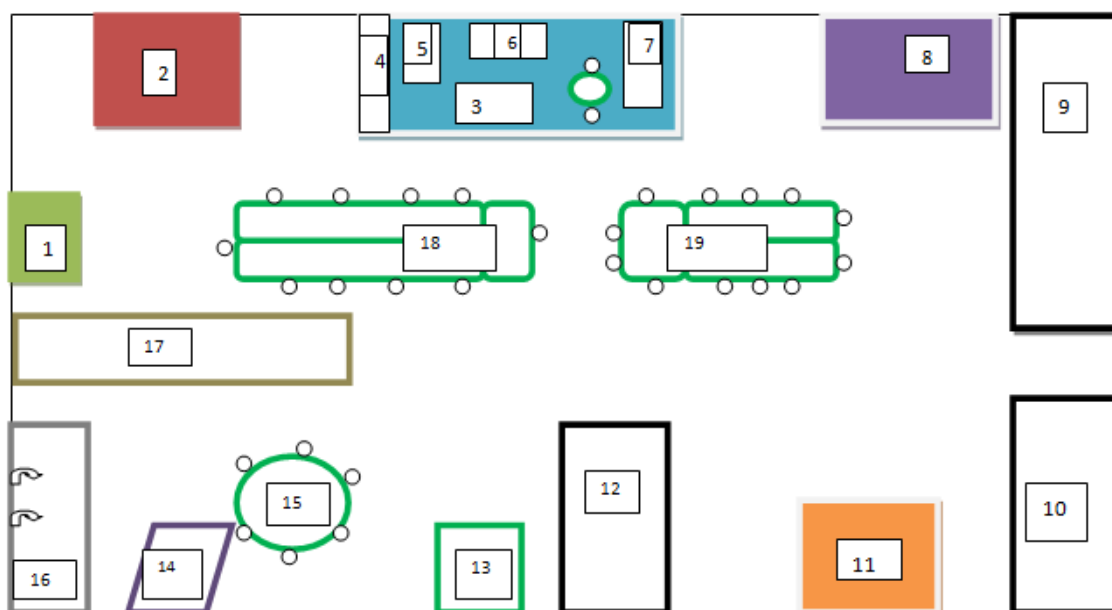
O espaço educativo e a sua respetiva organização exercem portanto uma forte influência no estado emocional das crianças e na sua receptividade para as mais distintas atividades. Deve portanto ser alvo de constante atenção por parte do educador, que, em conjunto com o grupo de crianças, deverá, sempre que tal se justifique, proceder a alterações em termos da organização das várias áreas existentes na sala, ao nível da sua decoração, do equipamento dessas mesmas áreas e eventualmente na criação de outras, se esse for o desejo do grupo. É neste mesmo sentido que as OCEPE referem que “A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.” (ME, 1997: 38). Segundo nos foi relatado pela educadora titular, a disposição da sala foi sendo organizada à medida que os materiais (que se encontravam na sala antiga e os novos recentemente adquiridos) iam chegando, tendo em consideração o expoente máximo de funcionalidade e autonomia para o grupo, tanto no que ao uso de materiais diz respeito, como à realização de atividades individuais e em grupo.

Cada uma das crianças possuía um cartão com o seu nome e pintado por si. Quando decidia para onde queria ir brincar, levava o mesmo, pois em cada armário de cada área existia uma pequena nuvem em cartolina, com várias tiras de velcro (o número de tiras de velcro, correspondia ao número de cartões das crianças que podiam brincar nessa área). Por exemplo, na área da loja só podiam brincar duas crianças, portanto a nuvem colada no armário da loja possuía duas tiras de velcro. Assim, as crianças sabiam se ainda podiam colocar o seu cartão ou se esta área já estava com a lotação máxima. Neste último caso, a criança teria de optar por outra área que ainda não estivesse preenchida totalmente. A educadora da sala procurou que existisse sempre um equilíbrio a nível de agitação das crianças entre as zonas mais enérgicas que, pela sua natureza, requerem que a criança brinque de uma forma mais efusiva (por exemplo: a área das construções ou do quarto/cozinha), e as menos enérgicas, que, pela sua natureza, não levam a que a criança brinque de forma tão efusiva (exemplo: a área da biblioteca).

As instalações e a sala de atividades encontravam-se em bom estado, considerando nós, contudo, e apesar de não termos verificado problemas de maior na sua utilização por parte das crianças, que o espaço era um pouco limitado para o grupo (constituído por 24 crianças). A

sala possuía uma área de 50 m², o que considerando o número total de crianças da sala, perfaz cerca de 2,083m² disponíveis para cada criança. Ambas as medidas são consideradas segundo o despacho conjunto nº. 268/97, de 25 de agosto, como dentro dos parâmetros definidos. A sala estava organizada da seguinte forma: a **área da loja**, onde as crianças podiam brincar ao faz de conta, tendo à sua disposição uma “banca” com vários produtos, uma caixa registadora e uma balança. Esta área era de certa forma articulada/interligada, com a área contígua pois era frequente que, de modo natural, as crianças que brincavam na área do quarto e da cozinha se deslocassem à área da loja, para comprarem os produtos da mesma. Foi portanto uma mais-valia estas duas áreas se encontrarem em espaços contíguos. Deste modo foi possível aproveitar os momentos de brincadeira nestas duas áreas para intensificar a sociabilização e a interação entre as crianças. A **área do quarto e da cozinha** possuía uma cama, com vários bonecos/as, alguns armários, um cabide com várias roupas de fantasia, um armário com telefone, uma tábua de passar a ferro, uma mesa, cadeiras e um armário com frigorífico e um lava loiças. A área imediatamente ao lado desta era a **área das construções**, equipada com legos, carros e blocos. As crianças podiam realizar as construções que desejassem, e no final poderiam realizar um teatro com as mesmas, para o restante grupo. No centro da sala encontrava-se uma mesa junto ao armário. Esta era a **área dos jogos de mesa**, onde eram guardados os jogos. A **área da biblioteca** localizava-se num canto, com sofás para as crianças se sentarem, tendo à sua disposição dois cestos com vários livros, que podiam escolher livremente. A sua localização foi assim definida pela educadora titular, por ser uma área propícia a um maior silêncio (estando distante das áreas em que as crianças naturalmente brincam com mais efusividade e portanto existe menos silêncio). Ali perto encontrava-se junto ao computador, a **área da matemática, da escrita e dos jogos didáticos de computador**. Por fim, existia a **área da expressão plástica**. A sua localização foi definida tendo em conta a proximidade das torneiras de água existentes na sala, pois é frequente as crianças necessitarem nesta área de lavar as mãos, os pincéis, e outros materiais. Esta possuía um cavalete para as aguarelas e uma mesa onde as crianças podiam realizar plasticina, massa de cores, recorte, colagem e pintura. Convém referir ainda, que existiam mais mesas junto à entrada da sala e um quadro de exposição dos trabalhos das crianças. Nele também se localizava o quadro de presenças e o quadro correspondente ao dia da semana, mês e ano, o estado do tempo, e o nome do ajudante do dia que era a criança que diariamente estava designada a realizar um conjunto de atividades entre elas: a chamada das crianças para marcar a sua presença no quadro que atrás foi referido, e a supervisão das áreas após o período de brincadeira.

Apresentamos de seguida a planta da sala, para uma maior elucidação da disposição da mesma:



Legenda da disposição da Sala de Atividades:

1- Porta de Entrada	7- Armário do frigorífico e lava-loiça	13- Mesa de apoio
2- Área da Loja	8- Área das Construções	14- Cavalete
3- Área do quarto e cozinha	9- Armário dos jogos de mesa	15- Área da Expressão Plástica
4- Cabide com roupas	10- Área da matemática, da escrita e do Computador	16- Bancada da água
5- Cama	11- Área da biblioteca	17- Parede de exposição trabalhos
6- Armário/maquina de lavar e ferro	12- Armário de arrumação materiais	18- Mesa multifunções
		19- Área dos jogos de mesa

1.3.3 - Caracterização do grupo

O grupo com o qual trabalhámos durante a nossa PIS estava a cargo de uma educadora titular e de uma assistente operacional, totalizando 24 crianças na sala de atividades.

Este era um grupo heterogéneo e no início do ano letivo de 2014/2015 (final do mês de setembro de 2014) era constituído do seguinte modo:

Idades	Raparigas	Rapazes	Número de crianças
3 anos	2	6	8
4 anos	4	5	9
5 anos	6	0	6
6 anos	0	1	1
Total	12	12	24

No início do ano letivo verificou-se a entrada de novas crianças no grupo. De acordo com a informação que nos foi fornecida pela educadora titular, foram bem recebidas pelo grupo, integrando-se facilmente no mesmo. Este tal, como já referimos, era um grupo de heterogenia quanto à idade diz respeito, sendo de registar que, em termos de género, o mesmo também se encontrava em equilíbrio, visto serem doze raparigas e doze rapazes. Relativamente a algum tipo de apoio, apenas uma das crianças beneficiava de apoio educativo pela equipa de Intervenção precoce. A maioria das crianças tem irmãos, sendo que apenas seis são filhos únicos. Relativamente à zona onde habitavam, a maioria vivia em zonas urbanas, sendo que existia um número muito reduzido de crianças a residir em zonas rurais, apenas cinco.

Verificámos, durante o período em que realizámos a nossa PIS que o nível de envolvimento das famílias era frequente, participando e interessando-se em todas as questões relativas às crianças, à sala e ao JI.

Pudemos verificar também que o grupo de um modo geral estava motivado e respondia de forma bastante positiva a todas as atividades e conversas, mostrando-se sempre participativo e cooperativo. As crianças mais velhas possuíam um notório espírito de ajuda relativamente às mais novas, sendo visível na maioria a tolerância e a aceitação da diferença. Nas poucas situações em que tal não aconteceu, uma simples conversa entre adulto e crianças ou entre crianças permitia superar as dificuldades/barreiras de socialização.

Em jeito de conclusão, é de salientar que este foi um grupo bastante interessante, que ao longo da nossa PIS nos foi abrindo os caminhos do seu mundo, das suas brincadeiras e que nos permitiu tanto a nós, como a eles, uma reciprocidade imensa, de carinho, brincadeira e aprendizagem em contexto lúdico.

CAPÍTULO 2 – AÇÃO EM CONTEXTO

2.1 – Apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos

2.1.1 - Observação participante e notas de campo

A observação participante revelou-se fulcral para o nosso estudo, permitindo-nos compreender o contexto em que estávamos inseridas e as pessoas que dele faziam parte. Através da observação, conseguimos perceber as características do grupo (e de cada criança), as dinâmicas estabelecidas e o modo de agir pedagógico da educadora. Foi a partir dessa observação que começámos a pensar na melhor forma de adequarmos as nossas propostas de atividades ao grupo de crianças, aquando da nossa intervenção.

As notas de campo que serão integradas no decorrer das sequências didáticas incluídas no projeto (pelo menos as mais pertinentes e significativas), permitiram-nos conhecer melhor e entender tanto o contexto educativo como os seus intervenientes. Na verdade, elas foram de grande utilidade pois fomos diariamente registando comentários e diálogos que considerámos muito pertinentes para que pudéssemos adequar a nossa intervenção às necessidades reais e imediatas das crianças. Através desse registo, conseguimos realizar uma constante análise e posterior reflexão da nossa intervenção na PIS, com vista a manter as estratégias que eram corretamente implementadas, e corrigindo as que não eram tão eficazes.

2.1.2 - Registos gráficos das crianças

Os desenhos das crianças não devem nunca, em qualquer circunstância ser menosprezados ou observados sem qualquer atenção, eles são verdadeiras “obras de arte”, refletindo as emoções das crianças, refletindo os seus gostos, os seus medos - que podem não ser exteriorizados por palavras, mas são-no frequentemente espelhados em desenhos.

Foi por isso que optámos por propor às crianças a elaboração de desenhos aquando da abordagem das emoções ira e medo (aquelas que, no nosso entender, eram as que as crianças tinham maior dificuldade em expressar e identificar), pois era nosso intuito que, através do desenho, elas diferenciassem e expressassem com maior facilidade estas duas emoções. Não o fizemos para as emoções alegria e tristeza precisamente pela razão contrária, ou seja, quando as explorámos com as crianças, verificámos que eram facilmente reconhecíveis (quando comparadas com a ira e o medo) e portanto optámos por outro tipo de atividades, que considerámos adequadas e estimulantes para as crianças quando abordámos estas duas emoções.

A partir dos desenhos que pudemos recolher, estabelecemos uma série de inferências relativas tanto à emoção ira, como à emoção medo.

De um modo geral pudemos constatar, através da observação direta e até de conversas com as crianças, que as mais velhas tinham mais facilidade em expressar a ira e o medo através do desenho; as crianças mais novas, pelo contrário, precisavam de algum tempo para pensar - tendo ocorrido um maior tempo de conversação com elas para procurarem lembrar-se de situações em que sentiam estas emoções.

Na emoção ira, pretendíamos, após a leitura do livro *Bernardo faz Birra*, que as crianças representassem, pelo desenho, um momento em que habitualmente fazem birra e ficam zangadas. Quando questionadas sobre os motivos pelos quais costumam fazer birras, as crianças deram respostas muito semelhantes na essência, ou seja, as respostas apontaram quase todas para situações em que há recusa por parte de outrem em dar-lhes o que querem ou pedem. A título de exemplo, transcrevemos algumas dessas respostas: “quando a minha mãe não me dá um brinquedo”; “quando a minha mãe não me dá um ipad”; “quando a minha mãe não me deixa brincar com o telemóvel dela”. Houve situações ainda em que as crianças referiram que ficavam zangadas quando brigavam com os amigos, ou lutavam com a irmã ou com o irmão (**Anexo D**).

De notar que as meninas referiram quase sempre razões para fazerem birra, situações que envolvem brinquedos (bonecas, etc.) ou novas tecnologias (ipads, telemóvel) e os meninos referiram na sua maioria que faziam birra e ficavam zangados quando lutavam com alguém (sejam amigos ou irmãos/primos, etc.) ou quando eram repreendidos.

Relativamente à emoção medo, verificámos que três crianças mais novas referiram que não têm medo de nada, tendo desenhado o seu amigo monstro (na sequência da leitura que fizéramos da obra *Onde vivem os Monstros*). A maioria referiu ter medo de cães, ratos, aranhas, sendo que as crianças mais novas referiram que o que lhes provoca maior medo são vampiros, pesadelos ou o pai natal (**Anexo E**).

Salientamos ainda que as crianças mais velhas demonstraram maior facilidade para referir a razão que as leva a sentir medo, porque, tal como a investigação no-lo confirmou, o seu estágio de desenvolvimento emocional é mais desenvolvido comparativamente com o das mais pequenas.

2.1.3 – Caixa das emoções e baú das emoções

A Caixa das Emoções permitiu-nos, por intermédio dos seus materiais, realizar diversas atividades (que mais adiante apresentaremos). Através das sequências pedagógicas realizadas, verificámos que as crianças mais novas tinham mais dificuldades do que as mais velhas em identificar, distinguir, expressar e controlar as emoções. Estamos em crer que isso se deve ao facto de o desenvolvimento emocional das crianças mais novas ser menor do que o das crianças mais velhas. No entanto, detetámos, através da observação aquando das

atividades realizadas com a Caixa das Emoções, que existia, de um modo geral, por parte do grupo, alguma dificuldade em reconhecer, distinguir e controlar as emoções ira e medo.

Efetivamente foi visível que existia alguma confusão entre a ira e o medo pela forma como as crianças interpretavam essas emoções através da observação da expressão corporal e facial da imagem da criança (da Caixa das Emoções), sendo que, no caso da alegria e da tristeza, estas eram facilmente reconhecidas pelo grupo.

Relativamente ao baú das emoções, e tendo em conta a reação das crianças, julgamos que este foi um material que veio auxiliar e reforçar o espírito de entreatajuda e união no grupo, visto tratar-se de um elemento que lhes pertencia e do qual tinham todos de cuidar. O baú estava acessível a todas as crianças, na sala de atividades. A sua localização foi acordada em conjunto, ou seja, entre nós e o grupo – tendo sido decidido que o mesmo se situaria junto à área da loja e das mesas onde as crianças se sentavam. Todas as crianças tiveram a oportunidade de explorar os materiais ali contidos, tendo sido explorados tanto quando propusemos tarefas, por exemplo, os quadros que utilizámos ao longo da nossa intervenção para desencadear momentos de reflexão conjunta sobre as emoções que os mesmos representavam e/ou suscitavam, ou tendo sido a exploração realizada espontaneamente, pelas crianças, tendo nós presenciado algumas situações em que elas retiravam as máscaras do baú, tendo inclusive realizado um teatro com as mesmas. Daí que possamos dizer que o baú foi um elemento que promoveu e facilitou a expressão das emoções. Foi portanto, sem dúvida, um recurso extremamente útil na abordagem das emoções, não só no âmbito do projeto por nós implementado, mas no dia-a-dia do grupo, tal como demonstraremos ao longo do desenvolvimento das sequências.

2.1.4 - Escalas ECERS - R e Avaliação do Desenvolvimento da Criança

Relativamente à ECERS-R referimos que utilizámos a subescala Interação (**Anexo F**), pois acreditámos que esta seria a mais relevante para o nosso estudo.

Esta permitiu-nos verificar e avaliar: a) as componentes da qualidade da supervisão de atividades de motricidade global; b) a supervisão geral das crianças; c) a componente disciplina; d) os laços emotivos que se estabeleciam entre adultos e crianças e entre crianças, levando-nos a compreender a relação entre o ambiente (relativo às interações), e auxiliando-nos de modo geral esta subescala e os itens nela presentes, a ter uma noção aproximada da qualidade do Ambiente em Educação de Infância.

De referir ainda que esta subescala foi cotada nos itens pertencentes à mesma (itens 29, 30, 31, 32, 33) do nível 1 (Inadequado) até ao nível 7 (Excelente).

Relativamente ao item **Supervisão de atividades de motricidade global**, pudemos constatar que o pessoal atuava para prevenir situações perigosas de forma antecipada, as

interações entre pessoal – criança eram agradáveis, o pessoal ajudava as crianças a desenvolverem competências necessárias para usar um equipamento. Sendo assim, e sob os parâmetros definidos em ECERS-R, cotámos positivamente com o nível 5 (Bom) este item (de referir que para que o mesmo possuísse uma cotação de nível 6 teriam de se verificar positivamente metade dos parâmetros de nível 7).

No que ao item **Supervisão Geral das Crianças** diz respeito, o mesmo foi cotado com o nível 7, sendo o único [item] avaliado com Excelente. Verificaram-se positivamente todos os parâmetros para atingir este nível, sendo que o pessoal falava com as crianças relativamente às suas brincadeiras, às suas ideias, colocando perguntas de modo a que desenvolvessem o pensamento. A supervisão realizada era cuidadosa e atenta, era dado sempre tempo às crianças primeiramente para explorar de modo autónomo e só posteriormente o pessoal pedia que a criança explicasse a sua visão sob a atividade/brincadeira que estava a realizar.

Relativamente ao Item **Disciplina**, o mesmo foi cotado com o nível 4 que se situa entre o nível 3 (Mínimo) e o nível 5 (Bom). O pessoal não utilizava nenhum tipo de punição física ou métodos severos, sendo os métodos de disciplina utilizados de forma eficaz, pois dava atenção a comportamentos positivos, por exemplo; o pessoal de um modo geral era consistente nos seus comportamentos com as crianças. Não verificámos positivamente a totalidade dos itens 5 e portanto não foi possível cotar com este nível.

No que às **Interações pessoal – criança** diz respeito, verificámos que o pessoal geralmente respondia à criança de uma forma calorosa e apoiante, sendo poucas ou nenhuma as interações desagradáveis. O pessoal mostrava-se caloroso através do contato físico apropriado (ex.: retribuir abraço de uma criança) revelava respeito pelas crianças e respondia com empatia para ajudar as crianças que estavam aborrecidas, ou tristes. Verificámos também, que o pessoal sentia satisfação em estar com as crianças. Com base nestas observações, e tendo sempre como apoio as indicações de avaliação da escala ECERS-R, cotámos esta interação pessoal-criança com o nível 6 (nível imediatamente inferior à posição máxima que é de 7).

Relativamente às **Interações entre crianças** cotámos com o nível 6, que é designado pela escala qualitativamente como Bom. Observámos que a interação entre pares era encorajada, ocorrendo interações positivas entre pares. O pessoal punha termo a interações negativas entre crianças, modelando boas competências sociais, sendo as interações entre crianças mais velhas e mais novas geralmente positivas.

A escala ECERS-R tem presente uma fórmula para cálculo da pontuação média de cada subescala e que é expressa da seguinte forma:

$$\text{Pontuação média subescala} = \frac{\text{Soma das Cotações dos itens da subescala}}{\text{Número de itens cotados}}$$

Os dados da subescala Interação aplicados a esta fórmula apresentam-se de seguida:

$$\frac{\text{Soma da Pontuação dos itens cotados} = 5+7+4+6+6 = 5.6}{\text{Número de itens cotados} = 5}$$

Podemos portanto concluir que a cotação média destes itens relativos à subescala Interação se situa em 5.6 o que significa que a qualidade do ambiente relativo às interações está situado entre a classificação Bom (nível 5) e o Excelente (nível 7).

Relativamente aos instrumentos do livro “Avaliação do desenvolvimento da criança dos 3 aos 10 anos” realizámos o teste designado por desenvolvimento emocional-sentimental, tendo-se avaliado as crianças nas componentes *vontade, emoções e sentimentos* (**Anexo G**).

De acordo com a avaliação inicial realizada pela educadora cooperante, e a nossa avaliação final, baseada na reflexão e na avaliação efetuada ao longo da PIS com a educadora cooperante, destacamos que houve uma evolução em termos do desenvolvimento emocional das crianças, desde o momento inicial até à avaliação final, que realizámos no término da nossa PIS.

A média do desenvolvimento emocional-sentimental para cada criança é calculada de acordo com a fórmula:

$$\text{Desenvolv. Emocional e Sentimental} = \frac{\text{Vontade} + \text{Emoções} + \text{Sentimentos}}{3}$$

Apresentamos em seguida, os resultados dos dois momentos de avaliação:

Momento inicial (Início da PIS)

Criança	Desenvolvim. Emoc. e Sentim. = $\frac{\text{Vontade}+\text{Emoções}+\text{Sentimentos}}{3}$
1	$5+5+3/3= 4.33$
2	$5+4+5/3= 4.67$
3	$3+5+4/3= 4$
4	$3+3+3/3= 3$
5	$3+3+3/3= 3$
6	$4+5+5/3= 4.67$
7	$3+5+5/3= 4.33$
8	$4+4+4/3= 4$
9	$3+4+3/3= 3.33$
10	$3+4+3/3= 3.33$
11	$4+5+4/3= 4.33$
12	$4+3+3/3= 3.33$
13	$4+5+3/3= 4$
14	$3+4+5/3= 4$
15	$4+3+3/3= 3.33$
16	$4+3+4/3= 3.67$
17	$2+3+4/3= 3$
18	$5+4+4/3= 4.33$
19	$3+4+4/3= 3.67$
20	$2+2+3/3= 2.33$
21	$4+3+4/3= 3.67$
22	$4+5+5/3= 4.67$
23	$3+3+4/3= 3.33$
24	$4+4+5/3= 4.33$
Média do grupo	$\frac{\text{Soma médias individuais}}{24 \text{ crianças}} = \frac{90.65}{24} = 3.777$

Momento Final (Final PIS)

Criança	Desenv Emoc. e Sentim. = $\frac{\text{Vontade}+\text{Emoções}+\text{Sentimentos}}{3}$
1	$5+5+4/3= 4.67$
2	$5+4+5/3= 4.67$
3	$3+5+4/3= 4$
4	$4+3+3/3= 3.33$
5	$4+5+3/3= 4$
6	$5+5+5/3= 5$
7	$4+5+5/3= 4.67$
8	$4+5+4/3= 4.33$
9	$3+4+4/3= 3.67$
10	$3+4+3/3= 3.33$
11	$4+5+4/3= 4.33$
12	$4+3+3/3= 3.33$
13	$5+5+4/3= 4.67$
14	$3+4+5/3= 4$
15	$5+4+4/3= 4.33$
16	$4+3+4/3= 3.67$
17	$3+3+4/3= 3.33$
18	$5+5+4/3= 4.67$
19	$3+4+4/3= 3.67$
20	$2+2+3/3= 2.33$
21	$4+3+4/3= 3.67$
22	$4+5+5/3= 4.67$
23	$4+4+4/3= 4$
24	$4+4+5/3= 4.33$
Média do grupo	$\frac{\text{Soma médias individuais}}{24 \text{ crianças}} = \frac{96.67}{24} = 4.027$

Abaixo, apresentamos os gráficos referentes aos dados constantes nas duas tabelas, de acordo com os distintos momentos de avaliação (momento inicial e momento final):

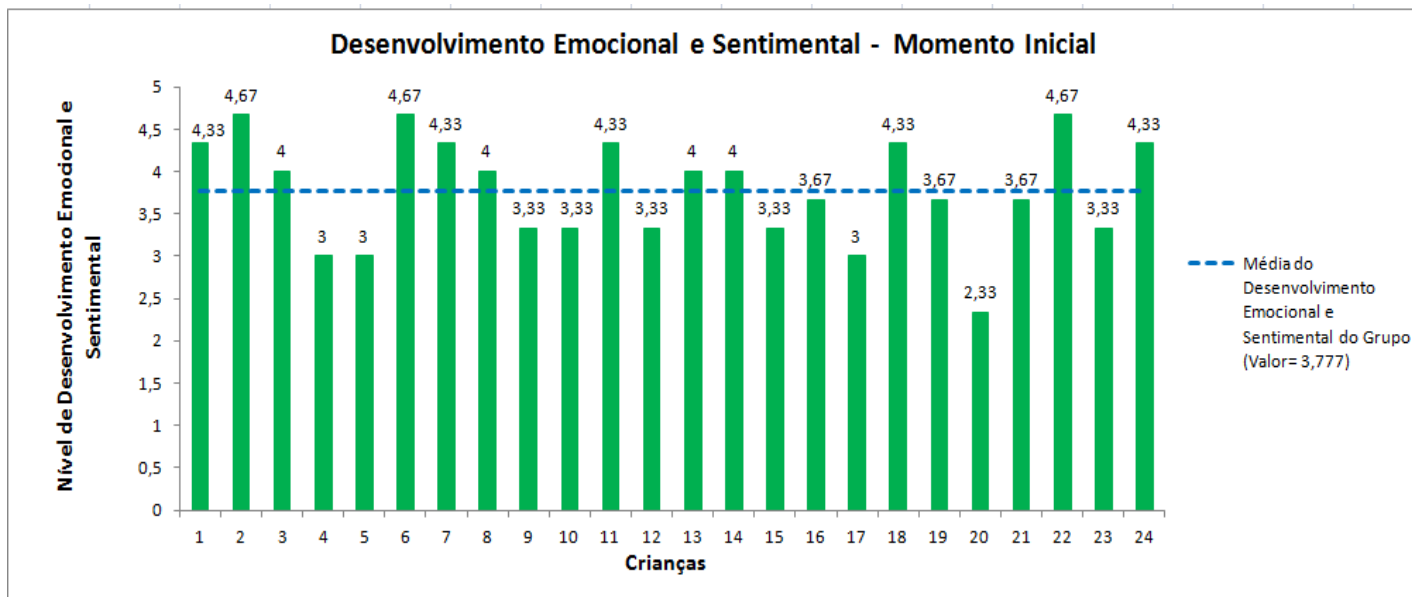


Imagem 2 - Gráfico Representativo do Desenvolvimento Emocional e Sentimental das crianças - Momento Inicial

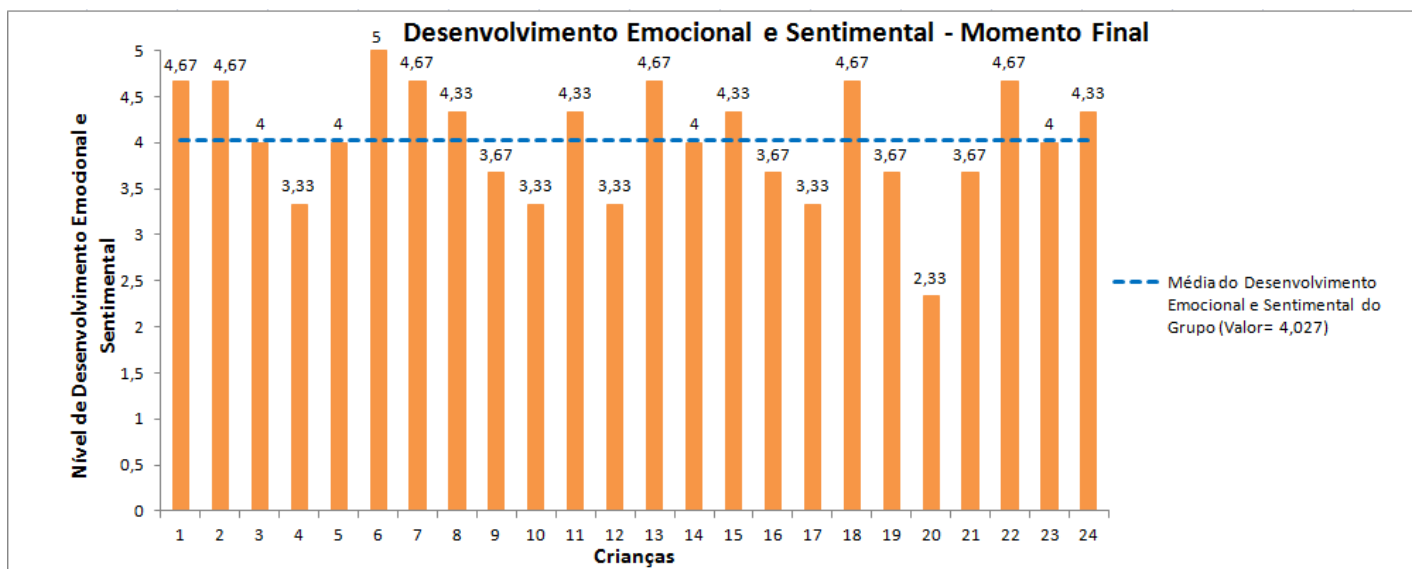


Imagem 3 - Gráfico Representativo do Desenvolvimento Emocional e Sentimental das crianças - Momento Final

Comparando o primeiro momento de avaliação com o segundo, podemos concluir que cerca de metade do grupo teve uma cotação mais elevada (em quase todos um nível) nas

categorias emoções e sentimentos, sendo que, conseqüentemente, o seu desenvolvimento emocional – sentimental teve um progresso. Podemos concluir também que nenhuma das crianças regrediu no seu desenvolvimento emocional – sentimental, sendo que as mais velhas de um modo geral apresentavam um nível de desenvolvimento maior relativamente às mais novas.

Inicialmente uma criança demonstrava um nível de desenvolvimento emocional – sentimental abaixo do nível 3 (C20), o que, segundo o autor destes testes, poderá vir a ser um sinal de alerta, caso as emoções e os sentimentos apresentem níveis abaixo de 3. Não foi esse o caso, pois a criança apresentava nível 2 para a vontade e emoções, sendo que para sentimentos o seu nível se situava no nível 3.

A média inicial do grupo situava-se no valor aproximado de 3.78, sendo que, no final do estudo, a média final do grupo se situou no valor aproximado de 4.03, o que representou uma progressão, ainda que pequena, no desenvolvimento emocional – sentimental das crianças. Consideramos, segundo o teste aplicado, que as crianças se encontravam num nível sentimental e emocional satisfatório para as suas idades.

2.1.5 - Entrevistas realizadas às Educadoras

De acordo com as entrevistas realizadas às educadoras titulares de grupo (**Anexo H e Anexo I**) que desempenhavam funções no jardim-de-infância no qual decorreu a nossa PIS, pudemos realizar uma análise e retirar algumas conclusões relativamente ao seu interesse no que concerne à temática das emoções.

Pudemos perceber se as educadoras trabalhavam as quatro emoções básicas na sua sala de atividades, de que forma, se possuíam formação nessa área e se consideravam que a literatura infantil poderia contribuir para o conhecimento e diferenciação das emoções. Abaixo realizamos uma análise pergunta a pergunta, referindo as respostas de cada uma das educadoras:

Questão n.º 1 – É do seu interesse enquanto E.I a temática relativa às emoções no JI? Porquê?
E1 – “ (...) é um dos pilares básicos do J.I por isso faz parte dos meus interesses (...)”
E2 – “ (...) As emoções estão presentes na promoção do desenvolvimento da criança e em todas as decisões pedagógicas tomadas no dia-a-dia do J.I (...)”
E3 – “ (...) Sim, o desenvolvimento/descoberta/trabalho sobre as emoções é parte importante da atividade educativa (...)”

De acordo com a temática das emoções, a opinião das educadoras é unanime, todas acreditam que as mesmas são parte fundamental para o desenvolvimento das crianças e devem portanto ser tidas em conta nas decisões pedagógicas tomadas.

Questão n.º 2 – Já realizou alguma formação relativa a esta temática? Em caso afirmativo, indique qual/quais.
E1 – “Sim. Formação na área da Formação pessoal e social “Trabalhar o otimismo” (...)”
E2 – “Realizei algumas onde misturam várias emoções “Literatura Infantil”; “Técnicas de expressão plástica””
E3 – “Não”

Podemos verificar pelas respostas dadas, que as educadoras 1 e 2 já realizaram direta ou indiretamente formações relativa às emoções, sendo que, a educadora 3 não teve qualquer formação nesta área.

Questão n.º 3 – Na sua opinião existe oferta formativa nesta área? Em caso afirmativo, indique qual/quais.
E1 – “Alguma mas pouca para as necessidades da população alvo”
E2 – “Especificamente não”
E3 – “Não”

As educadoras, na sua maioria, consideram não existir formação específica que aborde as emoções, sendo que existindo, esta é muito escassa, para as necessidades.

Questão n.º 4 – Tem de alguma forma, desenvolvido/trabalhado as quatro emoções básicas na sua sala de atividades? Em caso afirmativo, indique de que modo, e quais as principais dificuldades encontradas.
E1 – “Trabalho estas quatro emoções de forma continuada (...) integrando-as (...) nos projetos/atividades desenvolvidas”
E2 – “As emoções estão presentes nas brincadeiras e em todas as atividades realizadas. (...) Realizei jogos usando o corpo, imitações ao espelho, ouvir vários géneros de música, usar o corpo para mostrar como a música faz sentir (...)”
E3 – “Sim, (...) sempre que as vivencias das crianças para isso apelam, em atividades lúdicas, de expressão dramática e de faz de conta ou nas histórias que contamos todos os dias (...)”

Relativamente a esta questão verificamos que as três educadoras realizam atividades que desenvolvem as quatro emoções básicas, seja em jogos de movimento, jogos que envolvam imitações, dramatizações, atividades associadas à música, entre outras.

Questão n.º 5 – Quais as emoções que crê que as crianças têm maior facilidade e maior dificuldade em expressar? E em diferenciar?
E1 – “ Maior facilidade são a alegria e o medo, a raiva e a tristeza são mais difíceis de expressar e também de diferenciar.”
E2 – “As emoções mais difíceis de diferenciar e expressar é a raiva e o medo”
E3 – “ (...) A alegria e a tristeza são mais imediatas, estar triste e zangado pode ser vivido em simultâneo e ser difícil diferenciar. (...) o medo é uma emoção que maior dificuldade têm em expressar e compreender (...)”

Nesta questão, as educadoras não são unânimes, a educadora 1 considera que o medo e a alegria são mais fáceis de expressar e diferenciar, sendo que as educadoras 2 e 3 têm uma opinião mais coincidente, referindo que as emoções mais difíceis de expressar e diferenciar serão a raiva e o medo, embora a raiva e a tristeza possam ser em alguns casos vividas simultaneamente e portanto poderá ser difícil diferenciá-las.

Questão n.º 6 – Crê que a Literatura Infantil poderá de alguma forma contribuir para o conhecimento e diferenciação das emoções? De que modo?”
E1 – “Sim. Com a publicação de obras infantis que abordem as emoções de forma criativa e lúdica, também publicando artigos/livros para as educadoras (...)
E2 – “ (...) A leitura de textos é o caminho que leva as crianças a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos. A literatura infantil ajuda a despertar todas as emoções através da observação das imagens, do texto que lhes é lido, da imaginação, do diálogo, das dramatizações (...)”
E3 – “ Sim, as histórias ajudam as crianças a resolver muitas questões, contribui para ajudar as crianças a compreender como lidar com as emoções e a expressá-las de modo adequado.”

Nesta última questão a respeito da contribuição da Literatura Infantil para o conhecimento e diferenciação das emoções, todas as educadoras acreditam que efetivamente a Literatura Infantil pode, através do seu texto e das imagens, contribuir para o desenvolvimento das emoções. Como referimos anteriormente, ao ouvirem ler histórias, as crianças identificam-se frequentes vezes com as personagens e aquilo que elas sentem. Essa identificação potenciará, naturalmente, o reconhecimento e a diferenciação das quatro emoções básicas.

De um modo geral, podemos referir que a nossa opinião vai ao encontro de muitas respostas dadas pelas educadoras, acreditamos que o trabalho em sala de atividades deve e tem necessariamente de passar pela exploração das emoções com as crianças, pois só tendo contato regular com elas, irão adquirir um maior conhecimento, reconhecimento e diferenciação das mesmas. Se as emoções estiverem presentes quer nas dramatizações, quer através dos livros infantis de uma forma intencional, o grupo irá tomá-las como uma temática cada vez mais habitual e tornar-se-á mais fácil para eles, expressarem-nas.

Tal como as educadoras referiram, julgamos que a formação para educadores/professores e pais nesta área é ainda insuficiente, pois acreditamos que quanto mais formação houver mais capacidade terá o educador de infância (ou qualquer outro agente educativo) de abordar esta temática de forma mais consciente e sustentada.

2.2 - Apresentação e reflexão do projeto de investigação-ação implementado em contexto pré-escolar

O projeto de investigação-ação implementado ao longo da nossa PIS surgiu na sequência da observação realizada na nossa sala de atividades, verificando nós que algumas crianças tinham dificuldade em distinguir algumas das quatro emoções básicas e a maioria não as conseguia exteriorizar pelas mais variadas razões, fossem elas a vergonha de se expor perante o grupo ou fosse por ainda não conseguirem encontrar a melhor forma de as expressar verbalmente e/ou através da linguagem não-verbal. Com base no que já referimos anteriormente, considerámos pertinente desenvolver a nossa PIS no sentido de auxiliar as crianças a identificar, distinguir e expressar as suas emoções procurando que, através da literatura para a infância e do recurso didático “Uma caixa cheia de emoções”, entendessem de forma mais clara o que sentiam e conseguissem identificar, exteriorizar e regular essas mesmas emoções.

O nosso projeto de investigação-ação teve os seguintes objetivos transversais:

- Despertar emoções na criança a partir da leitura de livros;
- Permitir à criança diferenciar as várias emoções, mais concretamente as quatro emoções básicas;
- Entender se, através do livro infantil, a criança consegue conhecer-se melhor a si mesma e perceber a sua emotividade;
- Entender em que medida a audição de histórias e o contacto com o livro infantil influenciam a relação da criança com as suas emoções;
- Auxiliar a criança a transmitir as suas emoções aos outros;
- Perceber se, com a implementação do projeto, se verifica uma evolução no desenvolvimento emocional das crianças e de que forma.

Os recursos utilizados foram essencialmente o livro infantil, “Uma caixa cheia de emoções” e o recurso realizado por nós denominado “Baú das emoções”. Procurámos em todas as situações utilizá-los de forma transversal: a cada emoção trabalhada, existia sempre uma interligação entre o recurso “Uma caixa cheia de emoções” (representado através da figura de um/uma menino/menina - pode ser interpretado de ambas as formas - e que possui duas versões, a raça branca e a raça negra), os livros e o “Baú das emoções”. Em algumas situações, a leitura do livro surgiu após a exploração oral de determinada emoção e o recurso à *Caixa das emoções*, tendo acontecido também o inverso, noutros momentos.

O “Baú das emoções” surgiu como resultado de uma reflexão decorrente de uma auscultação prévia às crianças relativamente às suas necessidades. Durante este processo de observação das crianças e posterior intervenção, ouvimo-las de modo informal - quer em

conversas entre elas, quer connosco – notando também que durante a primeira sequência (dedicada à emoção alegria) as crianças se mostravam estimuladas para o conhecimento das emoções, sendo algo que lhes despertava o interesse. Constatámos, por fim, que o grupo tinha alguma dificuldade em expressar as suas emoções e até em entender o que os seus membros estavam a sentir em determinado momento, considerando de todo o interesse avançar com a ideia do baú. Em conversa com a educadora cooperante, confirmou-se e validou-se, efetivamente, a necessidade de se construir um instrumento que promovesse no grupo não só um sentimento de partilha e união como também que os levasse a tomar contacto com as emoções de uma forma natural e lúdica.

Sendo um grupo que gostava imenso de brincar, considerámos pertinente desenvolver um recurso que lhes despertasse por um lado a sua ludicidade e fantasia, através do mistério de ter um baú na sua sala de atividades, e por outro, a possibilidade de utilização do mesmo, inserido no seu meio habitual (a sala de atividades), em que a qualquer momento pudessem voluntariamente pegar, por exemplo, nas máscaras contidas na “Caixa cheia de emoções” e realizar, o que pretendessem, expressando dessa forma o seu estado emotivo.

Gostaríamos ainda de aludir ao facto de o livro infantil ter sido um recurso constante em toda a nossa PIS, quer tenha sido aliado à nossa temática de estudo, quer como forma de transportar as crianças até um mundo encantado, de fantasia, tal como este tipo de literatura consegue fazer de forma tão imediata e eficiente. A escolha dos livros infantis baseou-se sempre na sua qualidade estética, literária, mas tivemos naturalmente em conta a pertinência do tema abordado. Realizámos várias leituras prévias (antes da seleção dos livros), e portanto, pautámos a nossa escolha tendo em atenção em todo o momento que o grupo tivesse acesso a leituras diversificadas, pois acreditamos serem essenciais para o seu desenvolvimento, quer a nível emocional quer em termos linguísticos e literários.

Nunca foi nossa intenção, com as atividades que propusemos durante a nossa PIS e na fase da implementação do projeto, explicar às crianças o que estavam a sentir, de que emoção se tratava, mas, sim, tentar que as crianças, por iniciativa própria, iniciassem o processo de compreensão relativamente às suas emoções, e que as conseguissem diferenciar, exteriorizar e regular da melhor forma os seus estados emotivos, utilizando como suporte para as conversas mantidas os recursos anteriormente referidos.

O projeto teve a duração de três meses, entre abril e junho, decorrendo as atividades referentes ao mesmo, habitualmente uma vez por semana, contudo, ocorreram algumas exceções nomeadamente: uma semana inteiramente dedicada ao projeto, e outras duas semanas, em que o mesmo foi implementado durante dois dias por semana, em lugar de apenas um.

Embora tenhamos optado por abordar uma emoção positiva e uma emoção negativa de forma alternada, procurámos sempre trabalhar as várias emoções de forma integradora, não nos restringindo apenas a uma só porque estava planificada para esse dia. Assim sendo, descrevemos seguidamente, de forma reflexiva, as várias sequências de atividades implementadas.

Sequência 1

Em intervenções anteriores já tínhamos abordado, de forma indireta, a emoção alegria através de vários livros, de um poema que as crianças ficaram a conhecer para poderem recitar à Mãe (no dia da Mãe) e de um desenho que pretendeu ilustrar um momento feliz que as crianças vivenciaram com as suas mães.



Imagem 4 - Poema alusivo ao dia da Mãe



Imagem 5 - Postal do dia da Mãe

Na realização destas atividades, procurámos realizar uma primeira auscultação da sua pré-disposição para se expressarem relativamente àquilo que sentiam, quer fosse de emoções, quer fosse de sentimentos, como é o caso do seu amor pela mãe. Sendo a nossa PIS focada na sua emotividade e não nos seus sentimentos, considerámos que, estando numa fase inicial e aproveitando esta ter sido uma semana dedicada à temática relativa ao dia da mãe, seria interessante e importante não nos cingirmos apenas às emoções e ir estabelecendo diálogos com as crianças de modo a compreender a forma como estas lidavam com as emoções e os sentimentos, com os afetos, com a figura maternal, para que assim pudéssemos entender o estágio emocional e afetivo de cada uma, adequando assim a nossa intervenção tendo em conta as suas especificidades e necessidades. Quando as crianças realizaram o postal do dia da mãe, procurámos dialogar com cada uma no sentido de percebermos o que sentiam pelas suas mães e porquê, bem como o que é que as mães faziam para que as crianças gostassem delas.

E.E – O que sentes quando estás com a mãe?

C1 – Eu gosto de estar com ela, gosto muito da minha mãe.

C2 – Eu gosto da minha, ela faz-me rir.

C3 – A minha mãe é muito boa para mim, Paula.

E.E. - O que é que ela faz, para sentires isso?

C1 - Ela cuida de mim quando estou doente.

C2 - Ela é muito bonita e faz-me rir.

C3 - Ela faz-me coisas que eu gosto muito, bolos e coisas que eu gosto.

Pelas afirmações destas três crianças, percebemos que não só conseguem verbalizar o sentimento e o afeto que nutrem pelas suas mães como conseguem igualmente explicar os motivos que estão na base desse sentimento: porque a mãe faz rir, porque é muito boa para o/a filho/a, porque cuida, é bonita e faz bolos e coisas de que o/a filho/a gosta.

Este diálogo foi elucidativo da relação afetiva que as crianças mantêm com a figura materna e acabaria por servir de pretexto para fazer a articulação, tal como havíamos previsto, com a abordagem à emoção alegria, abordagem essa que viria a ser feita na semana seguinte.

De facto, na semana que se sucedeu, a emoção alegria foi explorada com as crianças, aproveitando para aludirmos aos momentos de imensa alegria que as mães lhes proporcionavam.

Foi visível a alegria nas suas expressões faciais e nos seus sorrisos quando delas falavam, e sendo esta semana (da sequência 1) dedicada à família (pois aproximava-se o dia da

família), pensámos dar a conhecer, num primeiro momento, o recurso educativo “Uma caixa cheia de emoções” e posteriormente (na parte da tarde) ler o livro escolhido por nós para esta emoção, denominado “Tanto, Tanto!”.

Primeiramente realizámos uma atividade com um pequeno grupo (aproximadamente seis crianças de cada vez), heterogéneo relativamente ao sexo e à idade. Foi tido em conta também, obviamente, o seu desenvolvimento emocional.

Recorrendo ao material didático “Uma Caixa Cheia de Emoções”, reunimos as crianças no ginásio do jardim-de-infância e, ao abrímos a caixa, perguntámos:

E.E – O que acham que está dentro desta caixa?

C4 – Eu sei, tu já me mostraste o que é. No outro dia vi-te com ela, abriste um bocadinho e eu vi umas máscaras, não é?

E.E – São. Viste mais alguma coisa, C4? Alguém sabe o que é?

C5 - Mostra-nos o que é.

C6 - Sim, é muito colorida e tem uns meninos.

Após retirarmos todo o material da caixa, mostrámo-lo às crianças. Cada uma delas pôde manuseá-lo de modo a se familiarizar com ele.

Imagem retirada de: Pimpumplay.



Imagem 6 - Material didático de "Uma Caixa Cheia de Emoções"

Pedimos a uma das crianças que colocasse no centro do grupo o cartaz das emoções, material que faz parte de “Uma caixa cheia de emoções”. Este cartaz está dividido em 4 partes, representando em cada uma delas, a figura de um/a menino/a que manifesta através da sua

expressão corporal e facial, cada uma das quatro emoções básicas – alegria, tristeza, ira, ou medo.

No centro do cartaz localiza-se um ponteiro, que as crianças giram. Pedimos a cada uma das crianças que rodasse à vez o ponteiro do cartaz e fomos colocando algumas questões:

E.E – C7, como é que achas que este menino se está sentir?
C7 – Contente.
E.E – Porquê? O que é que tu vês nele?
C7 – Ele está a levantar os braços e a saltar.
C8 – Tem assim a boca para cima e está a rir-se. Oh, Paula, ele está a rir-se do quê?
E.E – Não sei, o que é que tu achas? Quando é que tu estás assim feliz?
C8 – Ele está feliz deve ser por ter comido chocolates. Eu fico assim quando o meu pai me deixa comer chocolates e gelados e brincar com os Angry Birds.
C7 – Ele está assim, olha (levanta-se e mostra o modo como ele está posicionado)
E.E – C7, podes olhar como o menino?
C7 – Ele olha para cima, sorri e salta (tal como o menino da figura). (A sua reprodução é bastante fiel ao representado na imagem)

Pudemos verificar através desta conversa que tivemos com as crianças, que elas conseguem distinguir os sinais exteriores que o/a menino/a representa, olhando para ele, verificam que no caso em que é representada a emoção alegria, se verifica que a figura está de braços para cima, a saltar e tem a boca virada para cima (num sorriso). Concluimos também, que conseguem facilmente lembrar-se de situações, ligadas ao seu quotidiano, que representem alegria para eles, transportando-a diretamente para o/a menino/a da imagem.

Cada uma das crianças rodou à vez o ponteiro da roda das emoções, dirigindo-se de seguida ao centro (as crianças estavam posicionadas em roda), ou ficando no seu lugar (se assim o preferissem) para reproduzir a emoção para a qual o ponteiro apontava.

Algumas crianças mais introvertidas demonstraram uma certa relutância em fazê-lo, situação que foi contornada pedindo nós, ao grupo, que ajudasse essas crianças na realização da atividade.



Imagem 7 – Representação da Emoção Medo



Imagem 8 – Roda das Emoções

Os grupos com crianças da faixa etária mais elevada (4, 5 e 6 anos) realizaram ainda um segundo jogo, que consistia em que cada criança à vez fosse retirando um cartão de um dos

dois conjuntos de histórias (um com breves histórias felizes e outro com breves histórias tristes). Em seguida, cada criança entregava-nos o cartão que tinha retirado, nós liamos a história em voz alta, para todo o grupo e a criança decidia em qual das duas casinhas em cartão em formato de caixa de correio, que fazem parte também do material didático em causa, o colocava: na casinha da alegria ou da na da tristeza). De cada vez que uma das crianças colocava a sua história numa das casinhas, perguntávamos às restantes para dizerem onde colocariam a história lida anteriormente: se a colocariam na casinha da alegria ou na casinha da tristeza.

Os objetivos que pretendíamos alcançar perguntando às crianças a sua opinião relativamente ao assunto em questão seria procurar, tanto que as mais tímidas e que usualmente não manifestam tanto as suas emoções, exteriorizassem o que pensam, e aquilo que as histórias lhes transmitem em termos emocionais, colocar o grupo a refletir em conjunto acerca das várias opiniões, de modo a chegar a uma conclusão, e por fim, o último objetivo, seria que procurássemos perceber enquanto educadoras estagiárias, quais as crianças que possuem uma maior dificuldade em reconhecer as emoções (existindo essa dificuldade, quais as emoções em concreto), de modo a que, tomando conhecimento dessa situação, pudéssemos trabalhar de modo mais preciso e particularizado cada caso.



Imagem 9 - Casinha das Emoções

O grupo das crianças mais novas (2 e 3 anos) realizou um jogo onde estavam colocados quatro cartazes em tamanho grande, um em cada canto do ginásio, com a figura de um/a menino/a representando cada uma as quatro emoções. Inicialmente tivemos uma pequena conversa com as crianças e só colocámos dois cartazes (o/a menino/a feliz e o/a menino/a triste).

E.E – Como é que acham que está este menino?

C8 - Está triste (e faz uma cara de tristeza)

C9 - Pois está, tem assim a boca triste, e olha (aponta) está a chorar.

(A Educadora estagiária mostra o outro cartaz (alegre), ao grupo).

E.E – E este menino?

C9 - Está contente (e salta).

C10 - Ele está com os olhos abertos e a saltar muito, com os braços para cima.

Pudemos verificar através deste diálogo que as crianças mais uma vez, observam de modo bastante preciso, todas as expressões faciais e corporais do/da menino/menina, verificam que a criança está a chorar e tem a boca posicionada de forma distinta à da criança alegre, conseguem ainda, estabelecer e verificar as diferenças entre as expressões de ambas as crianças para estas duas emoções.

Na primeira parte, lemos uma curta história (de entre as disponíveis na caixa) e perguntámos: “Como se sente este menino?” Depois dessa pergunta, e das várias respostas que foram surgindo, demos a seguinte instrução: “Quando acabar a história corram para o menino que acham que se está a sentir como o menino da história: se acham que ele na história estava feliz, corram para o menino feliz, se acham que o menino estava triste, corram para o menino triste”. Verificámos tal como poderemos ler adiante, que as crianças relativamente a estas duas emoções antagónicas, conseguem realmente reconhecê-las nas histórias acertando na sua maioria corretamente.

Na segunda parte da atividade acrescentámos a figura do/a menino/a zangado e com medo. Colocámos perguntas similares às que fizemos para os primeiros dois meninos (feliz e triste), e verificámos que duas crianças, quando a história dizia respeito à ira ou ao medo, identificavam essa emoção, algumas vezes corretamente (por exemplo na ira) sendo que, no entanto, interpretavam a expressão facial do menino no cartaz possivelmente de forma incorreta e portanto corriam para o menino com medo (quando a história dizia respeito a um menino que sentia ira) e *vice-versa*. De referir ainda que outra menina (de 3 anos) tinha dificuldade em identificar essas duas emoções em concreto, ou seja confundia a ira com o medo.

Provavelmente aconteceria esta situação pois o seu estágio de desenvolvimento naquele momento ainda não lhes permitia distinguir de modo totalmente correto estas duas emoções em concreto, por serem emoções não tão fáceis de distinguir, quanto a alegria e a tristeza, existia naturalmente uma maior dificuldade em reconhecê-las.

Durante o período da tarde, na hora do conto, optámos por ler a obra previamente selecionada por nós, *Tanto Tanto!* da autoria de Trish Cooke, que aborda a emoção alegria, abaixo apresentamos a sinopse da mesma, de forma a que se compreenda melhor.



Sinopse:

Esta é uma história que decorre durante uma tarde, de uma família que, por natureza, é muito alegre. Os familiares do bebé desta família vão chegando à vez, à casa do bebé, para o aniversário do pai, sendo que cada um deles, quando chega, tem a sua forma peculiar de abordar a criança e de lhe demonstrar o seu afeto com gestos de carinho, que são sempre acompanhados de muita alegria.

Nesta história, é retratado sobretudo o amor que une os membros desta família, mas também o seu divertimento e a sua alegria. Lemo-la atribuindo vozes distintas a cada uma das personagens da história, realizando movimentos corporais e gestuais que levariam as crianças a relacionar a figura representada no texto com a nossa entoação e os nossos gestos. Não realizámos pausas, sendo que tentámos incluir as crianças na história incentivando-as a repetirem connosco a interjeição “Tanto, Tanto!” presentes de cada vez que um membro da família chegava e se dirigia ao bebé. Verificámos ainda durante a nossa leitura da história, que as crianças receberam muito bem esta história, rindo-se em algumas passagens. No momento de pós-leitura, seguiu-se uma conversa com as crianças:

E.E – O que acharam desta família? Como é que ela era?

C11 – Estava feliz.

C12 – Eles riam-se muito e gostavam do bebé.

E.E – Quando é que vocês ficam assim muito contentes como esta família? Lá em casa?

C6 - Quando a minha mãe e o meu pai brincam comigo.

C7 - Quando brinco com a minha irmã, fico feliz.

Optámos por não realizar nenhuma atividade após a leitura do livro pois já tínhamos abordado as emoções da parte da manhã e verificámos, pelas conversas e pela forma de as

crianças se expressarem, que existia uma grande facilidade para identificarem e expressarem a emoção alegria.

Sequência 2

Nesta segunda sequência, procurámos não deixar de abordar a emoção tristeza, através do livro infantil e da “Caixa das emoções”. Contudo, esta última foi trabalhada de uma forma distinta da sequência anterior, pois considerámos que, tendo trabalhado todas as emoções com este material na sequência anterior, seria pouco interessante para as crianças abordar da mesma forma esta caixa. Adiante apresentaremos a forma como o abordámos.

À semelhança do que verificámos aquando da abordagem à alegria, rapidamente percebemos que a tristeza era uma emoção facilmente reconhecida pelo grupo, quer pelos mais novos, quer pelos mais velhos. Essa constatação deveu-se à observação que fomos fazendo e aos diálogos que fomos estabelecendo com as crianças a propósito de várias situações em que algumas delas se mostravam tristes.

Nesse sentido, optámos por ler o álbum *O Livro da Avó*, da autoria de Luís Silva. Dado que o livro selecionado aborda, de forma subtil e poética, os temas da perda, da morte e da saudade, julgámos pertinente incluí-lo no nosso projeto, tendo contudo especial cuidado na forma como o pretendíamos dar a conhecer ao grupo, visto que, apesar de estes temas cada vez mais surgirem nos livros para crianças, é necessário ter em conta sempre o grupo e antever possíveis reações emotivas menos positivas. Mas tal não implica, como afirmam diversos autores que se dedicam ao estudo destes temas na literatura para a infância, que se deva escamotear a verdade ou não dar resposta às eventuais questões colocadas pela criança recetora. Com efeito, como afirma Mendes (2013), “a abordagem ao tema deverá ser feita de forma honesta, frontal e sem subterfúgios, embora respeitando, naturalmente, a capacidade de compreensão da criança e o seu nível de maturação psicoemocional” (p. 1114).

A leitura do livro foi realizada de modo não sequencializado por percebermos que o grupo mostrava curiosidade em perceber alguns pormenores da ilustração e da própria história, colocando-nos perguntas. Por isso, optámos por ir interrompendo a leitura e estabelecendo breves diálogos com as crianças para facilitar a compreensão do texto e das imagens, pois, como refere ainda Mendes,

as reações emotivas das crianças face à morte dependem do seu desenvolvimento individual, em termos psicológicos e cognitivos, mas também do contexto sociocultural em que estão inseridas. Assim sendo, o adulto-mediador deverá atender a todos esses aspetos e encontrar a melhor forma de abordar o tema, convocando os seus saberes acerca do desenvolvimento infantil mas também fazendo uso da sua sensibilidade. (Mendes, 2013: 1126)

Entendemos que a cor possui uma conexão com as emoções, não sendo de hoje, que autores e pintores estudaram e escreveram sobre esta ligação, acreditamos portanto que a cor preta da capa do álbum, poderia despoletar algum tipo de emoções nas crianças, a respeito desta cor, Kandinsky citado por Wick (1989) em “Pedagogia da Bauhaus define o preto como sendo um “buraco sem fundo”, que revela “morte” e “silêncio” p.279), ainda Kandinsky nos refere que o preto é “como um Nada sem possibilidade alguma, como um Nada morto depois que o sol se extinguiu, como um silêncio eterno, sem futuro ou esperança (...)” (p.279).

Tendo em mente o que já referidos anteriormente, e aliando a necessidade de dialogar com as crianças *fazendo uso da nossa sensibilidade*, começámos, ainda antes da leitura, aquando da exploração da capa, por perguntar: “Porque é que acham que o livro é preto?”. A partir desta pergunta, o diálogo foi surgindo naturalmente, tal como se pode comprovar pela seguinte transcrição:

C13 - O livro é preto porque a casa da avó é preta.

E.E – E a avó, como é que ela está?

C14 – A avó está triste, parece.

E.E – E porque será que está triste?

C2 – Está triste porque mora na rua.

Ao longo da conversa, pudemos verificar que as crianças associaram o tom preto do livro à tristeza. Esse facto dever-se-á possivelmente à circunstância de as crianças terem já adquirido certas conceções sobre a simbologia das cores, o que as ajudará a descodificar sentidos e mensagens transmitidos pelas ilustrações, por exemplo.

Sinopse:

Esta história desenrola-se em torno da relação de uma avó com o seu neto. O neto vai relatando momentos que viveu com a sua avó, que lhe era tão querida, mas que também ralhava com ele. É narrada sobretudo a relação entre ambos, a perda da avó do narrador e a saudade que anos mais tarde ele ainda sente por ela.



Durante a leitura, colocámos algumas questões para verificar se as crianças anteviam o que iria acontecer a seguir e se conseguiam perceber algumas passagens em que o texto e/ou

a ilustração deixava/m algo implícito, como sucede quando surge uma janela fechada e apenas uma frase alusiva à avó: “Uma vez voltei e ela não estava lá!”. Precisamente nesse momento perguntámos: “Porque é que acham que a janela está fechada?”. Uma criança respondeu: “Porque a avó foi de férias”. Outra disse: “Foi embora porque não gostava da casa, era escura”. Uma terceira criança adiantou outra hipótese: “Se calhar como ela era avó, nessa altura morreu”.

Pudemos constatar que algumas crianças, tendo em conta as respostas dadas, sentiam efetivamente tristeza ao visualizarem a janela fechada, pois perceberam que ela representava a falta de alguma coisa ou de alguém. No entanto, como verificámos pelas suas afirmações, muitas foram as interpretações para a simbologia da janela fechada.

Estamos em crer que a terceira criança se encontrava num nível emocional um pouco mais desenvolvido do que as restantes crianças, permitindo-lhe portanto entender que a janela fechada representava uma ausência definitiva da avó do menino. Percebemos que esta criança fez já uma interligação entre a noção de que os avós, quando têm uma determinada idade, chegam a uma fase da vida em que falecem e portanto é de notar que a noção da morte, e a sua associação à tristeza, já se encontram presentes na consciência emocional desta criança. As restantes, tal como já referido, veem na janela fechada um símbolo de tristeza e ausência, não sendo a sua interpretação ainda associada à morte. De notar que as respostas dadas pelas crianças têm efetivamente, na nossa perspetiva, uma ligação direta ao nível emocional em que se encontravam no momento.

No final da leitura do livro, as crianças revelavam uma expressão triste e mantiveram-se por momentos em silêncio. Respeitámos esse momento, naturalmente, deixando que as emoções fluíssem. Só depois colocámos algumas questões para perceber que interpretações tinham feito as crianças e de que forma se projetavam na história:

E.E – O que acham que aconteceu à avó?

C15 – Se calhar foi presa.

C16 – Era muito velha e morreu.

C2 – Morreu.

E.E - O que é que vocês acham que o menino queria ter dito à avó?

C1- Adoro-te avó.

C6 – Adeus avó, gosto de ti.

E.E – Quando alguém perto de vocês está triste, o que é que fazem para essa pessoa ficar alegre?

C8 - Empristo-lhe os meus carrinhos.

C6 – Dou-lhe um beijinho.

Tendo em conta o diálogo das crianças, respondendo às questões que lhes iam sendo colocadas, pudemos verificar que algumas, tal como já dito anteriormente, já se encontrarão possivelmente num nível emocional mais desenvolvido, tirando por si mesmas a conclusão de que a avó poderá ter morrido, tendo em conta o livro preto, a janela fechada e a última afirmação do neto. Verificamos, porém, que todas as crianças nutrem pelo menino, carinho, reconhecimento, conseguem colocar-se no seu lugar e exteriorizar as palavras que diriam à avó, se estivessem no lugar do neto.

Tendo em conta a necessidade que as crianças tinham de estar em contacto de forma mais direta com as emoções, tal como fomos verificando, e após uma reflexão com a educadora cooperante, considerámos que faria todo o sentido construir um recurso que pudesse promover de modo mais enraizado a união entre o grupo (tendo um elemento pertencente a todos), podendo cada criança ter a oportunidade de o usar livremente, explorando-o como entendesse. Esse recurso seria, portanto, para elas, um adjuvante na identificação e expressão das suas emoções perante o outro e perante si mesmas. E foi desta forma que surgiu o “Baú das emoções”.



Imagem 10 - Baú das Emoções

O baú foi construído por nós, pois, após reflexão, considerámos que seria muito mais estimulante para as crianças serem surpreendidas com um elemento misterioso. O baú foi apresentado primeiro com um lençol a tapá-lo, só se vendo os seus contornos, e depois foi sendo mostrado aos poucos. Acreditámos também que seria bastante interessante ir

verificando, de forma gradual, as reações das crianças aos variados elementos que o mesmo possuía.

Denominámo-lo por “O baú das emoções”, pois pretendíamos que as crianças associassem, de modo direto e espontâneo, este elemento às emoções.

A par com o trabalho que a educadora pretendia e vinha desenvolvendo, considerámos que seria de inúmeras formas conveniente para as crianças que o mesmo pudesse conter réplicas de obras de pintores (re) conhecidos para que o grupo tivesse oportunidade de tomar contacto com réplicas de obras, por exemplo, de Salvador Dali e Edvard Munch, constituindo estas um veículo promotor e amplificador do seu interesse e conhecimento relativamente à arte, pois dizem-nos as OCEPE que “Os contactos com a pintura, a escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético.” (ME,1997:63).

Pretendia-se também, com a inclusão das réplicas das pinturas no conteúdo deste baú, que olhando para a obra em questão, as crianças pudessem realizar uma associação instintiva a uma ou várias emoções que esse quadro lhes despertava quando olhavam para ele. Este despoletar de associações naturais entre a arte e as emoções foi desencadeado por nós, sendo, a partir da abordagem à emoção tristeza, realizado no final de cada sequência ligada às emoções.

Não efetuámos este trabalho inicialmente para a emoção alegria, pois o baú só foi pensado e construído após termos constatado que as crianças necessitavam efetivamente deste material como facilitador do seu desenvolvimento emocional. No entanto, não deixámos que a referida emoção não fosse trabalhada e, portanto, como podemos verificar mais adiante, quando mostrámos ao grupo um quadro que poderia ser associado à emoção tristeza, também mostrámos outro que pode ser interligado à emoção alegria, sendo que considerámos que para as crianças poderia ser mais simples e lógico se vissem dois quadros tão antagónicos, podendo assim também tomar conhecimento das características tão distintas destas duas emoções.

Colocámos também - e porque o material didático com o qual vínhamos trabalhando com as crianças “Uma Caixa Cheia de Emoções” continha várias máscaras alusivas às quatro emoções básicas (alegria, tristeza, ira e medo) - essas mesmas máscaras dentro do baú, de forma propositada, para o desencadeamento de uma conversa no momento de pós-leitura.

Com a caixa fechada de forma a estimular a curiosidade das crianças, perguntámos: “O que é que acham que está aqui escondido?”. Uma criança respondeu: “Não sei, um fantasma.”. Outra avançou com outra hipótese: “Uma caixa”. Colocadas estas hipóteses por parte de duas crianças, e com as outras com um ar intrigado, percebemos que tínhamos conseguido

estimular a curiosidade do grupo e perguntámos se queriam que abrissemos o baú para verem o que continha. A resposta não poderia ser mais clara do entusiasmo que as crianças sentiam naquele preciso momento: “Simmmmm”.

Começámos por retirar do baú a imagem do quadro “Night Feeling”, de Leonid Afremov, pintor bielorusso conhecido como um artista que coloca nas suas obras um contraste de cores e de luminosidade que desperta sentimentos positivos em quem as observa.



Imagem 11 - Quadro “Night Feeling”

Em seguida, retirámos a imagem do quadro “A persistência da memória”, uma pintura a óleo do surrealista Salvador Dalí. Os relógios derretidos e a paisagem melancólica dão a ideia a quem está a visualizar o quadro de monotonia, tristeza, calma, o tempo suspenso, com cores pouco vivas, sem qualquer traço ou elemento que nos transmita alguma alegria ao visualizá-lo. Após darmos algum tempo para que as crianças o vissem, colocámos a mesma questão que havíamos colocado anteriormente. Uma das crianças respondeu, com uma expressão triste: “É triste, está tudo a derreter, a cair”. Outra criança confirmou: “Pois está, é muito triste, assim triste”. Nós perguntámos em seguida “O que é que vocês sentem quando olham para ele? O mesmo que sentem quando veem o quadro que mostrei que tinha muitas cores?“, ao que uma criança respondeu “Não, este é triste, já não é uma festa, nem coisas divertidas” (A sua expressão entristece, não sorri). Demos novo reforço positivo ao grupo, afirmando: “Meninos, então parece que quando olhamos todos para este quadro ficamos tristes. Estamos todos de acordo. Muito bem visto”.

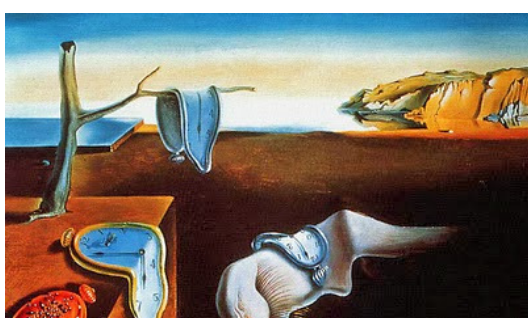


Imagem 12 - Quadro "A Persistência da Memória"

Na sequência do diálogo estabelecido com o grupo a partir das imagens de quadros, pedimos aleatoriamente a duas crianças que retirassem do baú, de olhos fechados, uma máscara e que nos dissessem qual a emoção que a máscara que tinham retirado do baú representava.

Por fim, quando explorámos todo o conteúdo da caixa, combinámos que o baú iria ficar na sala de atividades. Demos oportunidade às crianças de decidirem em que lugar da sala deveria ficar o baú e dissemos que poderiam utilizá-lo quando quisessem brincar com as máscaras. Esta situação acabou por acontecer uns dias mais tarde, quando uma das crianças foi ao baú espontaneamente e retirou uma das máscaras. Outras crianças juntaram-se a ela e realizaram um pequeno “teatro” improvisado, no fantocheiro.

De realçar ainda que a criança que teve a iniciativa de ir ao baú nos pediu também para voltarmos a trazer *O Livro da Avó*. Tivemos uma pequena conversa com ela para percebermos o motivo do seu interesse pelo livro. Por isso, perguntámos: “Porque queres que traga o livro? Gostaste dele?”. A resposta da criança, que já perdeu a avó (“Sim, é muito triste (fez cara triste e baixou a cabeça), foi desencadeadora de um breve diálogo:

E.E – Sim, deve ser triste perder alguém não é? O que é que tu achas?
C8: Sim, eu tenho os meus avós e eles brincam comigo.
E.E – Tu ficas triste quando?
C8- Quando caio....
(...)

Como a criança não mostrou vontade de continuar o diálogo, optámos por não insistir noutro tipo de perguntas e deixámos para outro momento uma eventual continuação da conversa. No dia seguinte, levámos o livro para a sala e verificámos que a criança o folheou com fascínio e de uma forma cuidadosa. Deixámo-la à vontade para que o observasse em silêncio. A pouco e pouco, porém, outras crianças se foram aproximando, pedindo-lhe que as deixasse ver as imagens e que voltasse atrás para observarem melhor pormenores, que lhes tinham passado despercebidos da primeira vez. Optámos por não interferir porque o momento era de exploração livre por parte das crianças, mas confirmámos a impressão que já tínhamos tido aquando da nossa leitura: este foi um livro tocante, que em muito as emocionou.

Sequência 3

Nesta terceira sequência abordamos a ira com o grupo. Procuramos, tal como temos vindo a referir, não nos cingirmos apenas a esta emoção, pois em diversas situações as crianças mostravam sentir outros estados emotivos. Julgamos por isso que seria pertinente dialogar com as crianças, individualmente (sempre que notávamos uma alteração do seu humor), ou com o grupo, de modo a que conseguissem reconhecer, identificar, expressar ou regular a emoção em causa. Exemplo disso foi quando uma das crianças disse à outra que já não era amiga dela por não ter querido jogar consigo. A criança veio ter connosco, dizendo “Paula, a C8 diz que não é minha amiga” e de seguida começou a chorar. Naturalmente que não podemos (mesmo estando a abordar outra emoção), ser indiferentes ao que a criança está a sentir nesse momento e foi por isso que não deixámos de valorizar uma determinada emoção e de refletirmos com a criança ou o grupo sobre emoções que decorriam das vivências diárias das crianças, mesmo quando, na nossa planificação, estava prevista a abordagem pedagógica e didática de uma outra emoção.

Também pela transversalidade de emoções que o recurso “Uma caixa cheia de emoções” possui, verificámos que as próprias crianças se sentiam curiosas relativamente aos materiais que aí estavam disponíveis.

Nesta sequência em particular, e tendo em conta o princípio da transversalidade referido nas OCEPE que nos diz “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (ME, 1997:48), foi trabalhada a matemática em conjunto com outra área de conteúdo, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita - mais concretamente, a literatura infantil - pois acreditamos que a matemática, não deve ser interpretada como uma aprendizagem a ser realizada apenas de forma isolada.

Consideramos ser necessário estabelecer associações entre as diferentes áreas e domínios contemplados nas OCEPE, pelo que defendemos, à semelhança do que preconizam diversos autores e documentos reguladores, que as atividades deverão ser planeadas e concretizadas de forma articulada e integradora. Consideramos igualmente imprescindível que as tarefas propostas façam sentido para as crianças, isto é, que estas as relacionem com as suas experiências de vida e que possam aperceber-se da sua utilidade. A literatura infantil pode ser um instrumento valiosíssimo para potenciar, em contexto educativo, a conexão com outras áreas e outros domínios, a vários níveis. No âmbito do nosso projeto, ela instituiu-se sempre como um recurso extremamente relevante no que diz respeito à reflexão sobre as emoções, porque as crianças frequentes vezes se projetavam nas personagens da história,

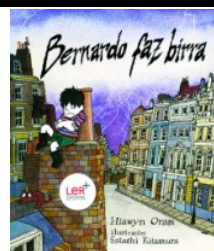
identificando os seus estados emotivos, distinguindo-os de outros, ao mesmo tempo que expressavam os seus e que encontravam justificações para o surgimento dos mesmos.

Por isso, o livro *Bernardo faz Birra*, foi particularmente bem recebido pelas crianças, porque se identificaram com a situação vivida pelo protagonista da história e começaram a refletir sobre as suas próprias birras.

Antes de apresentarmos o livro, utilizámos as personagens principais presentes no próprio labirinto em papel A4, no topo deste, encontrava-se a imagem do gato e, em baixo, a do Bernardo. As crianças teriam de encontrar os caminhos possíveis para que o Bernardo fosse ao encontro do seu gato. Tivemos a preocupação, tendo em conta as idades das crianças, de realizar 2 labirintos distintos, um deles com um grau de dificuldade mais simples para as crianças mais novas, tendo em conta uma observação prévia das suas capacidades e necessidades cognitivas no momento, e outro para as crianças mais velhas, que possuía um nível de dificuldade maior. As crianças, à medida que iam encontrando caminhos possíveis, davam orientações verbalmente às restantes para que encontrassem também o mesmo caminho. Nesta atividade, pretendíamos que as crianças, para além de compreenderem e seguirem orientações espaciais precisas, desenvolvessem ainda, no domínio da matemática, o raciocínio matemático e a noção de localização através de personagens e objetos da história.

Durante a parte da tarde procedeu-se então à leitura do livro *Bernardo faz Birra*. Realizámos a seleção prévia desta história, tal como temos vindo a referir, pela sua qualidade estética, literária e naturalmente pela pertinência do tema que ela aborda – a ira.

Sinopse:



Bernardo queria ficar a ver *cowboys* na televisão até mais tarde, mas a mãe não o permitiu e mandou-o para a cama. A partir desse momento, este menino faz uma enorme birra. Nem a sua mãe, o seu pai, o seu avô ou a sua avó o conseguem acalmar. A birra é de tal forma grande que destrói a sua casa, a sua cidade, provocando um tremor no universo, destruindo tudo em pedaços. Bernardo, deitado na sua cama, no espaço, reflete então sobre o motivo pelo qual teria feito tamanha birra.

A leitura foi realizada com algumas paragens, dando ênfase à enorme birra que o menino fez, com expressões faciais que permitissem às crianças embrenharem-se na história. No final, quando a criança está a pensar no motivo pelo qual poderá ter feito esta birra, a pergunta foi dirigida também ao grupo.

E.E – Porque é que vocês acham que o Bernardo fez aquela birra tão grande?

C9 – Oh, o Bernardo fez birra, Paula, porque ele estava mesmo chateado (a criança fechou as mãos e os olhos quando disse isto).

E.E – Estava chateado? Com quem?

C9 - Estava chateado com a mãe.

C10 - Pois estava, às vezes também fico assim.

E.E – Ficas? Quando acontece o quê? Quando é que vocês ficam mesmo irritados?

C10 - Eu, quando a minha mãe não me deixa brincar, ou comer doces, porque já comi muitos.

C2- Eu fico mesmo chateada quando a minha mana não quer brincar comigo.

E.E – Vocês lembram-se que cara é que fazem quando estão chateados? Como é que vocês ficam?

Cerca de metade do grupo levanta-se e exemplifica. Alguns colocam os braços para baixo e fecham as mãos e os olhos, outros pulam e fecham os olhos e outros, por fim, fazem cara de zangados, com os olhos a estreitarem, a boca franzida e sons de quem está zangado.

E.E – Vocês acham que o Bernardo tinha alguma razão para fazer birra?

C7- Não, eu não acho (abana a cabeça de forma entusiástica), quer dizer, a mãe não queria que ele ficasse a ver televisão, eu também gosto de ver televisão, mas se calhar já era tarde e no outro dia ele tinha de ir para a escola.

C17- Eu acho que ele tem razão, ele queria ver a televisão.

E.E – Vamos pensar nisso. Achas que o Bernardo resolveu alguma coisa em fazer birra?

C17 (Fica a pensar e depois diz): - Não sei, ele depois não sabia porque é que estava zangado e destruiu a casa dele e a cidade e tudo, agora não tem quarto. Se calhar não devia ter feito a birra, a mãe dele vai ficar mais zangada.

E.E – Vocês acham que se ficarem mesmo zangados e falarem com a pessoa com quem estão assim, ou alguém de quem gostam sobre porque é que estão assim, não pode ajudar a ficarem menos zangados?

C1- Não sei, se eu falar com o meu irmão quando ele não quer brincar comigo, pode ser que ele queira.

C2- Oh, Paula, não sei mas eu às vezes fico zangada com a C2 e depois quando vou falar com ela, ela não quer falar comigo e depois fico triste, mas depois outras vezes ela pede desculpa.

E.E – Pronto, então afinal se falarmos com alguém de quem gostamos ou com quem estamos zangados, sobre porque é que estamos assim, ficamos menos zangados?

C8 – Sim.

Após a leitura do livro e posterior conversa acerca do mesmo, foram realizadas duas atividades que adiante explicitaremos de forma mais detalhada, sendo que ambas tinham um elemento em comum: aliavam, de forma explícita ou implícita, a Expressão Plástica às emoções. Procurámos realizar esta conexão pois acreditamos que a Expressão Plástica permite que as crianças não desenvolvam apenas o sentido estético, mas que expressem aquilo que sentem, por meio de pintura, do desenho, entre outros. Sousa (2003:160) refere que:

“A expressão plástica é essencialmente uma actividade natural, livre e espontânea da criança. Desde muito pequena que gosta de mexer em água, areia, barro e de riscar um papel com um lápis. O seu principal objectivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos.”

A primeira atividade (realizada com um pequeno grupo) consistia em reunir a peças de um puzzle em tamanho A3 (previamente impresso e cortado de modo a que as peças encaixassem formando o referido puzzle), de uma parte da capa do livro, em que se encontrava Bernardo com uma expressão de ira, acompanhado do seu gato.



Imagem 13 - Figura do Livro "Bernardo faz birra" utilizada para o Puzzle A3

A segunda atividade, que foi realizada em simultâneo, pretendia que as crianças ilustrassem um momento em que ficam zangadas, como forma de tomar consciência da sua

ira, para que nós, em conversa com elas, entendêssemos em que situações sentem ira, podendo assim trabalhar em conjunto de modo a que as mesmas tomassem consciência de que podem controlar esta emoção e lidar melhor com ela.

Na primeira atividade, tal como já foi referido, encontravam-se crianças das várias faixas etárias presentes no grupo (3, 4, 5 e 6 anos) e que eram um pouco mais introvertidas. As crianças foram retirando à vez uma peça do puzzle e em conjunto tentavam decifrar a imagem principal (tendo como auxílio uma imagem mais pequena, completa, da capa do livro). Áamos, ao longo da conversa que decorria entre as crianças, colocando algumas questões, no mesmo sentido das que realizámos na leitura do livro *Bernardo faz Birra*. Constatámos essencialmente que a criança mais nova (de 3 anos) conseguia perceber quando sentia ira, embora com algumas dificuldades. O mesmo acontece com o medo, pois são emoções que de forma habitual são confundidas, talvez por alguma semelhança relativa às expressões faciais a elas associadas. As outras crianças de 4, 5 e 6 anos conseguiam identificar a emoção ira, associando-a por vezes ao medo, como que coexistindo uma com a outra.

As crianças estabeleceram um diálogo de modo espontâneo connosco e com os colegas, realizando, colando e montando a imagem A3 do Bernardo (ao centro da figura abaixo) com grande empenho.



Imagem 14 - Puzzle A3 realizado pelas crianças e desenhos ilustrativos da emoção Ira

Decorrida esta atividade, foi-lhes pedido que se juntassem ao grande grupo e realizassem o seu desenho, relativo a uma situação em que ficassem “Mesmo, mesmo chateadas”. Durante a realização do desenho, circulámos pela sala e procurámos estabelecer diálogos relativos à situação que as crianças estavam a ilustrar.

E.E – C16, mostra-me o teu desenho. O que é? Quando é que ficas mesmo zangado?

C16 – Paula, eu fico chateado, assim olha, quando a minha mãe não me leva para o trabalho dela.

E.E – Ficas? Olha, e lembras-te como é que tu costumavas ficar?

C16- Fico assim mesmo chateado, apetece-me chorar.

E.E – E o que é que tu fazes para não ficares tão chateado?

C16 - Não sei, vou brincar.

E.E – E quando vais brincar já não ficas chateado?

C16- Não, porque depois já não me lembro.



Imagem 15 - Desenhos ilustrativos da emoção Ira

Nestas duas atividades, procurámos, acima de tudo, auxiliar as crianças a identificar a emoção ira, levá-las a expressarem quando a sentiam e de que forma poderiam por elas mesmas controlar esta mesma emoção. Sendo uma emoção algumas vezes confundida por elas com o medo, nestas atividades não trabalhámos, como vinha sendo hábito, uma “pintura”. No entanto, fizemo-lo mais tarde, como explicaremos na sequência sobre o medo.

De referir ainda que, uns dias após estas duas atividades, de modo totalmente espontâneo, uma das crianças aproximou-se de nós pedindo-nos se podia abrir o baú (que já em momentos anteriores lhes vinha sendo apresentado e que estava na sala já há cerca de uma/duas semanas).

C8 – Posso ver o nosso baú?

E.E – Podes, claro. Ele está ali para os meninos da sala poderem brincar com ele quando quiserem. Sabes o que está lá dentro?

C8: - Sei, tu já nos mostraste, são umas caras.

E.E- Sim, C8, é isso mesmo. Boa.

C8 (abre o baú e tira de lá uma das máscaras)

E.E - Olha, como está esse menino?

C4 – Está com medo

E.E – Está com medo? Não sei, vamos olhar para a ele? Olha para a boca. Como é que ela está?

C4 – Ah, tem a boca meio aberta, está chateado.

C8 (coloca a máscara e imita um menino chateado, coloca as pernas separadas, uma à frente da outra e ergue os braços, com as palmas da mão fechadas).

O outro menino coloca outra máscara e mostramos-lhes as pinturas que estão dentro do baú e que têm vindo a ser-lhes mostradas; entretanto aproximam-se mais crianças à volta do baú.

C7- Estes são os desenhos que nos mostraste, não são?

E.E – Boa, são sim. O que achaste deste (Pintura Dream Harbor, Leonid Afremov)?

C7- Esse parece uma festa, é alegre (sorri ao vê-lo).

E.E – E como é que vocês ficam quando veem esta pintura?

Todos – Ficamos felizes.

E.E (Retiramos outro, “A Persistência da Memória” de Salvador Dali) – E este?

C8- Esse é triste (baixa os olhos e mostra-se triste)

Entretanto, uma das crianças propôs fazerem um teatro (visto o fantocheiro se encontrar na sala)

À vez, em pares ou em trios, de modo casual, colocaram as máscaras e recriaram à sua vontade situações do dia-a-dia que lhes ocorreram. De entre as muitas situações, referimos algumas que foram recriadas: para a tristeza, foi recriado um momento de queda; para a

alegria, uma festa de aniversário; para a ira, uma mãe a repreender o filho, e para o medo foi recriado um momento em que um menino estava a ver um fantasma.



Imagem 16 - Teatro com as máscaras das emoções

Estas atividades decorreram de forma bastante satisfatória. As crianças identificaram a emoção abordada e revelaram já a ter sentido muitas vezes. Aquando da leitura da história, mostravam “simpatia” pelo Bernardo, provavelmente por se projetarem na personagem e na situação por ela vivida. O grupo mostrou-se interessado e participativo tanto na realização do puzzle, como no desenho ilustrativo da emoção ira, pois frequentemente se riam ao recordar determinado momento em que sentiam essa emoção, contando essa situação tanto às outras crianças como a nós. Estamos em crer que as crianças, quer através do livro, quer através da conversa pós-leitura e do desenho puderam tomar consciência de que fazer birra, ficar zangado, “de nada vale”, desvalorizando assim a ira e adotando estratégias de auto controlo. Quanto a nós, deu-nos imenso prazer trabalhar esta emoção, porque, pelo que conseguimos observar, as crianças conseguiram identificar melhor esta emoção, conseguiram distingui-la do

medo, expressar a sua raiva (ainda que em situação de jogo dramático) e refletir sobre as formas de controlar esta emoção, atingindo-se assim os objetivos pretendidos.

Sequência 4

Esta quarta e última sequência incidiu na emoção medo. Procurámos desenvolver para além das emoções, a educação pela música - pela audição desta e através de jogos musicais expressivos – pois acreditamos na sua forte importância para o desenvolvimento integral da criança. Na verdade, como refere Sousa,

na educação pela música, estando esta objetivada, não para a música mas para o desenvolvimento da criança, os seus conteúdos referem-se a factores da personalidade (sensorialidade, atenção, percepção, memória, pulsações, emoções, sentimentos, cognição, socialização, etc), constituindo os jogos musicais expressivo criativos a técnica educacional com a qual se processa o desenvolvimento destas capacidades. (Sousa, 2003:69)

Iniciámos esta intervenção optando - e não nos distanciando do objetivo do nosso projeto - por aliar primeiramente, a expressão musical à temática das emoções, a este propósito Sousa, diz-nos que:

o medo, a cólera e o susto, são exemplos de emoções, de estados psicossomáticos que sucedem subitamente e que também desaparecem em pouco tempo. Porque o «corpo estriado» (centro neurológico que comanda os ritmos corporais) se situa no «sistema límbico» (centros neurológicos ligados às emoções), ritmos e emoções estão estritamente ligados: um som brusco «assusta», um som agudo «dói», um sobreagudo «irrita», etc. (Sousa, 2013: 72)

A primeira parte desta sequência decorreu no espaço do ginásio do jardim-de-infância, posicionando-se as crianças em roda, à semelhança do que vinha acontecendo até então, de modo a poderem visualizar todo o grupo sem qualquer tipo de dificuldade. Foi selecionada para audição neste espaço, a música “A sagração da Primavera (peça do início da 2ª parte “O sacrifício”) de I. Stravinsky, recomendada na Caixa das Emoções, pelo seu carácter sonoro instrumental forte e intenso que desperta algumas emoções, entre elas, angústia, medo.

Pedimos às crianças que fechassem os olhos e que ouvissem a música, e simultaneamente que pensassem no que sentiam quando a ouviam.

Em seguida, de modo a percebermos melhor o que as crianças pensavam e levando-as a expressarem-se verbalmente perante o grupo, como forma de interação, questionámos as crianças:

E.E – O que é que vocês sentiram quando ouviram esta música?
C5 – A música é assustadora (colocou as mãos perto da boca, encolhendo-se)
C2 – Tenho medo
C3 – Eu fiquei espantada
C18 – A música é triste
E.E – É triste? Então porque?
C15 – Não sei, é triste.
E.E – Quando a ouves ficas como?
C15 – Fico com vontade de chorar e fico assim com assustado.
E.E – Ninguém sentiu mais nada? Alguém ficou alegre, ou zangado quando ouviu a música?
Todos dizem que não.

De acordo com o que foi relatado pelas crianças relativamente a esta música, pudemos chegar a algumas conclusões: que mais de metade do grupo consegue efetivamente sentir a emoção medo quando a ouve, consegue perceber a música e distingui-la de outras músicas que despertam outro tipo de emoções.

Em seguida, foi pedido às crianças que se colocassem em pé e fomos contando uma pequena história (improvisada) realizando simultaneamente sons com o corpo (na história: estalando os dedos quando a chuva cai, batendo os pés mais devagar ou mais rápido quando se ouvem trovões ou quando o menino começa a andar, realizando o som “piu piu” com a voz, entre outros), incitando as crianças a realizarem os mesmos sons com ela, ou os que pretendessem no momento. Os objetivos que pretendíamos alcançar com este pequeno jogo eram que as crianças descobrissem o seu corpo, associando-o à música, que entendessem que é possível realizar distintas sonoridades com ele - por exemplo batendo os pés, estalando os dedos, batendo com as palmas das mãos nas pernas, realizando e imitando sons com a voz, entre outros – e que através da história pudessem expressar as emoções, reproduzindo-as através do menino.

A história era protagonizada por um menino que estava muito feliz, que passeava num lindo dia de sol pela floresta, ele ouvia o som dos passarinhos, a água, quando de repente começou a chover devagarinho e depois chovia mais, e mais. Começou a trovejar, e o menino ficou com muito medo, muito, muito medo, começou a chorar, e ficou muito triste, até que apareceu uma velhinha, que lhe disse:

- Então meu menino estás perdido?
- Estou com medo!
- Não tenhas medo, eu fico contigo, não tarda aparece o sol de novo.

A velhinha abraçou-o (as crianças abraçaram quem quiseram)

Estavam os dois muito agarradinhos, sentados no chão, quando de repente, se levantaram e começaram a ver que a chuva tinha começado a cair mais devagar, mais devagar, até que parou. Os trovões deixaram de se ouvir e então apareceu o sol.

O menino deu saltos de alegria, agradeceu à velhinha, e voltou para casa.

Verificámos que durante a história as crianças se divertiram bastante, descobriram sonoridades distintas sonoridades (as atrás referidas) que se podiam realizar com o corpo.

Pudemos também, observar que todo o grupo conseguiu interpretar de modo muito eficaz a postura do menino - cada um da sua forma- em situações em que se sentia feliz, triste ou com medo.



Imagem 17 – História representada e reproduzida pelas crianças



Imagem 18 - História representada e reproduzida pelas crianças

Durante o período da tarde, procedemos à leitura do livro *Onde vivem os monstros* da autoria de Maurice Sendak, Seleccionámos este livro, mais uma vez, pela sua qualidade estético-literário, e pelo facto de o seu conteúdo, se referir à emoção medo.



Sinopse:

Este livro relata a história de um menino travesso chamado Max, que foi mandado de castigo para o seu quarto. A imaginação do menino transporta-o até uma floresta, onde os monstros vivem, inicialmente ele sente medo quando os vê, mas decide enfrentá-los. Mais tarde, entende que não existe razão para tal.

Relativamente à leitura desta história, a mesma, foi realizada de uma forma distinta da até então executada: construímos - recorrendo a uma luva - uma garra de monstro, e à medida que

íamos lendo esta história, interagíamos com as crianças, com movimentos com a garra e realizando sons característicos de monstros.

Efetuámos algumas paragens, de modo a que as crianças pudessem antever o que iria acontecer, nomeadamente quando Max chegou ao lugar onde vivem os monstros. Nessa altura, várias crianças disseram que ele iria encontrar muitas coisas e que iria ver uns monstros assustadores. Ao questionarmos as crianças relativamente ao que o menino poderia estar a sentir, grande parte do grupo disse que ele estava assustado. A entoação dada por nós, foi realizada de forma a que as crianças pudessem ir-se entrosando na história, nomeadamente um tom de voz e uma expressão corporal de alguém zangado - quando a mãe de Max se zanga com ele - até um timbre de voz mais misterioso quando Max chega no seu barquinho ao lugar onde vivem os monstros, à medida que a história ia sendo lida, demos uma entoação mais leve para que o grupo fosse percebendo que o medo pode ser desmistificado.

Em seguida, estabelecemos um diálogo, na fase de pós leitura:

E.E – Vocês sabem do que é que o Max tinha medo?

C5 – Eu acho que ele tinha medo dos monstros.

C6 – Eu também acho.

C15 – Eu não acho, ele não tinha medo, eles fizeram uma festa e tudo.

E.E - Fizeram uma festa? Vocês acham que ele tinha medo e depois? O que aconteceu?

C15 – Ele ficou amigo deles

C5 – Pois foi, deixou de ter medo deles.

E.E – E vocês têm medo do que?

C5- Aranhas, são peludas

C15- Eu tenho medo de Jiboias.

C8 – Do escuro.

E.E – E quando vocês sentem medo o que é que podem fazer para deixar de ter?

C17- Se não olharmos, não temos medo.

C2 – A minha mãe deixa a luz do meu quarto ligada e diz que se eu pensar em coisas boas, já não tenho medo.

E.E – Muito bem, se tivermos medo de alguma coisa, podemos pensar em coisas boas, é muito bem pensado. Podemos usar esse truque.

Pudemos observar e verificar - analisando o diálogo acima referido – que as crianças ao longo da história sentiram distintas emoções, num momento inicial da mesma, sentiram medo associado ao mistério, à relutância pelo desconhecido (o lugar onde viviam os monstros), já noutros momentos mais adiante - a festa que foi realizada por Max e pelos monstros, ou quando Max foi coroado Rei dos monstros - verificámos que as crianças foram sentindo alegria,

desvalorizando o medo (facto verificável pela postura cada vez menos rígida e relutante ao longo da leitura), entendemos que o grupo foi vendo que Max ia conseguindo - à medida que a história ia sendo contada - desmistificar o seu próprio medo dos monstros – sendo que as crianças foram também conseqüentemente, começando a perceber que era possível, tal como esta personagem, superar esta emoção.

Pelo carater divertido, bem-disposto e de desmistificação do medo, que é característica desta história, as crianças de estarem inicialmente apreensivas, passaram a estar ao longo do decorrer da mesma, divertidos, esboçando sorrisos, por outro lado, o facto de existir este tipo de características mais alegres nesta narrativa poderá ter contribuído na nossa opinião para que algumas crianças não tenham entendido de forma imediata que Max inicialmente tinha medo dos monstros.

Tal como tínhamos vindo a fazer sempre que abordávamos uma emoção, mostrámos em seguida, ao grupo, o quadro de Edvard Munch, intitulado “O grito” que viria a ser parte integradora do “Baú das emoções” tal como todos os outros anteriormente explorados.



Imagem 19 - Quadro "O grito"

Dado que o quadro se presta a diversas interpretações, e uma vez que a ira e o medo são emoções que normalmente geram maior confusão nas crianças e maior dificuldade em distingui-las, optámos por não utilizar nenhuma imagem de um quadro na sequência anterior, para que, nesta quarta, as crianças se sentissem mais seguras nas suas opiniões. Assim, e presumindo que poderiam ter dúvidas ao interpretar este quadro de Munch, quisemos saber as suas opiniões e perceber se conseguiam distinguir os sinais de medo e os de ira na personagem representada no quadro. Ao mesmo tempo, pretendíamos que as crianças ao visualizarem-no expressassem o que sentiam.

Em seguida tivemos uma conversa com o grupo, relativamente a esta obra:

E.E – O que é que veem neste quadro? Quem é que é este senhor, ou senhora?
C2 – Um fantasma, é feio.
E.E – E o que é que vocês veem mais? Como é que ele está?
C7 – Tem a boca aberta e as mãos nos ouvidos, parece que está a gritar, ou está zangado não é Paula?
E.E – Não sei, C7, o que é que tu achas? Quando olhas para ele o que é que tu sentes?
C7 – Que ele está zangado.
E.E – E porque é que será que ele está zangado?
C7 – Não sei, se calhar perdeu-se e agora não encontra a casa dele.
C5 – Pois e está triste, por estar perdido.
E.E – E vocês quando olham para o fantasma, ficam tristes ou zangados? Como é que ficam?.
C9- Eu fico triste, de ele estar perdido.
C7 – Eu fico zangado, porque ele está a gritar, e não se pode gritar, que é feio.
E.E – Vocês lembram-se quando é que têm vontade de gritar?
C9 – Quando me tiram os brinquedos
C7 – Eu não grito, só quando brinco com os meus primos e eles me fazem mal, mas se grito a mãe ralha comigo.

As crianças após este momento, e por indicação nossa, realizaram um desenho, que ilustrasse um momento/objeto, de que tinham medo. Existiram três crianças no momento em que o grupo se encontrava a desenhar, que nos relataram que não tinham medo de nada. Questionámo-los no sentido de percebermos porque afirmaram não ter medo de nada, mas referiram que não sabiam, que apenas não tinham medo de nada, tendo um dito que não tinha medo de nada, porque era muito forte. Por isso, desafiámo-los a desenhar um monstro de que se recordasse ter visto na história, as crianças, intitularam no final, o seu desenho, de “O meu amigo monstro”, supomos que por simpatia (entre eles). As restantes crianças não atribuíram nomes aos seus desenhos, no entanto, fomos à semelhança do que fizemos com estas crianças atrás mencionadas, circulando pelo grupo, e perguntando o que estavam a desenhar, ou de porque tinham medo deste ou outro objeto, neste ou naquele momento. As crianças efetivamente referem medos palpáveis, apenas duas ou três mencionaram que tinham medo de fantasmas, algumas delas (as mais velhas) conseguem explicar por que razão têm medo, quer seja pelo aspeto físico do objeto/animal em questão, ou pela situação que lhes dá medo. Por exemplo, uma das crianças que tinha medo do Pai natal referiu que o som que ele fazia com os sinos e por ser muito barbudo, lhe transmitia medo.



Imagem 20 - Desenhos ilustrativos da emoção Medo

Feitos os desenhos, as crianças foram convidadas a realizar um teatro, no ginásio. Fizemo-lo, pois fomos verificando, ao longo das nossas observações, que as crianças incluíam espontaneamente nas suas brincadeiras teatralizações das mais variadas situações, encarnando as mais distintas personagens, fazendo-o de forma prazerosa, tal como Sousa (2003) nos diz:

Há um tipo de jogo que a criança faz desde muito pequena, que se desenrola inteiramente dentro do mundo da sua imaginação, fantasiando ser outra pessoa, um animal ou mesmo um objecto inanimado, a que dá vida e movimento. Finge ser a mãe, brinca com uma boneca imaginando-a como sua filha, sente-se e comporta-se como um leão, uma banana é uma pistola e um lápis um avião, etc. (p.16)

Este teatro aliou assim, a expressão dramática às emoções, sendo de extrema importância que as crianças desenvolvam o seu imaginário e o expressem quer em situações pré estabelecidas (história conhecida deles) ou em momentos livres. Já Read (1943) citado por Sousa (2003:20), definia e reconhecia a importância para a criança deste tipo de expressão (dramática) considerando – a: ” fundamental em todos os estádios da educação. (...) Partindo-se do ponto de vista de que a educação pela arte é o método fundamental da educação do futuro, poder-se-á compreender o alto significado da expressão dramática”.

Podemos verificar que também as OCEPE entendem a expressão dramática como “ um meio de descoberta de si próprio na relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (ME, 1997:59).

Sousa (2003:22), ainda a propósito da expressão dramática, estabelece um paralelismo com as emoções referindo que a criança “está a jogar, a efectuar uma acção lúdica apenas pelo prazer que isso lhe dá, pela satisfação em expressar por este modo as suas emoções, pelos sentimentos de alegria e felicidade que sente na realização deste acto em si.”

No que diz respeito ao papel do educador a este nível, as OCEPE dizem-nos que:

Também decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal. (ME,1997: 60)

Recorremos para esta dramatização, a “Uma caixa cheia de emoções” - como é habitual quando trabalhamos as emoções - mais concretamente, às suas breves histórias e às máscaras que a mesma possui no seu interior.

Esta dramatização foi preparada, formando pequenos grupos (cerca de 5 crianças) e com a nossa ajuda, os grupos foram apresentando à vez - encarnando os seus personagens e utilizando vestes e acessórios característicos das mesmas – para o restante grupo que estava a assistir, uma história, correspondente a uma das quatro emoções básicas.

De entre as mesmas, estavam uma história de um menino que via um fantasma na cave, a de uma menina que tinha medo de ir para a escola, a de uma mãe a quem nasceu o filho ou um pai que se zangava com o filho, entre outras.

Era nosso objetivo com esta atividade, juntar numa só atividade, todas as emoções abordadas, procurando-se assim, entender se as crianças conseguiam distinguir as emoções e expressá-las.



Imagem 21 – Teatro baseado em histórias contidas em "Uma Caixa Cheia de Emoções"

Deste modo, terminámos todas as sequências que abordavam as quatro emoções básicas. Pensamos ter contribuído, com este Projeto, para que as crianças reconhecessem mais facilmente as emoções alegria, tristeza, medo e ira, que as distinguissem, as expressassem e as soubessem controlar. Foi um trabalho desafiante e bastante produtivo. Todas as crianças, cada uma da sua maneira, contribuiu para a nossa evolução enquanto futuras profissionais, pelas suas reações aos mais diversos estímulos - algumas mostraram-se muito motivadas para determinada atividade, e outras, para outras atividades - tivemos necessariamente de dar resposta às suas dúvidas, anseios, medos, de procurar despertar-lhes o interesse, a fantasia, estimulando-as assim, para as diversas sequências. Pela sua enorme capacidade de sonhar, de imaginar e de interpretar diversas brincadeiras e personagens, pelas suas sugestões e desafios colocados, necessitámos diariamente de realizar uma reflexão relativa àquilo que estávamos a conseguir de forma bem-sucedida, e aquilo que poderíamos melhorar um pouco

mais para que pudéssemos ir ao encontro das distintas necessidades, que as crianças possuem. Foi portanto, um caminho bastante desafiador e enriquecedor na mesma medida.

2.3 - Reflexão Geral da Prática e Intervenção Supervisionada

Ao longo da nossa PIS, que decorreu durante doze semanas no ano letivo de 2014/2015, no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, tivemos especial atenção e cuidado na utilização e na procura constante de conteúdos e estratégias que permitissem despertar a curiosidade e o sentido crítico nas crianças, de modo a que a aquisição de novos conhecimentos tivesse sempre para a criança uma vertente lúdica, sendo, assim, estimulante. Procurámos realizar atividades alicerçadas numa metodologia transversal que envolvesse diversas áreas de conteúdo, tendo em conta sempre as necessidades e especificidades de cada criança pertencente ao grupo que tivemos a nosso cargo durante a nossa intervenção.

A PIS contribuiu, sem dúvida, de diversas formas, para a nossa aprendizagem e evolução enquanto profissionais, porque lidámos diariamente com crianças que nos colocavam constantemente novos desafios aos quais era necessário dar resposta sem perder de vista os objetivos que havíamos traçado durante a fase de planificação. Convém referir que momentos houve em que foi necessário reajustar a planificação previamente concebida às necessidades do grupo e fizemo-lo sem qualquer tipo de constrangimentos porque entendemos que as crianças estão no centro de processo educativo e é em função delas que se deve nortear o nosso agir pedagógico.

De realçar que estabelecemos, desde o início, um ambiente de cooperação e de entreaajuda entre o par pedagógico e as educadoras do estabelecimento educativo onde realizámos a nossa Prática, o que contribuiu para a interligação dos conhecimentos científico-pedagógicos adquiridos durante o nosso percurso académico e a sua aplicação em concreto numa sala de atividades de um jardim-de-infância da cidade de Portalegre.

Na fase inicial, tivemos a preocupação de conhecer a sala de atividades, as suas regras de funcionamento, os recursos disponíveis, o grupo de crianças e cada uma delas, conhecendo as suas particularidades, habilidades e competências cognitivas, relacionais e emocionais.

Procurámos, tal como foi referido anteriormente, adequar cada atividade desenvolvida a cada uma das crianças, tendo em conta o seu desenvolvimento global, as suas necessidades e interesses, procurando adaptar os nossos objetivos de ensino e de aprendizagem, formulados semanalmente durante a fase da planificação, ao grupo de crianças e às suas solicitações decorrentes das suas vivências e das experiências do quotidiano.

Enquanto futuras educadoras, procurámos sempre que existisse um planeamento adequado do ambiente educativo para que as aprendizagens envolvessem a(s) criança(s), sendo ela(s) o principal sujeito do processo educativo, tal como é preconizado nas OCEPE:

“O planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, procurando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos. Este planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação (...) Cabe assim ao Educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança” (ME, 1997: 26).

A nossa abordagem foi sempre realizada numa perspetiva ecológica e sistémica, referida nas OCEPE do seguinte modo: “Esta perspetiva assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (ME, 1997: 31). Esta abordagem permitiu-nos compreender melhor cada criança visto que, conhecendo os vários meios em que esta se insere, através de diálogos espontâneos entre nós e as crianças, e entre elas, conseguimos respeitar e entender não só a sua forma de ser como também todos os seus saberes anteriormente adquiridos para que assim a pudéssemos apoiar no seu relacionamento interpessoal e social. Assim, tentámos, por um lado, proporcionar um ambiente em que a criança se sentisse segura e respeitada e, por outro, realizámos também atividades que envolvessem a participação em grupo, ou em pares, para que a nossa ação fosse facilitadora das relações entre o grupo, por exemplo através da realização de pequenas dramatizações, atividades plásticas realizadas em pequenos grupos, entre outras situações.

Na nossa PIS, demos às crianças a possibilidade de usufruírem dos recursos disponíveis (espaços físicos e materiais existentes no estabelecimento educativo), de modo a que pudessem ter experiências lúdicas e pedagógicas diferenciadas, por considerarmos fundamental estimular a curiosidade da criança e a sua vontade de querer aprender, manuseando vários tipos de materiais, contactando com diferentes espaços (no interior da sala e da instituição mas também ao ar livre). Deste modo, acreditamos que a criança se sentirá mais desperta para realizar aprendizagens significativas se lhe proporcionarmos experiências novas com o meio envolvente e se a incentivarmos a brincar (também) com uma determinada intencionalidade pedagógica, que definimos *a priori*. Tal como nos recomendam as OCEPE:

“Adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas

competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal”
(ME, 1997: 18).

Daí que a utilização de brinquedos, tais como os alimentos presentes na área da loja (batatas, tomates, curgetes, pão), alguma roupa e bonecos da área da casinha e que habitualmente o grupo tinha ao seu dispor na sala de atividades, fosse em atividades de brincadeira livre fosse através do nosso incentivo a que as crianças assumissem determinados papéis e brincassem com esses mesmos brinquedos em jogos simbólicos e dramáticos de faz-de-conta (fundamentais em termos de projeção identificativa e ao nível da socialização), contribuiu para fornecer um ambiente de confiança no grupo, existindo sempre da nossa parte uma gestão do grupo que promovesse a igualdade de género, incentivando os rapazes a brincarem na área da casinha e as meninas na da garagem, por exemplo. As crianças puderam colocar-se no papel de outro (s) e criar pequenas interações em que foi notória a sua capacidade de improvisação e de argumentação.

Apoiámos e realizámos atividades em articulação com as restantes educadoras do estabelecimento educativo, em que o grupo pudesse ter contacto com a comunidade envolvente, através tanto da realização de jogos e de atividades comemorativas do Dia da Criança, como visitas ao mercado municipal da cidade e o contacto com a natureza na serra de S. Mamede. Relativamente a estas iniciativas, que foram pensadas pelas educadoras do estabelecimento educativo, as atividades que realizámos em conjunto com as educadoras estagiárias de outra sala deste mesmo estabelecimento tiveram como principais objetivos que as crianças a) cooperassem entre si na resolução de atividades/jogos; b) interagissem quer com os adultos quer com as restantes crianças tanto do seu estabelecimento como com as crianças dos estabelecimentos educativos presentes nas atividades do dia da criança; c) participassem na partilha e realização de tarefas comuns; d) desenvolvessem a motricidade fina e global; e) participassem em jogos de movimento; f) incrementassem o gosto pela natureza e pelas atividades ao ar livre, entre outros.

As crianças mostraram sempre um nível de cooperação bastante positivo: foram participativas, através de uma resposta afirmativa às atividades. Verificámos que foram, ao longo do tempo, adquirindo uma maior independência na tomada de decisões e a sua opinião e o seu empenho no decorrer das mesmas revelaram-se bastante relevantes para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas capacidades.

Tendo sido, durante este período de Prática e Intervenção, a nossa primeira experiência profissional no contexto da Educação Pré-escolar, não podemos deixar de frisar que aprendemos imenso com cada criança, com o seu raciocínio, a sua capacidade de resposta, a sua capacidade de improvisação, a sua alegria, a sua capacidade de dar e receber afeto.

Surpreendemo-nos com a forma como as crianças conseguem adquirir rapidamente aprendizagens, desde que as tarefas propostas sejam apelativas, criativas e adequadas ao seu nível de maturação, ao seu ritmo e aos seus interesses. Por isso, e porque cada dia era diferente dos anteriores, tivemos frequentemente de adaptar as nossas planificações, porque o mais importante, para nós, foi sempre atender aos desejos, inquietações, problemas e interesses das crianças.

Com efeito, o facto de termos realizado a nossa PIS com um grupo heterogéneo no que diz respeito às idades – entre os 3 e os 6 anos -, e de termos tido sempre presente as diferentes fases da metodologia investigação-ação a que nos referimos no capítulo I da Parte II deste Relatório e que seguimos não só na implementação do Projeto mas ao longo de toda a Prática, levou-nos constantemente a repensar a nossa atuação e a reformular a nossa planificação, quer de acordo com o desenvolvimento cognitivo, emocional ou social de cada criança, quer da sua pré-disposição para a realização das tarefas propostas.

Focámos as nossas intervenções nas várias áreas de conteúdo que as OCEPE referem como cruciais na Educação Pré-escolar - a Formação Pessoal e Social, a Expressão e Comunicação e o Conhecimento do Mundo -, partindo do princípio de transversalidade e da perspetiva integradora dos saberes. Na verdade, como é explicitado no referido documento norteador da prática educativa do educador de infância,

“A expressão “Áreas de conteúdo” (...) fundamenta-se na perspetiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo. (..) Consideram-se áreas de conteúdo como âmbitos de saber, como uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (ME, 1997:47.).

A nossa gestão do currículo foi, pois, norteadora pela articulação de conteúdos, de forma transversal, abordando as áreas mencionadas nas OCEPE. A este propósito, Marchão (2013) refere-nos que

São (...) os modelos de organização e gestão curricular globais, transversais e integrados que melhor servem à educação destas crianças na medida em que tais características não significam a exclusão ou ocultação das especificidades dos saberes a aprender pelas crianças, senão uma aprendizagem com sentido e articulação das diferentes áreas do saber. (p.3)

A PIS foi desenvolvida por nós, portanto, nessa mesma perspetiva, articulando as diversas áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar, já sumariamente referidas: Área da Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação, que abrange os domínios da Linguagem

Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e Expressões Motora, Musical, Dramática e Plástica, e a Área do Conhecimento do Mundo.

A **Área de Formação Pessoal e Social** esteve sempre presente em todas as atividades desenvolvidas, pois esta é uma área em que o educador deve promover na criança atitudes positivas em relação aos outros e ao meio circundante, desenvolver a tomada de consciência do Eu e do outro e da descoberta de valores como o respeito, a tolerância, a partilha, a solidariedade, a entreatajuda, entre outros aspetos essenciais para a construção de uma cidadania que se deseja plena. Nesta área em particular, mas não de forma exclusiva, procurámos que as crianças adquirissem/desenvolvessem o seu espírito crítico através dos diálogos e opiniões entre elas quer no que diz respeito às suas emoções, quer sobre assuntos de carácter geral, tais como os direitos da criança e a igualdade de género (sobretudo no que diz respeito à partilha de tarefas domésticas). As crianças desenvolveram atividades em grupo que lhes permitiram adquirir o respeito pelo ritmo de cada um, conseguindo assim concretizar com sucesso tarefas comuns tais como a descoberta da montagem correta de um puzzle alusivo ao livro *Bernardo faz Birra*.

Relativamente à **Área de Expressão e Comunicação**, no que diz respeito ao **domínio da Expressão Motora**, realizámos atividades que permitiram desenvolver tanto a motricidade global como a fina - a primeira, por exemplo, através da realização de jogos de movimento ao ar livre, e a segunda de modo articulado com a realização de atividades plásticas que envolvem funções como cortar, recortar, manipular objetos de reduzidas dimensões, por exemplo cortar manjericos em cartão, em papel de cartolina, entre outras.

No **domínio de Expressão Musical** as crianças realizaram jogos a que associaram movimentos do corpo e produzidos por este (associados também ao domínio de Expressão Dramática) com vista à representação de uma história e a audição, em distintos momentos do dia, de várias sonoridades (na hora da fruta, por exemplo). Entre estas sonoridades, podemos referir a música clássica (Bach, Beethoven), Blues (Muddy Waters), quer associadas às emoções - utilizando por exemplo para a emoção medo a audição de “A sagração da Primavera (peça do início da 2ª parte) de I. Stravinsky, que as crianças escutaram e expressaram o que aquela música em concreto lhes despertava, quer apenas como momento de descontração.

No que ao **domínio de Expressão Dramática** diz respeito, as crianças realizaram jogos dramáticos das várias emoções que sentiam, de situações que envolvessem essas mesmas emoções com recurso a máscaras disponíveis no material didático “Uma Caixa Cheia de Emoções”, e em distintos momentos, para poderem recriar situações quer do seu quotidiano, quer em momentos pós leitura de alguns livros.

Por fim, a última Expressão, mas a mais presente em toda a PIS, foi a **Expressão Plástica**: as crianças mostraram sempre imensa vontade e pré-disposição para a realização de atividades que envolvessem este domínio e, portanto, tivemos oportunidade de, em conjunto, realizar: a) desenhos para a mãe; b) uma faixa representativa de cada criança presente na sala de atividades pintada a seu gosto e com uma mensagem alusiva aos direitos da criança; c) manjericos de vários tamanhos e bandeirolas alusivas às festas populares, por exemplo. Procurámos sistematicamente que as crianças tivessem contacto com réplicas de quadros conhecidos, que, de alguma forma, lhes pudessem transmitir algum tipo de emoção, como sucedeu com uma imagem representativa do quadro “O grito”, de Edvard Munch, ou várias pinturas de Leonid Afremov.

Ainda na Área da Expressão e Comunicação, demos especial enfoque ao **domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, no que ao livro, ao gosto pelo mesmo e à sua descoberta diz respeito. Entendemos que o acesso ao livro de qualidade é um direito das crianças e, por isso, não só durante a implementação do nosso projeto, mas durante toda a Prática, foi nosso propósito estimular a sensibilidade artística das crianças, a sua curiosidade e a compreensão leitora, porque defendemos que a criança acede, por meio do livro, a mundos alternativos que lhe permitem desenvolver a sua capacidade imaginativa e o seu pensamento divergente. Mendes (2013) refere precisamente a importância da Literatura Infantil contemporânea e da participação da criança na compreensão do que lhe foi lido, para que assim possa desenvolver o gosto pela literatura ao longo da vida:

a Literatura Infantil contemporânea é um lugar de afetos, onde as palavras, usadas de forma poética e plurissignificativa, são frequentemente emolduradas de silêncios eloquentes, estimulando a capacidade inferencial da criança que assim é desafiada a preencher os vazios discursivos propositadamente deixados em suspenso (...) a participação ativa da criança neste dinâmico processo hermenêutico de interpretação do lido afigura-se-me imprescindível para estabelecer os alicerces de uma verdadeira competência leitora que facilitará a entrada gradual na literatura adulta, porque a criança, que intuitivamente (ou conduzida pela mão do adulto-mediador) se apropria das regras do policódigo literário, aprende a desautomatizar o seu olhar e a penetrar na estrutura profunda do texto, percorrendo os trilhos que lhe são propostos ou insinuados. É dessa forma que pessoaliza a significação textual, construindo uma pluralidade de leituras que se revelará determinante na sua formação literária de ser em crescimento. (p. 36)

Para além disso, e dada a natureza do projeto que pretendíamos implementar neste contexto educativo, o livro foi sempre um recurso para fomentar o diálogo sobre as emoções e contribuir para a reflexão sobre os diversos estados emocionais vivenciados e assim permitir o desenvolvimento emocional das crianças, como explicitaremos mais adiante no nosso relatório.

Associado a este domínio, o desenho foi também utilizado como uma forma de as crianças reproduzirem para o papel o que sentiam perante determinado tema abordado nos livros seleccionados para o nosso Projeto e o modo como percecionavam esse tema.

Ora, tal como é defendido nas OCEPE,

“o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, complementando-se mutuamente. O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento...” (ME, 1997: 69).

Foi isso mesmo que procurámos fazer, incentivando as crianças a expressarem-se pelo desenho e a exteriorizarem as suas emoções, já que o estágio de desenvolvimento infantil em que se encontravam naturalmente ainda não o permitia fazer pela escrita.

No **domínio da Matemática**, procurámos realizar atividades motivadoras e que levassem a criança a desenvolver o seu pensamento lógico-matemático. Procurámos que encontrassem e formassem padrões com várias bandeiras de Portugal, Espanha e França, que se encontravam ao seu dispor na sala de atividades. Para além disso, favorecemos a aquisição de noções de medida e de classificação de objetos através dos blocos lógicos (também já existentes na sala) e o desenvolvimento das noções de localização e a compreensão e seguimento de orientações, sendo que as crianças tinham, cada uma delas, um labirinto, em que no topo se encontrava o gato do Bernardo (presente em todas as páginas do livro anteriormente referido) e em baixo, o Bernardo. Cada criança procurava o “seu caminho” para que o Bernardo fosse ao encontro do gato, e explicava de que forma as outras crianças presentes na mesa o poderiam encontrar, marcando cada uma delas o percurso com um lápis de cor conforme ia ouvindo as orientações.

Por fim, na **Área de Conhecimento do Mundo**, as crianças puderam adquirir determinados conhecimentos, por exemplo, através de um jogo em que compreenderam e assimilaram as noções dos alimentos mais e menos saudáveis, sendo esta uma forma de consciencialização de hábitos alimentares corretos. Estimámos também, nesta área, o descobrimento/exploração do meio envolvente através dos jogos mencionados atrás - realizados num dos jardins da cidade e na serra de São Mamede-, em que as crianças puderam tomar contacto com a flora presente nestes locais, puderam brincar e descobrir o que as rodeia, descobrindo assim a aventura das brincadeiras ao ar livre, permitindo-lhes também, através da valorização destes espaços, compreenderem a necessidade do respeito e preservação pela natureza.

Em suma, ao longo da PIS, procurámos basear a nossa ação numa procura contínua de estratégias inovadoras que nos permitissem novas formas de abordagem com as crianças, estratégias essas, que fossem interessantes, lúdicas e estimulantes para as crianças.

Por fim, apenas referir que a nossa reflexão foi diária e constante e, portanto, tanto a nível profissional como pessoal as nossas vivências tornaram-se produtivas e geradoras de uma vontade ainda maior de procurar fazer mais e melhor.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

O percurso realizado ao longo da nossa PIS, no ano letivo de 2014/2015, bem como a elaboração deste relatório, foram imprescindíveis para o desenvolvimento de uma atitude mais consciente, responsiva e aproximada à realidade efetiva da prática profissional da profissão de educadora de infância bem como, de modo mais particular, das práticas educativas favorecedoras do desenvolvimento emocional das crianças em contexto Pré-Escolar.

Revelou-se necessário, ao longo da nossa prática, para aprimorar o nosso planeamento, a nossa ação e a posterior avaliação, que existisse uma observação e uma reflexão contínua das particularidades do contexto educativo em que nos encontrávamos inseridas, do processo educativo e das necessidades e características das crianças, de modo a que, por um lado, se realizasse uma correta adequação das nossas práticas educativas tendo em conta estes fatores - o que envolveu, portanto, uma constante e necessária pesquisa com vista a serem desenvolvidas estratégias e metodologias para uma melhoria dos percursos de aprendizagem - , e, por outro lado, para que fosse possível envolver a participação individual e do grupo sob a forma de momentos de cooperação na tomada de decisões e análises reflexivas – questionando-os relativamente à sua opinião sobre as atividades em que participavam ou que iríamos realizar- sempre tendo em conta as aprendizagens que poderíamos proporcionar a cada criança, individualmente, e ao grupo, de modo geral.

Ficaram na nossa memória laços afetivos construídos entre as crianças e com as crianças, que consideramos fulcrais para a construção da identidade de cada uma delas, como o fortalecimento das interações positivas entre o grupo, incentivando e desmistificando a vergonha, o medo, em expressar as suas emoções.

Pudemos, através dos dados recolhidos, constatar que as crianças, na sua grande maioria, tinham inicialmente uma maior dificuldade em expressar e identificar as emoções ira e medo sendo que mais velhas demonstraram maior facilidade para referir a razão que as levava a sentir medo, como a investigação no-lo confirmou. Esta situação derivava, naturalmente, do facto de o seu estágio de desenvolvimento emocional ser mais desenvolvido comparativamente com o das mais pequenas.

As emoções alegria e tristeza, em sentido oposto, eram as mais facilmente reconhecíveis pelas crianças, sendo que podemos afirmar que as crianças apresentavam um nível emocional adequado e equilibrado à sua idade.

Podemos concluir que nenhuma das crianças regrediu no seu desenvolvimento emocional-sentimental, sendo que as mais velhas, de um modo geral, apresentavam um nível de desenvolvimento maior, relativamente às crianças mais novas; no entanto, em quase todas se verificou um progresso no seu desenvolvimento emocional- sentimental, sendo que a maioria,

tal como já foi dito, se encontrava num nível sentimental e emocional satisfatório para as suas idades.

Relativamente às entrevistas realizadas às Educadoras, podemos referir que a nossa perspetiva vai ao encontro de muitas das suas opiniões: acreditamos que o trabalho em sala de atividades deve e tem necessariamente de passar pela exploração das emoções com as crianças, pois só tendo contacto regular com elas, irão adquirir um maior conhecimento, reconhecimento e diferenciação das mesmas. Se as emoções estiverem presentes quer nas dramatizações, quer através dos livros infantis de uma forma intencional, o grupo irá tomá-las como uma temática cada vez mais habitual e tornar-se-á mais fácil para as crianças expressarem-nas.

Tal como as educadoras referiram, julgamos que a formação para educadores/professores e pais nesta área é ainda insuficiente, pois acreditamos que quanto mais formação houver mais capacidade terá o educador de infância (ou qualquer outro agente educativo) de abordar esta temática de forma mais consciente e sustentada.

Por fim, e em jeito de recomendações para o futuro, julgamos que deveria existir mais formação para educadores/professores e pais focada na área do desenvolvimento emocional, pois acreditamos que, com um maior conhecimento sobre a forma mais correta de abordar esta temática, podemos ajudar as crianças a crescerem de modo mais saudável, mais expressivo e isso poderá ser determinante no presente e no futuro, auxiliando-os na resolução de muitas situações com que se venham a deparar.

De um modo geral, consideramos que as experiências que foram desenvolvidas em conjunto com as crianças no âmbito da nossa PIS e do percurso de IA, foram fulcrais para o nosso desenvolvimento profissional enquanto futuras educadoras, uma vez que este foi um caminho desafiante, com distintos momentos que exigiram um aperfeiçoamento ao longo da prática pedagógica, com vista a poder tornar a experiência das crianças rica em novas aprendizagens e em ludicidade. Aprendemos sem sombra de dúvida, imenso com cada criança e com cada sabedoria que nos era transmitida por ela penso, acima de tudo, que o nosso futuro enquanto educadoras, será certamente pautado por constantes tentativas de proporcionar quer ao grupo, quer a cada criança de modo individual, um conjunto de momentos e experiências que contribuam para a formação da sua personalidade, da descoberta do seu “Eu” essencialmente para que cresçam crianças felizes e sejam adultos, ainda mais felizes.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

BAIRRÃO, J. & VASCONCELOS, T. (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. In *Revista Inovação*, Volume n.º 10, Lisboa: Instituto de Inovação educacional. (pp 7-19).

BETTELHEIM, B. (2002). *A psicanálise dos contos de fadas*. 16ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. In: *Revista de Investigación Educativa (rie)*, Volume n.º 21, n.º1. (pp. 7-43). Recuperado a 28/10/2015 de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>.

BISQUERRA, R. & COLS. (2003). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Cisspraxis.

BRANCO, A. (2004). *Competência Emocional*. 1ª Edição. Coimbra: Educação e Sociedade.

BRANCO, M. (2014). A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. In: *Revista Educação e Pesquisa*, Volume n.º 40, n.º 3 jul./set 2014. (pp. 783-798). Recuperado a 12 de outubro de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022014000300013&lng=en&tlng=pt.

BRIDGES, L., DENHAM, A., & GANIBAN, J. (2004). Definitional issues in emotion *regulation research*. In: *Revista Child Development*, Volume n.º 75, n.º 2. (pp.340-345).

CARVALHO, I. (1996). *Educação Pré – Escolar em Portugal*. Departamento de Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação.

COUTINHO, C. *et al.* (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. In: *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, Volume XIII, n.º 2 Dez./2009. (p.356).

DAMÁSIO, A. (2001). *O Erro de Descartes*. Lisboa: Publicações Europa América.

DEPONDY, L., KOG, M. & MOONS, J. (2004). *Uma caixa cheia de Emoções – Manual*. Lisboa: Estúdio Didático.

DEWEY, J. (2007). O desenvolvimento do pragmatismo americano. In: *Revista Scientiae Studia*, Volume n.º5, n.º2. (pp.227-243). Recuperado a 13 de outubro de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662007000200006&lng=en&tlng=pt.

FORMOSINHO & FORMOSINHO (2008). In Prefácio: Máximo - Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. 1ª Edição. Porto: Porto Editora. (pp. 7-14).

FORMOSINHO, J. (1998). In Prefácio: Formosinho, J. (Coord.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Volume n.º 2. Porto: Porto Editora. (pp. 11-12).

FORMOSINHO, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular *High – Scope* no Âmbito do Projecto Infância. In: Formosinho, J. (Coord.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Volume n.º 2. Porto: Porto Editora. (pp. 51-92)

GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional*. 2006. Sant vicenç dels horts: Sic Idea e Creación Editorial.

HARLOW, H. *et al* (1976). *As ligações infantis*. Lisboa: Bertrand.

KATZ, L. & CHARD, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LELORD, F. & ANDRÉ, C. (2002). *A força das emoções*. Cascais: Editora Pergaminho.

LINO, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In: Formosinho, J. (Coord.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Volume n.º2. Porto: Porto Editora. (pp. 93-136).

MARCHÃO, A. (2013). Gestão do Currículo no Jardim de Infância e na escola do 1.º Ciclo: estilos de empenhamento das educadoras e das professoras que conduzem as crianças a construir o pensamento crítico. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 63 nov./2013. (pp. 1-10). Recuperado a 10 de setembro de 2015, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5737Gandum.pdf>.

MARCHÃO, A. (2011). Falar de Modelos curriculares para a educação de infância. In: *Currículos em Educação de Infância*. Portalegre: MEPE, Escola Superior de Educação de Portalegre.

MARQUES, A. (2009). À conversa com Júlia Formosinho. In: *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 86 abr./2009, APEI. (pp. 4-7).

MATOS, P. (2003). O conflito à luz da teoria da vinculação. In: Costa, M. *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

MENDES, T. (2013). A morte dos avós na literatura infantil: análise de três álbuns ilustrados. In: *Revista Educação & Realidade*, Volume n.º 38, n.º 4 out./dez. 2013. Porto Alegre: UFRGS. (pp. 1113 – 1128).

MENDES, T. (2013). Amor como em casa: o lugar da família (e) dos afetos na Literatura Infantil contemporânea. In: *Revista aprender* n.º 33 jun./2013. (p.36).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

NIZA, S. (1998). O Modelo Curricular para a Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Formosinho, J. (Coord.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Volume n.º 2. Porto: Porto Editora. (pp. 137-159).

REYMOND – RIVIER, B. (1983). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente*. Lisboa: Ed. Aster.

RODRIGUES, C. (2009). *O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens*. (pp. 1- 22). Recuperado a 2 de outubro de 2015, de <http://www.casadaleitura.org/>.

SANCHES, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. In: *Revista Lusófona de Educação* Volume 5, n.º 5. (pp. 127-142).

SOTO, E. (2005). *O impacto das emoções nas organizações*. S.Paulo: Eugénia Pessotti.

SOUSA, A. (2009). *Avaliação do desenvolvimento da criança dos 3 aos 10 anos*. Lisboa: Livros Horizonte.

SOUSA, A. (2003), *Educação Pela Arte e Artes na Educação – 3.º Volume – Música e Artes Plásticas*”. Almada: Instituto Piaget.

SOUSA, A. (2003), *Educação Pela Arte e Artes na Educação – 2.º Volume – Drama e Dança*”. Almada: Instituto Piaget.

VASCONCELOS, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A Prática Educativa da Ana*. Porto: Porto Editora.

VELOSO, R. (2005). *Não- receita para escolher um bom livro*. (pp. 1- 11). Recuperado a 20 de agosto de 2015, de <http://www.casadaleitura.org/>.

WICK, R. (1989). *Pedagogia da Bauhaus – 1ª edição brasileira*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Legislação:

Lei de Bases n.º 46/86, de 14 de outubro: Quadro Geral do Sistema Educativo;

Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-escolar;

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto: Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e Professor dos Ensinos básico e Secundário;

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto – Aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto: Decreta os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar.

Webgrafia:

<http://www.joaodeus.com/associacao/detalhe.asp?id=6>. Recuperado a 19/10/2015 de <http://www.joaodeus.com/>.

<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/emoção>. Recuperado: 28/10/2015 de <http://www.infopedia.pt/>.

<http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sistema-de-organizacao-cooperada/participacao-democratica-direta/>. Recuperado a 20/10/2015 de <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>.

<https://pimpumplay.pt/> . Recuperado a 6/08/2015.

ANEXOS

ANEXO A

FICHA DO(A) EDUCADOR(A) DE INFÂNCIA³

Nome (apenas o nome próprio) _____

1. Quais as suas habilitações?

a) Habilitações académicas/profissionais

Bacharelato

Licenciatura

Complemento Formação Na área de

Curso de Especialização Na área de

Mestrado Na área de

Doutoramento Na área de

b) Outras qualificações relevantes para as funções educativas que exerce?

c) Qualificações para o desempenho de outras funções no sistema educativo

³ Ficha adaptada do Projeto DQP (Bertram, T. & Pascal, C. (2009). "Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias". Lisboa, Ministério da Educação, Direção geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.)

2. Tempo de serviço

a) Anos de serviço _____

b) Anos de serviço neste estabelecimento _____

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE?

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes setores

a) Voluntariado _____ anos

b) Ensino Particular e Cooperativo _____ anos

c) Rede Pública – Jardim de Infância _____ anos

d) IPSS – Jardim de Infância _____ anos

e) Creche _____ anos

f) ATL _____ anos

g) Hospital _____ anos

h) Ludotecas _____ anos

i) Biblioteca _____ anos

j) Outros. _____ anos

Se respondeu outros, indique qual (ais)? _____

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idades pré-escolares

a) Sector Privado _____ anos

b) Sector Público _____ anos

c) Sector Solidário _____ anos

5. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo

6. Indique, no âmbito do seu trabalho, o que lhe dá:

a) Mais satisfação

b) Menos satisfação

7. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador/a de infância?

8. Melhorar a atividade/desempenho profissional

a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

b) Que dificuldade encontra para melhorar a sua atividade profissional?

9. O quê ou quem poderia contribuir para essa melhoria?

10. Diga os seguintes cursos ou temas que frequentou, que existem na sua zona mas não frequentou, ou que gostaria de frequentar:

	Frequento u	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Administração e gestão de escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Observação, planeamento avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Documentação pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Teoria e métodos de investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Projeto educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Atividades lúdicas/Jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Escola inclusiva /Necessidades educativas especiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Crianças em risco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Educação para a saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| j) Educação multicultural/
Igualdade oportunidades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Teorias da aprendizagem /
Psicologia do
desenvolvimento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Sociologia da educação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) Desenvolvimento curricular
/ Modelos curriculares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n) Organização do espaço,
dos materiais do tempo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o) Organização do grupo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| p) Trabalho com os pais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| q) Novas tecnologias | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| r) Outros | <hr/> | | |

- | | Freque
ntou | Existe na
sua zona | Gostaria de
frequentar |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| a) Formação Pessoal e Social | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Expressão Motora | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Expressão Dramática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

d) Expressão Plástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Expressão Musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Conhecimento do Mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Outras /Quais?	<hr/>		

11. Áreas Curriculares

	Freque ntou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
j) Formação Pessoal e Social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Expressão Motora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Expressão Dramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Expressão Plástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

n) Expressão Musical

o) Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

p) Matemática

q) Conhecimento do Mundo

r) Outras /Quais? _____

12. Quantas horas por dia trabalha diretamente com as crianças?

ANEXO B

FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

Nome do Jardim-de-Infância:

Morada:

Código Postal: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

Diretor Pedagógico/Coordenador do Estabelecimento:

Data: _____

Apresenta-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caracterizar a instituição.

1. Qual o tipo de estabelecimento?

a) PÚBLICO

A1 Ministério da Educação

A2 Ministério do Trabalho e da Solid. Social

A3 Outro(s)

Qual(ais) _____

b) PRIVADO (com ou sem fins lucrativos)

B1 IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)

B2 Particular e Cooperativo

B3 Outro(s)

Qual(ais) _____

2. São os únicos locatários?

a) Sim b) Não

c) Se não são, diga quem são os outros?

CRIANÇAS

3. Quantas crianças com as idades a baixo indicadas frequentam o pré-escolar?

a) 3 anos

b) 4 anos

c) 5 anos

d) 6 anos

4. Qual o número total de crianças inscritas nesta data?

4.1 Para o pré-escolar

5. Quantas crianças existem em lista de espera para a valência de:

5.1 pré-escolar

6. Quantas crianças estão a frequentar a valência de:

6.1 pré-escolar

7. Quantas salas de atividades existem na instituição:

7.1. de pré-escolar?

8. Qual a lotação máxima de cada sala de pré-escolar?

9.1. De 3 anos

9.2. De 4 anos

9.3. De 5 anos

9.4. De 6 anos

9. Como estão organizados os grupos de crianças no pré-escolar?

9.1 Grupos heterogéneos

9.2 Grupos homogéneos

10. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura ___:___ Hora de encerramento ___:___

b) Qual a duração da componente letiva no pré-escolar?

Manhã das ___ horas às ___ horas;

Tarde das ___ horas às ___ horas

c) Qual é o horário de almoço no pré-escolar? _____

d) Quem presta este serviço? _____

6. Quantas crianças estão a frequentar a valência de:

6.1 pré-escolar

7. Quantas salas de atividades existem na instituição:

7.1. de pré-escolar?

8. Qual a lotação máxima de cada sala de pré-escolar?

9.1. De 3 anos

9.2. De 4 anos

9.3. De 5 anos

9.4. De 6 anos

9. Como estão organizados os grupos de crianças no pré-escolar?

9.1 Grupos heterogéneos

9.2 Grupos homogéneos

10. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura ___:___ Hora de encerramento ___:___

b) Qual a duração da componente letiva no pré-escolar?

Manhã das ___ horas às ___ horas;

Tarde das ___ horas às ___ horas

c) Qual é o horário de almoço no pré-escolar? _____

d) Quem presta este serviço? _____

13. Qual o rácio adulto/criança no pré-escolar?

Salas	Idades	N.º Crianças	N.º Educadores	N.º Auxiliares	Rácio Adulto/Criança

14. Qual o grau de participação da família no pré-escolar?

- a) Nula
- b) Pontual
- c) Frequente
- d) Festas
- e) Reuniões
- f) Atividades e/ou projetos

f1) Se participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo

15. Existe pessoal de apoio? Sim Não

a) educador de apoio?

b) auxiliar

c) outros técnicos?

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)?

FINANCIAMENTO

16. Dê uma estimativa do custo por criança/ano (incluindo todas as despesas).

17. Contribuição financeira dos pais

a) Mensalidade única (indique o montante) _____

b) Comparticipação por capitação

b1) Mínima _____

b2) Máxima _____

b3) Média/ mensal _____

c) Contribuição voluntária (refira a média mensal) _____

18. Outras fontes de financiamento

a) Autarquias montantes _____

b) Projetos montantes _____

c) Outros montantes _____

Se respondeu outros indique qual(ais) _____

COMUNIDADE LOCAL

19. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

a) Área urbana

b) Área suburbana

c) Área rural

20. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

Sim

Não

a) Indique quantas crianças nas salas de pré-escolar? _____

b) Que tipos de necessidades educativas especiais apresentam na creche?

d) Que tipos de necessidades educativas especiais apresentam no pré-escolar?

e) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico no pré-escolar?

21. Qual o número de crianças cuja língua materna não é o português?

21.1. No pré-escolar

22. Qual a proveniência dos pais dessas crianças?

22.1. No pré-escolar _____

23. Qual o número de crianças de outras etnias?

23.1. No pré-escolar

ANEXO C

FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES⁴

Sala do Jardim de Infância: _____

Espaço Interior:

1.

Dimensões em m ²	
Áreas em que está organizada (designação)	

2. Planta da Sala

⁴ Ficha adaptada do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Ministério da Educação. 2009)

2.1. Porque foi dada essa disposição à sala?

3. Assinale com um X, no sim, os itens que a sala possui e, no não, os itens que a mesma não possui.

	Sim	Não
Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança		
Vestiários		
Acessos próprios para cadeira de rodas		
Placares/Expositores		

4.

Instalações	Número	Mobiliário		Estado de Conservação		
		Suficient e e adequado	Adequad o mas insuficiente	Bom	Razoável	Mau
Sanitários para crianças						
Lavandaria						
Dormitório(s)						
Cozinha						
Sala para movimento/ginásio						
Refeitório						
Sala de educadores						
Instalações Sanitárias para adultos						
Sala destinada aos pais						
Secretaria						
Sala de atividades de						

apoio à família						
Biblioteca/Ludoteca						

Espaço Exterior:

5. Tem acesso a uma zona de recreio exterior?

Sim Não

5.1. Se sim, quantas vezes por dia é utilizado? _____

5.2. Partilha esta zona como e com quem? _____

5.3. Quem dinamiza/supervisiona o recreio? _____

5.4. Que tipo de pavimento e vedação existem? _____

5.6. Materiais disponíveis:

Utensílios de exterior (pás, bolas)	para		Brinquedos de rodas (triciclos,	
Estrutura			etc.)	
trepar/escorrega/baloiços			Arrecadação exterior	
Caixa de Areia			Jardim e/ou horta	
Tanque de água			Animais domésticos	

Outros/Quais?

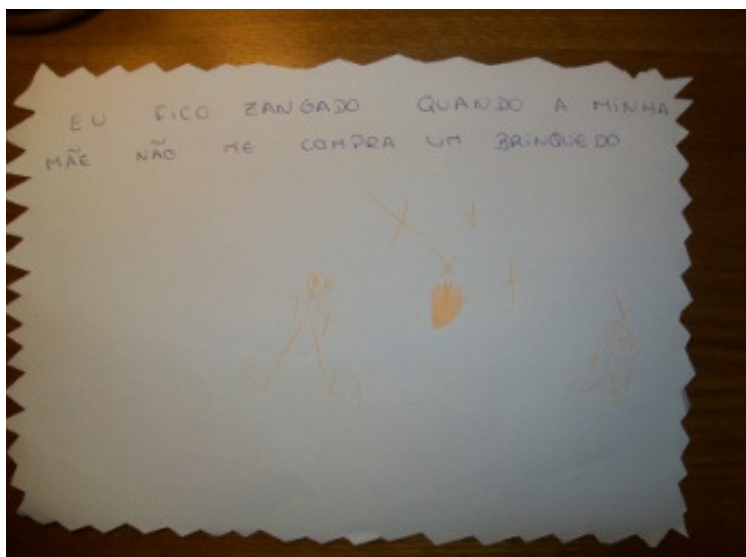
6. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças?

Sim Não

7. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

ANEXO D

DESENHOS REPRESENTATIVOS DA EMOÇÃO IRA



ANEXO E

DESENHOS REPRESENTATIVOS DA EMOÇÃO MEDO



ANEXO F

ESCALA ECERS-R: SUBESCALA INTERAÇÃO

INTERACÇÃO									
29. Supervisão actividades motricidade global		1 2 3 4 5 6 7							Notas:
S	N	S	N	S	N	S	N		
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>		
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>		
				5.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>		
30. Supervisão geral das crianças		1 2 3 4 5 6 7							
S	N	S	N	S	N	S	N		
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
		3.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
				5.4	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
31. Disciplina		1 2 3 4 5 6 7							
S	N	S	N	S	N	S	N		
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
1.3	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
32. Interações pessoal-crianças		1 2 3 4 5 6 7							
S	N	S	N	S	N	S	N		
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>		
1.3	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>			5.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
33. Interações entre crianças		1 2 3 4 5 6 7							Notas:
S	N	S	N	S	N	S	N		
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>		
1.3	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						
<p>A. Subescala (Itens 29 – 33) Pontuação <u>28</u></p> <p>B. Número de itens cotados <u>05</u></p> <p>INTERACÇÃO Pontuação média (A + B) <u>5.6-</u></p>									

ANEXO G

AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DOS 3 AOS 10 ANOS

TESTE REFERENTE AO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL-SENTIMENTAL

Avaliação do desenvolvimento da criança
dos 3 aos 10 anos

Livres Horizonte
Alberto B. Sousa

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL - SENTIMENTAL (3 - 6 ANOS) *

VONTADE

Nível:

- 5 - Grande força de vontade; quando começa um trabalho esforça-se para o conseguir levar até ao fim.
- 4 - Força de vontade média.
- 3 - Pouca força de vontade; desiste ao primeiro obstáculo.
- 2 - Inconstante; começa um trabalho para logo o largar e dar atenção a outra coisa.
- 1 - Sem vontade para nada; tem de ser constantemente motivada e incentivada. Hiperbólica: sem energia, apática.
- 0 - Hipercinética: não consegue dominar as suas pulsões; não consegue ficar quieta, mesmo quando se esforça para isso.

EMOÇÕES

Nível:

- 5 - Equilibrada, expansiva, contida nas devidas alturas.
- 4 - Extrovertida, comunicativa, alegre, barulhenta.
- 3 - Contida, calma, certo receio de se expandir.
- 2 - Violenta, agressiva, conflituosa.
- 1 - Introversa, parada, inibida, fechada em si; pouca vitalidade.
- 0 - Deprimida, amarga, infeliz, sem vitalidade.

68

ALBERTO B. SOUSA

SENTIMENTOS

Nível:

- 5 - Não consegue viver sem ser num clima de grande amor, festas e beijinhos.
- 4 - Gosta de receber e de corresponder a festas, beijinhos e abraços.
- 3 - Gosta que lhe dêem carinhos, mas não toma iniciativa nem corresponde.
- 2 - Às vezes rejeita os carinhos que lhe fazem.
- 1 - Vazia de amor; indiferente a festas e carícias.
- 0 - Repudia sistematicamente contactos de carícias, reagindo agressivamente.



INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



Guião das entrevistas a realizar às educadoras

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
<p>Apresentação da Entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas; ✓ Informar relativamente ao trabalho de investigação em curso, bem como o tema em estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pedir a participação das entrevistadas, pois o seu contributo é indispensável para o desenvolvimento da investigação; ✓ Explicitar às entrevistadas o conteúdo e os objetivos da entrevista a realizar; ✓ Garantir que a entrevista será somente para uso exclusivo da realização da investigação; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo em todo o momento a livre expressão e opinião das entrevistadas.
<p>Identificação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificação da Educadora 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Função que desempenha no J.I? ✓ Anos de Serviço? 	

<p>Interesse da Educadora relativamente à temática Emocional no Jardim de Infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a importância atribuída pela educadora à temática relativa às emoções no Jardim de Infância e o seu nível de conhecimento emocional; ✓ Compreender a valorização existente do desenvolvimento emocional na Educação Pré-Escolar. 	<p>Questão n.º 1. É do seu interesse enquanto Educador de Infância, a temática relativa às emoções no J.I? Porquê?</p>	
<p>Formação na área das Emoções</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Perceber se as educadoras realizaram alguma formação relativa à temática das emoções; ✓ Conhecer especificamente quais as formações realizadas na área emocional, bem como a opinião das educadoras relativamente à oferta formativa existente. 	<p>Questão n.º 2 – Já realizou alguma formação relativa a esta temática? Em caso afirmativo, indique qual/quais</p> <p>Questão n.º 3 – Na sua opinião existe oferta formativa nesta área? Em caso afirmativo, indique qual/quais</p>	

<p>Práticas Pedagógicas realizadas, relacionadas com as quatro emoções básicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer as estratégias que a educadora utiliza para o desenvolvimento das quatro emoções básicas nas crianças; ✓ Perceber se a educadora promove atividades e desenvolve estratégias, que permitam que as crianças possam identificar, distinguir, expressar e regular as suas emoções. 	<p>Questão n.º 4 – Tem de alguma forma, desenvolvido/trabalhado as quatro emoções básicas na sua sala de atividades? Em caso afirmativo, indique de que modo, e quais as principais dificuldades encontradas.</p>	
<p>Conhecimento Emocional das crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Verificar o nível de conhecimento emocional das crianças; ✓ Conhecer a opinião da educadora relativamente às emoções que as crianças expressam e diferenciam mais dificilmente e mais facilmente; ✓ Perceber de que forma o grupo lida com as suas emoções. 	<p>Questão n.º 5 – Quais as emoções que crê que as crianças têm maior facilidade e maior dificuldade em expressar? E em diferenciar?</p>	

<p>Importância da Literatura Infantil para o conhecimento emocional</p>	<p>✓ Conhecer a opinião da educadora relativamente à importância e ao modo como a Literatura Infantil pode contribuir para o conhecimento e diferenciação emocional</p>	<p>Questão n.º 6 – Crê que a Literatura Infantil poderá de alguma forma contribuir para o conhecimento e diferenciação das emoções? De que modo?”</p>	
<p>Finalização da Entrevista</p>	<p>✓ Concluir a entrevista e agradecer a disponibilidade</p>	<p>✓ Agradecimento</p>	

ANEXO I

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS EDUCADORAS



Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação



Jardim de Infância

Nome: Educadora 1

Função que desempenha neste J.I: Educadora Titular de grupo

Anos de Serviço:

1. É do seu interesse enquanto Educadora de Infância, a temática relativa às emoções no Jardim de Infância? Porquê?

Esta temática é um dos pilares básicos da prática do J. Infância, por isso faz parte dos meus interesses como profissional de educação.

2. Já realizou alguma ação de formação relativa a esta temática? Em caso afirmativo, indique qual/quais.

Sim. Formação na área da Formação Pessoal e Social – Trabalhar o otimismo

3. Na sua opinião existe oferta formativa nesta área? Em caso afirmativo, indique qual/quais.

Alguma, mas pouca para as necessidades da população alvo.

4- Tem de alguma forma desenvolvido/trabalhado as quatro emoções básicas na sua sala de atividades? Em caso afirmativo, indique de que modo e, quais as principais dificuldades encontradas.

Trabalho estas quatro emoções de forma continuada na minha prática diária com as

crianças, integrando-as nos projetos/atividades desenvolvidas como uma vertente transversal

5. Quais as emoções que crê que as crianças têm maior facilidade e maior dificuldade em expressar? E em diferenciar?

Maiores facilidade são a alegria e o medo; a raiva e a tristeza, são mais difíceis de expressar e também de diferenciar.

6. Crê que a literatura infantil poderá de alguma forma contribuir para o conhecimento e diferenciação das emoções? De que modo?

Sim. Com a publicação de obras infantis que abordem as emoções de forma educativa e lúdica, também publicando artigos/livros para as educadoras/professores que os ajudem na aplicação de estratégias para trabalhar as emoções com as crianças dos seus grupos/turmas.



Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação



Jardim de Infância

Nome: Educadora 2

Função que desempenha neste J.I: Educadora Titular de grupo

Anos de Serviço:

1. É do seu interesse enquanto Educadora de Infância, a temática relativa às emoções no Jardim de Infância? Porquê?

As emoções estão presentes na promoção do desenvolvimento de cada criança em todas as decisões pedagógicas tomadas no dia-a-dia do J. Infância. Quer na procura do conhecimento, quer quando se estabelecem relações com objetos físicos, com outros parceiros ou com conceções. Afeto e cognição constituem aspetos inseparáveis presentes em qualquer atividade escolhida ou planificada pelas crianças ou adultos.

2. Já realizou alguma ação de formação relativa a esta temática? Em caso afirmativo, indique qual/quais.

Realizei algumas onde se misturam várias emoções: “Literatura Infantil”; “Técnicas de expressão plástica”.

3. Na sua opinião existe oferta formativa nesta área? Em caso afirmativo, indique qual/quais.

Especificamente, não.

4- Tem de alguma forma desenvolvido/trabalhado as quatro emoções básicas na sua sala de atividades? Em caso afirmativo, indique de que modo e, quais as principais dificuldades encontradas.

As emoções estão presentes nas brincadeiras e em todas as atividades realizadas. Mais especificamente realizei jogos usando o corpo, fazendo imitações ao espelho, observando livros com imagens, ouvindo uma grande variedade de música, usar o corpo para mostrar como a música faz sentir. As cores, comparadas com os sentimentos, histórias, falar sobre as diferentes emoções que as personagens podem ter sentido. Dificuldades no início até as crianças ficarem mais à vontade, desinibidas.

5. Quais as emoções que crê que as crianças têm maior facilidade e maior dificuldade em expressar? E em diferenciar?

As emoções mais difíceis de diferenciar e expressar é a raiva e o medo. Apesar de estarem presentes não gostam de falar e de imitar estas emoções- Mais fáceis são alegria e tristeza.

6. Crê que a literatura infantil poderá de alguma forma contribuir para o conhecimento e diferenciação das emoções? De que modo?

A responsabilidade do educador é contribuir para a formação da personalidade das crianças. A leitura de textos é o caminho que leva as crianças a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos. A literatura infantil ajuda a despertar todas as emoções através da observação das imagens, do texto que lhes é lido, da imaginação, do diálogo, das dramatizações. Os contos de fadas ajudam as crianças a interpretar as grandes questões do ser humano, como a perda, o amor, o companheirismo e a amizade.



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação



Jardim de Infância

Nome: Educadora 3

Função que desempenha neste J.I: Educadora Titular de grupo

Anos de Serviço:

1. É do seu interesse enquanto Educadora de Infância, a temática relativa às emoções no Jardim de Infância? Porquê?

Sim. O desenvolvimento/descoberta/trabalho sobre as emoções, é parte importante da atividade educativa com crianças pequenas.

2. Já realizou alguma ação de formação relativa a esta temática? Em caso afirmativo, indique qual/quais.

Não.

3. Na sua opinião existe oferta formativa nesta área? Em caso afirmativo, indique qual/quais.

Não.

4- Tem de alguma forma desenvolvido/trabalhado as quatro emoções básicas na sua sala de atividades? Em caso afirmativo, indique de que modo e, quais as principais dificuldades encontradas.

Sim, em contexto, sempre que as vivências das crianças para isso apelam, em atividades lúdicas de expressão dramática e de faz de conta nas histórias que contamos todos os dias. Por vezes os grupos demasiado numerosos dificultam.

5. Quais as emoções que crê que as crianças têm maior facilidade e maior dificuldade em expressar? E em diferenciar?

Depende de cada criança e das suas experiências de vida – a alegria e a tristeza são mais imediatas. Estar zangado e estar triste pode ser vivido em simultâneo e ser difícil de diferenciar.

Creio que o medo é uma emoção que maior dificuldade as crianças têm em expressar e compreender, mas que faz parte da sua vida.

6. Crê que a literatura infantil poderá de alguma forma contribuir para o conhecimento e diferenciação das emoções? De que modo?

Sim, as histórias ajudam as crianças a resolver muitas questões, contribui para ajudar as crianças a compreender como lidar com as emoções e a expressá-las de modo adequado.