



**Ana Catarina
Gomes da Silva**

**Expressividade e Envolvimento em contexto de Jardim de
Infância**

Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré Escolar, sob a orientação da Professora Doutora Ana Paula Cabral

Índice

Introdução

| | |
|---|----|
| I. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO | 8 |
| 1. Problemática | 9 |
| 2. Caracterização do Contexto | 12 |
| 3. Enquadramento Teórico | 14 |
| 3.1. Envolvimento | 15 |
| 3.2. A Escala de Envolvimento de Leuven para crianças em idade pré-escolar – LIS-YC | 16 |
| 3.3. O papel do professor/educador no processo de envolvimento..... | 18 |
| 3.4. O recurso ao imaginário e expressividade para estimulação do envolvimento | 20 |
| 4. Enquadramento Metodológico | 22 |
| 5. Análise e discussão dos dados | 26 |
| 5.1. Atividade sem expressividade (Observação 1)..... | 27 |
| 5.2. Atividade com expressividade (Observação 2) | 29 |
| 5.3. Comparação de desempenho dos sinais nos dois momentos de observação | 31 |
| 5.4. Níveis de envolvimento do sujeito segundo a <i>Escala de Avaliação do Envolvimento de Leuven para crianças em idade pré-escolar – LIS-YC</i> | 33 |
| 6. Conclusões | 34 |
| II. PRÁTICA PEDAGÓGICA: REFLEXÃO CRÍTICA | 36 |
| Bibliografia..... | 49 |
| Anexos..... | 53 |

Índice de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Dados Obtidos na Observação 1 – Atividade sem Expressividade | 27 |
| Tabela 2- Dados Obtidos na Observação 2 – Atividade com Expressividade | 29 |
| Tabela 3 - Comparação de desempenho dos sinais na observação 1 e observação 2 | 31 |
| Tabela 4 - Níveis obtidos conforme a escala de avaliação de Leuven..... | 33 |

Índice de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Cronograma de Atividades | 44 |
|---|----|

O presente relatório integra-se no âmbito da unidade curricular de seminário em Educação de Infância e procura dar conta de um projeto de investigação realizado no contexto da prática pedagógica. O seu objetivo principal foi aprofundar o conhecimento sobre um aspeto particular integrado no âmbito da prática pedagógica que contribuiu para o desenvolvimento profissional e também das capacidades de recolha, análise de dados, respetiva discussão tendo em conta as perspetivas teórica e prática associadas à temática.

Como tal, este relatório apresenta uma parte inicial associada à justificação da escolha da temática e respetiva problemática seguida pelo enquadramento teórico e metodológico da investigação desenvolvida. Por fim, a análise e discussão de dados e respetivas conclusões são o ponto de partida para uma reflexão alargada e de base crítica sobre o processo de prática pedagógica tendo como ponto de referência os seus objetivos.

I. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

1. Problemática

Ao longo dos primeiros dias de práticas de ensino supervisionado foi observado, informalmente, que a educadora responsável pela sala dos três anos, comunicava nos diferentes momentos da rotina diária, utilizando com frequência gestos, expressões faciais. A partir desta observação, surgiu o interesse pela temática o que levou a que fosse proposto como tema para o relatório de final. Inicialmente, a temática foi orientada no sentido da motivação/expressões mas, com o tempo, evoluiu para a influência da expressividade no envolvimento das crianças. Esta evolução deveu-se ao facto de, ao mesmo tempo que ia sendo realizada a pesquisa teórica, ter percebido que não estava devidamente expresso na temática inicialmente pensada o que realmente pretendia estudar.

Ao nível da motivação pessoal, deve-se realçar que é uma área onde a evolução profissional se torna fundamental e que vai muito para além do conhecimento e competências de conteúdo. Simultaneamente, o trabalho realizado no âmbito da unidade curricular de *Observação e Avaliação em Contexto Pré-escolar*, (do presente curso de mestrado). Contribuiu para um conhecimento de algumas ferramentas como é o caso da *Escala de Envolvimento de Laevers para crianças em idade pré-escolar – LIS-YC* que se relaciona com todo um conjunto de temáticas que se baseiam na noção de que a criança deve ser estimulada e responde em função da qualidade desse estímulo, deixando ao educador o desafio de fazer a diferença.

Esta temática era bastante interessante e inovadora uma vez que, presentemente, neste domínio, não existe ainda um referencial bibliográfico suficientemente vasto e bem delineado.

Desta forma, e após todo um período de contatos e pesquisas, foi definido o tema do projeto e que se relaciona com o papel da expressividade/imaginário pode ter no envolvimento das crianças nas atividades.

Definido o problema de investigação surgiu a questão central, que pretendemos esclarecer:

➤ A utilização da expressividade por parte da educadora altera o nível de envolvimento por parte das crianças?

2. Caracterização do Contexto

A instituição apresenta um regime de ensino particular e cooperativo que abrange o grande Porto e foi fundada em 1983 com a abertura do Jardim-de-Infância. De uma forma geral, podemos dizer que se opõe ao modelo tradicional de escola, como espaço fechado, onde as crianças quase só interagem com os seus pares e pretende promover uma “sequência serena” do mesmo conjunto (sempre pequeno) de professores. A Instituição X, contrastando com o modelo, apresenta-se como um espaço de educação onde se privilegia a comunicação/estimulação alargada. O primeiro ciclo do ensino básico surge em 1987 com um duplo objetivo. Por um lado, para responder às necessidades das famílias e, por outro, para permitir o desenvolvimento e a continuidade de um projeto e de um modelo, iniciados no Jardim de Infância. Finalmente, e não obstante esta visão global de educação, tem sido sempre preocupação fundamental conservar dentro da Escola as características de uma “escola pequena”, com raízes familiares” (retirado de do site da instituição X).

No contexto deste projeto, contaremos com a colaboração de um grupo constituído por vinte e cinco crianças (faixa etária dos três anos) e, ainda, da sua educadora que assumirá um papel central em todo o processo.

3. Enquadramento Teórico

Ao longo deste capítulo, serão apresentados os estudos e contribuições que nos permitam compreender melhor e contextualizar a temática do presente projeto.

3.1. Envolvimento

O conceito envolvimento é, genericamente, concebido como uma qualidade da atividade humana: a) reconhecido pela concentração e persistência; b) caracterizado pela motivação, atração e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência (quer ao nível físico, quer ao nível cognitivo) e por uma profunda satisfação e energia; c) determinado pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades ao nível desenvolvimental; e, d) indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar (Laevers, 1994a). Referido por Jau e Santos (2008), este conceito refere-se a uma dimensão da atividade humana, não se relaciona com comportamentos específicos nem com níveis específicos de desenvolvimento.

O envolvimento não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado exigentes. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1994). Há dados que sugerem que uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura (Laevers, 1994b).

Tanto o bebé no berço a brincar com o pé, como o adulto a tentar formular uma definição ou a resolver um problema estão “envolvidos”. Um dos aspetos principais deste envolvimento é a concentração. O envolvimento pressupõe uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total. Há um envolvimento forte quando não há distância entre a pessoa e a atividade, quando o tempo passa rapidamente e não são necessárias recompensas exteriores. Há abertura a limites das suas capacidades, com um fluxo energético que provém de fontes intrínsecas. Se queremos promover aprendizagens a um nível profundo, temos de ser capazes de desencadear este envolvimento. E embora se possa pensar que é uma propriedade muito subjetiva, é possível avaliar os níveis de envolvimento em crianças e adultos duma forma relativamente segura e objetiva.

3.2. A Escala de Envolvimento de Leuven para crianças em idade pré-escolar – LIS-YC

O modelo de avaliação do envolvimento desenvolvido por Ferre Laevers constitui-se como a principal referência a considerar para a implementação do estudo empírico a desenvolver pelo que passaremos à sua apresentação do ponto de vista teórico/conceptual. Para tal, compreendemos a sua génese recorremos a uma entrevista realizada ao autor por Júlia Jau e Lúcia Santos para a revista Noesis (Jau & Santos, 2008, p.17), onde o autor reflete sobre o processo que deu origem à referida escala:

“Comecei as minhas observações de crianças em 1974. Queria chegar a uma descrição minuciosa da experiência vivida pelas crianças num contexto educativo. Queria ver sobretudo uma maior iniciativa “real” das crianças. Apresentei estas minhas reflexões em fotografias, num encontro do sindicato de professores, em 1976. O sindicato decidiu que queria continuar este caminho. Seleccionámos 12 educadores de infância para trabalharem no terreno e refletirem criticamente sobre a sua experiência, procurando uma maior aproximação das crianças e, desta forma, ao fim de 18 meses já tínhamos desenvolvido diversas ideias, vindas dessa observação, sobre o que poderia e deveria mudar nos contextos educativos. Esta observação cuidadosa e esta “reconstrução” das experiências de cada criança revelaram várias situações insatisfatórias. Sobretudo, vimos todos que havia muitas oportunidades que não eram aproveitadas para estimular e apoiar o desenvolvimento das crianças. Foi um trabalho muito intenso, pois nós tivemos cerca de 35 sessões durante um ano e meio, que começavam às sete da tarde e terminavam perto da meia-noite. Foi muito emocionante.”

Desta forma, e segundo Ferre Laevers, o envolvimento é uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecido pela concentração e persistência; é caracterizado pela motivação, atração e entrega aos estímulos e pela intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma profunda satisfação e forte fluxo de

energia; é determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e, pelas necessidades individuais de desenvolvimento de cada criança; há dados que sugerem que o desenvolvimento ocorre em consequência do envolvimento (Laevers, 1993).

O mesmo autor refere ainda que *“a motivação é uma das características predominantes do envolvimento. Uma criança envolvida fica fascinada e totalmente absorvida pela sua atividade. Um índice deste estado é que o tempo passa rapidamente. Uma criança envolvida, fica extremamente atenta e sensível aos estímulos mais relevantes. Mobiliza uma quantidade imensa de energia ao mesmo tempo que deixa transparecer uma maravilhosa sensação de prazer. A fonte desta satisfação reside no desejo profundo que a criança tem de melhor compreender a realidade”* (Laevers, 1994b).

Assim sendo, e segundo a referida escala, existem diferentes indicadores de envolvimento por parte das crianças em relação às atividades que estão a realizar: a concentração, a energia, complexidade e compreensão, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação. Estes são os aspetos que o observador ao utilizar esta escala deve ter em conta. No entanto, não devem ser utilizados como escalas de medida, mas como aspetos que permitem ao observador apreciar sobre o envolvimento da criança. O observador pode servir-se dos indicadores para ter uma perceção da criança, tentando saber o que ela realmente sente e “entrando na sua pele” para conseguir situar o seu nível de envolvimento. Os indicadores constituem-se, assim, como um meio para uma melhor compreensão do observador.

Assim sendo, esta escala define que, para se proceder a esta avaliação, o observador tem de conseguir, através de um ato de empatia, identificar--e com a criança, chegar ao que ela está a experimentar.

Segundo Mateus (1998a), no trabalho desenvolvido sobre a presente escala podemos identificar duas componentes: uma lista de indicadores/sinais (Anexo 2) características de um comportamento de envolvimento e níveis de envolvimento numa escala de 5 pontos (Anexo 3).

3.3. O papel do professor/educador no processo de envolvimento

Face ao exposto, parece-nos central destacar a relevância do papel do professor/educador em todo o processo.

Neste sentido, e segundo Gabriela Portugal, (uma das poucas autoras portuguesas, senão a única que investigou e estudou a temática) (Portugal, 2009a) a adoção de uma atitude experimental, não sendo um processo simples, é o que parece verdadeiramente superior e esta atitude serve para perceber o que significa para a criança viver e fazer parte de um determinado contexto educacional. Isto pressupõe que o professor/educador tenha a capacidade de se colocar na perspetiva da criança, mobilizando na relação dimensões como a empatia e intuição, como refere Laevers (1998, 2003 referido no relatório CNE, 2009) criando assim condições de ensino que conduzem, efetivamente à aprendizagem. Assim sendo, o professor/educador só conseguirá chegar ao significado e às motivações da criança, quando este for capaz de estabelecer verdadeiro contato com a criança, ter a sua confiança, fazer com que a criança queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões, porque neste momento a criança conhecerá o apoio/disponibilidade que tem por parte do adulto.

O adulto (professor/educador) deve ter como preocupação o envolvimento das crianças nas atividades, procurando compreender o que é que terá interesse, o que mobiliza a criança, que questões é que se lhes levantam, o que é importante para elas, o que são as atividades para elas, que sentido elas lhe dão. Este comportamento por parte do adulto em conjunto com a criança vai criar, ou ajudar a criar uma zona de desenvolvimento próximo, e garante aprendizagens, requer que o adulto tenha uma elevada competência. (CNE, 2009)

Neste sentido, e segundo Ferre Laevers (2008), no que diz respeito à educação experiencial, a adoção de uma atitude que se baseie no questionamento, e tendo em conta o ponto de vista da criança: o seu potencial, sentimentos, emoções, perceções,... Desta forma, recuperando o relatório do CNE (2009, p.65) podemos concluir que “*cabe*

ao adulto educador/professor identificar o potencial desenvolvimental e educacional inerente às atividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes, formulando “pontos de atenção” e atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças Laevers (2004b). Cabe-lhe ainda, e na linha do que refere Roldão (2003, p.57), “a competência de criar e conceber as situações que realmente servem para demonstrar se o aprendente se tornou ou não competente”, isto é, “se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los adequadamente perante [uma] situação (ou problema, ou questão, ou objeto cognitivo ou estético, etc.)” (Roldão,2003, p.20)

Reforçando esta contribuição, e remetendo a nossa atenção para uma entrevista realizada a Ferre Laevers (Jau e Santos, 2008), verificamos que, ao lhe ter sido colocada a questão sobre o que deveria ser estar em primeiro lugar, (bem-estar ou o envolvimento), o autor afirma que, se houver elevado bem-estar, este poderá levar ao envolvimento. Contudo, salvaguarda que, por vezes, a criança não se sente bem mas é capaz de se envolver, de experimentar e desenvolver as suas capacidades. Isto leva a que parte do envolvimento possa levar ao bem-estar da criança, pois o envolvimento faz com que a criança se sinta mais forte, capaz de fazer algo que gosta muito, coisas que a fascinam e isso pode alterar a sua imagem.

3.4. O recurso ao imaginário e expressividade para estimulação do envolvimento

Para além da importância do envolvimento para este projeto existem outros dois aspetos que são de igual importância para o nosso estudo: o imaginário e a expressividade, compreendidos como estratégias/recursos para a estimulação do próprio envolvimento. Iniciando a descrição da noção de imaginário, podemos verificar que se encontra associada a algumas palavras-chaves, como “imaginação”, “arte”, “educação”, “infância”.

Neste sentido, Girardello (2011) refere que a imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto — comove-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. A criança tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o quotidiano que aceita.

Por não se tratar de um dom ou de um dado objetivo e quantificável da subjetividade da criança, estando ligada à inteligência e às emoções, a imaginação infantil pode ser educada, como dizem muitos estudiosos a partir de diferentes perspetivas teóricas: “as crianças podem ser ensinadas a olhar e a ouvir de maneira a que a emoção imaginativa seja consequência”, como refere Warnock (1976, p. 206-207). Por outro lado, “assim como o entendimento lógico da criança, também sua habilidade de se envolver com o faz de conta e a fantasia precisa ser construída”, observa Gardner (1982, p. 182); “a imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade, ou é cultivada, ou se atrofia”, diz Held (1980, p. 46); Mock (1970, p.36) refere que “*a imaginação pode e deve ser educada, e a experiência que ela nos dá é mais importante e válida do que qualquer outra que possamos adquirir somente através do pensamento racional*”. Neste sentido, “*a tarefa mais importante da educação parece ser a educação da imaginação*”, para Sloan (1993, p. 158).

Neste contexto, o papel dos professores e, em particular, da escola, consistirá em não fechar nenhuma porta ao impossível e demonstrar que os caminhos da imaginação conduzem às vias da razão e vice-versa. (Jean, 1990)

Já no que se relaciona com o conceito de expressividade, podemos identificar como palavras-chave associadas: “arte”; “lúdico” e “educação”. O lúdico permeia tanto os jogos infantis como as representações litúrgicas e teatrais, as atividades recreativas, as competições e os jogos de azar. Neste sentido, Huizinga (1971) considera mesmo o lúdico, como um ato que expressa liberdade de ação e proporciona prazer. Já para Bomtempo (1986) a atividade lúdica envolve um elemento emocional de prazer, sem nenhum compromisso com a realidade, sendo aquela uma atividade agradável.

Neste contexto, e com base nas teorias defendidas no âmbito da Psicologia da Educação, acredita-se que, por meio do lúdico, a criança pode elaborar anseios e fantasias, aprender a lidar com o ganhar e o perder, aprender a administrar a sua angústia, diminuir a sua ansiedade diante dos conflitos, de situações complexas e confusas, além de gerar prazer, motivação e experimentação.

Desta forma, a expressividade pode ser também uma grande motivação para a criança, pois a expressividade tem várias vertentes: a facial, a corporal, vocal, gestual, que permite ao professor articular com todas elas e proporcionar grandes momentos de criatividade que levam as crianças a imaginarem, a criarem o seu próprio imaginário que os leva ao mundo do faz-de-conta que tão importante é para o grupo, e até mesmo a desenvolver a sua própria expressividade.

4. Enquadramento Metodológico

O presente estudo foi desenvolvido com base numa metodologia de estudo de caso (abordagem metodológica especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores). Procura-se conhecer em profundidade os “como” e os “porquê”, que caracterizam o objeto de estudo. Neste contexto, podemos utilizar uma grande variedade de instrumentos e estratégias de recolha de dados e procura identificar padrões sem testar hipóteses (Yin, 1994).

As técnicas/instrumentos de investigação que utilizadas neste estudo foram a observação não-participante e a *Escala de Avaliação do Envolvimento de Leuven para crianças em idade pré-escolar – LIS-YC* (Laevens,1994a) (Anexo 1 – Escala de Avaliação do Envolvimento de Leuven para crianças em idade pré-escolar). A observação permite a elaboração de uma descrição, rica densa, completa e com o propósito referido de forma a compreender o fenómeno, favorecer uma abordagem indutiva e reduzir as preconcepções, permitindo verificar aspetos que os participantes não veem. Neste estudo o investigador(a) não participou ativamente nas atividades, e a sua análise baseou-se na recolha de dados obtidos através da filmagem realizada para responder às diferentes questões que a escala de avaliação do envolvimento da criança exige. As grelhas de observação foram construídas com base nos tópicos da escala de envolvimento, e devendo o observador assinalar as ocorrências observadas. Estas grelhas têm ainda um campo de observações para o caso do observador necessitar de deixar alguma indicação necessária para a análise. (Anexo 5: Grelhas de observação). Para cada uma das crianças participantes, foi preenchida a respetiva escala em duas situações diferenciadas, a Observação 1 (atividade onde a educadora não utiliza expressividade e o imaginário) e a Observação 2 (atividade onde a educadora utiliza expressividade e o imaginário). Estas observações foram planificadas com a educadora cooperante de uma forma informal, nomeadamente aquando da aplicação do instrumento (Anexo 4).

A escolha dos sujeitos participantes (quatro crianças) foi efectuada segundo dois critérios essenciais: serem todas do mesmo ano e do mesmo mês e não faltarem, normalmente, ao jardim-de-infância.

As duas observações decorreram na sala dos três anos, no ambiente mais natural e pertencente à rotina das crianças, pois este era um fator que poderia influenciar os resultados.

A aplicação da escala pressupõe a análise de diversos sinais de envolvimento por parte da criança observada, como a concentração, a energia, complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, persistência, a precisão, o tempo de reação e a satisfação.

Face à vertente da ocorrência dos itens específicos, foi realizada a identificação do nível de envolvimento de cada criança tendo em consideração 5 níveis (Anexo 3).

Após terem sido aplicadas as escalas a cada uma das crianças em ambas as situações de observação, foi feita a avaliação conjunta para verificação de dados procurando-se responder à questão de investigação.

De uma forma geral, durante as fases de planificação e implementação do estudo foram necessários alguns cuidados éticos. Neste caso específico, foi mantido o anonimato das crianças, da instituição e da educadora que colaboraram. Foram também necessárias algumas autorizações por parte da própria instituição, não sendo necessário a dos pais por já todos terem conhecimento do protocolo da instituição para a realização do presente estágio.

Todos estes momentos foram vitais para o estudo e a colaboração da educadora foi fundamental, uma vez que colaborou ativamente na planificação de um pré-teste para o projeto.

Durante este pré-teste a educadora contou uma história que colaboraram para a preparação dos sujeitos para a filmagem (ambientação das crianças do grupo à presença da máquina) e para a própria preparação da educadora.

O pré-teste serviu para serem verificados os pontos que tínhamos que alterar tendo-se verificado que um ponto fundamental seria investir na promoção da luminosidade, isto pois, durante o pré-teste, tinham sido fechadas as cortinas da sala ficando a filmagem mais escura, o que não permitia que fossem visíveis as reações das crianças e da educadora).

O pré-teste revelou também a necessidade de alguns ajustes na qualidade da filmagem e de controlo de expressividade por parte da educadora.

Depois do pré-teste começou-se, em colaboração com a educadora, a planear as duas intervenções para o estudo. Foi acordada qual a história a utilizar (“A Lagarta Comilona”) e a forma como iria ser apresentada com um intervalo de tempo de cerca de 10 a 15 dias.

Foram tidos outros cuidados como a preparação dos materiais a utilizar, as técnicas e a forma de as apresentar e o local, de forma a que, as duas observações funcionassem da mesma forma, alterando apenas o fator chave do estudo: a ausência/presença da expressividade por parte da educadora.

A análise e discussão de dados organizou-se tendo em conta as atividades desenvolvidas, o desempenho dos sujeitos e sua comparação nos dois momentos de observação. A recolha de dados, como já foi referido, foi realizada através da análise da filmagem e com a aplicação da Escala de Envolvimento, a cada uma das crianças, durante o mesmo intervalo de tempo (1m30s – 4m30s) nas duas observações. (Anexo 6 – Vídeos das Observações 1 e 2).

5. Análise e discussão dos dados

5.1. Atividade sem expressividade (Observação 1)

Iniciamos a análise dos dados obtidos através da apresentação dos resultados da observação realizada da atividade sem expressividade (Observação 1) com base na aplicação da *Escala de Avaliação de Envolvimento de Leuven para crianças em idade pré-escolar – LIS - YC* (Tabela 1).

| Observação 1 | Sujeitos Observados | | | | Totais |
|---------------------------------|---------------------|-----------|-----------|-----------|--------|
| Sinais | Sujeito 1 | Sujeito 2 | Sujeito 3 | Sujeito 4 | |
| 1 – Concentração | X | X | X | | 3 |
| 2 – Energia | X | | X | | 2 |
| 3 – Complexidade e Criatividade | | | | | 0 |
| 4 – Expressão facial e postura | X | X | X | X | 4 |
| 5 – Persistência | | X | X | | 2 |
| 6 – Precisão | X | X | X | | 3 |
| 7 – Tempo de Reação | X | X | | | 2 |
| 8 – Verbalizações | X | | X | | 2 |
| 9 – Satisfação | X | X | X | | 3 |
| Totais | 7 | 6 | 7 | 1 | |

Tabela 1 – Dados Obtidos na Observação 1 – Atividade sem Expressividade

Dados Obtidos na Observação 1

Ao analisarmos a tabela 1, podemos verificar que 3 crianças, simultaneamente, demonstraram os sinais 1 (Concentração), 6 (Precisão) e 9 (Satisfação), enquanto apenas uma criança apresenta somente o sinal 4 (Expressão facial e postura), e o sujeito 4 não apresenta estes 3 sinais (sujeito 4).

Os sinais 2 (Energia) e 8 (Verbalizações), só os sujeitos 1 e 3 é que os apresentaram.

O sinal 4 (Expressão facial e postura) verificou-se nas 4 crianças observadas, o sinal 5 (Persistência) verificou-se em 2 crianças (sujeito 2 e sujeito 3). Por fim, o sinal 7 (Tempo de reação) foi verificado em 2 crianças (sujeito 1) e (sujeito 2).

Existe um sinal de envolvimento que não é demonstrado por nenhuma das crianças, (o sinal 3 que representa a complexidade e criatividade). Esta situação é facilmente explicada pelo facto de a atividade observada não contemplar qualquer nível de complexidade e criatividade para as crianças.

Após a análise dos resultados da Observação 1, pode-se verificar que os dados se distribuem de uma forma relativamente uniforme e demonstram um envolvimento dos sujeitos relativamente elevado na atividade. As reações evidenciadas pelos sujeitos poderão dever-se ao facto de, na realidade, não ser possível proporcionar na totalidade numa atividade sem expressividade, apesar do esforço evidenciado pela educadora. Por um lado, o facto de as crianças estarem, à partida, já motivadas por partilharem diariamente com a sua educadora situações de grande expressividade, poderá, de certa forma, também explicar o nível de envolvimento evidenciado. Por outro lado, se não se consegue motivar totalmente a criança esta não se vai entregar à atividade o que vai influenciar todos os outros aspetos.

Na verdade, como refere Laevers (1994a), o envolvimento é genericamente concebido como uma qualidade da atividade humana e que é reconhecido pela concentração e persistência, caracterizado pela motivação, atração e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência e por uma profunda satisfação e energia, determinado pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidade ao nível desenvolvimental e é indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar.

5.2. Atividade com expressividade (Observação 2)

Na Tabela 2, apresentamos os resultados da avaliação da Observação 2 (atividade com expressividade):

| Observação 2 | Sujeitos Observados | | | | Totais |
|---------------------------------|---------------------|-----------|-----------|-----------|--------|
| Sinais | Sujeito 1 | Sujeito 2 | Sujeito 3 | Sujeito 4 | |
| 1 – Concentração | X | X | X | X | 4 |
| 2 – Energia | X | X | X | X | 4 |
| 3 – Complexidade e Criatividade | | | | | 0 |
| 4 – Expressão facial e postura | X | X | X | X | 4 |
| 5 – Persistência | X | X | X | X | 4 |
| 6 – Precisão | X | X | X | X | 4 |
| 7 – Tempo de Reação | X | X | X | | 3 |
| 8 – Verbalizações | X | X | X | X | 4 |
| 9 – Satisfação | X | X | X | X | 4 |
| Totais | 8 | 8 | 8 | 7 | |

Tabela 2- Dados Obtidos na Observação 2 – Atividade com Expressividade

Através da análise da tabela podemos verificar que os sinais, 1 (Concentração), 2 (Energia), 4 (Expressão facial e postura), 5 (Persistência), 6 (Precisão), 8 (Verbalizações) e o 9 (Satisfação) são verificados nas 4 crianças observadas. Já o sinal 7 (Tempo de reação) é observado em 3 crianças (sujeitos 1, 2 e 3).

O único sinal que não foi verificado em nenhuma das crianças é, o sinal 3 (complexidade e criatividade), (à semelhança do que verificado na observação 1), o que se compreende, uma vez que a atividade não englobava complexidade e criatividade para as crianças.

Estes resultados são representativos de um nível envolvimento mais elevado por parte dos sujeitos observados se compararmos com a Observação 1. A Observação 2 teve a utilização da expressividade o que poderá ter motivado um maior envolvimento dos sujeitos na atividade (aumento dos sinais de envolvimento mencionados pela escala).

Como foi referenciado no enquadramento teórico a expressividade pode ser uma grande motivação para a criança, pois engloba várias vertentes: a facial, a corporal, vocal, gestual (leva-os ao mundo do faz-de-conta que tão importante é para o grupo, e até mesmo a desenvolver a sua própria expressividade).

Neste contexto, este investimento na expressividade e criatividade poderá ter contribuído para o referido aumento do nível de envolvimento.

5.3. Comparação de desempenho dos sinais nos dois momentos de observação

Em seguida, pretendemos efetuar a comparação dos resultados individuais de cada criança relativamente aos sinais de envolvimento nos dois momentos de observação (Tabela 3).

| | Sujeito 1 | | Sujeito 2 | | Sujeito 3 | | Sujeito 4 | |
|---------------------------------|---------------------|--------------|---------------------|--------------|---------------------|--------------|---------------------|--------------|
| | Obs. 1 | Obs. 2 | Obs. 1 | Obs. 2 | Obs. 1 | Obs. 2 | Obs. 1 | Obs. 2 |
| 1 – Concentração | X | X | X | X | X | X | | X |
| 2 – Energia | X | X | | X | X | X | | X |
| 3 – Complexidade e Criatividade | | | | | | | | |
| 4 – Expressão facial e postura | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 5 – Persistência | | X | X | X | X | X | | X |
| 6 – Precisão | X | X | X | X | X | X | | X |
| 7 – Tempo de reação | X | X | X | X | | X | | |
| 8 – Verbalizações | X | X | | X | X | X | | X |
| 9 – Satisfação | X | X | X | X | X | X | | X |
| Totais | 7 – 77,8% | 8 – 88,9% | 6 – 66,7% | 8 – 88,9% | 7 – 77,8% | 8 – 88,9% | 1 – 11,1% | 7 – 77,8% |
| | Aumento de 11,1% | | Aumento de 22,2% | | Aumento de 11,1% | | Aumento de 66,7% | |
| Média =27.8% | | | | | | | | |

Tabela 3 - Comparação de desempenho dos sinais na observação 1 e observação 2

A comparação das duas observações permite-nos, verificar que, da observação 1 para a observação 2, existe um aumento de manifestações em todos os sinais, (excetuando o sinal 3, mas que não é aplicável à atividade utilizada para observação nesta faixa etária). Em média, regista-se um aumento de 27,8% na prestação dos sujeitos.

A expressividade associada a “arte” e “lúdico” e ao lúdico poderá ter sido o fator que originou esse maior envolvimento. Isto porque, o lúdico, expressa liberdade de ação e proporciona prazer. A expressividade utilizada pela educadora ao ser direcionada para o lúdico (Mateus, 1998), poder ter proporcionado o prazer e interesse levando ao aumento de envolvimento apresentado nos resultados: maior concentração, mais energia na atividade, mais verbalizações, mais motivação e, sobretudo, mais satisfação naquilo que estão a fazer enquanto assistiram e ouviram.

5.4. Níveis de envolvimento do sujeito segundo a *Escala de Avaliação do Envolvimento de Leuven para crianças em idade pré-escolar – LIS-YC*

Em seguida, foram atribuídos os níveis de envolvimento de cada criança em cada uma das observações (Tabela 4).

| Níveis de envolvimento | Sujeito 1 | Sujeito 2 | Sujeito 3 | Sujeito 4 |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Obs. 1 | 4 | 4 | 4 | 2 |
| Obs.2 | 5 | 5 | 5 | 4 |

Tabela 4 - Níveis obtidos conforme a escala de avaliação de Leuven

Através da análise da tabela 4, verificou-se que, na observação 1 (atividade sem expressividade), 3 crianças obtiveram o nível 4 e 1 das crianças o nível 2. Já na observação 2, verifica-se um aumento dos níveis de envolvimento: 3 crianças obtiveram o nível 5 e 1 criança o nível 4. Na verdade, verificou-se um aumento mais expressivo numa das crianças, no sujeito 4 (esta diferença tão evidente poderá dever-se ao facto de poder ser uma criança que necessite de mais motivação para “trabalhar”, por estar numa fase mais complicada ou até mesmo adoentada).

Desta forma, verificamos, novamente, que, o fator expressividade poderá ter contribuído para o aumento registado no nível de envolvimento o que reforça a conceção de Laevers (1993) de que “o envolvimento é uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecido pela concentração e persistência; é caracterizado pela motivação, atração e entrega aos estímulos e pela intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma profunda satisfação e forte fluxo de energia; é determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e, pelas necessidades individuais de desenvolvimento de cada criança; há dados que sugerem que o desenvolvimento ocorre em consequência do envolvimento”.

6. Conclusões

Após a análise de todos os resultados de cada sujeito e efetuadas comparações entre as duas observações, pode-se concluir que a utilização da expressividade poderá levar a um maior envolvimento dos sujeitos. Esta ideia baseia-se no facto de todos os sujeitos terem registado um aumento na existência de sinais de envolvimento o que se refletiu nos níveis atribuídos a cada uma das crianças, pela aplicação da escala de envolvimento de Leuven.

No entanto, este estudo contém algumas limitações. Uma delas é o fator de o estudo ter sido realizado com um grupo pequeno de sujeitos. Este número foi adequado para o tempo e volume do estudo que era proposto, mas que para obter um estudo mais viável e apresentar testes estatísticos que documentassem a associação entre as variáveis expressividade e envolvimento, deveria existir um período de observação e registo e um grupo mais alargado.

Ao nível das atividades, talvez a maior limitação tenha sido o facto de não ter sido possível eliminar todas as expressões por parte da educadora (fácial e expressão oral, expressões naturais do ser humano e que é muito difícil eliminá-las na totalidade).

Existiu ainda uma limitação relacionada com a existência de literatura relevante sobre o tema pela sua expressividade (reveladora da pertinência deste estudo).

No entanto, todo o projeto, foi um grande desafio e um processo muito gratificante que pode mesmo vir a contribuir para a evolução do estudo sobre o tema e motivar a realização de trabalhos futuros onde seja possível comprovar (ou não) a ligação entre expressividade e envolvimento.

II. PRÁTICA PEDAGÓGICA: REFLEXÃO CRÍTICA

Ao nível do estágio profissional foram definidos vários objetivos no início do ano letivo: contactar e integrar-me em diferentes contextos educativos; recolher e organizar todos os elementos necessários à análise da Instituição e da respetiva população; recolher, caracterizar e analisar o ambiente educativo, tendo em conta que o espaço é uma estrutura de oportunidades; descrever e analisar, de forma detalhada, os diferentes momentos experienciados, através da observação participante efetuada em contexto escolar; planificar e dinamizar (sob a supervisão do professor/educador cooperante) diferentes momentos em grande e em pequeno grupo em todos os domínios curriculares; responder de modo positivo e adequado à integração e participação na equipa de trabalho; manifestar capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas diferentes situações inerentes à prática em contexto profissional; demonstrar a capacidade de se implicar em situações que envolvam todos os intervenientes no processo educativo; evidenciar um comportamento ético e deontológico inerente à profissão; combinar as dimensões do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional; integrar conhecimentos no domínio de ensino, assumindo que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência; aplicar conhecimentos, capacidades, competências e atitudes adquiridas na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade; assumir uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional. Estes objetivos, foram atingidos na sua maioria. De todos os objetivos mencionados, o que causou mais dificuldade foi “assumir uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional”. Foi o que casou mais dificuldade uma vez que considero complicado compreender que não podemos fazer sempre tudo bem e que vamos aprendendo com a experiência. Apesar de ter existido evolução a esse nível, penso que só com a maturidade profissional é que vou conseguir atingi-lo na sua plenitude, mas já houve uma grande aquisição (não podemos fazer

sempre tudo correto, também falhamos e as falhas e o reconhecimento dessas falhas permitem que possamos evoluir).

De forma a atingir os referidos objetivos, ao longo do ano letivo, foram utilizadas diversas atividades (Quadro 1).

| Atividades Desenvolvidas | Materiais Produzidos | Atividades Projeto | Observações |
|--|--|--|--|
| Poesia: “Chegou o Outono” | Decoração do Biombo | Nestes primeiros dias de estágio surgiu o interesse pelo tema de Projeto | Deteção da problemática a partir da observação da educadora cooperante, (utiliza a expressividade e o imaginário constantemente e de uma forma bastante natural), que cativava o grupo com muita facilidade. |
| Dramatização “O tempo dos castelos e os correios” | Construção de Cenários | | |
| História: “Os meninos de todas as cores” | Construção de um tapete para servir de cenário à história e as personagens da história | | |
| Expressão Plástica – técnica stencil – “Os Legumes” | Criação das folhas para a técnica | | |
| Sensorial – À descoberta dos sabores” | Preparação da mesa com os alimentos, decoração da mesma | | |
| Jogo caça ao tesouro | Baús para a caça ao tesouro | | |
| Dramatização “Ida ao supermercado” | | | |
| Expressão Plástica – Pintura a dedo – “A mala do Médico” | Preparação da mala para as crianças colorirem | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Dramatização no cantinho do Médico – introdução do cantinho | | | |
| Expressão Plástica – técnica stencil “Os utensílios do Médico” | Criação das folhas para a técnica | | |
| Medição e pesagem das crianças | Construção da fita métrica, dos quadros de registo, decoração da balança utilizada para a pesagem e construção de um fantoche de enfermeira para motivação | | |
| Dominó dos utensílios do Médico | Construção do dominó | | |
| Jogo de Sombras – “Os Símbolos de Natal” | Construção do jogo – peças e base | | |
| História: “O Presépio Perfeito” | Construção de fantoches | | |
| Sensorial de tato – Macio/Áspero | Construção de uma base e das peças com materiais macios e ásperos | | |
| Jogo movimento – rítmica | Construção de uns sinos para terem na mão | | |
| Puzzle – “Pai Natal” | Construção do puzzle | | |
| História: “Os três presentes” | Construção de quadro magnético, criação de cenário | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Sensorial Gosto – “Os frutos secos” | | | |
| Gincana – “Os ajudantes do Pai Natal” | Embrulhos feitos em feltro | | |
| Jogo noções topológicas “Onde fica...” (em cima, em baixo, atrás,...) | Criação de livro com as noções | | |
| Expressão Plástica – técnica de carimbagem | Criação dos carimbos | | |
| História “O Ruca vai ao jardim zoológico” | Preparação da apresentação com imagens para projetar no próprio canto | | |
| Puzzle “Jardim Zoológico” | Construção do puzzle | | |
| Expressão Plástica – Técnica stencil “Animais” | Criação das folhas para a técnica | | |
| Gincana “Vamos alimentar o leão” | Construção de um leão | | |
| Primeira Abordagem do Projeto “A Cidade” | Cartões com imagens da cidade | | |
| Expressão Plástica – Mobiles com material de desperdício | Construção dos meios de transporte com o material de desperdício para as crianças pintarem | | |
| História: “O Rato da cidade e o Rato do Campo” | Construção do livro mágico | | |
| Expressão Plástica | | | |
| Jogo de Associação “ONDE circulam os meios de transporte” | Bases e peças do jogo | | |
| Expressão Plástica – Sombragem “A | Preparação das folhas | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Cidade” | para a realização da sombream. | | |
| Matemática – “As formas geométricas da Cidade” | Construção da base do jogo e das peças | | |
| Expressão Plástica – Dobragem e Pintura de barcos de papel | Construção dos barcos em papel | | |
| Poesia Desenhada “A Cidade” | Preparação do desenho da poesia | | |
| Expressão Plástica – Carimbagem | Construção dos carimbos | | |
| Jogo de atenção auditiva “Vamos ouvir os transportes” | Sequência de sons | | |
| Exploração de sinais de trânsito | Imagens de todos os sinais a serem exploradas | | |
| Dominó: “Os sinais de trânsito” | Construção do dominó | | |
| Expressão Plástica – elaboração do postal da Páscoa | Preparação de todo o material – flores para serem pintadas | | |
| Exploração de Imagens “As Profissões” | Criação de uma apresentação com as diferentes profissões | | |
| Adivinhas “Meios de transporte” | Cartões com as adivinhas | | |
| Expressão Plástica “A Gravata do Pai” | Preparação da gravata | | |
| Exploração de imagens “O que posso fazer com o pai” | Apresentação com imagens | | |
| Gincana: “A caminho da Escola” | Construção de sinais de trânsito, da escola e dos | | |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | carros | | |
| Jogo memória: “Os símbolos da Páscoa” | Peças do jogo | | |
| Expressão Plástica – “A Borboleta | Preparação do material | | |
| Culinária “Os Biscoitos de Primavera” | | | |
| Trava-línguas | Construção das personagens – técnica íman | | |
| Expressão Plástica- Pintura a giz “Carro do Policia e Camião dos Bombeiros” | Preparação do material | | |
| Expressão plástica – sombragem – “Policia e Bombeiro” | Preparação do material | | |
| Adivinhas “Os Bombeiros” | Construção dos cartões com as adivinhas | Pré-teste com a história “Os Ovos Misteriosos” | Este teste foi importante para verificar a qualidade da filmagem e a ambientação das crianças e educadora ao teste. |
| Expressão Plástica Pintura mão, cotonete e esponja – “A árvore e o bombeiro” | Construção do bombeiro e da árvore para ser pintados | | |
| Exploração sinais de alerta em caso de incêndio | | | |
| Expressão Plástica – Boca de Incêndio | Construção da boca de incendio para ser pintada | | |
| História “O Bombeiro Ligeiro” | | | |
| Expressão Plástica – Construção de extintores com material de desperdício | | | |
| Expressão Plástica – | | Teste do projeto com a | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Colagem em puzzle | | história “A Lagarta Comilona” – observação 1) | |
| Trava-línguas | | | |
| Expressão plástica – carimbagem | | | |
| Dramatização “O Capuchinho Vermelho” | | Observação para o projeto | Esta atividade foi bastante importante para ver reações das crianças em relação à expressividade. |
| Labirinto – “O Capuchinho Vermelho” | | | |
| Expressão plástica - colagem | | | |
| Puzzle – “O Capuchinho Vermelho” | | | |
| Jogo expressões “As expressões do capuchinho vermelho” | | | |
| Teatro de Sombras chinesas – “O Capuchinho vermelho” | | | |
| Dança de Roda | | | |
| Dramatização “A Casinha de Chocolate” | | Atividade direcionada para observação do projeto | À semelhança da dramatização anterior, esta também permite verificar as reações das crianças à expressividade. |
| História “A Casinha de chocolate” – | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| sequência lógica | | | |
| Expressão plástica – pintura com relevo | | Teste do projeto com a história “A Lagarta Comilona” – observação 2 (atividade com expressividade) | |
| Culinária “Construção da Casinha de Chocolate” | | | |
| Dominó – “Casinha de Chocolate” | | Análise do Vídeo da Observação 1 (atividade sem expressividade) | |
| Matemática – Jogo de associação quantidade - número | | | |
| Expressão plástica – marmoreado | | Análise do vídeo da Observação 2 (atividade com expressividade) | |
| Dança de roda | | | |
| Obra Miró | | Análise de dados. | |

Quadro 1 - Cronograma de Atividades

Durante o estágio também existiram outros pontos de avaliação e, que no fundo, eram objetivos a atingir no final, sendo eles da maior importância e, por esse mesmo motivo, merecerem uma reflexão mais aprofundada.

A organização do espaço educativo é um aspeto bastante importante, pois este é o espaço onde o grupo passa grande parte do seu tempo e deve estar sempre apelativo, cuidado e organizado para que o grupo consiga adaptar-se, identificar-se com ele e principalmente que possa ser o mais autónomo possível. Por estes motivos ao longo de todo o ano tivemos sempre o cuidado de organização e manutenção do espaço sempre organizado, arrumado e cuidado, tentando que o grupo tivesse gosto pelo espaço onde estava e assim também colaborasse para a organização e para manter os objetos sem os danificar.

O espaço educativo necessita de ser constantemente enriquecido, de forma a estar de acordo com os interesses do grupo e para que o grupo não fique desmotivado e deixe de ter interesse nele mesmo. Para ajudar no enriquecimento do espaço, ao longo do tempo fomos colaborando com objetos de decoração relacionados com o projeto ou época que estávamos a viver. Por exemplo, na época de Natal com objetos de decoração natalícios, como toalha e cortinas para a cozinha, um arranjo para a mesa da cozinha com a flor de natal; para o quarto uma colcha para a cama; no cantinho dos jogos um duende e um jogo para o placard vertical entre outros. Este é apenas um exemplo do que fomos fazendo para o enriquecimento do espaço, pois nos projetos de sala foram surgindo fomos sempre trazendo material novo para o projeto e não só.

Todos estes materiais, e mesmo os já existentes na sala, foram cuidados da melhor forma, tentamos manter os materiais sempre resistentes e funcionais para o grupo, sem que algum deles pudesse estar a causar perigo, se algum objeto se estragava tinha o cuidado de o consertar e até mesmo de alertar o grupo que não devemos estragar os materiais que temos na sala. Abordando agora um aspeto também bastante importante de todo este percurso, os materiais utilizados. Na faixa etária com que me encontrei a realizar as práticas existem cuidados a ter com os materiais que realizamos e mesmo com os existentes na sala. A faixa etária dos 3 anos necessita ainda de cuidados com o materiais porque ainda colocam tudo na boca, porque ainda existe um pouco de egocentrismo e por vezes o “é meu” pode gerar um pequeno conflito entre eles, os materiais devem ser pensados para eles, para que possam ir à boca e para que não os magoe com facilidade. E, ao longo de todo este tempo tive o cuidado de construir

material adequado à faixa etária e com o cuidado de que não fosse material perigoso para não se magoarem. Além disso, tentei construir sempre material com toda a perfeição possível e que fosse apelativos para o grupo, o que foi conseguido.

Pessoalmente, consegui também adaptar-me rapidamente à rotina do grupo e não senti grande dificuldade na adaptação e na gestão da rotina do grupo, pois penso que o facto de já conhecer o grupo me ajudou nessa etapa inicial e também porque a rotina não era muito diferente da que fazia com o grupo no ano anterior. Chegando agora ao final, sinto-me capaz e confiante de gerir grupo no que diz respeito à sua rotina.

Todos estes aspetos foram conseguidos e alcançados porque também tive uma grande colaboração de todos os adultos da instituição, principalmente com os adultos da sala, com a educadora e com a auxiliar, que sempre foram atenciosas comigo e me ajudaram em tudo o que necessitava e todas as dúvidas me foram tiradas. Na sala (e não só) consegui criar uma boa relação com a educadora que foi crucial para trabalharmos em equipa de uma forma agradável e coerente, fazendo assim sempre o melhor e o que nos era possível para o grupo e mantendo-o sempre como a nossa prioridade, trabalhar para o grupo e para o que precisarem e necessitarem.

Com o grupo, a relação foi boa desde o início. Penso que algumas crianças se recordavam de mim e foi fácil a integração com todos eles e, apesar de haver crianças novas no grupo, consegui chegar até elas da mesma forma que com o restante grupo. Não posso negar que, com o passar do tempo, a aproximação aumentou, mas penso ser o normal, pois eu tinha que me integrar e o grupo também precisava do seu tempo para me aceitar e integrar no seu próprio grupo. Agora no final de todo o ano letivo penso que consegui a integração desejava com o grupo, mantendo uma relação próxima com todos ao nível do trabalho de sala mas também e muito importante a nível emocional. Ao nível do trabalho, o grupo estava disponível para trabalhar comigo e colaborava imenso e, no que diz respeito ao aspeto emocional consegui trocar carinhos com todos eles e recebê-los o que também é muito gratificante, pois tudo o que fiz era a pensar neles e no melhor para eles. O poder dar carinhos e todos eles foi uma vitória, pelo que considero que consegui chegar a todos eles, o que no início não acontecia com todos, pois algumas crianças não aceitavam bem e mantinham-se um pouco afastadas (por

exemplo na hora de descanso ou mesmo da higiene, que são momentos de mais intimidade algumas crianças não aceitavam que fosse eu ou adormecer ou até ajudar com a higiene). Com o tempo consegui superar essa “recusa” por parte dessas crianças e fui aceite em qualquer momento por todas as crianças, o que é bastante positivo no meu ver.

Ainda falando da questão dos relacionamentos, e já tendo falado do grupo, da questão individual e com os adultos, falta referir a questão da relação com as famílias das crianças. Neste estágio não está previsto que tenhamos uma relação muito próxima com os pais, mas sim manter uma boa relação ao nível da educação e cordialidade. Tentei por isso, conhecer os pais das crianças cumprimentar sempre que surgia essa oportunidade e caso fosse necessário ajuda em algo que fosse possível. Inicialmente, sentia que os pais não me reconheciam, era uma pessoa “estranha” para todos eles, no entanto com o passar do tempo, os pais reconhecem-me, alguns foram começando a familiarizar-se comigo e a trocar algumas ideias sobre o progresso dos seus filhos. Dentro do que era pretendido ao nível do relacionamento com os pais/familiares da criança, penso que consegui atingir os objetivos e, é neste momento, gratificante ver que essa relação evoluiu.

Ao longo do estágio, fomos realizando registos semanais que nos permitiram ir refletindo sobre a nossa forma de estar, de trabalhar, o que tínhamos que melhorar e ainda nos ajudaram com o relatório final, no sentido em que tínhamos que refletir sobre todo o tempo que estivemos em estágio, sobre a nossa evolução e principalmente nas questões relacionadas com o relatório final, onde estes registos foram importante para verificar datas e acontecimentos que necessitei.

Estes registos foram realizados regularmente, apesar de não ter todas as semanas completas, tentei realizá-los com a maior regularidade possível e penso que ao realizá-los consegui atingir o que era pretendido.

Chegando ao final deste estágio e refletindo sobre tudo o que foi realizado encontro algumas áreas em que penso que necessito de mais evolução a área musical e a de

movimento, que sem dúvida terei oportunidade de evoluir através de formações complementares.

O projeto final foi bastante importante para o desenvolvimento profissional, pois adquiri vários conceitos ao nível do envolvimento e da expressividade e, também competências de expressividade. Na verdade, o facto de estar constantemente a observar a educadora, fez com que desenvolvesse algumas expressões ao nível corporal, facial e verbal, o olhar mais aberto quando estão a fazer algum disparate, algumas expressões verbais, a postura corporal. Esta aprendizagem poderá contribuir para que, no futuro, a minha postura e à vontade perante o grupo seja mais eficaz e motivadora para a promoção do envolvimento do grupo. Gerou ainda a necessidade e vontade de investir em formação, na área das expressões, para enriquecer tanto ao nível pessoal e profissional, como por exemplo ao nível da dramatização e musicalidade, postura, colocação de voz, dinâmicas de grupo, comunicação interpessoal e gestão de conflitos,

Bibliografia

- Bomtempo, E. (coord). (1986). *Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos*. São Paulo, Nova Stella / EDUSP.
- Laevers, F. (1993). Deep level learning: An exemplary application on the area of physical knowledge. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, 53-68.
- Laevers, F. (1994a). *The Leuven Involvement Scale for YoungChildren LIS-YC*. (Manual and video tape), Experiential Education Series, 1. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. (1994b). The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education (pp. 159-172). In F. Laevers (Ed.), *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (2004). Competences in teacher education - implications of a process-oriented approach. Keynote presented at the *International conference - Improving quality of education, Working on basic competences in teacher education, a process oriented approach* (Socrates Project 2003-0200 001-002 SO2 61OBGE). Leuven, Belgium, 18-20 November 2004.
- Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain: a cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books.
- Held, J. O. (1980). *Imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus.
- Huizinga, J. (1971). *Homo ludens : o jogo como elemento da cultura* (trad. de João Paulo Monteiro: Homo Ludens-vom Ursprung der Kultur im Spiel.) São Paulo: Universidade de São Paulo, Perspectiva.
- Jau, J & Santos, L. (2008). *Noesis*, 74, 16 – 21.

- Jean, G. (1990). *Los senderos de la imaginación infantil: los cuentos, los poemas, la realidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mateus, H. (1998a). *Escala de Avaliação do Envolvimento de Leuven para crianças em idade pré-escolar – LIS – YC*. Material não editado, produzido pela Escola Superior de Educação de Santa Maria.
- Mateus, H. (1998). *Avaliação do envolvimento da criança em situação de Atividades livres e orientadas: estudo comparado em dois jardins de infância*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da criança (texto não publicado). Porto: Universidade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Mock, R. (1970). *Education and the imagination*. Londres: Chatto & Windus.
- Portugal, G. (2009a). “Desenvolvimento e aprendizagem na infância”. In “*A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*” (pp. 33 – 67), Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2009b). “Contextos de desenvolvimento e aprendizagem na infância”. In Gabriela Portugal (ed.) *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 275 – 286). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Robson, C. (1998). *Real World Research*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de Competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sloan, D. (1993). *Insight-Imagination: the emancipation of thought and the modern world*. New York: RCRE.

Vygotsky, L.S. (1994). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Warnock, M. (1976). *Imagination*. University of California Press.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA:
SAGE Publications

Anexos
