

ATAS

CONGRESSO INTERNACIONAL DO OBSERVATÓRIO
PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

PAULA PEQUITO
ANA PINHEIRO
BRIGITE SILVA
CLARA CRAVEIRO
DANIELA GONÇALVES
DANIELLA ASSEMAN
IRENE CORTESÃO
IVONE NEVES
MARIA JESÚS VÍTON
PAULA MEDEIROS
(ORG.)

CONGRESSO INTERNACIONAL OFEI



OBSERVATÓRIO
PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

FICHA TÉCNICA

Comissão Organizadora:

Paula Pequito

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Ana Pinheiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação
OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Brigite Silva

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
CeIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Clara Craveiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
CeIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Daniela Gonçalves

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
CEDH – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa

Daniella Assemany

Universidade Federal do Rio de Janeiro
CIDTFF - Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (Universidade de Aveiro)
GEPIC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Insubordinação Criativa

Irene Cortesão

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCEUP
OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Ivone Neves

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
CeIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Maria Jesús Vítton

Universidade Autónoma de Madrid | Grupo de investigación SLeP | Instituto Universitario de Estudios de la mujer (UAM) | ASODIPSE- Asociación para el desarrollo Integral de las Personas con capacidades especiales | Comisión de Derechos Humanos Hispano-Guatemalteca CDHMG

Paula Medeiros

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação

Comissão Científica:

Ana Luísa Ferreira – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Ana Pinheiro – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Ana Teresa Brito – Centro de Investigação em Educação (CIE – ISPA), ISPA – Instituto Universitário | Fundação Brazelton Gomes-Pedro para as Ciências do Bebê e da Família]

Brigite Silva – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Carlos Neto – Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Clara Craveiro – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Daniela Gonçalves – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Doerte Weltzien – Evangelische Hochschule Freiburg

Euridice Monteiro – Universidade de Cabo Verde

Florbela Samagaio – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Gabriela Portugal – Universidade de Aveiro | CIDTFF

Gabriela Trevisan – Prochild Colab – Against Child Poverty and Social Exclusion

Helena Serra Fernandes – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti | DISLEX (Associação Portuguesa de Dislexia | APCS (Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas)

Irene Cortesão – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Ivone Neves – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Jesús Rodríguez-Rodríguez – Universidade de Santiago de Compostela (USC)

Klaus Fröhlich-Gildhoff – Evangelische Hochschule Freiburg

Manuela Ferreira – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto | Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE/FPCE)

Manuela Mendes – Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) | Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (Cies_Iscte) e FAUL, Universidade de Lisboa

Maria Benedita Portugal e Melo – Instituto da Educação, Universidade de Lisboa

Maribel Miranda Pinto – Departamento de Comunicação e Arte, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

Marilena C. F. de Jesus – Centro Cultural Araújo-São Mateus-ES, LabEA (Laboratório de Educação Ambiental do Ceunes | Ufes (Centro Universitário Norte do Estado do Espírito Santo, São Mateus – ES-Universidade Federal do Espírito Santo)

Mário Azevedo – ESMAE | Instituto Politécnico do Porto | I2ADS – Instituto em Artes, Design e Sociedade FBAUP – UP

Marta Relvas – AVM Educacional/ Universidade Cândido Mendes

Nerea Rodríguez Regueira – CEIP Canicouva de Vigo | Grupo de investigação Stellae da USC

Paula Medeiros – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Paula Pequito – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Paulo Fochi – Universidade do Vale do Rio dos Sinos | Observatório da Cultura Infantil

Preciosa Fernandes – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)

Silvia López Gómez – Universidade de Santiago de Compostela (USC)

Yakup Yıldırım – Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Division of Preschool Education

Revisão:

Ana Pinheiro

Brigite Silva

Susana Anacleto

Design e Paginação:

Daniela Costa – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Editor:

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Local de Edição:

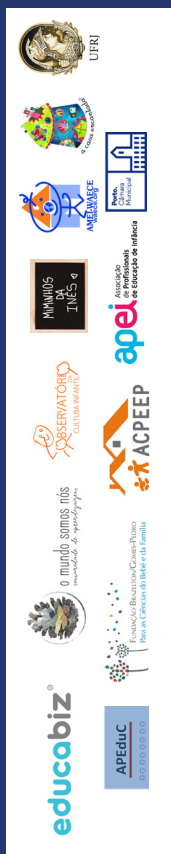
Porto

Data:

2021

ISBN:

978-989-54506-8-8



 ÍNDICE

NOTA DE ABERTURA.....	5
Desafios contemporâneos para a Infância – mesa do dia 24 de maio 2021.....	7
Qual pedagogia acolherá as crianças em tempos de pandemia?	8
Os direitos das crianças e as políticas públicas para a infância: reflexões em torno do pós-pandemia	9
Posso jogar? Educação, não uso das tecnologias. Direito ao jogo na infância.....	10
Que intervenientes para a educação de infância? – mesa do dia 26 de maio 2021	11
Challenging Behaviour in Early Childhood Institutions (Kindergarten) – Professional Pedagogic Answers	12
Instrumentos de desenvolvimento profissional para apoiar o direito à participação das crianças em contextos de educação de infância	13
O Futuro da Infância – mesa do dia 28 de maio 2021	14
O Futuro Da Infância.....	15
COMUNICAÇÕES	16
‘O que é um projeto?. As concepções e modos de participação das crianças de uma sala de JI.....	17
O contributo da abordagem Florescer no futuro da Educação de Infância	22
Professores especialistas de música na educação de infância: a importância da compreensão do conceito de “professor especialista” e do seu papel em equipas multidisciplinares.....	29
As histórias como ponto de partida para a intervenção e participação das famílias de crianças em idade pré-escolar	36
A educação em colabor(ação) – múltiplos atores e múltiplas descobertas para inúmeras aprendizagens.....	44
Jogos de cooperação no jardim de infância	50
O professor especialista de música nos Jardins de Infância através de parcerias com as escolas de ensino especializado. O caso de Viana do Castelo	56
O papel do docente de Língua Gestual Portuguesa na Educação de Infância: a chave para o desenvolvimento linguístico	62
A Educação de Infância: Contextualização e fundamentação da relação entre a sua história e o seu futuro	68
Maria Montessori: a concepção de novos espaços educativos através da experiência da primeira a Casa dei bambini	73
Como facilitar a transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?.....	78
Promoção de competências socioemocionais: Estratégias e materiais pedagógicos para crianças na Educação Pré-Escolar	84
Música Bem Temperada na Educação de Infância. Ou Não	92
Desafios Contemporâneos da Educação Infantil e da Educação Especial: Alguns Entrelaçamentos	96
Processos educativos das crianças em situação de cárcere: a narrativa de uma experiência.....	101
O Mantle of the Expert como uma abordagem diferenciadora no Jardim de Infância.....	106
POSTERS.....	112
Desenvolvimento das Habilidades manipulativas em Crianças do Pré-Escolar: um estudo exploratório	113
Brincar para crescer em tempos de confinamento: um estudo de caso com crianças da Educação Pré-Escolar	114
Continuar a Aprender à Distância: Da Creche ao Jardim de Infância	115
Pedagogias decoloniais e o direito à participação ativa das crianças: intervenções literárias na Educação Infantil	116
Estilos Parentais e Perceção de Autoeficácia em pais de crianças dos 0 aos 6 anos: Interface com fatores de risco e proteção no desenvolvimento infantil	117
Los deportes alternativos en Educación Infantil: iniciación escolar al Kin-Ball	118
A Importância Da Alimentação Saudável Na Primeira Infância	119
Contributos das equipas (multi) profissionais em educação de infância: da sinalização à intervenção	120
Da construção dos jogos didáticos à sua utilização no Jardim de Infância: percepções de diversos intervenientes	121
Articulação de práticas educativas em contextos exterior e interior na Educação Pré-Escolar: Inovar e Formar	122
Práticas de literacia emergente com crianças de 3 anos em contexto de PES	123
Projeto “Despertar dos sentidos” - aspetos sensoriais e perceptivos do bebé	124
Práticas com inspiração em Maria Montessori no jardim de infância	125
El trabajo de la motricidad infantil en familia	126

Programa do Congresso Internacional do OFEI:

OFEI.ESEPF.PT

OBSERVATÓRIO PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

♦
Paula Pequito

Comissão organizadora do OFEI

Sendo a formação de profissionais de Educação de Infância uma oferta formativa caracterizadora da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, a atenção à Infância é central na nossa atividade docente e investigativa. As mudanças inerentes aos desafios contemporâneos que se colocam à Educação de Infância foram, também, motes para a constituição do Observatório para o Futuro da Educação de Infância (OFEI) como espaço de reflexão e investigação. Surgiu da necessidade de construção de abordagens pluridisciplinares e perspetivas holísticas de compreensão da intervenção educativa que façam emergir referenciais diferenciadores para a formação de Educadores, reconfiguração da participação ativa das comunidades educativas e novos modelos de instituições de cariz sociopedagógico.

Assume-se, assim, a responsabilidade de contribuir para um entendimento atual e renovado dos processos educativos, ao nível da Infância, alicerçado numa contínua pesquisa investigativa que permita não só compreender a(s) realidade(s) mas, também, divulgar, difundir e promover a inevitabilidade de mudança.

Não obstante o OFEI estar sediado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, constituíram-se Conselhos Consultivos e Científicos - com a participação de individualidades de reconhecido percurso académico, investigativo, científico, pedagógico ou de intervenção social, representando a colaboração com 17 instituições nacionais, internacionais e de diferente índole, cuja função é a elaboração de recomendações sobre a pertinência das iniciativas desenvolvidas no âmbito do OFEI, em alinhamento com os pressupostos nacional e internacionalmente identificados para mobilizar uma Educação de Qualidade e contribuir para a sustentabilidade científica dos objetivos e iniciativas do OFEI, salvaguardando a inclusão das diferentes perspetivas que convergem para o sucesso e desenvolvimento da Educação de Infância.

Estão já concretizadas, entre outras, as seguintes iniciativas: realização do [estudo I3 - Intervenção, Interação e Infância: Um estudo sobre o papel dos Educadores no contexto de isolamento social em Portugal](#) - com publicação, em ebook, do Relatório do OFEI sobre a Educação de Infância em Portugal no período de confinamento no âmbito da pandemia Covid-19; a publicação do

livro *Histórias de um bicho mau- Traços e vozes das crianças sobre a Covid-19* (Compilação de desenhos e comentários de crianças dos 3 aos 10 anos representando um registo, do ponto de vista da criança, sobre o momento de isolamento social que estamos/ estivemos a viver); o Estudo #infIN: Crianças e famílias em recolhimento social – A perspetiva dos pais (tem como objetivo perceber a realidade das crianças até aos 6 anos e respetivas famílias no contexto de recolhimento social e no âmbito da sua relação com as instituições de educação de infância no distrito do Porto).

Foi no âmbito das atividades de OFEI, que surgiu a Semana da Infância, que permitiu aglutinar um conjunto de iniciativas, envolvendo docentes, estudantes e parceiros. Esta semana organizou-se em torno de dois grandes eventos científicos: I Congresso Internacional OFEI e o Congresso Internacional África pela Infância (CIAPI).

Assistimos a um conjunto variado e diversificado de sessões de grande qualidade, onde muito aprendemos e, sobretudo, tivemos o privilégio de juntar à volta de vários ecrãs uma diversidade de profissionais que muito contribuíram para nos chamar a atenção sobre o que cada um de nós e cada Instituição podem fazer em prole de uma Melhor Infância.

Agradecemos a todos os oradores, moderadores e colegas de tantas Instituições que aceitaram este grande desafio. Fomos mais de 50 a colaborar. Agradecemos, também, aos participantes que nos acompanharam ao longo desta semana.

Paula Pequito

“ *Desafios
contemporâneos para
a Infância*

MESA DO DIA 24 DE MAIO 2021

RESUMOS

7

QUAL PEDAGOGIA ACOLHERÁ AS CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA?

Paulo Fochi

Unisinos / OBECI

O impacto que as escolas de Educação Infantil viveram a partir de dezembro de 2019 com a Pandemia, tem exigido adaptações no modo como as escolas estavam atuando e, ao mesmo tempo, a luta pela manutenção de certos ideais que se considera inegociáveis.

Certamente, os desafios que envolve esse momento são de diferentes ordens: apoiar as famílias na atenção de seus filhos, manter-se próximo das crianças, oportunizar para que possam se manifestar a respeito dos seus sentimentos, viabilizar formas para que possam brincar, criar espaço de produção simbólica e, em alguma medida, que lhe seja preservada uma certa visão de futuro. Mesmo em contextos em que se ensaie o retorno às atividades presenciais, tais desafios se mantêm e a eles se acrescentam outros, como: a harmonização entre as exigências sanitárias e as dimensões do trabalho pedagógico, a readequação dos ambientes e temporalidades, as repactuações de cuidado coletivo entre família e escola e tantas outras que emergem das particularidades de cada contexto.

Evidentemente, esses desafios são acolhidos somente por uma pedagogia que tenha em sua base a abertura para a complexidade

do momento e a complexidade da vida humana. Essa pedagogia é relacional e preserva em sua identidade a participação e o compromisso ético para com as crianças e os profissionais como sua dimensão basilar. A esse tipo de pedagogia, os professores João Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho irão chamar de pedagogias participativas. As pedagogias participativas reconhecem a criança e o adulto como partícipes da construção das suas jornadas de aprendizagem, se desenvolve em companhia sincrônica (com as famílias, com as crianças, com os pares formadores e investigadores) e diacrônica (reconhecendo a herança teórica que nos sustenta) (Oliveira-Formosinho, 2016).

Para não cair em armadilhas como a escolarização precoce (schoolification) ou a “pedagogia delivery”, que entende que o processo educativo se dá na entrega de tarefas ou atividades a serem cumpridas, a exigência desse nos remete ao referencial das pedagogias participativas pois é ali que encontraremos o compromisso com a transformação dos contextos situados em uma dada visão de mundo e de ser humano.

Referência:

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. *Revista Textura* (ULBRA), Canoas, v. 18, n. 38, p. 132 – 152, 2016.

OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA: REFLEXÕES EM TORNO DO PÓS-PANDEMIA

Gabriela Trevisan

ProChild CoLAB

A comunicação apresentada pretendeu construir um conjunto de reflexões sobre os direitos das crianças e as políticas públicas para a infância, a partir de diferentes desafios que podem identificar-se para um período de pós-pandemia. Partiu-se então de um conjunto de premissas consideradas ainda válidas na construção de ideia contemporânea da infância: de categoria excluída de um estatuto pleno de cidadania (Sarmento, 2008; Cockburn, 2013; Lister, 2007; Cohen, 2005, entre outros); do princípio teleológico da Infância e da sua representação enquanto projeto de futuro, enquanto “ser a ser” (Prout, 2005); e da sua invisibilidade na esfera pública e política (Sarmento, 2009; Wyness, 1996) observando-se uma ausência generalizada das crianças nos centros de representação e decisão políticos. Apesar das grandes conquistas na construção das visões contemporâneas da Infância, nomeadamente enquanto sujeito de direitos, a partir de diferentes instrumentos legais, muitas dimensões estão ainda por cumprir. Estes desafios agudizaram-se num cenário pandémico, na nossa perspetiva, em três áreas fundamentais: dos seus direitos, da educação e das políticas públicas. No âmbito dos seus direitos, a persistência da pobreza infantil e das famílias (Diogo, Sarmento & Trevisan, 2021, no prelo), as desigualdades sociais agravadas, o número de crianças sem acompanhamento de sistemas de proteção, em particular no 1º confinamento; a redução do direito ao espaço público e ao lazer; e dos direitos de participação (inquérito aos municípios em 2020 (Prochild, 2020), revelou a inexistência de estruturas de participação na maioria

dos municípios e a “suspensão” das estruturas de participação nos que as tinham). Na educação, o ensino à distância ajudou a uma “desocultação” das desigualdades sociais a partir da escola e ao reforço de desigualdades previamente existentes (ao nível dos equipamentos, do acompanhamento escolar, das refeições, das entidades de referência a instituições de proteção, de atividades extra-curriculares); a um aumento da visibilidade e importância do trabalho docente junto das famílias; a uma intensa discussão do papel da educação na redução da pobreza e exclusão social (Diogo et al, 2021); e à necessidade de ver a criança para lá do aluno em contexto escolar. Finalmente, no âmbito das políticas públicas, tornou-se evidente a necessidade de um reforço de combate às desigualdades sociais e pobreza (que estarão patentes na Estratégia Nacional contra a Pobreza, na Estratégia Nacional dos direitos das crianças e na Garantia Europeia da Infância). Os desafios pós-pandemia oscilam, então, entre os “novos” e os “desocultados”, reforçando a necessidade de instituições capazes, centradas nas crianças e nos seus direitos, e nos adultos que com elas os fazem cumprir; de políticas públicas integradas, centradas nas crianças e suas famílias, e em dimensões estruturais e de vida dos sujeitos; em práticas participativas com crianças, com potencial transformador das suas realidades e das comunidades em que vivem; e na necessidade de mobilização de equipas multidisciplinares em contexto escolar/comunitário largamente evidenciada com a crise pandémica (eg, saúde mental das crianças e jovens).

Referências

- Cockburn, T. (2013). *Rethinking Children's Citizenship*. Palgrave Macmillan.
- Cohen, E. (2005). Neither seen or heard: children's citizenship in contemporary democracies. *Citizenship Studies*. Vol. 9 (2), pp. 221-240
- Diogo, F., Sarmento, M. & Trevisan, G. (2021). Transformações e persistências da pobreza infantil em Portugal e na EU. In Tomás, C.; Trevisan, G. (orgs). *Sociologia da Infância em Portugal. Memórias, Encontros e Percursos*. APS - Associação Portuguesa de Sociologia (no prelo).
- Diogo, F. (coord.), Palos, A. C.; Farinha Rodrigues, C.; Pereira, E. Bessa, F; Branco, F; Trevisan, G.; Fernandes, L., Silva, O.; Perista, P.; Amaro, I. (col.). (2021). *Faces da pobreza em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lister, R. (2007). Why citizenship: where, when and how children?. *Theoretical inquiries on law*. Vol. 8, pp. 693-718
- Prout, A. (2005). *The future of childhood*. RoutledgeFalmer.
- Sarmento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências (pp.17-39)., in Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Vozes.
- Sarmento, M. J. (2009). Os Olhares da Sociedade Portuguesa sobre as Crianças. In, *Conselho Nacional da Educação, A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Editorial do Ministério da Educação, pp. 68-90
- Wyness, M. (1996). Policy, Protectionism and the Competent Child. *Childhood*. 1996;3(4):431-447. doi:10.1177/0907568296003004002

POSSO JOGAR? EDUCAÇÃO, NÃO USO DAS TECNOLOGIAS. DIREITO AO JOGO NA INFÂNCIA

Silvia López Gómez

Universidade de Santiago de Compostela

A omnipresença do jogo na cultura humana e na natureza deve ter algum propósito, caso contrário os animais não poderiam permitir-se ao luxo de manifestar uma conduta inútil, posto que a maioria deles vive num contexto competitivo com outras espécies para encontrar comida e deslocar-se. Jogar consiste em praticar as habilidades necessárias para enfrentar o futuro. A ideia é que quando os animais jogam estão a aprender a combater ou a caçar para sobreviver (Brown e Vaughan, 2010). No que diz respeito aos humanos, o prazer que leva as crianças a jogar é tão forte que necessitam fazê-lo para que o cérebro se desenvolva rapidamente. Na idade adulta o cérebro não se desenvolve tão rápido, pelo que o desejo de jogar diminui e pode deixar-se de o fazer durante um tempo. Isto resulta no desaparecimento do jogo como atividade devido ao trabalho ou a outras responsabilidades. Mas deixar de jogar durante muito tempo, implica uma diminuição do humor (Brown e Vaughan, 2010).

O jogo é um impulso biológico que ajuda a aumentar a inteligência e adaptar-se ao mundo em constante mudança. O jogo, sendo a principal atividade infantil é a ação que contribui para criar os fundamentos de um ótimo desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e social.

Além disso, o jogo é um direito fundamental da criança registado no Artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança.

Mas em muitas situações não se tem em conta este direito. Por exemplo, quando se carrega a criança com muitas tarefas escolares, académicas ou de atividades extraescolares que não lhe permitem desfrutar do jogo livre. Também durante os períodos de confinamento causados pela pandemia COVID-19, a infância foi privada de jogar na rua.

Outro repto das famílias e da infância é saber utilizar, de forma segura e responsável, as tecnologias para o lazer.

Na atualidade, é muito habitual ver pais e mães que entregam às crianças o telemóvel, o tablet ou a consola, quando não querem ser incomodados. No entanto, posteriormente, torna-se complicado que deixem os dispositivos.

Por isso partilham-se cinco conselhos gerais para o uso das tecnologias (López-Gomez e González-Tardón, 2017).

1. Em primeiro lugar, conhecer os gostos e interesses da criança. Assim será mais fácil encontrar o videojogo ou aplicação (app) mais adequado e rejeitar aqueles que, pela idade ou o tipo de conteúdos, não o são.
2. Falar e negociar antes de possibilitar o uso do dispositivo (telemóvel, tablet, consola...). Perguntar-lhe a que hora prevê acabar e assim será mais fácil conseguir o seu compromisso. Colocar, por exemplo, um despertador que toque na hora combinada.
3. Colocar a consola, computador, tablet... em espaços comuns da casa para fomentar o seu uso partilhado e para interessar-se pelas atividades que pretende que realize. Evidentemente, em função da idade, da família, ... posteriormente decidirá em algum momento se pode mover o dispositivo para o quarto ou não.
4. Não permitir que utilize os dispositivos (móvel, tablet, consola...) para se isolar em espaços e tempos, em detrimento da relação com os demais, como por exemplo na hora da refeição.
5. Falar e interessar-se acerca de com quem joga e, sobretudo, se o fizer através da rede; criar regras para que o jogo online seja praticado com segurança.

Referências

Brown, S. e Vaughan, C. (2010). *¡A jugar! La forma más efectiva de desarrollar el cerebro, enriquecer la imaginación y alegrar el alma*. Barcelona: Ediciones Urano.

López-Gomez, S. e González-Tardón, C. (2017). Utilización didáctica dos videoxogos na escola e na familia: posibilidades e recomendacións. *Revista Galega de Educación*, 68, 17-20.

“ *Que intervenientes
para a educação de
infância?* ”

MESA DO DIA 26 DE MAIO 2021

RESUMOS

11

CHALLENGING BEHAVIOUR IN EARLY CHILDHOOD INSTITUTIONS (KINDERGARTEN) – PROFESSIONAL PEDAGOGIC ANSWERS

Klaus Fröhlich-Gildhoff

Evangelische Hochschule Freiburg

Initial Situation

In Germany, 50% of the professionals in ECEC (Early Childhood Education and Care) are massively burdened by children (and families) showing behaviour problems/“disorders” (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

The rate of children under risk (of behaviour disorders) is constant – and not increasing! – since ten years (about 20%, 2/3 internalising, 1/3 externalising; Hinzpeter et al., 2015).

There is a lack of systematic concepts in the ECEC institutions and individual professional competencies to answer norm-differing behaviour.

The professional answer

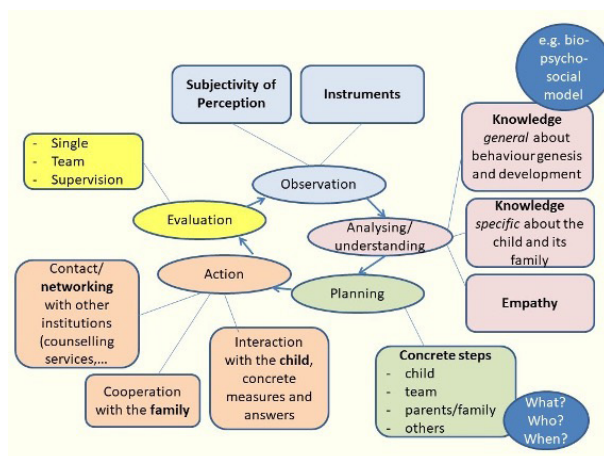
Under a systemic perspective we understand the so labeled childrens’ norm differing behaviour as a behaviour by which another – e.g. the early childhood pedagogue – feels him/herself challenged. So there are two persons involved: The child and the adult/pedagogue.

The professional answer is a systematic approach, a cycle of professional acting. From observation to analysing/understanding to action planning, acting and evaluation. This cycle includes more different steps:

Realisation and Evaluation

The concept of professional answers was implemented in research projects in 29 Early Childhood Institutions by curriculum based further education trainings for the whole teams (between two and four days theory, role play, case analysis; Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse & Tinius, 2020).

Systematic Evaluation (29 ECEC institutions, 180 pedagogues/early childhood teacher; pre/post evaluation with mixed methods design; Fröhlich-Gildhoff, Grasy-Tinius & Hoffer, 2020) shows significant increase of pedagogues’ competencies, decrease of individual psychic burden and stress, a higher feeling of self efficacy, an increase of satisfaction at work and team coherence. A continuous team case monitoring has been implemented.



References

- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Tinius, C. (2020). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Grasy-Tinius, C. & Hoffer, R. (2020). Gelingensfaktoren der Kompetenzentwicklung frühpädagogischer Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten in der Kindertageseinrichtung. *Frühe Bildung*, 9(4), 173-183. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000492>.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenz, F. L., Tinius, C. & Sippel, M. (2013).

- Überblickstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Herausforderndem Verhalten in Kindertageseinrichtungen. In: *Frühe Bildung* (2), S. 59–71. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000086>.
- Hintzpeter, B., Klasen, F., Schön, G., Voss, C., Hölling, H., Ravens-Sieberer, U. et al. (2015). Mental health care use among children and adolescents in Germany: results of the longitudinal BELLA study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(6), 705–713. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0676-6>.

INSTRUMENTOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA APOIAR O DIREITO À PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Cecília Aguiar & Consórcio PARTICIPA

ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

cecilia.rosario.aguiar@iscte-iul.pt

O projeto PARTICIPA, financiado pelo programa Erasmus+, tem como objetivo promover o direito das crianças à participação. Trata-se de um direito consagrado na Convenção dos Direitos da Criança (artigo 12.º) e que implica que as crianças sejam ouvidas em todos os assuntos que lhes dizem respeito e que as suas perspetivas sejam consideradas.

Mais especificamente, o projeto PARTICIPA está a construir recursos de desenvolvimento profissional para apoiar a participação das crianças em contexto de jardim de infância, procurando influenciar positivamente os conhecimentos, atitudes e competências de educadores/as de infância, assistentes operacionais e coordenadores/as. Estes recursos incluem um MOOC (Massive Open Online Course), correspondente a 25h de formação, sobre os direitos à participação das crianças, bem como três instrumentos de autoavaliação destinados a cada tipo de profissional, abrangendo práticas ao nível da sala e da instituição, sem esquecer a comunidade. O conteúdo e formato destes recursos foi desenvolvido com o contributo de profissionais de educação de infância da Bélgica, da Grécia, da Polónia e de Portugal, através da participação em grupos focais de partilha de práticas de participação e em estudos piloto.

Inspirados no modelo de Laura Lundy, considerámos quatro dimensões essenciais do direito à participação das crianças: (1) o espaço físico e social enquanto dimensão que propicia a expressão e a iniciativa das crianças; (2) a escuta das vozes das crianças, considerando todas as suas formas de expressão; (3) a escuta

das vozes das crianças pelos adultos responsáveis pela tomada de decisões (i.e., audiência); e (4) a influência que as crianças podem exercer nas decisões que as afetam ou são importantes para elas. Para além destas dimensões, foi também analisada a forma como a instituição se organiza para apoiar a implementação do direito à participação das crianças, assegurando a participação dos próprios profissionais de educação de infância. O projeto PARTICIPA parte do pressuposto que é importante que todos os profissionais do jardim de infância estejam alinhados em torno de uma visão partilhada e trabalhem em conjunto. Por isso, os recursos desenvolvidos destinam-se a educadores/as de infância, assistentes operacionais e coordenadores/as, encorajando a colaboração e o trabalho de equipa.

No final de 2021, estes recursos serão testados em jardins de infância na Bélgica, na Grécia, na Polónia e em Portugal, com o objetivo de analisar as ideias dos profissionais relativamente à utilidade e aplicabilidade destas ferramentas e também de avaliar o impacto que a sua utilização pode ter nos processos educativos, no envolvimento e no bem-estar das crianças.

Em meados de 2022, todos os recursos serão disponibilizados gratuitamente à comunidade educativa, em cinco línguas: Português, Grego, Holandês, Polaco e Inglês.

Este projeto (<https://child-participation.eu/>) está a ser desenvolvido pelo ISCTE, pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e pela APEI (Portugal), pela Odisee (Bélgica), pela Universidade de Varsóvia (Polónia) e pela Hellenic Open University (Grécia).

“ *O Futuro da
Infância*

MESA DO DIA 28 DE MAIO 2021

RESUMOS

14

O FUTURO DA INFÂNCIA

Luísa Tavares e Távora

Câmara Municipal de Lisboa

Começo por agradecer à Professora Paula Pequito o convite que tão simpaticamente me endereçou, reconhecendo o percurso profissional que desenvolvo desde que fui sua aluna no curso inicial de Educadora de Infância. Recordo muitos e bons momentos e partilho um em particular, o desafio que me fez no 3º ano do curso para estagiar no Colégio das Caldinhas, em Santo Tirso. Já se falava e vivia em Pedagogia de Projeto e foi um privilégio. Hoje reconheço ter sido essa experiência a minha grande oportunidade profissional e, posso até dizer, a aprendizagem responsável pela consequente opção pela educação não formal.

Faço uma breve “viagem” pelo meu percurso profissional, sempre na área da Educação. Inicialmente num JI, no Porto. Em 1995 ingressei na CML, Quinta Pedagógica dos Olivais, um projeto Educação não formal de educação ambiental vocacionado em particular para Escolas. Passei aí 12 anos e surge um novo desafio. O interesse pela educação não formal e participação confirma-se e passa a ser para mim uma certeza.

Com uma outra equipa construímos um projeto de raiz, pioneiro, inovador, o Espaço a Brincar – uma viagem pelos Direitos da Criança. Como o próprio nome indica, o tema são os Direitos da Criança, como documento base a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) ratificada por Portugal em 1990. Passaram cerca de 10 anos, ao longo dos quais fomos sentindo a necessidade de trabalhar também com base nos Direitos Humanos, como documento base a declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Dessa necessidade, crescemos em continuidade para um outro programa, o atual Universo D, os Direitos, na Criança e no Jovem.

Tem como objetivo geral Promover a Educação para os Direitos

Humanos, com e para crianças e jovens, tornando amplamente conhecidos os princípios e as disposições da CDC e da DUDH, em ordem a uma Cidadania Ativa e Democrática. Trabalhamos para e com toda a população da cidade de Lisboa, em Educação e aprendizagem experiencial e vivencial, aprender fazendo. Um programa de Educação para a Cidadania, Ativa, Democrática e Global, Educação para o Desenvolvimento enquanto educação ao longo da vida, e Educação para a saúde na sua visão holística: desenvolvimento e bem-estar físico, psicológico, emocional e social. Um programa de Prevenção Universal que privilegia a Metodologia de Participação Ativa, onde o papel do/a técnico/a é o de mediador e facilitador. O jogar e o brincar, dinâmicas de grupo e técnicas de expressão variadas constituem-se como as principais formas de mobilização na aprendizagem sobre Direitos.

Seria despropositada a preocupação de continuar a sensibilizar para o direito a conhecer os seus direitos e valores se os princípios enunciados na CDC e na DUDH se revelassem nos múltiplos contextos de vida. É aqui a nossa responsabilidade enquanto educadoras e educadores. Também é por esta razão que, passados 15 anos, continuamos a sentir a necessidade de realizar este trabalho com e para toda a população, com preocupação, empenho, dedicação e entrega.

Falar no futuro da Infância, obriga a ter presente algumas palavras-chave na prática do dia a dia: trabalho de equipa, escuta ativa, empatia, Valores, Direitos, responsabilidade/deveres, comportamentos positivos, participação, acessível a todas as pessoas, conhecer-se e conhecer infâncias, saber posicionar o eu e o outro.

A caminho de um percurso de desenvolvimento pessoal, social e cultural para todas as pessoas.

1 – Luísa Tavares e Távora, Educadora de Infância pela Escola de Educadoras de Infância Paula Frassinetti, 1983 | 1986, Licenciada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 1991 | 1995. Exerceu funções no Infância da CMP e em 1995 inicia funções na CML: Quinta Pedagógica dos Olivais, presentemente no programa Universo D | Os Direitos, na Criança e no Jovem.



COMUNICAÇÕES

'O QUE É UM PROJETO?'. AS CONCEÇÕES E MODOS DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS DE UMA SALA DE JI¹

Mariana Luís

Escola Superior de Educação de Lisboa
marianaraquelluis@gmail.com

Catarina Tomás

Escola Superior de Educação de Lisboa e CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa
ctomas@eselx.ipl.pt

Célia Fonseca

Jardim de Infância Pedro de Santarém, Agrupamento de Escola de Benfica
celiafigueirafonseca@gmail.com

Resumo

O presente texto visa caracterizar a investigação desenvolvida com crianças de um jardim de infância (JI) público da cidade de Lisboa sobre as suas conceções e os seus modos de participação no desenvolvimento de um projeto. Pautada nos pressupostos teóricos das Ciências da Educação e da Sociologia da Infância, com especial enfoque na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e baseado num estudo de caso com 20 crianças com idades entre 4 e 6 anos, educadora, estagiária e supervisora, a investigação assentou na análise qualitativa dos dados, seguindo as diretrizes de investigação-ação. A reflexão crítica das participações das crianças no projeto possibilita exemplificar práticas pedagógicas democráticas e respeitadoras dos direitos das crianças.

Palavras-chave:

Crianças, Projeto, Participação, Práticas Pedagógicas, Jardim de Infância.

Abstract

This text aims to characterize the research carried out with children from a public kindergarten (JI) in the city of Lisbon about their conceptions and their ways of participating in the development of a project. Based on the theoretical assumptions of Educational Sciences and Sociology of Childhood, with a special focus on Project Work Methodology (PWM) and based on a case study with 20 children aged between 4 and 6 years old, educator, student and supervisor, the research was based on the qualitative analysis of the data, following the action-research guidelines. The critical reflection of children's participation in the project makes it possible to exemplify democratic pedagogical practices that respect children's rights.

Keywords:

Children, Project, Participation, Pedagogical Practices, Kindergarten.

PROJETO E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS. QUANDO AS PROPOSTAS DAS CRIANÇAS SÃO RECONHECIDAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Desde os anos 80 do século XX, sobretudo com a emergência e desenvolvimento dos Estudos da Criança/Infância, que se tem assistido a uma mudança na forma como olhamos para as crianças e as valorizamos enquanto atores, sujeitos de direitos, com agência nos mundos que habitam e produtores de cultura (Prout & James, 1997; Christensen & James, 2000; Ferreira, 2004; Sarmento & Gouvêa, 2008; Tomás, 2011, 2014; Sarmento & Tomás, 2020). A importância desta mudança paradigmática tem influência na forma como se entende o lugar das crianças nos seus contextos de vida, como é o caso do JI, um espaço onde a sua agência se faz sentir, intra e intergeracionalmente, e onde se aprende, dentro e fora da sala de atividades, com adulto/

as, com pares, com animais e com a natureza. Não sendo sujeitos passivos nem acríticos, as crianças são pessoas muito atentas, observadoras e críticas do que se passa à sua volta, resignificando práticas e propostas dos/as adultos/as (Ferreira & Tomás, 2018; Veiga & Ferreira, 2017). Estes pressupostos vão ao encontro do tema da criança como elemento socialmente participativo, uma das dimensões do Eixo 1 – Desafios contemporâneos para a Infância, do Congresso Internacional do Observatório para o Futuro da Educação de Infância.

No texto que aqui se apresenta, as crianças da sala 2 questionaram o que é um projeto (Luís, 2020). O desenvolvimento de projetos em Educação de Infância (EI) acontece há muito e em diversos locais do mundo. Não sendo propriamente uma temática nova, ela assume especial relevância se considerarmos os pressupostos em cima enunciados, ou seja, assínergias que existem entre o reconhecimento das crianças como sujeitos competentes, com ação vez e voz, e uma EI “que cria condições para o exercício das autonomias das crianças, reconhecendo os seus modos de expressão e os seus direitos de participação” (Veiga & Ferreira,

¹ – Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.

2017, p. 3). Neste âmbito, a MTP ao defender a criança como “investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (Katz & Chard, 2009; Vasconcelos, 2009; Chard, 2000), considera-a parte integrante do processo em associação com os/as adultos/ase assume como uma das suas principais e mais importantes características, dar resposta aos seus interesses e/ou necessidades, valorizando as suas vivências/experiências. Desta forma, partindo dos seus interesses, a sua participação é sempre fundamental para delinear possíveis percursos projetuais, onde os/as adultos/as se assumem como mediadores/as: traduzindo, instigando, provocando ou acompanhando as suas descobertas. A observação torna-se um elemento fundamental para o conhecimento específico das crianças, sendo essencial que os/as adultos/as revelem uma atitude ativa e de disponibilidade total para as escutar e para integrar as suas propostas nas práticas pedagógicas. Esta questão está também interrelacionada com os fundamentos e princípios da Pedagogia para a Infância, nomeadamente no que se refere ao reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, bem como com o direito das crianças à participação e a serem ouvidas. Neste âmbito, a MTP implica trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social” (Vasconcelos, 2011, p.9) e a participação ativa das crianças.

O trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas. Tal processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade (Vasconcelos, 2009, p.9).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ÉTICOS E CARATERIZAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES

O desenvolvimento do projeto com as crianças da sala 2 de um jardim de infância (JI), que integra um Agrupamento TEIP situado na cidade de Lisboa, ocorreu no período que medeia 7 de outubro de 2019 a 23 de janeiro de 2020. O grupo de vinte crianças da sala 2 apresenta uma heterogeneidade interna (Ferreira, 2004), nomeadamente, no que se refere ao género, idade e percurso institucional: onze meninos e nove meninas, entre os 3 e os 5 anos, e 12 crianças novas no JI/sala. A educadora tinha 26 anos de serviço docente, a assistente operacional 20 anos de atividade profissional e a supervisora 20 anos de serviço. O projeto surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa², especificamente na Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em articulação com a unidade curricular (UC) Conhecimentos e Docência em Educação de Infância³ (CDEI). Nesta UC é desenvolvido um projeto assente na MTP e nas suas

2 - Ver: <https://www.esexiplp/oferta-formativa/mestrados/mestrados-profissionalizantes/educacao-pre-escolar>

3 - Ver: <https://tinyurl.com/y4do8577>

quatro fases (Vasconcelos, 2011; Vasconcelos *et al.*, 2011): i) definição de problema; ii) planificação e desenvolvimento do trabalho; iii) execução e iv) divulgação. Refere ainda que para além de sequenciais no tempo, estas fases, “entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistémica numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (p. 17). A assunção de um percurso metodológico qualitativo percorre uma pluralidade de fontes de informação empírica para tentar caracterizar e analisar o projeto e os modos de participação das crianças, nomeadamente a observação, as fotografias e as entrevistas. Todo o material qualitativo recolhido foi transcrito e sujeito a análise de conteúdo. Foi assumido em todo o processo uma dimensão ética (Christensen & Prout, 2002; Tomás, 2011).

“O QUE É UM PROJETO?”: CARATERIZAÇÃO DO PROCESSO

A primeira fase, a definição do problema, surgiu quando a estagiária conversava com as crianças e explicava que durante o período em que estaria presente na sala teria que desenvolver um projeto. Várias crianças do grupo, sobretudo para as que tinham entrado no presente ano letivo e nunca tinham realizado projetos, e mesmo para algumas das veteranas que não sabiam o que significava esta palavra, surgiu a questão: “O que é um projeto?”. Foi este mote para o início do mesmo que considerou sempre as crianças como sujeitos ativos e participativas potenciando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integram as experiências e informações das crianças (Veiga & Ferreira, 2017).

O processo iniciou-se com a elaboração de uma chuva de ideias com as conceções partilhadas pelas crianças (ver figura 1).

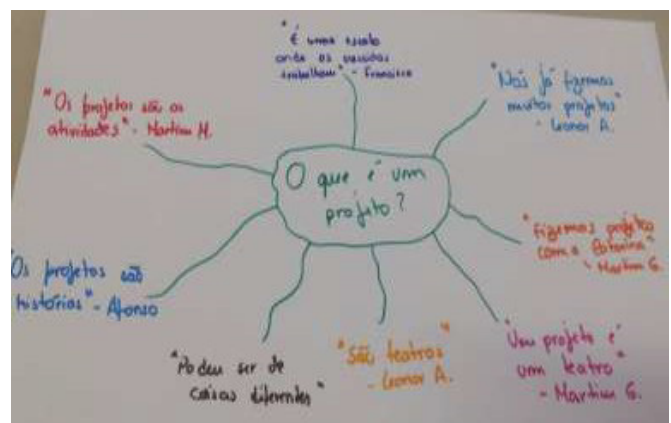


Figura1- Chuvadeideias

O processo de questionamento das e às crianças sobre o que é um projeto relevou uma diversidade de opiniões, como podemos constatar no seguinte registo:

- “- É uma escola onde os crescidos trabalham;
- São teatros;
- Um projeto é um teatro;
- Os projetos são histórias;
- Fizemos projetos com a Célia [educadora];
- Nós já fizemos muitos projetos;
- Os projetos são atividades;
- Podem ser coisas diferentes” (NC11, registo n.º 7).

Não estando aqui em discussão a pertinência das respostas das crianças relativamente ao conhecimento que têm, elas não deixam de ser, no entanto, relevadoras da distância e estranheza face à palavra e o que ela significa, pelo menos para a maioria das crianças do grupo. Daí, a relevância contextualizada do projeto porque ele parte de uma escuta atenta do que as crianças dizem, dos seus interesses em querer saber mais e na implicação que estas dimensões têm na prática pedagógica. Nos dias seguintes, foi organizada a área do projeto, na sala, com tabelas organizadas com as seguintes questões: (i) o que sabemos; (ii) o que queremos saber; (iii) como vamos descobrir.

Na segunda fase, a planificação e desenvolvimento do projeto, cada criança escolhe a tarefa da qual se quer ocupar e organizam-se os grupos: “Perguntar a outras salas”, “Perguntar às famílias”, “Pesquisar na Internet” (Lâ. e L.); “Perguntar aos senhores que trabalham nas lojas” (Da. e V.); “Procurar nos livros” (Mm. e C.)”, foram algumas das tarefas enunciadas. Em grande grupo, partilhou-se a organização das tarefas e estabeleceram-se os passos seguintes. Na terceira fase, a da execução, “as crianças partem para o processo de pesquisa através de

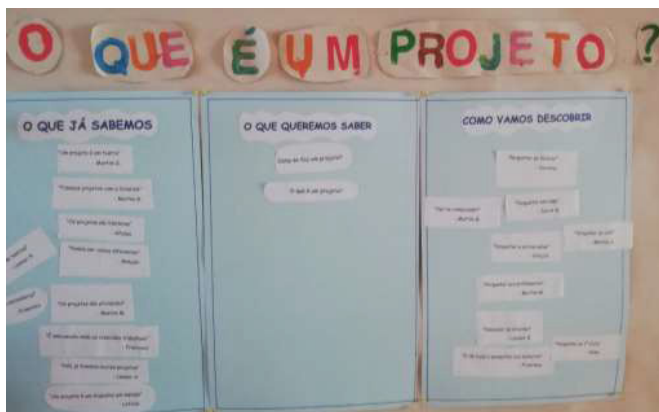


Figura 2 – Construção da área do projeto na sala

experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos, 2011, p.16).Iniciou-se o processo de pesquisa de informação junto de vários parceiros educativos, das famílias, das crianças e educadoras de outras salas de JI, das crianças e das professoras do 1.º ciclo do ensino básico, da professora bibliotecária, das técnicas das Atividades de Animação e Apoio à Família e do diretor do agrupamento. Escrever o convite, pensar nas perguntas - O que é um projeto?; Como se faz um projeto? Já fizeram projetos? - ler e recolher as respostas, partilhar com o grande grupo as informações, falar em público foram algumas das competências desenvolvidas. Uma outra proposta que gerou muita motivação entre as crianças, foi o debate acerca de quais os locais da comunidade em torno do JI a visitar e realizar as entrevistas. As crianças chegam a um consenso e seleccionam o cabeleireiro, o café, o banco, a mercearia, a loja de animais e os bombeiros. No dia da saída, dois polícias que iam a passar também foram interpelados pelas crianças sobre o que é um projeto. “Entrevistar os senhores das lojas”, possibilitou as crianças estarem no espaço público e perceberem que os/a adultos/as também têm

dificuldade em responder a questões e que o tópico era mesmo complexo e difícil para todos/as. Ao longo das entrevistas foi notório que as crianças começavam a adquirir noções do que é um projeto e as suas fases, uma vez que tentavam ajudar os/as entrevistados/as nas suas respostas. Por outro lado, potenciou a alguns/mas daqueles/as adultos/as conhecer uma dimensão da vida do JI, a realização de projetos e ver crianças pequenas no espaço público. Uma realidade cada vez mais ausente em Lisboa (Seixas, Tomás, & Giacchetta, 2020). Tal como referiu James (2009), ao colocar ênfase nas ações sociais das crianças, destacando-se a sua agência, promovem-se processos mais amplos de reprodução social e cultural. A pesquisa no computador e a exploração de livros foram outras das atividades realizadas nesta fase. Muitas palavras difíceis foram encontradas e registadas, como designer, protótipo, fita métrica, moldes, formador, chuva de ideias, plano, fase, avaliação, comunicação e projeto. Ainda neste âmbito, importa realçar a integração curricular e construção articulada do saber que surge no desenvolvimento do projeto, em que as crianças puderam abordar diversas propostas que respeitaram diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016). Foram convidados as famílias e membros da comunidade para virem à sala explicar a sua visão de projetos: um arquiteto, uma designer de moda, uma professora e dois educadores de infância que trabalham com MTP, o B., e a autora de um dos livros que tínhamos na sala, a T. Por fim, referir que foram criados vários jogos: da memória, das imagens, do dominó e do projeto. A quarta fase, a divulgação/comunicação do projeto, caracteriza-se pela fase da “socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (p.17), ou seja, espera-se que sejam divulgados todos os conhecimentos adquiridos e que sejam avaliados os mesmos. Sendo este um projeto das crianças e para as crianças e sendo sempre baseado nos seus interesses e nas suas curiosidades, só poderiam ser as próprias a definirem como queriam divulgar o seu projeto. Desta forma, questionado o grupo, propôs a realização e apresentação de um vídeo e a elaboração de convites para a respetiva comunicação. No dia 14 de janeiro de 2020, no período da manhã, no anfiteatro da Escola



Figura 3 – Livro do projeto

Superior de Educação de Lisboa, foi realizada a divulgação para um vasto público. Para além desta divulgação, foi criado também

um livro sobre o projeto, construído ao longo de todo o processo. O livro é constituído por texto e imagens que descrevem o que foi feito e todas as suas fases. As crianças participaram na construção do livro, consubstanciando-se num processo coletivo e adultas e tomaram decisões. O livro foi partilhado posteriormente com toda a comunidade educativa.

De acordo com Vasconcelos (2011), a avaliação é a última fase “da socialização do saber” (p. 17), e a documentação “permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (p. 17).

Tendo terminado o projeto, foi necessário realizar a avaliação do mesmo e perceber as aprendizagens feitas pelas crianças.

O jogo final realizado com as crianças foi uma forma de observarem e avaliarem os conhecimentos adquiridos sobre esse mesmo tópico e das crianças se autoavaliarem. Foram também realizadas semanalmente reuniões de conselho de grupo, onde foi perceptível compreender quais as noções com que as crianças iam ficando semana após semana, tendo em conta as atividades que iam sendo realizadas. Por fim, foi pedido às crianças que partilhassem o que tinham aprendido, em grande grupo e individualmente. Eis algumas das verbalizações das crianças:

- “- *Aprendemos palavras difíceis;*
- *Fazer entrevistas;*
- *Aprendemos a fazer casas de papel;*
- *Os projetos têm quatro fases;*
- *Aprendemos a fazer reuniões;*
- *Conhecemos o diretor;*
- *Há muitos projetos diferentes;*
- *Aprendemos o que é uma chuva de ideias e que em muitos projetos existem;*
- *Rimas da palavra projeto;*
- *Aprendemos a escrever a palavra projeto, tem sete letras;*
- *Fizemos jogos: jogo da memória e jogo das imagens;*
- *Aprendemos o “caminho” das profissões: professora, designer de moda e arquiteto.” (NC44, registo n.º 2).*

Após a divulgação do Projeto as crianças mostraram interesse em iniciar outro projeto. O ciclo recomeçou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Peças afirma que “o projecto não é por si uma panaceia universal nem é um dispositivo inerte a integrar na pedagogia. (...) O entendimento de projecto sobre o qual queremos assentar o diálogo situa-se numa lógica e numa praxis de projecto comprometido com a vida e o mundo, para acrescentar sentido à vida e ao mundo e, nessa viagem a fazer com muitos, acrescentarmo-nos em humanidade” (1999, p. 57). Este foi o propósito do projeto descrito neste texto, o da defesa da promoção de processos democráticos de alta intensidade em contexto de EI que começou logo à partida por se fazer uma escuta efetiva do que as crianças disseram para daí se iniciar o projeto. Considerar a crianças atores sociais na JI implica que os/as adultos/as tenham a capacidade de efetivamente as ouvir e requer que essa audição

tenha implicações na prática pedagógica, afastando-se assim de processos ritualísticos, simbólicos e vazios. Os diversos modos de participação das crianças, tal como aconteceu na experiência descrita, implicam considerar a interseção entre a democracia e as práticas do quotidiano, o que inclui as do JI. A partir do desenvolvimento de uma comunidade de conhecimento (Jenkins, 2006), potenciaram-se várias ações como a escuta efetiva das crianças, processos de negociação entre adultas e crianças e entre elas, não isentos de conflitos (p.e. entre tempos de brincar e tempos de atividades dirigidas), aprendizagens contextualizadas, dentro e fora da sala de atividades, recusando processos de escolarização precoce (Garnier, 2009; Ferreira & Tomás, 2018). A partir da defesa dos pressupostos assentes na Pedagogia de Infância crítica e da Sociologia da Infância, o projeto desenvolvido possibilitou: (i) às crianças adquirirem noções de planeamento e o desenvolvimento do espírito crítico e de outras competências pessoais e sociais, colocando-as enquanto participantes ativos do processo educativo; (ii) à estagiária aprender a trabalhar com a MTP e contribuiu para a construção da sua profissionalidade; (iii) à educadora e à supervisora a mediação de todo o processo, como por exemplo, devolver as questões às crianças, fomentar a sua curiosidade e estimular a pesquisa, assim como pensarem espaços-tempos e dinâmica de interação em que se articulem as iniciativas das crianças, as propostas pedagógicas da educadora e as reflexões da supervisora. Por fim, dizemos que a MTP se assume como uma metodologia com muitas potencialidades na prática pedagógica, fomentado processos e vivências democráticas, contextualizadas e holísticas. O que contribui para garantir direitos da criança a uma educação de infância de qualidade (European Commission, 2014; Ferreira & Tomás, 2018).

Referências

- Chard, S. (2000). From Themes to Projects. *Early Childhood Research & Practice*, 1 (1), 19-32.
- Christensen, P. & James, A. (2005). *Investigação com crianças: Perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. Brussels: EU.
- Ferreira, M. (2004). “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*”, *relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2018). “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 68-84.
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 5-15.
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. *Escola Moderna*, 6, 56-65.
- James, A. (2009). Agency. In *The Palgrave Handbook of childhood studies* (pp. 34-45). London: Palgrave Macmillan.
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.

- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Luís, M. (2020). *O que é um projeto? As conceções das crianças de uma sala de jardim de infância sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar não publicada, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sarmento, M. & Gouvêa, M C. (2008). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Sarmento, M. & Tomás, C. (2020). A infância é um direito? *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Número temático*, 15-30.
- Seixas, E., Tomás, C. & Giacchetta, N. (2020). Os jardins/parques urbanos de lisboa pelo olhar de adultos e pela ação das crianças. *Práxis Educativa*, 16(40), 134-163.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 32, 129-144.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da investigação às práticas*, 1 (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O. & Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Veiga, R., Ferreira, M. (2017). Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: contributo para a compreensão da participação das crianças num Jardim de Infância. *Cadernos de Estudos Sociais*, 32(2), 1-29.

O CONTRIBUTO DA ABORDAGEM FLORESCEM NO FUTURO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Cindy Carvalho
Daniela Monte
Inês Dinis
Isabel Geraldo
Mariana Fernandes
Sara Borges
Sofia Santos
Vanessa Mateiro

Creche/JI da Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP)

Resumo

A abordagem Florescer assenta em três pilares fundamentais: o brincar, a exploração do exterior e a educação estética. Para a concretização desta abordagem, assentamos a nossa prática em cinco dimensões fundamentais: a instituição, os profissionais, as crianças, as famílias e a comunidade. As instituições têm a responsabilidade de assumir a linha condutora do trabalho que é desenvolvido, tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Os profissionais, com a sua experiência, receios e motivações, são naturalmente, um dos grandes pilares desta abordagem. A gestão diária do ambiente educativo, equilibrando as potencialidades dos espaços interiores e exteriores é um dos grandes desafios que se colocam. O brincar na Natureza potencia um conjunto de aprendizagens e desafios, que tem uma forte influência no desenvolvimento holístico da criança, desde o seu nascimento. A família, enquanto primeiro contexto de vida da criança, tem de fazer parte de todo o seu processo de aprendizagem. É fundamental que as famílias se identifiquem com a abordagem adotada pela instituição, que se assume como uma visão (co)construída por todos. Finalmente a comunidade, por vezes esquecida quando as instituições se fecham sobre si próprias, assume um papel preponderante na abordagem Florescer. A utilização dos espaços públicos da cidade e consequente interação com os membros da comunidade constituem oportunidades de aprendizagem e diálogo, tanto para as crianças como para os profissionais. Concluindo com uma análise das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, apresentamos a Florescer como uma abordagem em construção, cada vez mais sólida e fundamentada, que se pretende assumir como uma aposta para o futuro da educação de infância.

Palavras-chave:

Crianças, Comunidade, Exterior, Família, Florescer, Instituição, Profissionais

Abstract

Florescer is an approach based on three fundamental pieces: playing, exploring the outdoors and aesthetic education. To implement this approach, we base our practice on five fundamental dimensions: institution, professionals, children, families and community. Institutions have a responsibility to assume the work guidelines, aiming for children's learning and development. Professionals, with their experience, fears and motivations, are naturally one of the main pillars of this approach. The daily management of the educational environment, balancing the potential of indoor and outdoor spaces is one of the great challenges that arise. Playing in nature enhances a set of learning outcomes and challenges, which has a strong influence on the holistic development of the child, since birth. The opportunities to play outdoors, especially in natural contexts, lead children to test different possibilities of body movement. The family, as the child's first context of life, has to be part of the whole learning process. It is essential that families identify themselves with the approach which is assumed as a vision built by all. Finally, the community, sometimes forgotten when institutions close in on themselves, assume a predominant role in the Florescer approach. The use of public spaces in the city and the consequent interaction with community members are opportunities for learning and dialogue, both for children and professionals. Concluding with an analysis of the strengths, weaknesses, opportunities and threats, we present Florescer as an approach under construction, increasingly solid and grounded, which is intended to be a bet for the future of early childhood education.

Keywords:

Children, Community, Family, Florescer, Institution, Outdoors, Professionals

Este artigo pretende partilhar experiências de intervenção numa creche e jardim de infância de Coimbra, onde praticamos, enquanto equipa educativa, uma abordagem que denominamos de Florescer. Esta abordagem assenta em três pilares fundamentais: o brincar, a exploração do exterior e a educação estética, centrando-se na individualidade da criança e vendo-a como o seu centro de aprendizagem (PEE 2017-2020).

Através do brincar, a criança desenvolve-se física, cognitiva, emocional e socialmente. Ao explorar o exterior, a criança contacta com diferentes estímulos e materiais, pelo que desenvolverá competências de motricidade fina, coordenação motora, resolução de problemas, pensamento crítico, competências de observação e atenção, autoestima, confiança e autonomia, ne-

cessidade de cooperar e trabalhar em equipa, entre tantas outras aprendizagens.

O interior e o exterior complementam-se e detêm benefícios para as aprendizagens das crianças, pelo que procuramos dar continuidade ao trabalho desenvolvido entre os dois contextos. Desde há uns anos que a nossa creche e jardim de infância tem protocolo com a Câmara Municipal, pelo que dispomos de um espaço físico com uma sala, casas de banho, copa e espaço exterior, num jardim público perto das nossas instalações. Esta iniciativa partiu de um grupo de cidadãos da cidade que chamou a atenção para os benefícios da exploração frequente desse mesmo espaço, quer para as nossas crianças, quer para a comunidade em geral. Neste artigo iremos destacar cinco dimensões essenciais para a implementação da nossa abordagem: a) a instituição (como a instituição pode ser limitadora ou facilitadora deste tipo de práticas, tipo de dificuldades que surgem e que condições são essenciais à sua implementação); b) os profissionais (a sua formação de base, algumas estratégias para superar obstáculos e medos, as potencialidades da observação do brincar e a educação positiva); c) as crianças (benefícios e oportunidades de aprendizagem, análise do perigo vs. risco); d) as famílias (equilíbrio entre o reconhecimento dos benefícios e as resistências/obstáculos); e) a comunidade (utilização dos recursos comuns, papel e ganhos para a comunidade). Concluimos este artigo com uma análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*), que põe em evidência as Forças, Fraquezas (fatores internos), Oportunidades e Ameaças (fatores externos) na implementação de novas abordagens de educação como a que praticamos na nossa instituição.

A INSTITUIÇÃO

As Instituições ocupam um papel central nas práticas desenvolvidas nos seus espaços. Seguindo o quadro de referência oficial, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) do Ministério da Educação (2016), comum a todos os educadores, considera-se “o ambiente educativo como contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (Ministério da Educação, 2016, p. 5). Caberá aos órgãos centrais de cada instituição a escolha da linha condutora que sustentará as suas práticas pedagógicas.

Numa sociedade que sofre mutações rápidas e constantes, as Instituições encontram como desafio primário definir a sua essência, o seu propósito, num vasto leque de possibilidades e correntes existentes. Assim, é possível encontrar “dois modos essenciais de fazer pedagogia – o modo de transmissão e o modo de participação” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 8), que definem a forma como cada entidade percebe os primeiros anos de vida, bem como o seu entendimento do desenvolvimento e do futuro da Educação de Infância. Nesse sentido, identificar e reconhecer, nos espaços exteriores, potencialidades que promovem o envolvimento e a aprendizagem das crianças acarreta, também, a tomada de consciência dos grandes desafios e implicações que as novas dinâmicas trazem. Pois, “os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motiva-

ção para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 9).

Nasce desta forma a identidade de cada estabelecimento educativo tendo em conta “as suas características próprias e a especificidade que decorre da rede em que está incluído (pública, privada solidária ou privada cooperativa), da dimensão e dos recursos materiais e humanos de que dispõe” (Ministério da Educação, 2016, p. 23) e ainda contemplando dimensões de grande relevo, como a família e a comunidade.

É neste espaço de profunda reflexão, tomada de consciência e identidade, que nasce a abordagem Florescer, com o propósito de devolver aos espaços exteriores a infância. Fomentar o sentido de pertença a espaços da natureza possibilita a exploração de ambientes únicos em constante mutação que aguçam, por si só, a curiosidade e, em simultâneo, promovem o respeito e a preservação da vida natural.

A “abordagem sistémica e ecológica constitui, assim, uma perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e às necessidades das crianças e dos adultos, tornando-se, ainda, um instrumento de análise para que o/a educador/a possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (Ministério da Educação, 2016, p. 22).

Revela-se assim, crucial, o modo como todos os colaboradores da Instituição são sensibilizados e capacitados para o trabalho que se pretende desenvolver e a forma como se vai desenvolver. Facilitar espaços de formação, reflexão e discussão assume grande importância no momento em que se pretende que toda a equipa esteja envolvida e motivada para o processo que está inerente a uma abordagem que sendo diferenciada conta com suporte teórico limitado, que nem sempre expõe as dificuldades sentidas no dia-a-dia. Na verdade, na maioria das vezes, a literatura disponível espelha os benefícios e a riqueza das vivências no exterior mas é omissa quanto às dificuldades sentidas para que estas descobertas se realizem com a segurança e qualidade desejadas, nomeadamente ao nível dos recursos humanos disponíveis. Com efeito, a contratação de mais elementos, que permitam reforçar as equipas, pode envolver diversos constrangimentos que vão desde o esforço financeiro a suportar até à reestruturação de todos os elementos, seja nas funções desempenhadas ou nos horários realizados. Apesar das dificuldades, é essencial a compreensão destas medidas e a colaboração de todos os envolvidos para que a qualidade da oferta às crianças seja o pilar de todas as decisões e adequações. Até porque, “a planificação do trabalho pedagógico em contexto de exterior exige uma atitude de flexibilidade e um esforço para se tirar partido dos interesses e das iniciativas das crianças, bem como das características específicas do contexto” (PEE 2017-2020, p. 29).

É importante também que as famílias se identifiquem com o Projeto Educativo de Estabelecimento (PEE) e que encontrem nele a abordagem que procuram para as suas crianças, cabendo ainda às instituições promoverem momentos de diálogo e partilha de ideias com as famílias que permitam compreender que não existe apenas uma forma de fazer as coisas e que existem diferentes estratégias para estimular uma mesma competência. Criar empatia, confiança e parceria com os responsáveis principais de cada

criança produz estabilidade no trabalho desenvolvido permitindo uma linguagem universal a todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Em síntese, “é necessário pensar a escola e o seu funcionamento de uma forma diferente, rompendo com a ideia de uma institucionalização forçada, rotineira, e obter os consensos necessários para uma reinvenção pedagógica mais amiga das crianças,” (Neto, 2020, p. 159) extravasando o espaço educativo muito além das suas paredes e percebendo os espaços exteriores muito além dos “tempos de recreio”.

OS PROFISSIONAIS

A ideia de frequentar o espaço exterior regularmente torna-se possível com vontade, quer da parte da instituição como dos profissionais afetos à mesma. Mas, por onde começar? Um dos primeiros passos diz respeito a nós próprios, educadores, começando por desmistificar e superar alguns medos e obstáculos. Em certas circunstâncias torna-se difícil controlar os nossos medos e ansiedades e acabamos por nos deixar dominar, interferindo no decorrer natural da exploração das crianças. Aliado a este fator, surge a pressão do tempo na preparação das crianças para as saídas e chegadas do exterior, passando de um momento organizado e tranquilo para uma desorganização barulhenta, aumentando a ansiedade nos adultos e consequentemente nas crianças. A dimensão dos grupos e a proporção de adultos disponíveis para o acompanhamento ao exterior pode ser também um desafio. Em Creche surge igualmente outra grande “dor de cabeça”, principalmente com crianças muito pequenas, que ainda estão a adquirir a marcha ou ainda não caminham de todo, agudizando a situação quando o espaço exterior fica um pouco distante da instituição.

Com a exploração regular dos espaços exteriores começamos a compreender que, para além das potencialidades inerentes a este espaço e aos seus constituintes, é possível concretizar diversas propostas dentro e fora de uma sala de atividades. É certo que cada espaço tem especificidades próprias e existem dinâmicas que resultam melhor num dos ambientes, interior ou exterior (dependendo da proposta), no entanto a maioria pode ser experimentada em ambos, criando um equilíbrio entre estes dois locais. A harmonia entre os dois contextos é essencial e ambos fornecem ferramentas essenciais para as vivências das crianças. O mais importante é que, qualquer que seja o contexto, este seja positivo porque é a partir daqui que se consegue um desenvolvimento pleno, independentemente das características de cada espaço. Para este ambiente positivo surge outra ferramenta imprescindível: a educação positiva. Esta abordagem tem alguns pilares de base como o poder do exemplo; a construção e relações positivas com as crianças e com as famílias, valorizando sempre as conquistas das crianças e as suas atitudes favoráveis para com os outros e estabelecendo interações com as famílias tornando visíveis essas ações; a valorização das emoções dos intervenientes; a criação de um ambiente organizado, com limites claros e focar o olhar no que é relevante; e finalmente o cuidar de nós próprios/os, uma vez que só assim conseguiremos estar bem com os outros que nos rodeiam (Martins, 2019; Webster-Stratton, 2018).

Para terminar, será relevante pensar sobre aquilo que o espaço ex-

terior poderá oferecer às crianças, sempre com foco na experiência e não em atividades estruturadas: a curiosidade, a observação, o fortalecimento de relações com os outros, o brincar livre, a exploração dos movimentos do corpo, a autonomia e o testar hipóteses e limites. Alguns destes pontos são confirmados por Neto (2020), quando afirma que os “pequenos pesquisadores” devem vivenciar diferentes experiências (p. 139).

Uma questão essencial a considerar quando falamos na abordagem Florescer é a formação dos educadores de infância. À luz dos conhecimentos atuais, torna-se evidente que os cursos de formação dos profissionais de educação deveriam incluir nos seus planos de estudo a abordagem/práticas no espaço exterior, para que existisse uma maior preparação para a atuação neste contexto. Embora já comecem a existir algumas exceções, como a oportunidade de conhecer e implementar algumas práticas em contextos informais, ao ar livre, por exemplo, ainda existe um longo caminho a percorrer.

Terminando a formação e passando para o trabalho no terreno, é essencial que todos os profissionais tenham as mesmas oportunidades dentro de uma instituição, apesar das múltiplas práticas que adotem. Esta igualdade apesar da diversidade proporcionará a possibilidade de reflexões conjuntas e de maior apoio entre colegas, tal como afirmam Bilton, Bento e Dias (2017), “questionar práticas, crenças, valores assume-se como uma tarefa exigente que se tornará mais fácil se vivenciada e apoiada em equipa.” (pp. 18-19), permitindo um crescimento pleno de todos. Para além desta partilha entre educadores, torna-se fundamental a reflexão das práticas assumidas em cada sala, nomeadamente entre educadores e auxiliares, parceria esta que origina uma “linguagem comum” dentro da mesma sala, permitindo uma sintonia entre adultos de referência para as crianças daquele grupo.

AS CRIANÇAS

Segundo Neto (2020) “brincar e ser ativo na Natureza implica a mudança para novas abordagens pedagógicas, que mobilizem as crianças a aprender através da curiosidade que move o corpo a descobrir situações novas, inesperadas e que convidam a construir uma cultura investigativa” (p. 161).

A intervenção pedagógica da abordagem Florescer tem como objetivo a criação de oportunidades de brincar nos espaços exteriores, de acordo com as necessidades e interesses das crianças, abarcando quer a valência de creche quer a de jardim de infância. Através da abordagem Florescer, assume-se que o brincar na natureza potencia um conjunto de aprendizagens e desafios, que tem uma forte influência no desenvolvimento holístico da criança. O brincar no exterior é encarado como um tempo pedagógico, tendo uma periodicidade regular, independentemente das condições atmosféricas.

De acordo com White (2011), citada por Bento (2015), “os espaços exteriores oferecem oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior. A singularidade das suas características possibilita diferentes formas de aprender, interagir e comunicar, sendo importante valorizar esta diferença e compreendê-la de forma articulada com as características do interior” (p. 130). Na abordagem *Florescer*, a intervenção pedagógica realizada, des-

de o berçário (com o acompanhamento direto de uma educadora de infância), centra-se na exploração dos espaços e dos recursos existentes, na aquisição de uma autonomia progressiva e na interação adulto-criança e criança-criança. No que concerne à autonomia progressiva da criança que brinca de forma regular nos espaços exteriores pode-se apresentar de duas formas: por um lado, associada à resolução de problemas, e por outro lado, associada à participação ativa das crianças em atividades da rotina diária (vestir/despirm, momentos de refeição e de higiene, entre outros). A autonomia associada à resolução de problemas surge, com maior dimensão, nos espaços exteriores, porque a criança depara-se, de forma mais frequente com a imprevisibilidade de acontecimentos, tendo que encontrar soluções de forma mais autónoma ou em negociação com os pares. A autonomia associada às rotinas diárias surge pelo facto de ser dada a oportunidade efetiva de cada criança se envolver nas tarefas. Esta envolvimento da criança, permite que desenvolva uma atitude positiva sobre si própria, enquanto ser competente, confiante e seguro.

Stephenson (2002), citado por Bento (2019), p. 29) e Waite, Rogers e Evans (2013), citados por Bento (2019) “destacam também que, através do brincar ao ar livre, as crianças têm a possibilidade de desenvolver iniciativas individuais e em grupo, entendendo os pares como figuras de apoio preferenciais para lidar com os obstáculos decorrentes da imprevisibilidade do espaço. Assim, fomentam-se relações cúmplices, que permitem a construção de um sentimento de respeito e pertença ao grupo” (p. 29). O ambiente rico, sensorial e natural oferecido pelo espaço exterior facilita o envolvimento em experiências sensoriomotoras únicas, que no interior não seriam possíveis, fornecendo um contexto ideal para que o desenvolvimento dos conhecimentos, conceitos e competências surjam através da exploração e do brincar.

Um dos focos da intervenção pedagógica da abordagem Florescer centra-se na “importância de se promoverem atividades práticas ao ar livre (*hands-on experience*) em que é dada a possibilidade de observar, explorar, experimentar, questionar, testar hipóteses, etc., reconhecendo-se a influência positiva desta abordagem na aquisição de conhecimentos sobre a natureza, envoltos em sentimentos positivos e duradouros” (Ballantyne & Packer, 2009, citados por Bento, 2019, p. 27-28).

As oportunidades de brincar em espaços exteriores, sobretudo em contextos naturais, levam as crianças a testar diferentes possibilidades de movimento corporal. Estas situações acontecem quando a criança domina o conhecimento do espaço e ganha confiança nas suas competências, levando-a a testar outras possibilidades de movimento e de interação com os materiais. Neste processo de exploração ativa do movimento por parte da criança, surge o risco, que se caracteriza pela imprevisibilidade decorrente da ação da criança na natureza (como por exemplo: aceder a estruturas mais elevadas, imprimir velocidade ao movimento, manusear ferramentas, etc.). Importa destacar que nestas situações, o papel do adulto é altamente preponderante. De acordo com Bilton, Bento e Dias (2017, p. 64), “as experiências de brincar arriscado exigem uma avaliação ponderada por parte do adulto, procurando-se perceber até que ponto é que a sua intervenção pode perturbar ou apoiar a criança na superação de obstáculos”.

O facto de as crianças lidarem no seu quotidiano com diferentes experiências e com situações de imprevisibilidade permite-lhes o

desenvolvimento da autoestima e da resiliência, aliada a conquistas motoras. A progressiva capacidade de controlar o corpo e de superar desafios, obtendo o reconhecimento dos outros, resulta também numa crescente confiança, bem como numa maior disposição para se relacionarem com os outros.

AS FAMÍLIAS

A família é o primeiro educador da criança, sendo no seio desta que ela inicia o seu desenvolvimento pessoal e social. Assim, considerando que “família e a educação são dois termos indissociáveis” (Barbosa, 1988 citado por Villas-Boas, 2001, p. 82), a creche e o jardim de infância tornam-se uma extensão da educação que se pretende dar.

Atualmente são muitos os estudos que comprovam os benefícios para a criança de uma abordagem educativa focada no brincar ao ar livre, o que despertou a atenção das famílias e as leva cada vez mais a procurar alternativas. O contacto com o mundo exterior promove o desenvolvimento de crianças mais curiosas por se tratar de um espaço que está em constante transformação e por isso entusiasmo continuamente com a sua novidade. Outra vantagem que importa salientar é o combate ao sedentarismo na medida em que se trata de ambientes maiores que potenciam o desenvolvimento físico das crianças, fornecendo constantes desafios motores e tornando-as mais ativas. Neto afirma convictamente que “corpos ativos dão cérebros ativos” (Confederação do Desporto de Portugal, 2021 [vídeo]).

A Sociedade Portuguesa de Pediatria considera que as vantagens do brincar ao ar livre são assim visíveis a vários níveis, concretamente “ao favorecer a atividade física, constitui uma estratégia na prevenção da obesidade. Intelectualmente, estimula a aquisição de competências, treino da atenção e capacidade de resolução de problemas. No plano emocional e social, brincar proporciona diversas situações em que é testada a relação com os pares, permitindo desenvolver a resiliência. Além disso, ao transferir para a brincadeira objetos ou fenómenos da realidade externa, a criança constrói as bases para a compreensão de si própria e do mundo, expressando os seus medos e frustrações, mas também a sua criatividade” (Póvoas et. al, 2013, p. 109).

Apesar de todas estas vantagens claramente identificadas, o que se verifica quando se chega à prática, é que existem medos e são criadas resistências por parte das famílias e, apesar de estas serem compreensíveis, torna-se necessário desconstruí-las. Perante estas resistências existe uma tendência para procurar mudar a instituição, daí que seja determinante uma boa comunicação com as famílias, dando abertura para que possam esclarecer todas as suas questões e a existência de uma abordagem coerente, que se fortaleça com a prática continuada.

As questões atmosféricas menos favoráveis constituem um dos principais receios. Importa deixar claro que neste espaço as crianças se encontram devidamente equipadas e protegidas para poderem usufruir destas explorações, utilizando as suas roupas impermeáveis e as galochas. Os dias de chuva são ricos em explorações e descobertas, desde as poças de água aos pequenos rios que surgem e até ao nível sensorial o sentir a chuva cair, o cheiro a terra molhada e as construções com lama. Neste seguimento surge também o incómodo com a sujidade que normalmente apenas

constitui um problema para as famílias, pois da ótica da criança é o resultado da sua vivência. A investigação mostra que a exposição aos micróbios na infância permite desenvolver o seu sistema imunitário, potenciando a sua saúde (Bilton, Bento e Dias, 2017; Kaplan, Shi & Walker, 2011).

Existe ainda quem considere que o espaço exterior possui mais riscos para a criança, colocando uma conotação negativa neste contexto. É fundamental que se compreenda que as feridas e os arranhões fazem parte do processo de crescimento e aprendizagem da criança, sendo impossível garantir a segurança plena da criança (Bilton, 2010 citada por Libânio & Linhares, 2020; Neto, 2016), tal como acontece noutros espaços, a todo o momento. Um ambiente no qual se expõe a criança ao risco, permitir-lhe-á desenvolver a sua capacidade de segurança e conduzirá a que ocorram menos acidentes (Neto, 2016). Estas situações ajudam a criança a desenvolver a noção de risco, a aprender a encarar e a superar as suas dificuldades e a adquirir competências de responsabilização (Cruz, 2013). Por outro lado, é essencial tomar consciência de que o espaço exterior oferece desafios, oportunidades e sensações que o interior não consegue proporcionar (White, 2011). Neste sentido, importa não condicionar o desenvolvimento da criança.

No jardim de infância surge o receio de que as experiências do brincar no espaço exterior possam ser insuficientes para concretizar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 2016) e de que a aprendizagem de conteúdos relacionados com a Literacia e a Numeracia possam não ter lugar neste espaço. A verdade é que essas mesmas Orientações realçam a importância do brincar como forma de aprendizagem da criança, permitindo reconhecer os interesses das crianças e consequentemente intervir de forma estimulante, de modo a assegurar o seu desenvolvimento e promover aprendizagens significativas. A realidade é que este ambiente rico oferece um conjunto de materiais e oportunidade de ação que permitem explorar os diferentes domínios com um carácter mais prático adquirindo novas aprendizagens no seu quotidiano e mediante os desafios que a própria natureza lhes coloca. Assim, permite abordar as diferentes áreas de conteúdo de forma integrada e globalizante. Importa reeducar as famílias acerca da importância de brincar ao ar livre e desmistificar os seus receios, devendo ser realizado em cooperação com a instituição e os seus profissionais, para promover uma melhor compreensão acerca desta abordagem educativa.

A COMUNIDADE

A comunidade tem um papel relevante na aprendizagem das crianças, pois esta é rica em cultura, história, mas também em pessoas (sociedade): “A colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Ministério da Educação, 2006, p. 30).

Um dos pontos fortes da nossa instituição é a sua localização, uma vez que está situada no centro da cidade, o que nos permite deslocar-nos facilmente a diferentes espaços, como o jardim municipal, a biblioteca municipal, o mercado, museus, etc.

De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 2006), esta en-

volvência permite não só que as crianças tenham contacto com o que as rodeia, e por isso a comunidade contribua para as suas aprendizagens, mas facilita também o estabelecimento de parcerias com algumas entidades que dão à instituição a possibilidade de beneficiar de serviços ou recursos.

Atualmente temos um protocolo celebrado com a câmara municipal que veio não só enriquecer ainda mais o contacto das nossas crianças com a natureza, mas que também veio contribuir para o ganho da comunidade em geral uma vez que foi reerguida uma casa abrigo que estava devoluta num jardim municipal e isso permitiu mudar também a visão que a comunidade tinha em relação àquele espaço.

Mas não são só os espaços físicos que têm ganhos, as pessoas também: quando nos deslocamos com as crianças ao mercado, estamos a contribuir para um diálogo intergeracional, há uma partilha de histórias entre diferentes pessoas da comunidade e as crianças. De acordo com Goldshmid e Jackson (2007), para além das oportunidades que o espaço envolvente nos pode oferecer em termos de interesse, aprendizagem e diálogo, também traz vantagens para a equipa educativa da creche, uma vez que a maior parte não reside na zona em que a mesma está localizada e por isso com as saídas à comunidade estamos também a proporcionar à equipa educativa “conhecer a comunidade local e fazer amizades” (p. 203).

CONCLUSÃO

Terminamos este paper com uma análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) da abordagem Florescer, para conseguir clarificar da melhor forma algumas dúvidas ou questões que ainda possam ter ficado da leitura deste artigo.

Os fatores internos prendem-se com tudo o que a Instituição controla, ou seja todos os fatores que a Instituição pode alterar ou melhorar. Assim, estes fatores ou elementos poderão ser forças ou fraquezas da Instituição e importa agora perceber quais são os identificados na abordagem Florescer.

No que diz respeito às forças, identificamos a visão que temos da criança, pois nesta abordagem temos sempre a criança como centro da aprendizagem e um ser ativo/participativo nas suas conquistas. O envolvimento e motivação de toda a equipa educativa, e os espaços para discussão e debate de ideias constituem um dos grandes pilares da nossa abordagem. A harmonia existente entre todos os profissionais da Instituição proporciona às crianças momentos tranquilos e estruturados de aprendizagens significativas. Outro fator que consideramos ser uma grande força é a possibilidade que a Instituição dá à equipa educativa de frequentar formações, quer específicas quer de continuidade. Esta possibilidade é dada através de dispensa de horário e até mesmo de financiamento de formações. Acreditamos que este investimento acaba por ser fundamental para refletir e melhorar as nossas práticas, sempre com o foco na criança.

O contacto com a natureza e a exploração ao ar livre são o fundamental da nossa abordagem e para nós o mais importante. As nossas crianças têm a oportunidade de desfrutar de várias zonas do exterior, algumas pertencentes à Instituição, outras da comunidade. Acreditamos que é através desta exploração, quer seja livre ou estruturada, que as nossas crianças fazem aquisições significativas.

Ao nível das fraquezas apontamos a dificuldade na contratação de recursos humanos, que sendo uma mais-valia para as nossas práticas e para o acompanhamento das nossas crianças, acaba também por ser um esforço financeiro ao qual muitas vezes não se consegue dar resposta. Os receios da equipa educativa acabam também por ser muitas vezes uma fraqueza, sendo necessário desconstruir estigmas e dar segurança à equipa para que se possa pôr em prática todo este projeto.

Se por um lado os fatores internos, são todos os que podem ser controlados e melhorados pela Instituição, por outro lado os fatores externos representam fatores sobre os quais não temos qualquer interferência. Dentro destes fatores externos podemos identificar as oportunidades e as ameaças. No que diz respeito às oportunidades, torna-se importante destacar o papel dos protocolos que se vão celebrando entre instituições, que no nosso caso proporciona novos desafios às crianças mas também o contacto com a comunidade que aproveita os mesmos espaços públicos que nós e que vai interagindo com os grupos. É necessário que se esteja em constante observação dos espaços da comunidade, pois todos eles trazem novos desafios e novas aprendizagens para as nossas crianças.

Ao nível das ameaças destacamos a formação dos profissionais de educação que apesar de já se começar a falar sobre este tipo de abordagens, ainda o fazem de uma forma superficial, acabando por faltar informação e experiência nestes contextos. Outro destaque vai para as famílias das nossas crianças, que apesar de nos procurarem por sermos diferenciadores nas nossas práticas, acabam por apresentar alguns medos que necessitam de ser discutidos e desconstruídos. Também as ideias pré-concebidas da sociedade podem ser vistas como uma ameaça, isto no sentido da preocupação que têm com as crianças, acabam por tentar proteger ou interferir nas suas aprendizagens quando acham que a criança está a correr riscos.

Posto isto, acreditamos que a abordagem Florescer é uma aposta para o futuro da educação porque para além de proporcionar o envolvimento de todos os seus intervenientes (Instituição, profissionais, crianças, famílias e comunidade), tem como principal objetivo o bem-estar das nossas crianças (0-6 anos) e o seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e espiritual. Acreditamos que o fator de sucesso da abordagem Florescer é a felicidade das nossas crianças.

No caso das crianças mais pequenas, nem sempre é fácil gerir as deslocações. A solução que encontramos foi a criação de um “tuk-tuk” que nos permite levar as crianças de creche à comunidade de forma segura (com cintos de segurança). Relativamente às estratégias da partilha de informações com a comunidade, temos um site, mas também uma página de Facebook, através dos quais, na linha das OCEPE, “o/a educador/a, ao dar conhecimento aos pais/famílias e a outros membros da comunidade, presencialmente ou à distância (blogue, plataforma da escola, etc.), do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (Ministério da Educação, 2006, p. 30).

Para que tudo isto aconteça existe um trabalho de sensibilização da equipa educativa para incluir tanto no projeto educativo como no plano anual de atividades diferentes iniciativas relacionadas

com a comunidade. Além disso, a equipa está sempre disponível para participar em eventos propostos pela comunidade que se adequam e façam sentido na sua prática educativa.

Podemos assim concluir que as crianças dão vida à cidade com a sua alegria, e que as parcerias com a comunidade “para além de contribuírem para a realização das finalidades educativas do estabelecimento educativo, podem ainda facilitar a relação entre estes serviços e os pais/famílias, através da disponibilização de informação sobre as suas funções e funcionalidades (Ministério da Educação, 2006, p. 30).

Referências

- Bento, G. (2015) Infância e Espaços Exteriores - perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação - II série, nº4*, pp. 127-140.
- Bento, G. (2019) *Espaços Exteriores e Organização Pedagógica em Educação de Infância: Políticas, Projetos e Práticas*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years - Management and innovation* (3ª ed.). London: Routledge.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre -Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Confederação do Desporto de Portugal. (2021). *As crianças de hoje em dia são dependentes das agendas dos adultos*. CDP Entrevista... Carlos Neto, Luís Arrais e Paulo Oom [vídeo]. https://www.cdp.pt/cdp/comunicacao-emarketing/noticias-cdp/216-general/12044-craincas-dependentes-adultos-cdpentrevista.html?fbclid=IwAR17E7_SjrFA9Kbo9qi4P9f_57OzzoOfUz0s3OwN-Mlhpe3IkGAlTX6drAXg
- Cruz, A. (2013). *A importância de brincar no exterior para a resolução de problemas e criatividade: um estudo com crianças em educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Kaplan, J., Shi, Hai & Walker, W. Allan (2011). The Role of Microbes in Developmental Immunologic Programming. *Pediatric Research*, 69, 465-472. <https://doi.org/10.1203/PDR.0b013e318217638a>
- Libânio, S. & Linhares, E. (2020). O espaço exterior: contextos de aprendizagens na Educação Pré-escolar e no 1º CEB. In M.J. Cardona & E. Linhares (Eds.), *Da prática de Ensino Supervisionada à Investigação na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico* (pp. 90-112). Instituto Politécnico de Santarém - UI_IPS/ESSE. <http://hdl.handle.net/10400.15/3246>
- Martins, N. P. (2019). *Educar pela positiva: Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Neto, C. (2016). Os pais e o medo de deixar arriscar [Filme]. Portugal:

Skip. <https://www.youtube.com/watch?v=YfLpujcXECA>

- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Editora Contraponto.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1997). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw Hill.
- Póvoas, M., Castro, T., Mateus, A., Costa, M., Escária, A. & Miranda, C. (2013). O brincar da criança em idade pré-escolar. *Portuguese Journal of Pediatrics*, 44(3), p. 109. <https://doi.org/10.25754/pjp.2013.1166>
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e Família - Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- Webster-Stratton, C. (2018). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- White, J. (2011). Capturing the difference. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications.

PROFESSORES ESPECIALISTAS DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO DO CONCEITO DE “PROFESSOR ESPECIALISTA” E DO SEU PAPEL EM EQUIPAS MULTIDISCIPLINARES¹

Ana Paula Malotti

Instituto de Educação - Universidade do Minho
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
anapmalotti@gmail.com

Maria Helena Vieira

Instituto de Educação - Universidade do Minho
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
m.helenavieira@ie.uminho.pt

Resumo

Este artigo resulta de uma investigação de doutoramento a decorrer na área de Educação Musical da Especialidade de Educação Artística no Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho sobre a atuação de professores especialistas de música nas instituições de educação de infância (Creche e Educação Pré-escolar) em Portugal e no Brasil. Tendo em vista que a Educação Pré-escolar se tem tornado cada vez mais um campo de atuação para estes profissionais, procuramos descrever neste artigo como é que a concepção de “especialista” é apresentada na legislação e literatura destes dois países. Analisamos também como está prevista a atuação destes profissionais nesta etapa da educação, de forma a melhor compreender qual é, e qual poderá vir a ser, o seu papel pedagógico.

Palavras-chave:

Creche, Jardim de Infância, Educação de Infância, Educação Musical, Professor Especialista de Música

Abstract

This article is the result of an ongoing research project being developed at the University of Minho, in the Music Education area of the Arts Education Specialization of the Child Studies PhD Program. The main goal of the project is to understand the role of the specialist music teachers in pre-school education institutions (nurseries and kindergartens) in Portugal and in Brazil. Considering that pre-school education has increasingly become a field of action for specialist music teachers, in this article we focus on the description of the concept of “specialist” as presented in the legislation and literature of both countries. We also analyse the guiding outlines for the intervention of these professionals in pre-school education, in order to understand their present pedagogical role, and what it could become in the future.

Keywords:

Nursery, Kindergarten, Childhood Education, Music Education, Specialist Music Teacher

EDUCAÇÃO MUSICAL E PRIMEIRA INFÂNCIA: ALGUMAS TENDÊNCIAS

Segundo Young (2018), os estudos sobre a educação musical na primeira infância cresceram significativamente nos últimos dez a quinze anos, e a expansão mais relevante foi a ampliação da faixa etária estudada, que passou a abranger também o período desde o nascimento até aos três anos. Esta mudança foi especialmente impulsionada por uma riqueza de estudos experimentais que revelaram que bebés e crianças pequenas têm a capacidade de agir e interagir na formação das suas infâncias e aprendizagens musicais. Para a autora, os primeiros anos de vida são vistos como singularmente importantes para o desenvolvimento (argumentos originados nas teorias do desenvolvimento, neurociência, e numa perspectiva política) justificando atenção, preocupação, investimentos e intervenções, e influenciando a maneira como as crianças são entendidas e tratadas

(Young, 2018, p. 9). Young acrescenta que a música tem sido considerada como tendo um papel fundamental na formação das crianças, o que justifica uma “urgência” das famílias e da sociedade para estimular as crianças musicalmente, mesmo que ainda não se tenha evidências consistentes sobre os possíveis benefícios para o seu desenvolvimento extramusical, e mesmo correndo o risco de reduzir a educação musical a um meio para atingir um outro fim, ao invés de ser vista como intrinsecamente valiosa (Young, 2018, p. 10).

Essas mudanças, juntamente com a compreensão da música enquanto área de conhecimento que possui especificidades próprias, podem estar a contribuir para impulsionar a atuação de professores especialistas de música nas creches e jardins de infância. Mas afinal, o que significa ser um “professor especialista” de música? Como está concebida a formação e atuação deste profissional? Qual é o seu papel em equipas multidisciplinares nos contextos educativos? Pretendemos com este artigo rever o conceito de professor “especialista” de música a partir dos resultados do estudo das orientações legislativas portuguesa e brasileira para a música, a docência e a educação de infância.

¹ – Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/CED/00317/2019, e no âmbito do Programa de Bolsas de Doutoramento com a referência 2020.06281.BD.

EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO MUSICAL EM PORTUGAL E NO BRASIL: BREVE DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS

Sistema educacional e orientações legislativas em Portugal

O termo educação de infância parece ser concebido na literatura portuguesa com uma perspectiva abrangente em que se faz referência às oportunidades de educação compreendendo as valências de Creche e Educação Pré-escolar (Conselho Nacional de Educação, 2011, 2017; Direção-Geral da Educação, s.d.; Serrano & Pinto, 2015; Vasconcelos, 2000). Na legislação oficial a Creche e a Educação Pré-escolar são apresentadas como etapas distintas e regulamentadas por diferentes ministérios.

A Creche, vinculada e regulamentada pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, é definida pela Portaria n.º 262/11 de 31 de Agosto, Artigo 3, como “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (Portaria n.º 262, 2011).

A Educação Pré-escolar está vinculada ao Ministério da Educação e corresponde à etapa de educação oferecida pelo sistema público para crianças a partir de 3 anos de idade. De acordo com Artigo 3 da Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, “[a] Educação Pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar” (Lei n.º 5, 1997). O Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de Dezembro indica que os Jardins de Infância são as instituições onde se realizam as atividades do sistema público de Educação Pré-escolar (Decreto-Lei n.º 542, 1979).

A música no sistema educacional português atual

Portugal possui uma política para o ensino artístico nas modalidades de “ensino genérico” e “ensino especializado”. A Educação Pré-escolar é enquadrada na modalidade de educação artística “genérica”, que, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 344/90 de 02 de Novembro, Artigo 7, é definida como aquela que “se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral”. O mesmo decreto explica que a educação artística abarca diversas áreas: a música, a dança, o teatro, o cinema e áudio-visual, e as artes plásticas (Decreto-Lei n.º 344, 1990). No Ensino Básico, a educação artística genérica está prevista como parte integrante do currículo para os Jardins de Infância e escolas de ensino regular de 1.º Ciclo, ou seja, uma componente curricular a ser ministrada pelo educador de infância ou docente do ensino regular, podendo ser apoiado/coadjuvado por um professor especialista. A partir do 2.º Ciclo a música é assegurada como disciplina (Educação Musical) a ser ministrada por docentes especializados na área da Educação Musical. No 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a educação artística genérica pode ser oferecida como disciplina optativa, atividades na área escolar, atividades optativas, e atividades de complemento curricular, a serem ministradas também por docentes especializados, de acordo com a área e a disciplina, e como oferta de escola.

Em Portugal, as OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 2016) configuram o docu-

mento norteador para os educadores de infância² no planeamento das práticas educativas na Educação Pré-escolar, sendo que a gestão do currículo fica a cargo deste profissional. As OCEPE estão organizadas em três áreas de conteúdo - Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e de Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo. A música integra a área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Artística, subdomínio Música.

Sistema educacional e orientações legislativas no Brasil

No Brasil, o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade está enquadrado numa mesma etapa chamada Educação Infantil, estabelecida pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de Dezembro de 1996 (Lei n.º 9.394, 1996) como a primeira etapa da Educação Básica. É dever do Estado e de competência dos municípios fornecer e garantir a Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 anos de idade. Aos municípios cabe “autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino” e oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas da seguinte forma: “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (Lei n.º 9.394, 1996), sendo a frequência obrigatória a partir dos 4 anos de idade.

As creches e pré-escolas, portanto, estão enquadradas no mesmo sistema legislativo e vinculadas ao Ministério da Educação (como sugere a literatura para o conceito de “educação de infância” em Portugal, anteriormente citada), e podem ser ofertadas numa mesma instituição ou estabelecimento público de Educação Infantil. Por vezes, essas instituições têm nomenclaturas diferenciadas tais como: Centro de Educação infantil, Núcleo de Educação Infantil, Escola de Educação Infantil, Espaço de Desenvolvimento Infantil, entre outros.

Em relação à organização por faixa etária é importante ressaltar que na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Ministério da Educação, 2017), que são as orientações curriculares mais recentes, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil estão organizados em três categorias por faixa etária (Bebés: zero a 1 ano e 6 meses; Crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e Crianças pequenas: 4 anos a 5 anos e 11 meses).

A música no sistema educacional brasileiro atual

Perduram no sistema educacional brasileiro dois cenários sobre o ensino da música com perspectivas diferentes, propostas pedagógicas distintas e sem relação um com o outro: a educação musical ofertada nas escolas de ensino regular (que passou por diversas alterações ao longo dos anos) e o ensino específico de música que acontece fora do sistema geral de educação em conservatórios, academias e escolas de música, sendo poucas as ofertas públicas (Santos, 2014; Penna, 2013).

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, é enquadrada no ensino regular, para o qual o ensino da arte foi constituído como componente curricular obrigatório pela LDB 9.394/96, Artigo 26 (Lei n.º 9.394, 1996), nos diversos níveis da Educação Básica. Em 2008, a LDB foi alterada pela Lei 11.769/08 (Lei n.º

2 – Educadores de infância em Portugal são os profissionais com formação de Mestrado em Educação Pré-escolar (habilitados para a docência na Educação Pré-escolar e Creches) ou Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo, responsáveis por ministrar todas as áreas de conhecimento previstas nas orientações curriculares, incluindo a música.

11.769, 2008) que estabeleceu a música como conteúdo obrigatório deste componente curricular. Cabe destacar que na versão atual da LDB a música, as artes visuais, a dança e o teatro (Lei n.º 13.278, 2016), e ainda, a valorização das expressões regionais (Lei n.º 13.415, 2017), configuram conteúdo obrigatório no ensino da arte.

Não há, no entanto, indicações claras sobre a organização da música e demais linguagens artísticas no currículo, que está também a cargo dos professores de referência, os chamados de generalistas ou unidocentes³, ficando ao critério dos estabelecimentos escolares a gestão do currículo e a contratação de professores especialistas. Assim, a oferta da música e demais linguagens artísticas, segundo Souza (2010, p. 15), acaba por acontecer de forma alternada e descontinuada.

Entre os documentos orientadores para Educação Infantil no Brasil, podemos citar: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Ministério da Educação e do Desporto, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Ministério da Educação, 2010), e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Ministério da Educação, 2017). A música está contemplada nesses documentos e é apresentada nos moldes de concepção de cada um. A BNCC (Ministério da Educação, 2017) que é o documento mais recente, baseia-se no que dispõem as DCNEI (2010) e está estruturada sobre dois eixos (Interações e Brincadeira); estabelece também seis direitos de aprendizagem (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se) e cinco campos de experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). A música é contemplada neste documento especialmente no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”.

A QUESTÃO DO PROFESSOR “ESPECIALISTA” DE MÚSICA EM PORTUGAL E NO BRASIL

A música e a questão docente em Portugal

Ao discutir a concepção de “ensino especializado de música” em Portugal, Vieira (2014) aponta que o conceito de “especialização” parece estar claro no terreno do senso comum, especialmente no que diz respeito à profissionalização em diversas áreas do conhecimento. No ensino da música, porém, a autora descreve que a expressão está comumente associada ao “ensino ministrado em conservatórios e academias, em escolas particulares e cooperativas que o desenvolvem logo a partir do 1º Ciclo do Ensino Básico” (Vieira, 2014, p. 64) - o que a autora questiona, por considerar que a especialização é um fenômeno que, em qualquer área, só ocorre mais tardiamente (Vieira, 2014, pp. 71-72). Apesar da discussão sobre a articulação do ensino especializado com o sistema geral de ensino, e sobre o ensino genérico como possibilidade de geração de oportunidades e democratização do acesso à aprendizagem musical, o ensino dito “especializado” parece persistir na tentativa de afirmação das “especificidades” do ensino da música, que têm passado também pela própria especialização da formação de pro-

fessores de música para os diferentes ramos nas décadas mais recentes, o que parece natural e desejável, tendo em conta a necessidade de formar professores que dominem as matérias que irão lecionar. No entanto, está por esclarecer se essas especificidades são realmente mais adequadas a certas crianças do que a outras, como a divisão em diferentes ramos de ensino público da música (genérico e especializado) parece querer sugerir. Vieira (2014) sublinha uma grande ambiguidade na definição de um ensino especializado desde o 1º Ciclo do Ensino Básico, na dificuldade em clarificar quem são as crianças que podem ou devem aceder a esse ensino especializado, e como são identificadas. A esse propósito, sublinhe-se também o artigo de Brito e Vieira (2017) que aborda a problemática dos modos de seleção dos alunos para as poucas vagas oferecidas a nível nacional pelas escolas públicas de ensino especializado de música. Quem frequenta o ensino especializado de música? Como se acede a esse ensino especializado e porquê? Em que consiste esse ensino especializado e porque se designa dessa maneira? O que justifica as diferenças na formação atual de professores de música para o chamado “ensino genérico” e para o “ensino especializado”, e que não existiam antes dos anos 80 do século XX? Neste momento os professores de música possuem uma habilitação profissional específica para atuar nas diferentes instituições e níveis de ensino, como recorda Mota (2014, p. 46): os que são formados nas Escolas Superiores de Música e em vários cursos das Universidades (professores para o ensino especializado de música) e os que são formados nas Escolas Superiores de Educação (professores para o ensino da Educação Musical no Ensino Básico). Mas não está claro na legislação que o professor de música coadjuvante no 1º Ciclo da Escola Genérica, quando possa existir, tenha que ser o professor formado para o ramo genérico com o Mestrado em Ensino de Educação Musical para o Ensino Básico, o que tem levado a que muitas vezes essa coadjuvação seja feita por profissionais com diferentes tipos de formação. Ora, são estes conceitos de escolas, alunos e formação de professores “genéricos” e “especializados” que este artigo visa questionar e estudar, à luz das próprias orientações legislativas.

A respeito de quem pode ou deve ministrar a educação artística na Educação Pré-escolar, que é realmente o nível de ensino que mais nos interessa neste estudo, o Artigo 10 do Decreto-Lei 344/90 de 02 de Novembro (Decreto-Lei n.º 344, 1990) inter põe:

1. Na educação artística pré-escolar, a sensibilização da criança para o ensino artístico é feita pelo respectivo educador de infância, sempre que possível com o apoio de professores especializados, em colaboração com os pais e encarregados de educação.
2. No 1.º ciclo do ensino básico, a educação artística genérica é assegurada pelos docentes do ensino regular, procurando a colaboração dos pais e encarregados de educação.
3. O disposto no número anterior não prejudica a existência de componentes reforçadas de educação artística, a ministrar por docentes especializados, nas escolas de ensino básico regular dotadas de condições para o efeito. (Decreto-Lei n.º 344, 1990)

3 - Professores generalistas ou unidocentes no Brasil são os profissionais com formação em Pedagogia e habilitados para atuar na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental no Brasil, responsáveis por ministrar todas as áreas de conhecimento previstas nas orientações curriculares para a Educação Infantil, incluindo a música.

O Decreto n.º 344/90 em seu Artigo 33 discorre sobre o pessoal docente e indica que a formação e qualificação de professores para a leção em cada área da educação artística, níveis e vias de oferta será objeto de regulamentação. Acrescenta ainda que, a respeito da educação artística, “[o]s cursos de formação de professores devem considerar as especificidades curriculares próprias da Educação Pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”. Mas não refere com exatidão que cursos de formação de professores são estes. Entre outras questões, o Artigo 34 indica que “o professor especializado do ensino artístico ministrado na Educação Pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico pode apoiar uma ou mais escolas, nomeadamente em regime itinerante” e, que podem ser criados estatutos especiais para alguns tipos de docentes, no caso da música, os de professor-concertista e professor-compositor (Decreto-Lei n.º 344, 1990). Mais uma vez, estes artigos não esclarecem com exatidão se esse “professor especializado” terá que ser obrigatoriamente formado num Mestrado em Educação Musical ou num Mestrado em Ensino de Música, que também forma para a leção nos 1º e 2º Ciclos.

Ou seja, a música na Educação Pré-escolar em Portugal está legalmente enquadrada como componente curricular da educação artística genérica, a ser desenvolvida predominantemente pelos educadores de infância, sendo que é possível a atuação e apoio de docentes especializados, como o “professor concertista” e o “professor-compositor” (Decreto-Lei n.º 344, 1990) que podem, paradoxalmente, ter formações diversificadas, não necessariamente voltadas para o ensino genérico. A ausência de dados oficiais sobre a atuação deste profissional coadjuvante do ensino da música na educação de infância pode permitir suposições, mas não nos permite descrever com clareza qual o perfil de formação dos professores “especialistas” ou “especializados” de música que estão de facto a atuar na educação de infância (ou qual o perfil desejável para estes profissionais), tanto nas instituições públicas, quanto nas privadas em Portugal e esse é, precisamente, um dos focos desta investigação.

A música e a questão docente no Brasil

Para atuar na Educação Básica no Brasil, os docentes de todas as áreas precisam a formação em um curso superior de licenciatura, sendo que para docência na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental é admitida também a formação mínima de nível médio, como indica a LDB 9394/96 no seu Artigo 62 (redação dada pela Lei n.º 13.415 de 2017):

[a] formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Lei n.º 9.394, 1996)

Quanto à formação do professor de arte, Souza (2010) aponta que a reorganização técnica e profissional, não tem apontamentos necessários na LDB. Na ocasião de aprovação da lei que instituiu a música como conteúdo obrigatório do componente curricular arte (Lei n.º 11.769, 2008), foi vetado o parágrafo único que determina-

va: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”. Entre as razões apontadas para o veto, está o fato de que há músicos profissionais ou reconhecidos nacionalmente, porém, sem formação acadêmica ou oficial em música que estariam impossibilitados de ministrar o conteúdo “música”. A esse respeito é possível notar que, de acordo com o Artigo 62 da LDB 9394/96 apresentado anteriormente, a formação exigida para atuar como docente na Educação Básica é a formação de nível superior em licenciatura, e este regulamento já limita a atuação de tais profissionais sem a formação mínima exigida, mesmo que sendo artistas ou músicos reconhecidos. A esse respeito, o Decreto n.º 3.276/99 de 6 de Dezembro que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, estabelece no Artigo 3, § 4º que “[a] formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica” (Decreto n.º 3.276, 1999) e, portanto, também na Educação Infantil. Outra razão para o veto é explicada pelo da seguinte forma:

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos. (Ministério da Educação. Mensagem nº 622 de 18 de agosto de 2008)

Se por um lado faltam apontamentos na LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) sugerem outras indicações:

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma. (Ministério da Educação, 2013)

Sublinha-se que além da possibilidade de atuação de professores licenciados em componente específicos de Educação Física e Arte, é indicado que no caso do ensino da Língua Estrangeira, o professor deverá ter licenciatura específica.

Ou seja, apesar das alterações verificadas na lei que estabelece o ensino da arte como componente obrigatório, não há orienta-

ções quanto à organização e distribuição no currículo e, tampouco, sobre a formação e atuação docente. As concepções sobre a formação de professores das áreas artísticas são suportadas pelas diretrizes curriculares para o ensino superior (Souza, 2010, p. 16). Penna (2013) vem reforçar essa realidade indicando a falta de clareza na LDB e nos documentos orientadores, já que a respectiva qualificação e formação de professores não são indicadas com precisão, sendo que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação nas diversas áreas artísticas configura-se como o documento que “estabelec[e] a formação do professor através de licenciaturas nas linguagens específicas” (Penna, 2013, p. 60).

A literatura brasileira sobre educação musical (Bellochio, 2016; Figueiredo, 2013, entre outros) aponta para um aparente consenso no qual o termo professor “especialista” de música é utilizado para fazer referência ao profissional com formação específica nesta área do conhecimento e com habilitação para atuar na Educação Básica, ou seja, aquele que possui licenciatura em música. Este termo permite diferenciar os profissionais atuantes neste contexto de acordo com a formação e atuação, tais como: os professores generalistas ou unidocentes (aqueles com formação em pedagogia e predominantemente responsáveis pelo currículo geral), os professores com formação polivalente em artes (múltiplas linguagens artísticas), ou os professores com licenciatura específica em outras linguagens artísticas e que também lecionam o componente curricular arte.

Finalmente, é possível constatar que o ensino das artes no Brasil e, portanto também da música, tem lugar enquanto componente curricular, sob a designação singular “Arte”, porém não há indicações claras sobre a sua organização no currículo. Enquanto componente curricular na Educação Infantil e Ensino Fundamental, a música está predominantemente nas mãos dos professores generalistas ou unidocentes, sendo que, ao critério dos estabelecimentos escolares, pode contar com a presença de professores com formação específica nas áreas artísticas.

Nos dados oficiais do Brasil, tal como em Portugal, há também certa invisibilidade sobre a atuação de professores especialistas de música na Educação Infantil. Segundo o relatório cedido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018) havia quase 1.500 instituições de Educação Infantil que contavam com docentes “com formação em música”, tanto no curso de graduação em licenciatura em música, quanto nos cursos de “bacharelado” (equivalente à formação de caráter artístico e de performance como instrumentista, regente, compositor, entre outros). Mas, como ressaltado pelo INEP, a inexistência da música enquanto disciplina nesta etapa da educação não permite determinar se estes docentes estavam a atuar de facto no ensino da música no contexto da Educação Infantil. Se, por um lado, a legislação brasileira permite a atuação de professores com formação de licenciatura em música, por outro, ela não assegura a que a música deve ser ministrada por tal profissional. Portanto, a limitação dos dados oficiais não permite descrever de forma mais aprofundada a atuação deste profissional na Educação Infantil brasileira, nem a forma e critérios da sua integração laboral nos contextos educativos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oferta de educação para a primeira infância em Portugal e no Brasil caracteriza-se, de um modo geral, pelo atendimento a crianças de 0 a 5 anos de idade. A educação musical no nível pré-escolar em Portugal está enquadrada como componente curricular da educação artística genérica, a ser desenvolvida predominantemente pelos educadores de infância, sendo que é possível a atuação e apoio (ou “coadjuvação”) de docentes especializados, ainda que não seja claramente definido o perfil de formação académica deste profissional na legislação. No contexto português o conceito de “especialista” parece apontar para uma especificidade que caracteriza os professores com formação em música. No entanto, existem formações de professores de música diversas para os diferentes ramos do ensino da música (genérico e especializado), o que vem sendo questionado na literatura, e não está claro que só o professor formado para o ramo genérico possa lecionar no 1º Ciclo genérico (e a realidade de contratação, nas raras vezes em que ocorre) tem demonstrado isso.

No Brasil o ensino da arte e, portanto, da música, também é concebido como componente curricular na Educação Infantil, a ser ministrado predominantemente pelas professoras de referência (com formação em pedagogia) e ficando também ao critério dos estabelecimentos escolares a contratação de docentes com formação específica na área da música, ou seja, aqueles formados nos cursos de licenciatura em música. No contexto brasileiro parece haver um consenso sobre o conceito de “especialista” como referência aos docentes com formação específica num campo de conhecimento, em contraponto aos docentes “generalistas”, que são aqueles com formação multidisciplinar e predominantemente responsáveis por todas as áreas do currículo na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (o equivalente aos educadores de infância e professores do 1º Ciclo em Portugal). Isto dever-se-á, naturalmente, ao facto de o Brasil não ter dois tipos de formação de professores de música, como acontece em Portugal. Qual seria, então, o perfil desejável do professor especialista de música para desenvolver atividades na educação de infância? Qual o seu papel nesta etapa da educação? Qual o grau de formação musical e o tipo de formação pedagógica que deveria ter? Que dinâmicas de atuação e coadjuvação estariam alinhadas com as perspectivas para esta etapa da educação?

Em vias de uma reflexão final, é possível concluir que a legislação em Portugal e no Brasil não traz apontamentos concretos sobre a formação académica e atuação pedagógica de professores de música nas instituições de educação de infância. A ausência de dados oficiais não permite descrever o que acontece na realidade. O perfil e as dinâmicas que derivam da presença e atuação de professores de música nestes contextos educativos (através da coadjuvação e interação do docente de música com os demais intervenientes e equipa pedagógica) estão por determinar com clareza nas orientações legislativas dos dois países, pelo que a reflexão e investigação sobre este tema pode ser uma das contribuições deste estudo. Outros estudos são necessários também para discutir qual é o espaço da educação de infância nos cursos de formação de professores de música e de que modo estão sendo consideradas as especificidades deste contexto educativo. Penna (2013) alerta para a fragilidade da formação pedagógica do professor de música para

certos contextos e parece conceber que há um tipo de formação pedagógica específica necessária para os professores de música que contemple a realidade dos contextos educativos escolares (p. 61). Sobre a formação de professores especialistas de música para atuação na Educação Infantil, Gomes (2018) afirma também que é preciso contemplar as especificidades do universo infantil (e aqui ressaltamos também as especificidades dos bebês), e que são necessárias ações conjuntas entre governo, universidade, escolas e profissionais para institucionalizar ações que sejam eficazes, e para o avanço conceptual da Educação Musical Infantil.

Tendo em vista a ausência de políticas públicas que garantam com consistência e abrangência nacional a qualidade da educação musical em instituições de educação de infância, tanto em Portugal como no Brasil, entendemos que um docente musical e pedagogicamente preparado seria o caminho na formação de professores de música para garantir o efetivo trabalho com música na educação de infância a fim de potencializar a formação e experiência musical dos bebês e das crianças pequenas. É a formação sólida dos professores que lhes fornece conhecimentos, técnicas, competências e princípios pedagógicos especializados para agirem com autonomia a partir de um referencial. Conclui-se, portanto, que é preciso refletir sobre a identidade profissional e a formação deste professor especialista de música coadjuvante da educação pré-escolar, e sobre a importância do seu papel nas instituições de educação de infância.

Referências

- Bellochio, C. R. (2016). Por que pensar a educação musical na formação de professores não especialistas em música? - a unidocência em foco. In *XVII Encontro Regional Sul Da ABEM, Diversidade Humana, Responsabilidade Social e Currículos: Interações Na Educação Musical*, (pp. 2-16). Curitiba.
- Brito, H. M. S. & Vieira, M. H. (2017). Era uma vez um gato maltês, tocava piano e falava francês: um olhar sobre o acesso à rede pública de ensino artístico especializado da música. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 4, 134-139.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). Recomendação n.º 3/2011 de 21 de Abril. A Educação dos 0 aos 3 anos. Diário da República: 2.ª série, N.º 79, 18026-18036.
- Conselho Nacional de Educação. (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva - Volume I*. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/outras_publicacoes/af_lei_de_bases_vol-i.pdf
- Decreto-Lei nº 344/90 de 02 de novembro (1990). *Lei Quadro para o ensino artístico especializado*. Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar. Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª série, N.º 253, 4522.
- Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de Dezembro (1979). Estatuto dos Jardins-de-Infância do sistema público de educação pré-escolar. Ministério da Educação. Diário da República, Série I, N.º 300/1979, 12.º Suplemento, 3478.
- Decreto nº 3.276/99 de 6 de Dezembro (1999). Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Ministério da Educação. Diário Oficial da União de 07/12/1999, 4.
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). Enquadramento | Direção-Geral da Educação. Consultado em 15/03/2019, disponível em <http://www.dge.mec.pt/enquadramento>
- Figueiredo, S. (2013). Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. *InterMeio: Revista Do Programa de Pós-Graduação Em Educação - UFMS*, v. 19(n. 37), 29-52. <http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2360/0>
- Gomes, C. C. (2018). *Educação Infantil nos cursos de Licenciatura em Música: um olhar sobre a formação docente*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba.
- INEP. (2018). *Docentes com formação em música nas instituições de Educação Infantil*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (não publicado).
- Lei nº 11.769/08 de 19 de Agosto (2008). Altera a Lei nº 9.394/96 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Ministério da Educação. Diário Oficial da União de 19/08/2008.
- Lei nº 13.278/16 de 2 de Maio (2016). Altera o 6.º do art.º 26 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Ministério da Educação. Diário Oficial da União de 03/05/2016, 1.
- Lei nº 13.415/17 de 16 de Fevereiro (2017). Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Ministério da Educação. Diário Oficial da União de 17/02/2017.
- Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro (1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Assembleia da República. Diário da República: I Série-A, N.º 34, 670.
- Lei nº 9.394/96 de 20 de Dezembro (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Ministério da Educação e do Desporto. Diário Oficial da União, Seção 1, de 23/12/1996, 27839.
- Ministério da Educação. (2008). *Mensagem n.º 622, de 18 de agosto de 2008. Razões do veto*. Diário Oficial da União de 19/08/2008.
- Ministério da Educação (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pt
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME.
- Ministério da Educação e do Desporto. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Mota, G. (2014). A educação musical em Portugal - uma história plena de contradições. *DEBATES, Cadernos Do Programa de Pós-Graduação Em Música*, 13, 41-50.
- Penna, M. (2013). A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. *InterMeio: Revista Do Programa de Pós-Graduação Em Educação - UFMS*, 19 (37), 53-75.
- Portaria nº 262/11 de 31 de agosto* (2011). Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Diário da República: 1.ª série, N.º 167, 4338.
- Santos, A. (2014). *O ensino em grupo de instrumentos musicais. Um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Serrano, L. & Pinto, J. (2015). A creche em Portugal: entre uma perspectiva assistencialista e educacional. *Medi@ções - Revista Online*, 3(2), 63-70. <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/112/pdf>

- Souza, J. (2010). Arte no Ensino Fundamental. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas atuais* (pp. 1–19). Belo Horizonte.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 22, 93–115.
- Vieira, M. H. (2014). Passado e Presente do Ensino Especializado da Música em Portugal: E se Explicássemos Bem o que Significa “Especializado”? In *Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa – Do Passado ao Presente Impressões e Expressões* (pp. 60–74). Lousada: Conservatório do Vale do Sousa.
- Young, S. (2018). Some windows and a map: early childhood music in new times. In *Critical New Perspectives in Early Childhood Music: Young Children Engaging and Learning Through Music* (pp. 1–24). London: Routledge.

AS HISTÓRIAS COMO PONTO DE PARTIDA PARA A INTERVENÇÃO E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Telma Alexandra Sampaio Cerqueira

Joana Figueiredo Coutinho Mendes

Passinhos de Rei - creche e jardim de infância, Vila Nova de Gaia

Resumo

O presente artigo tem como finalidade dar a conhecer o projeto “Viajar pelo mundo das histórias” desenvolvido com crianças de três anos em contexto de sala de jardim de infância, no ano letivo 2018/2019, e uma dinâmica de partilha de histórias, em período de confinamento, em contexto de casa com o mesmo grupo, já na sala dos cinco anos, no ano letivo 2020/2021.

O projeto e a dinâmica de partilha de histórias proporcionaram à equipa pedagógica, às crianças e às suas famílias o desenvolvimento de um trabalho cooperativo entre escola e família.

Desta forma, o artigo evidencia que através das histórias se pode proporcionar o desenvolvimento de várias competências na criança e torna-se num meio facilitador de aproximação entre a escola e a família em contexto de sala e em contexto de intervenção à distância.

Palavras-chave:

Participação das famílias, Relação escola – família, Histórias, Projeto, Intervenção à distância

Abstract

The purpose of this article is to publicize the project “Travel through the world of stories” /developed with three-year-olds, in kindergarten room context, in the school year 2018/2019 and a dynamic of sharing stories, in confinement period, in home context, with the same group, already in the five-year-old room, in the school year 2020/2021.

The project and the dynamic of sharing stories provided the pedagogical team, children and their families the development of a cooperative work between school and family.

In this way, the article shows that through the stories it is possible to provide the development of various skills in the child and becomes a facilitator of approximation between the school and the family in the context of the classroom and in the context of distance learning.

Keywords:

Family participation, School-family relationship, Stories, Project, Distance Learning

ESCOLA-FAMÍLIA UMA RELAÇÃO CRUCIAL!

De acordo com Stoer e Silva (citado por Cerqueira, 2013) estamos a viver um tempo de mudança e a assumir uma preocupação em compreender o processo que subjaz à articulação entre duas instituições sociais e centrais na nossa sociedade: a escola e a família.

A relação escola-família é crucial para o desenvolvimento integral da criança, e de acordo com Lima (citado por Cerqueira, 2013) uma das virtualidades da relação escola família é que se esta for genuína todos os intervenientes saem valorizados: os professores / escola veem o seu papel reconhecido, as famílias sentem-se apoiadas e as crianças têm um melhor rendimento escolar. Os autores Bastos e Neves (2019) também referem que ambos os intervenientes, ou seja, os pais e a escola, enquanto instituição certificada para o conhecimento, “(...) beneficiam desta relação, na medida em que os pais melhoram a relação com os filhos tornando-a mais forte e próxima e as escolas proporcionam aprendizagens mais significativas.” (p. 211).

Desde há muito que se debate a importância desta relação, contudo, ainda nos dias de hoje, muitas vezes esta baseia-se em curtos diálogos de troca de informações sobre a criança e o seu dia. De acordo com Cushway e Lodge (citado por Cerqueira, 2013) a comunicação tem um certo número de finalidades, entre as quais a partilha de informação, considerar ideias, transmitir e trocar opiniões, transmitir sentimentos. Assim, a comunicação “é uma ponte

que transporta esse algo de uma pessoa para outra ou de uma organização para outra” (Chiavenato, 2004, p.417) Mais do que comunicar diariamente com cada família à chegada ou à saída do estabelecimento escolar é muito importante fazer parte da dinâmica familiar, ou seja, envolver os pais no trabalho desenvolvido em contexto de escola, uma vez que envolver as famílias “(...) apresenta-se como uma dimensão cada vez mais reconhecida para a qualidade nos contextos da Educação de Infância (...) assumido cada vez mais visibilidade e consistência.” (Gomes, Neves & Silva, 2017). Tal como refere Marques (2001, p.57) “o ato de comunicar pressupõe sempre a partilha de informações e o reconhecimento da existência de um bem comum”, assumindo que o bem comum é a criança. Sabe-se que nem sempre é bem vista esta articulação, uma vez que vivemos numa sociedade muito exigente, o que leva a que as famílias não disponham de muito tempo para desfrutar de momentos de qualidade com as crianças. Contudo, decidimos que queríamos mais, queríamos implicar a família no processo de ensino-aprendizagem e fizemo-lo através das histórias. Posto isto, considera-se como objetivos deste trabalho:

- Fomentar as relações escola-família no processo de aprendizagem da criança em contexto de sala;
- Desenvolver atividades que promovam o gosto pelas histórias, estimulando, assim, a formação da criança leitora;
- Implementar atividades que desenvolvam o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;

- Utilizar as histórias com meio de desenvolver as diversas áreas de conteúdo;
- Perceber que as histórias estão presentes nas diferentes artes, tais como o cinema, a pintura, a música, o teatro, a dança, etc.;
- Aproximar as famílias entre si e a escola, em período de intervenção à distância, devido à pandemia covid-19.

O NASCER DE UM PROJETO EM FAMÍLIA.

O projeto “Viajar pelo mundo das histórias”, na sala dos 3 anos, no ano letivo 2018/2019, proporcionou à equipa pedagógica, às crianças e às suas famílias o desenvolvimento de um trabalho cooperativo entre escola e família. De acordo com as autoras Dias e Neves (2012, p.37) as histórias permitem à criança desenvolver a criatividade, através da sua imaginação, aumentar de vocabulário, autoidentificação, pensamento lógico, memória, argumentar e ainda um estímulo para o desenvolvimento de um espírito crítico.

Tudo começou com o interesse em histórias manifestado pelo grupo de crianças, que demonstrava um gosto e uma atenção especial quando escutava histórias. Tais situações captaram a atenção da equipa pedagógica. Era com muita frequência que chegavam à sala livros trazidos de casa pelas crianças, com o intuito de mostrar e dar a conhecer a história do livro aos amigos.

No decorrer do dia a dia, as brincadeiras livres salientavam, de forma muito clara, o gosto pelas histórias que escutavam, quer em contexto de sala, quer em contexto familiar. Isto era verificado através das suas brincadeiras de faz de conta, onde era evidente o interesse por “espetáculos”, tal como as suas produções artísticas, pois desenhavam e pintavam “espetáculos”. o que é possível verificar através dos momentos documentados.



Figura 1 - Pintura Livre

Estagiária: “Que pintura bonita! Queres falar sobre o que pintaste?”

Criança: “Sim! Isto é um espetáculo. Tem cadeiras e aqui o palco.”



Figura 2 - Registo da obra de arte

É ainda muito relevante considerar a criatividade e a imaginação, aquando da análise da primeira obra de arte, apresentada ao grupo de crianças. As histórias que criaram sobre a raposa (ver figuras 2 e 3), tornou este momento absolutamente extraordinário e a diversidade de opiniões levou à construção de diferentes registos. Para umas crianças a raposa estava perdida, para outras estava apenas a dormir e ainda, para outras, estava a cheirar a erva à procura de comida.

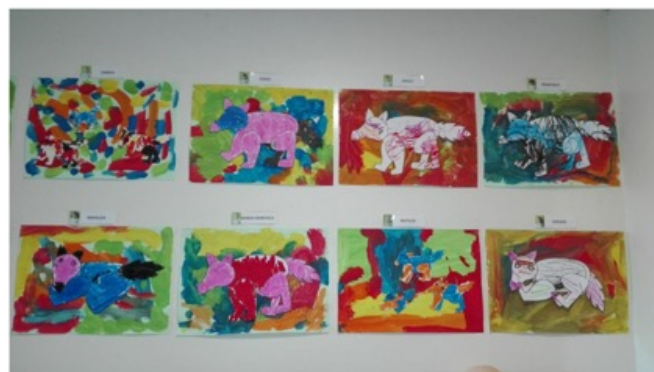


Figura 3 - Obra de arte “A Raposa Azul e Preta” do autor Franz Marc

As histórias estavam sempre presentes, pois era com muita frequência que o grupo pedia para ouvir uma história, principalmente nos momentos de transição. Assim, sempre que era oportuno a equipa pedagógica proporcionava momentos com histórias, que tranquilizavam o grupo de forma espontânea e sem qualquer tipo de intervenção.

Desta forma surgiu o projeto “Viajar pelo mundo das histórias”, a sala foi sofrendo alterações, as histórias foram aparecendo, de forma espontânea e muito natural.

Um dia chegou à sala um livro de histórias, como já era habitual, que uma criança trouxe de casa, para partilhar com o grupo de crianças. Como já acontecera com outros livros vindos de casa, também este foi apresentado em grande grupo. O facto de as crianças apresentarem os objetos que trazem consigo, em particular os livros de histórias, é com a intenção de trabalhar a expressão e a comunicação, a partilha dos seus interesses e conhecimentos. Assim, num momento de transição, depois de todas as crianças te-

rem estado a brincar livremente nas áreas da sala, o grupo foi organizado em semicírculo e preparado para a apresentação. A criança começou por mostrar o livro e, com a colaboração da estagiária, desenrolou-se um diálogo, muito interessante e que se estruturou em três momentos, ou seja, num primeiro momento desenrolou-se um diálogo, que se centrou na apresentação do livro das histórias:

Estagiária - "M. podes apresentar o teu livro."
Criança - "É um livro de histórias."
Estagiária - "Que histórias é que existem nesse livro?"
Criança - "Tem muitas. Tem aqui esta fita para saber a página e fechar."
Estagiária - "Muito bem. Isto que a M. acabou de dizer é muito importante, porque este livro tem muitas histórias e esta fita serve para marcarmos a página e poder continuar a ler no dia seguinte. (o livro foi aberto na página do índice) aqui nesta página, que se chama índice, estão escritos os nomes de todas as histórias deste livro."
Criança - (pega no livro) "Começamos aqui e depois vamos ler esta, mais esta, todas."
Estagiária - "Já leste alguma destas histórias com o pai e a mãe?"
Criança - "Sim, já li."
Estagiária - "Vocês costumam ler histórias à noite, antes de adormecer?"
Crianças - "Sim!!"

Registo 2 – Diálogo com o grupo de crianças

Quanto a esta última intervenção da estagiária todas as crianças responderam positivamente, manifestando aqui um grande interesse pelo mundo das histórias e transmitindo indiretamente, que todas estão envolvidas de forma muito positiva no mundo da leitura de histórias, como ouvintes e futuros intervenientes. Assim, tendo em conta todo o entusiasmo das crianças e o interesse em dizer quais as histórias que ouviam no momento do descanso, iniciamos o nosso projeto. Indo ao encontro do interesse que se fez sentir, em todas as crianças, acerca das histórias na hora do descanso, iniciamos o segundo momento do diálogo, com a questão: "Qual é a vossa história preferida?", da qual divergiram em múltiplas respostas. Após todas as crianças terem mencionado a sua história preferida, o grupo foi questionado se gostaria de saber mais sobre as histórias, questão à qual o grupo respondeu de forma muito positiva. No entanto, com o desenrolar do diálogo, há uma criança que faz referência aos filmes fazendo o seguinte comentário: "Eu tenho essa história na televisão." É então formulada uma nova questão: "Que formas existem de conhecer as histórias?" e são então indicadas pelas crianças algumas formas:

H - "biblioteca e salas mágicas"
R - "filmes" I - "ballet"
C - "abóboras cortadas (obras de arte) e pinturas".

Registo 1 – Registo do diálogo com o grupo de crianças

Com o comentário das salas que contam histórias "salas mágicas" surge, novamente, uma questão: "O que podemos fazer na nossa sala?" Desta forma, é explicado ao grupo que a área da casinha pode pertencer a várias histórias, num ápice, a equipa pedagógica improvisa a dramatização da história do Capuchinho Vermelho e, de repente, uma só casinha, foi a casa da Capuchinho Vermelho e posteriormente a casa da avozinha e a sala passou a ser um bosque, com a presença de um lobo matreiro e uma menina que decidiu não obedecer às regras da mãe. Cada elemento da equipa pedagógica ficou responsável por uma personagem e em poucos minutos se dramatizou uma história, com falas e alguns acessórios. O grupo de crianças ficou muito entusiasmado e motivado, pois a alegria transbordava pelas expressões que faziam. Logo, nasceu um projeto muito interessante e com múltiplas intenções, sendo que a principal foi a interdisciplinaridade.

O projeto foi descoberto, o interesse era mais do que muito, por isso o mais importante era avançar e dar resposta à vontade de aprender das crianças. A partir desta fase, a equipa pedagógica orientou o grupo no sentido da organização e de proporcionar momentos de diálogo que promovessem o surgimento de ideias, tal como refere a autora Vasconcelos (1998).

As questões surgiram e potenciou-se um caminho de investigação traçado desde o momento desencadeador. No entanto, foi importante conversar com o grupo e chegar a um nome que definisse e caracterizasse o projeto. Assim, num momento de diálogo e tendo em conta as duas histórias pelas quais o grupo demonstrou maior interesse, que são o "Capuchinho Vermelho" e os "Três Porquinhos", dois contos tradicionais, que apresentam em comum uma personagem muito admirada por todos, o Lobo Mau. Desta forma, no sentido de chegar ao título do projeto, o grupo de crianças foi levado a viajar na sua imaginação. As crianças deitaram-se no chão de olhos fechados e a educadora começou a contar um excerto da história da "Capuchinho Vermelho", referente à parte do bosque e do Lobo, descrevendo exaustivamente todos os pormenores. Após este momento, a educadora questionou o grupo sobre o que é que imaginaram quando ouviram falar em floresta, o que levou o grupo a concluir que todos, naquele momento, viajaram até à floresta através da imaginação, pois todos descreveram árvores, flores, a Capuchinho Vermelho e o Lobo. De seguida, foi lançada a questão: "então se vamos viajar nas histórias, onde é que as histórias nos vão levar?", surge de imediato a resposta da I. "ao mundo", "ao mundo que quê?" – questionou a educadora, "das histórias" disse a H. No final do diálogo resultaram três palavras que apenas necessitavam de conectores, Viajar, Mundo e Histórias. Desta forma, o grupo criou o nome do projeto, que com apenas dois conectores deu origem ao: "Viajar pelo Mundo das Histórias." Foi um momento extremamente rico, através de um diálogo, de um momento de imaginação com base no excerto de uma história, estas foram capazes de chegar ao objetivo estipulado, dar nome ao projeto das histórias.

Com o comentário das salas que contam histórias "salas mágicas" surge, novamente, uma questão: "O que podemos fazer na nossa sala?" Desta forma, é explicado ao grupo que a área da casinha pode pertencer a várias histórias, num ápice, a equipa pedagógica improvisa a dramatização da história do Capuchinho Vermelho e, de repente, uma só casinha, foi a casa da Capuchinho Vermelho e posteriormente a casa da avozinha e a sala passou a ser um

bosque, com a presença de um lobo matreiro e uma menina que decidiu não obedecer às regras da mãe. Cada elemento da equipa pedagógica ficou responsável por uma personagem e em poucos minutos se dramatizou uma história, com falas e alguns acessórios. O grupo de crianças ficou muito entusiasmado e motivado, pois a alegria transbordava pelas expressões que faziam. Logo, nasceu um projeto muito interessante e com múltiplas intenções, sendo que a principal foi a interdisciplinaridade.

O projeto foi descoberto, o interesse era mais do que muito, por isso o mais importante era avançar e dar resposta à vontade de aprender das crianças. A partir desta fase, a equipa pedagógica orientou o grupo no sentido da organização e de proporcionar momentos de diálogo que promovessem o surgimento de ideias, tal como refere a autora Vasconcelos (1998).

As questões surgiram e potenciou-se um caminho de investigação traçado desde o momento desencadeador. No entanto, foi importante conversar com o grupo e chegar a um nome que definisse e caracterizasse o projeto. Assim, num momento de diálogo e tendo em conta as duas histórias pelas quais o grupo demonstrou maior interesse, que são o “Capuchinho Vermelho” e os “Três Porquinhos”, dois contos tradicionais, que apresentam em comum uma personagem muito admirada por todos, o Lobo Mau. Desta forma, no sentido de chegar ao título do projeto, o grupo de crianças foi levado a viajar na sua imaginação. As crianças deitaram-se no chão de olhos fechados e a educadora começou a contar um excerto da história da “Capuchinho Vermelho”, referente à parte do bosque e do Lobo, descrevendo exaustivamente todos os pormenores. Após este momento, a educadora questionou o grupo sobre o que é que imaginaram quando ouviram falar em floresta, o que levou o grupo a concluir que todos, naquele momento, viajaram até à floresta através da imaginação, pois todos descreveram árvores, flores, a Capuchinho Vermelho e o Lobo. De seguida, foi lançada a questão: “então se vamos viajar nas histórias, onde é que as histórias nos vão levar?”, surge de imediato a resposta da I. “ao mundo”, “ao mundo que quê?” – questionou a educadora, “das histórias” disse a H. No final do diálogo resultaram três palavras que apenas necessitavam de conectores, Viajar, Mundo e Histórias. Desta forma, o grupo criou o nome do projeto, que com apenas dois conectores deu origem ao: “Viajar pelo Mundo das Histórias.” Foi um momento extremamente rico, através de um diálogo, de um momento de imaginação com base no excerto de uma história, estas foram capazes de chegar ao objetivo estipulado, dar nome ao projeto das histórias.

No decorrer do projeto descobrimos que as histórias estavam presentes em diferentes formas de arte, tal como se constata no diálogo (Figura 5) anteriormente apresentado. Desta forma, exploramos em diferentes contextos, as diferentes artes, ou seja, quer em contexto de sala quer em visitas de estudo.

Após a exploração realizada com o grupo, descrita até então, é chegado o momento de envolver as famílias de forma ativa, em contexto de sala, no sentido de fomentar uma relação escola-família extremamente rica para a aprendizagem e crescimento das nossas crianças. Tendo em conta a importância das famílias para



Figura 4 – Visitas de Estudo

o processo de aprendizagem, segundo as OCEPE (2016, p.28), as famílias/pais das crianças são um contributo para o trabalho que se desenvolve em contexto de sala, ao participarem e proporcionarem momentos em que a criança pode observar esses contributos. Desta forma, foi pedida a colaboração das mesmas para virem até à sala dos três anos contar uma história escolhida pela família e pela criança. Cada família escolheu o dia mais conveniente e tivemos a participação de todas as famílias. A hora da história era preparada e apresentada pela família, utilizando os recursos que achassem mais pertinentes.



Figura 5 – Registo da história apresentada por cada criança, realizado pela família.

Através destes momentos o grupo teve a oportunidade de conhecer muitas histórias e diferentes técnicas de as contar. Por fim, para finalizar este ciclo de momentos, foi pedido a cada família que realizasse um registo da história com a criança.

DINÂMICA DE PARTILHA DE HISTÓRIAS.

Dois anos depois, já na sala dos 5 anos, em período confinamento devido à pandemia da covid-19, que limitou a nossa vida, impedindo que a comunidade educativa pudesse dar continuidade às atividades presenciais na educação de infância, levando a um afastamento físico das equipas pedagógicas, de famílias e crianças, foram as histórias que nos voltaram a aproximar. Trouxeram mais uma vez novas formas de ver o mundo, proporcionando novas aprendizagens e um estreitar de relações mesmo à distância.

Tendo em conta “que o Jardim de Infância deve proporcionar experiências literárias diversificadas e ricas para a construção de leitores” (Dias e Neves, 2012, p. 38), em período de confinamento, a família assume um papel primordial na formação da criança, tornando-se um parceiro no processo educativo e “(...) o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura”. (Mazano citado por Dias e Neves, 2012, p.38).

Todos os dias uma família contava, através de uma gravação, uma história que era partilhada com o grupo de crianças. Claro que, além dos sentimentos e relações, também procuramos desenvolver outras competências como a análise da história (título, personagens principais e secundárias, onde e o quê).

Para percebermos qual a pertinência desta dinâmica de partilha de histórias em período de confinamento, solicitámos aos pais o preenchimento de um questionário, que dispõe de três questões abertas e 11 questões fechadas. De um total de 18 famílias obtivemos 15 respostas. Assim, foi possível considerar que mais de metade do público inquirido respondeu ao questionário.

Optámos pela utilização de um questionário para obter dados, de forma a analisar e interpretar os resultados obtidos, com a finalidade de compreender melhor o impacto da atividade no aproximar de relações em contexto de intervenção à distância. Tal como referem os autores Bogdan e Biklen (1994, p.70) o “objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos.”

Quando questionados sobre a pertinência da atividade de partilha de histórias, foi pedido às famílias que respondessem de acordo com uma escala linear, ou seja, 1 - Nada importante; 2- Pouco importante; 3- Moderado; 4 - Importante 5 - Muito importante). Posto isto foi possível concluir que, 13 das famílias inquiridas consideram muito importante e duas famílias importante (ver gráfico 1). Relativamente ao envolvimento na atividade foi possível concluir que todas as famílias, que responderam ao questionário, afirmam que quem escolheu a história, para apresentar foi a criança. No entanto, quando deparados com os tópicos sobre a apresentação e a resposta às questões sobre a história, foi possível perceber que 14 famílias consideraram que as crianças estiveram envolvidas. Sendo este um trabalho de partilha, apenas 13 famílias dizem que as crianças ouviram as histórias partilhadas por outras crianças. E ainda 12 das crianças

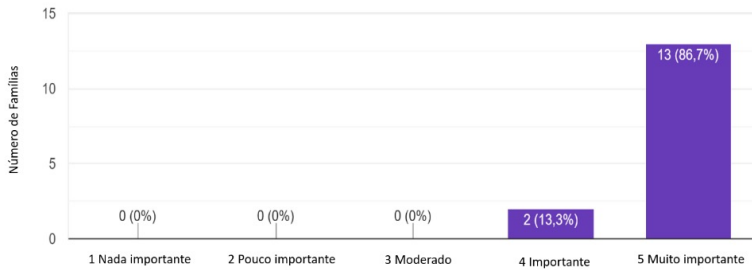


Gráfico 1 – Pertinência da atividade

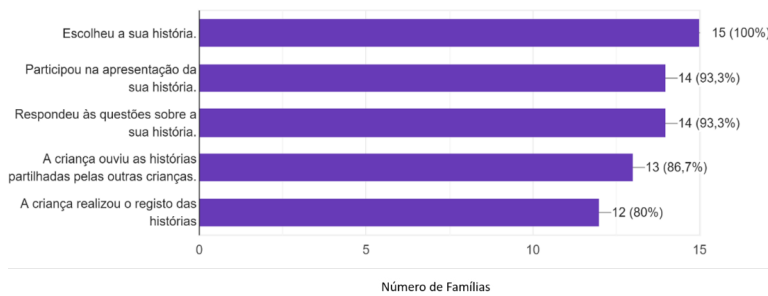


Gráfico 2 – Envolvimento na atividade

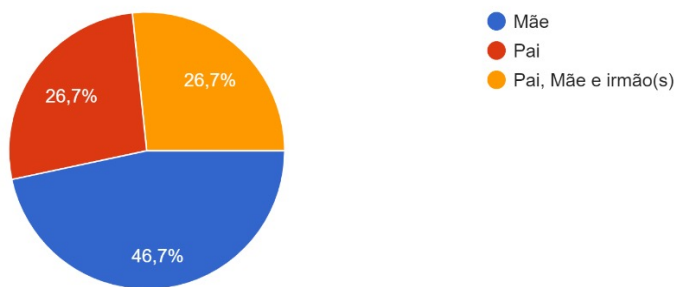


Gráfico 3 – Envolvimento dos membros familiares na atividade

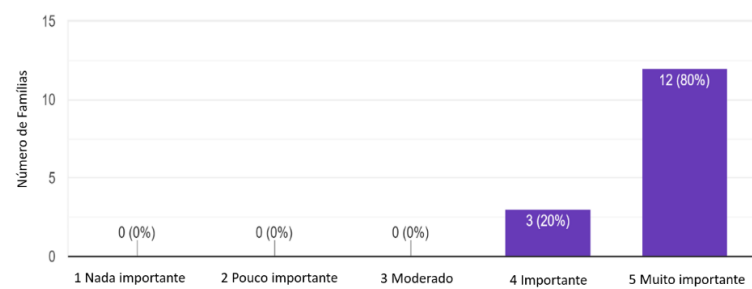


Gráfico 4 – Relações Emocionais

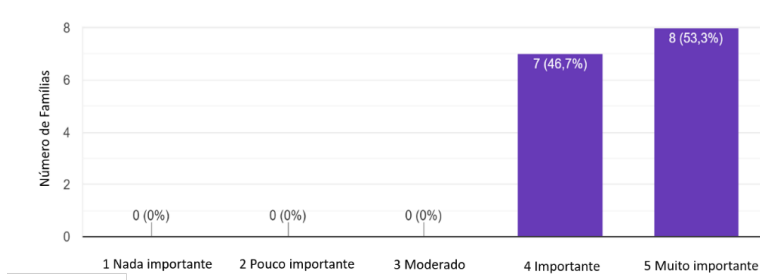


Gráfico 5 – Aproximação das crianças ao grupo

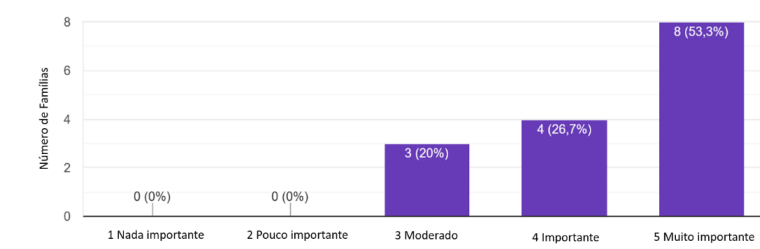


Gráfico 6 – Competências da área da aquisição da leitura e da escrita

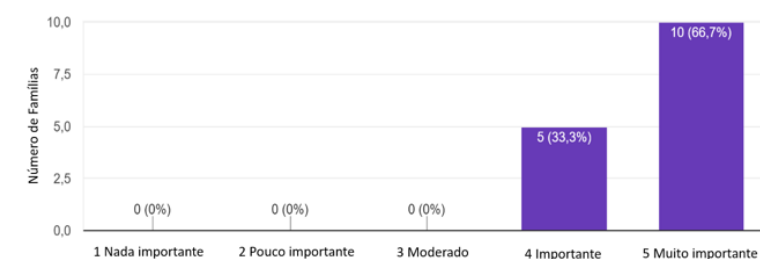


Gráfico 7 – Gosto pela leitura

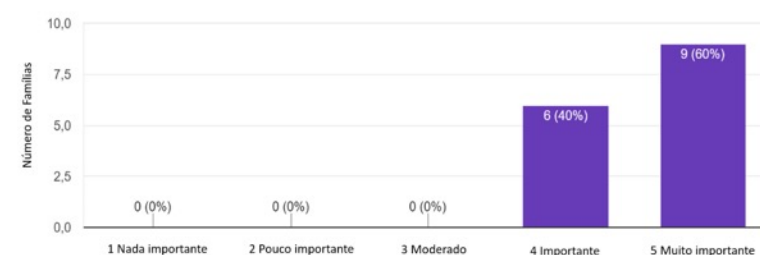


Gráfico 8 – Capacidade criativa

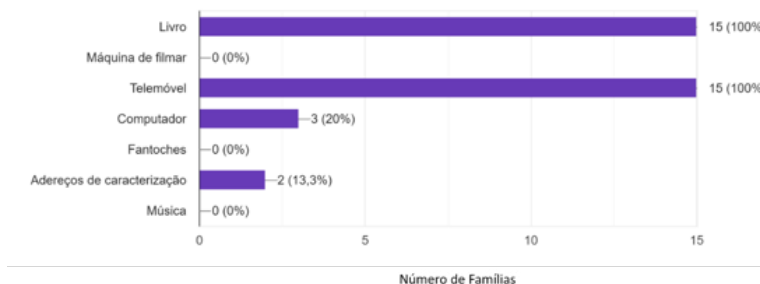


Gráfico 9 – Recursos utilizados

realizaram os registos pedidos (ver gráfico 2). Uma vez que a atividade decorreu em contexto familiar, a importância dos elementos da família revelou-se de extrema importância. Assim, quando questionados sobre o envolvimento, foi possível concluir que em 46,7% dos casos apenas a mãe se envolveu na realização da atividade. Porém e com igual percentagem temos o envolvimento apenas do pai e de toda a família (ver gráfico 3).

Quanto à importância da leitura de histórias e da sua exploração, as famílias foram questionadas relativamente às relações emocionais, à aproximação das crianças ao grupo, às competências, ao gosto pela leitura e à capacidade criativa. As respostas dadas estão de acordo com uma escala linear, ou seja, 1 - Nada importante; 2- Pouco importante; 3- Moderado; 4 - Importante 5 - Muito importante. Assim, foi possível concluir que as relações emocionais são muito importantes, pois 12 famílias o consideraram (ver gráfico 4). Relativamente à aproximação das crianças ao grupo, foi possível concluir que sete famílias consideraram importante esta dinâmica, pois aproximou mais o grupo de crianças, enquanto oito famílias consideram muito importante (ver gráfico 5).

As competências vão sendo desenvolvidas à medida que a criança cresce, através das várias experiências que vivencia. Assim, quando questionadas, é possível concluir que 12 famílias consideraram entre Importante e Muito Importante a atividade realizada para desenvolver competências na área da leitura e da escrita. Contudo, apenas três famílias consideram moderado (ver gráfico 6).

A presente atividade além de corresponder ao interesse das crianças, também foi dinamizada no sentido de fomentar o gosto pela leitura. Posto isto, 10 famílias consideraram ser muito importante para desenvolver o gosto pela leitura, enquanto cinco consideraram importante. É possível inferir que, segundo as evidências, todas as famílias inquiridas consideram Importante o gosto pela leitura. (ver gráfico 7).

O facto de ouvir histórias pode levar a que as crianças imaginem as personagens, os cenários da história e todo o enredo que a envolve. Posto isto, a maioria das famílias considerou ser muito importante a promoção do gosto pela leitura presente na dinâmica implementada.

Ao realizarem os registos das histórias, as crianças desenvolvem a criatividade, pelo simples facto de imaginarem o que desenhar e como fazer. Assim, também neste aspeto, a maioria das famílias considerou muito importante (ver gráfico 8).

Relativamente aos recursos utilizados, todas as famílias inquiridas utilizaram o livro e o telemóvel, apenas três complementaram com o computador e ainda duas famílias recorreram a adereços de caracterização. É de salientar que nenhuma família recorreu à música, aos fantoches e a máquinas de filmar. (ver gráfico 9)

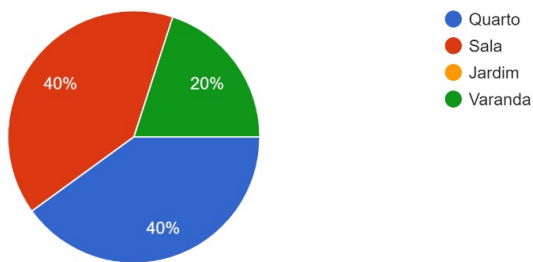


Gráfico 10 – Local da atividade

Um outro aspeto que interessou compreender prendeu-se com o local escolhido pela família para a realização da atividade. Assim, relativamente à escolha, é importante reforçar que cinco famílias referiram que a escolha do local era pouco relevante, enquanto as

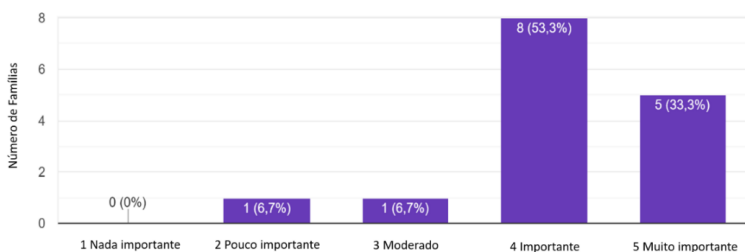


Gráfico 11 – Tempo despendido pelas famílias e crianças

restantes, 10 famílias registaram que optaram pelo local mais confortável e adequado, quer por ser onde a família passa mais tempo ou por se tratar de um espaço pessoal da criança (quarto), por ser muitas vezes o local de leitura antes de dormir. Apresentamos no Quadro 1 as afirmações mais pertinentes das famílias sobre os locais escolhidos para as dinâmicas em casa.

Qual a relevância da escolha do local da casa, para a realização da atividade?

“A sala de estar é o local onde passamos maior tempo em família”
 “Para replicar o momento da leitura em casa que é à hora de deitar/dormir”
 “O (...) escolheu o quarto dele porque é o local onde contamos as histórias todas as noites antes de dormir. Foi intenção partilhar a sua vivência diária, num lugar da casa só dele, onde brinca e relaxa.”
 “A relevância da escolha do quarto da (...), prende-se por ser esse local onde, todas as noites, antes de dormir lhe é lida (contada) uma história.”

Quadro 1 – Opiniões das famílias sobre os locais escolhidos

Relativamente ao tempo despendido (ver gráfico 11) foi pedido às famílias que respondessem de acordo com uma escala linear, ou seja, 1- Muito Exigente; 2 Exigente; 3- Moderado; 4- Adequado; 5-Totalmente adequado. Posto isto, a maioria das famílias considerou que o tempo da atividade foi Adequado, ainda que duas famílias tivessem considerado Exigente e Moderado.

Consideramos o feedback das famílias e das crianças extremamente importante, por isso questionamos, pedindo que registassem a sua opinião.

Qual o feedback da criança em relação à dinâmica da partilha de histórias? (Questionem os vossos filhos)

“Gostou de conhecer histórias novas”
 “Ficou bastante orgulhosa com o seu desempenho e a participação dos pais no projeto. Demonstrou bastante interesse na visualização das histórias das outras crianças e no respetivo registo.”
 “O feedback é bastante positivo, pois todos os dias perguntava qual era a história do próximo amiguinho, demonstrando sempre muita curiosidade e interesse, tanto na apresentação da história, como na resposta às respetivas questões.”
 “Gostou de ouvir a história. Gostava menos de registar. Tinha curiosidade sobre o que os outros tinham achado da história dele”

Quadro 2 – Feedback das crianças sobre a dinâmica

Em relação ao feedback das crianças, estas foram unânimes em afirmar que gostaram muito da atividade, demonstrando uma curiosidade constante em conhecer a história seguinte, mostrando-se muito orgulhosas na partilha da sua história. Apresentamos seguidamente as afirmações das crianças. Em relação à opinião das famílias sobre a dinâmica de partilha de histórias (ver quadro 3), estas revelaram ter considerado este “um excelente momento de proximidade entre as famílias”, “(...) diminuiu a distância entre eles”, em tempo de confinamento foi uma excelente forma das crianças poderem interagir ao mostrarem aos amigos do que mais gostam” e “incentiva o hábito da leitura e levá-los para o mundo encantado das histórias”.

Contudo, apesar de terem gostado da atividade, três famílias salientaram a dificuldade conciliar o trabalho com as atividades diárias propostas em intervenção à distância, revelando que nem sempre conseguiam acompanhar a criança, ressaltando que “Foi uma atividade muito gira e que resultou muito bem. Infelizmente devido às responsabilidades laborais nem sempre foi possível acompanhar diariamente essa tarefa (...)”.

Qual a opinião da família em relação à partilha de histórias?

“Ideia muito interessante. Excelente de forma de envolver as famílias com a escola e promover a leitura. Potenciou inclusive o conhecimento entre os pais. Aproximação entre todos num momento mais difícil de tanto isolamento.”
 “Foi uma dinâmica muito interessante que envolveu todas as crianças e respetivas famílias, não apenas na execução da proposta, mas no ambiente de apoio e motivação que existiu entre as crianças após a partilha de cada história. Pessoalmente, a escolha da história, o entusiasmo e a participação na execução dos vídeos e o orgulho no trabalho realizado foram muito gratificantes. Houve também a um efetivo interesse na descoberta da história do amigo e na partilha em família, quando não era possível assistirmos em conjunto.”
 “A nossa opinião é bastante positiva, pois apesar de serem realizadas em confinamento, permitiram uma interação entre todos, educadoras, crianças, e seus familiares, verificando-se uma ótima dinâmica e interação entre todos os participantes.”

Quadro 3 - Feedback das famílias sobre a dinâmica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do projeto “Viajar pelo mundo das histórias” teve como alicerce fundamental a interação com as famílias. Foi através das histórias que conseguimos trazer os pais para a sala do jardim de infância, de forma a serem participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem da criança.

As histórias tornaram-se assim um meio privilegiado para criar relações entre a escola, a família e a comunidade envolvente, despertando a criança para o mundo que a rodeia, e proporcionando atividades que enriqueçam o saber da criança, o seu conhecimento e o desenvolvimento de competências.

As histórias aproximam os intervenientes na construção do percurso educativo da criança, diminuem distâncias, aproximam afetos e desenvolvem o gosto e hábito de leitura de histórias, tal como foi possível verificar através dos feedbacks dados pelas famílias, quer no desenvolvimento do projeto em contexto de sala (grupo dos 3 anos), quer na dinâmica de partilha de histórias em ensino à distância (grupo dos 5 anos).

Referências

- Bastos, T. & Neves, I. (2019). A relação envolvimento parental – sucesso escolar da criança. In *II Seminário Internacional – Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas (CAFE)*. (pp. 210-222). Porto: CIEE.
- Bogdan, R. & Biklem, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cerqueira, T. (2013). *A Comunicação entre a escola e os pais / encarregados de educação*. Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto-ESE.
- Chiavenato, I. (2004). *Administração nos novos tempos*. Editora Campus
- Dias, C. & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 37-41). Porto: ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1203>
- Gomes, P., Neves, I. & Silva, B. (2017). Qualidade na Educação de Infância através do envolvimento parental – Projeto EQUAP. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, Extr., (05), 264-268. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2675>
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, M. & Cavalcanti, J. (Coord.). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. Porto: ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1202>.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção Geral da Educação (DGE).
- Vasconcelos, T., Silva, M., Ruivo, J. & Katz, L. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

A EDUCAÇÃO EM COLABOR(AÇÃO) – MÚLTIPLOS ATORES E MÚLTIPLAS DESCOBERTAS PARA INÚMERAS APRENDIZAGENS

Cláudia Almeida

Jardim d'Areias Lda

claudia_almeida7@hotmail.com

Vanda Costa

Jardim d'Areias Lda

vandaafonso costa@gmail.com

Resumo

Em reconhecimento da complexidade da ação pedagógica e do seu caráter holístico e relacional, pretende-se a compreensão e análise de uma ação em colaboração, desenvolvida entre um Jardim de Infância e uma entidade parceira externa, na apologia da importância do papel de cada ator no processo educativo.

A partir da observação, capacitante no entendimento das características, particularidades e objetivos do contexto educativo, desenhou-se e desenvolveu-se um projeto de inovação pedagógica, que possibilitou 25 crianças e respetivas famílias, equipa educativa e comunidade envolverem-se na construção do projeto educativo. Os resultados analisados apontam para a importância da colaboração de entidades parceiras no apoio e desenvolvimento da ação pedagógica e em resposta aos desafios educacionais presentes e do futuro.

Palavras-chave:

Educação de infância; Parcerias; Trabalho colaborativo; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; Educação ambiental.

Abstract

In recognition of the complexity of the pedagogical action and its holistic and relational character, the intention is to understand and analyze a collaborative action, developed between a kindergarten and an external partner entity, in support of the importance of the role of each actor in the educational process.

Based on observation, enabling the understanding of the characteristics, particularities and objectives of the educational context, a pedagogical innovation project was designed and implemented, which enabled 25 children and their families, the educational team and the community to be involved in the construction of the project. educational. The analyzed results point to the importance of the intervention of partner entities in the support and development of the pedagogical action and in response to the educational challenges of the present and the future.

Keywords:

Childhood education; Partnerships; Collaborative work; Sustainable development goals; Environmental education.

INTRODUÇÃO

A educação de infância, considerada como o momento mais especial da vida de um ser humano, vive de experiências, interações e acontecimentos capazes de despertar o melhor que existe dentro de cada criança, na intenção de a ver como um todo e em rutura com uma visão composta de elementos fracionados do seu processo educativo, identidade e progressão (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2019). Como profissionais de educação, abraçamos o privilégio e a complexidade de agir e contribuir para uma educação que se apraz de qualidade e equitativa, a qual exige a colaboração de todos os intervenientes na melhoria da ação pedagógica (Latorre, 2008). São inúmeros os desafios que se colocam diariamente aos profissionais da educação, sendo necessário um ambiente que permita a criatividade dos intervenientes de forma a promover a capacidade de mudança e inovação, bem como uma reflexão cuidada da intervenção a realizar.

Assim, na apologia de um contexto de interação colaborativa, apresenta-se um trabalho que, cruzando ações e pensamentos de crianças, famílias, equipa pedagógica e comunidade de uma instituição educativa localizada no distrito do Porto e uma entida-

de parceira externa – Jardim d'Areias Lda, alvitra a valorização da competência da criança e a sua natureza holística, bem como a construção de um ambiente educativo rico e estimulante, associado a experiências e aprendizagens significativas. A parceria estabelecida entre a Jardim d'Areias Lda, empresa particular de serviços de apoio à educação e uma instituição educativa com valência em educação pré-escolar, para além de contribuir para a melhoria das práticas educativas, potenciando aprendizagens e a intervenção de todos os atores do processo, auxiliou a confirmar que a qualidade da ação docente habita na solidez da colaboração (Alarcão, 1996). De salientar que a Jardim d'Areias Lda pretende contribuir para a formação integral de futuros cidadãos de uma forma mais humana, sustentável e em estreita ligação com a natureza e os espaços exteriores, inspirando-se nos Objetivos de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

Assim, com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), nas necessidades e interesses de um grupo de crianças de um jardim de infância, bem como nas características do contexto, foi desenhado um plano de ação multidimensional valorativo do brincar, da exploração da natureza e ar livre e da participação de famílias e

comunidade, em resposta a curiosidades que surgiram e deram o alerta a problemas atuais da sociedade, tratados nos objetivos de desenvolvimento sustentável (ONU, 2015).

Deste modo, e no que à componente organizativa se refere, este documento desenvolve-se e estrutura-se nas seguintes seções, que se articulam e complementam: enquadramento teórico com as principais referências que orientaram e fundamentaram a ação pedagógica, apresentação do projeto, operacionalização da ação educativa e impacto gerado. Por fim, realiza-se uma reflexão final, assente em considerações capacitantes na crença de que o trabalho entre jardim de infância e entidade parceira e a articulação entre a escola e a família/comunidade assume e acrescenta valor a todo o processo educativo, contribuindo para a melhoria pretendida.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O desenvolvimento de uma pedagogia participativa implica que o/a educador/a de infância reflita sobre a sua intencionalidade educativa, a qual envolve uma dialogia entre saberes, práticas e crenças, tanto no espaço da ação como da reflexão (Oliveira-Formosinho, 2007). Em congruência com pedagogias da infância participativas e socioconstrutivistas, valoriza-se uma perspetiva que reconheça todos os aspetos da aprendizagem da criança, na apologia de que a ação humana é contextual e situada culturalmente e que, por isso, envolve contextos plurais e sociais em interação (Bronfenbrenner, 1996).

Em educação de infância, urge a concretização destes princípios, considerando a noção integradora e globalizante do desenvolvimento e aprendizagem da criança, enquanto vertentes indissociáveis do seu próprio processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Favoravelmente, uma vez que nesta etapa educativa não existe um currículo pré-determinado, é papel do profissional de educação colaborar com diferentes atores do processo educativo – as crianças, equipa pedagógica, famílias, comunidade e outros profissionais – para desenvolver e gerir um currículo integrado e flexível (Decreto-Lei n.º 241/2001). Esta construção curricular e atribuição de sentido às práticas educativas, implica o desenvolvimento de ações contextualizadas e significativas, capazes de articular áreas de desenvolvimento e aprendizagem em reconhecimento de que o “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., p. 10).

A ação profissional docente, a par de envolver a construção e gestão do currículo, ela concretiza-se num ambiente educativo, que intencionaliza sinergicamente os propósitos das crianças e dos profissionais (Oliveira-Formosinho, 2018). Este ambiente educativo entrecruza várias dimensões pedagógicas, como a organização do espaço, materiais, tempo, grupo e interações múltiplas cabendo, no presente momento, a atenção para a organização do espaço educativo, em particular, do espaço exterior como ambiente de aprendizagem.

Precisamente, o pensamento do brincar nos espaços exteriores, como nos alerta Bento (2015), cria desafios no campo da educação, exigindo uma reflexão alargada que compreenda diferentes fatores e que envolva crianças, famílias, escolas e comunidades. Decorrente das rápidas mudanças que se fazem sentir no século XXI, cujas repercussões são visíveis no incremento do tráfego automóvel,

na evolução e utilização frequente das tecnologias e no crescente receio parental em relação a possíveis perigos que possam surgir, contribuem para um gradual afastamento da infância aos espaços exteriores (Bento & Portugal, 2016). Por isso, o brincar tem vindo a ganhar um formato cada vez mais estruturado e circunscrito a espaços fechados e controlados pelos adultos, onde as possibilidades de escolha e de exploração são muito reduzidas (Neto, 2005).

No entanto, reconhece-se que os espaços exteriores assumem importância na infância uma vez que, em interação com a natureza, vão surgindo múltiplas surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança e apoiam o seu desenvolvimento global (Post & Hohmann, 2011). No campo motor, os espaços exteriores possibilitam a mobilização de competências de coordenação, equilíbrio, precisão e agilidade, ao oferecerem estímulos que provocam a realização de movimentos amplos e finos (Bento, 2015). A par, a imprevisibilidade dos contextos naturais, colocam a criança na procura de soluções e estratégias para os desafios encontrados, criando-se oportunidades para a cooperação e negociação e, portanto, para o fomento de relevantes competências sociais (*ibidem*). A par, as experiências sensoriais decorrentes dos espaços exteriores permitem que as crianças contactem e compreendam diferentes ritmos naturais pela observação e experimentação direta das mudanças da natureza bem como de fenómenos atmosféricos (Tovey, 2007).

Assim, estas relações criadas entre a infância e o mundo natural favorecem não só ações e hábitos de proteção e respeito pela natureza, como contribuem para o fomento da consciência ecológica que, na atualidade, reclama urgência.

O PROJETO MAIS JARDIM

A ação de cada educador/a de infância reveste-se de conceções teóricas, crenças e valores que estão inerentes à sua prática e intencionalidade pedagógica, espelhando-se na gestão do currículo, nas estratégias e recursos utilizados, bem como no ambiente educativo criado (Formosinho, 2013). A intencionalidade que subjaz a ação docente implica o conhecimento de cada criança e a sua família, em perceção das dinâmicas mesossistémicas (Bronfenbrenner, 1996), o que exige uma reflexão cuidada na criação de um ambiente rico e estimulante. Assim, com o objetivo de proporcionar novas experiências enriquecedoras, a equipa pedagógica e direção do jardim de infância em questão¹, decidiram fortalecer a resposta da sua instituição formalizando uma parceria com uma entidade externa. Enquanto empresa de serviços de apoio à educação, a entidade Jardim d'Areias pretende contribuir para a formação de futuros cidadãos com uma visão mais humana, ambiental e sustentável e em estreita colaboração com a equipa pedagógica das instituições educativas.

O projeto Mais Jardim, foi uma proposta da parceria estabelecida, face ao diagnóstico e reflexão conjunta com a equipa pedagógica. Realizado o apuramento das necessidades e interesses das crianças e do grupo, refletida a metodologia, o ponto de partida, bem como aprendizagens a alcançar, reuniram-se todas as informações e condições necessárias para dar início a uma ação colaborativa que, avante, se desenvolve.

¹ – Optou-se pela não designação da instituição educativa, para garantir o seu anonimato e salvaguardar a sua privacidade.

Implementado no ano letivo 2018/2019, semanalmente e em horário letivo, envolveu 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos e respetivas famílias, bem como a equipa pedagógica da Jardim d'Areias². As ações realizadas, valorativas dos espaços exteriores como ambientes de aprendizagem, potenciaram a exploração livre, a autonomia e criatividade da infância, e envolveram uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdo: área da formação pessoal e social, área da comunicação e expressão e área do conhecimento do mundo (Lopes da Silva et al., 2016), uma vez o desenvolvimento e a aprendizagem da criança adquirir uma configuração holística e se pretender a construção e inclusão de propostas interativas, articuladas e completivas, que valorizem os seus saberes e competências únicas. No que às opções metodológicas concerne, no percurso do projeto foram mobilizadas diferentes técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. A observação, apoiante da reflexão, planeamento e avaliação, decorreu continuamente, mobilizando-se uma observação participante que, de cariz naturalista e ecológica, providenciou as condições para a interação com o ambiente e os sujeitos que nele atuam (Estrela, 1994; Latorre, 2008). Decorrente do processo de observação, os registos dos dados recolhidos concretizaram-se através de meios escritos e audiovisuais, como a fotografia e a gravação áudio e vídeo, uma vez serem ricos pelo seu caráter fiel e credível da realidade vivida (Estrela, 1994). Todos estes instrumentos permitiram não só o desenvolvimento de uma postura reflexiva e comprometida com a ação pedagógica, como enriqueceram o próprio processo educativo, na crença de que é através da problematização da própria prática que se alcança a sua melhoria (Alarcão, 1996).

OPERACIONALIZAÇÃO DA AÇÃO

A combinação da observação naturalista e ecológica (Latorre, 2008) com os momentos de reunião com a equipa educativa a colaborar, permitiu analisar os interesses e as necessidades da instituição educativa, onde se refletiu que o espaço horta consistia um elemento forte a ser explorado. Este, revelador de fortes oportunidades educativas, encontrava-se degradado e descurado, reclamando urgência de intervenção, o que impeliu a coconstrução de alternativas capacitantes na transformação do contexto educativo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Por forma a se desenvolver planificações contextualizadas (Decreto-Lei n.º 241/2001), a equipa pedagógica da instituição e a equipa Jardim d'Areias definiram como ponto de partida que o grupo de crianças pudesse explorar este espaço de forma livre e durante mais tempo, por forma a se escutar atentamente os seus interesses, motivações e intenções neste espaço. A presença, o envolvimento e a curiosidade das crianças neste novo espaço despoletou-lhes dúvidas e questões "Porque é que aqui não existem couves?" (R.) "Como podemos plantar?" (C.) "Da terra nascem cenouras?" (L.), que se tornaram o motor de implementação das ações Mais Jardim. Para tal, concretizou-se um plano de ação com base nas descobertas promovidas pelo espaço horta, ampliado para as áreas e domínios de desenvolvimento e aprendizagem referidos nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Semanalmente, a equipa Jardim d'Areias esteve presente no jardim de infância a dinamizar o espaço da horta. As crianças, curiosas e envolvidas na descoberta deste novo espaço e das suas especificidades, questionavam-se "porque é que os pássaros querem comer as sementes e a plantação? O que podemos fazer para a proteger?", interesse que originou pesquisas e registos de várias espécies de pássaros, formas de proteger a horta através da utilização de redes de proteção, da construção de um espantalho ou pela colocação de refletores. Assim, e recorrendo a processos de pesquisa em livros e internet, as crianças foram registando as suas descobertas e aprendizagens sobre este espaço, já que a criação de oportunidades para a criança agir e refletir sobre a sua ação torna-a responsável pela sua aprendizagem, permitindo-lhe que aprenda a aprender (Folque, 2014).

A participação ativa das crianças permitiu que estas se apropriassem do conhecimento a partir da exploração do meio, da utilização e manipulação de objetos e materiais de jardinagem, o que aumentou a sua sensibilidade para questões relacionadas com o meio ambiente, como as árvores, os animais, a poluição, tornando-se visível o aumento da responsabilidade e a existência de valores, atitudes e comportamentos face à conservação da natureza e respeito pelo ambiente, visível na partilha da J. "em casa já separo o lixo" ou no diálogo entre o R. e o S. "fecha a torneira para pouparmos a água". Desta forma, intencionalmente incluiu-se recursos e materiais em fim de vida (resíduos) nas atividades, por forma a despertar o interesse para a reutilização, reciclagem e atitudes de sustentabilidade.

Objetivando-se a dinamização do espaço exterior e a sua inclusão como espaço de aprendizagem, desenvolveram-se múltiplas ações integradas e valorativas das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, ao nível do movimento, as crianças exploraram os diferentes espaços que existem no exterior, como é o caso do recreio, do extenso relvado ou até do pomar. Aqui proporcionaram-se inúmeros jogos lúdicos e situações de exploração do movimento e coordenação motora, do esquema corporal e espacial, bem como se criou condições para a criança poder explorar livremente o espaço, permitindo que criasse os seus próprios movimentos, tirando proveito dos materiais e do risco com que se poderiam deparar, em desenvolvimento das suas competências de equilíbrio, coordenação, agilidade e precisão (Lopes da Silva et al., 2016).

No campo da educação artística, foram disponibilizados diversos materiais para explorar, incluindo recursos da natureza e materiais de desperdício, de modo a desenvolver a imaginação e a inventividade, já que o seu "uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo, pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras" (Post & Hohmann, 2011, p. 115). Manipulando os materiais, as crianças utilizaram diferentes técnicas como a pintura, o desenho ou a modelagem, recriando plasticamente vivências e ideias. Já ao nível da música, e cruzando o interesse das crianças pela expressão musical com a valorização do espaço exterior, concretizaram-se audições musicais de diferentes géneros, incluindo os sons e ruídos da natureza; explorações de instrumentos musicais construídos pelas próprias crianças a partir de materiais naturais e de desperdício; situações de canto e dança; jogos rítmicos e improvisações musicais na valorização daquela que é, também, uma linguagem expressiva da infância (Edwards, Gandini & Forman, 1999).

2 - O projeto Mais Jardim desfruta de uma equipa multidisciplinar com especialização em diferentes áreas (educação, saúde e engenharia do ambiente), com uma visão humanista e práticas desenvolvidas segundo princípios da educação ambiental e para a sustentabilidade.

Ao nível da natureza valorizou-se a intervenção na horta pedagógica, a dinamização das atividades no exterior e o brincar da criança neste ambiente de aprendizagem, reconhecendo-lhe os seus múltiplos benefícios para o desenvolvimento saudável da infância. Assim, as crianças contactaram com a terra, as plantas e hortícolas, semearam, cuidaram, observaram e participaram na atividade da horta da instituição. A exploração livre do meio natural despoletou a curiosidade natural das crianças em querer saber e compreender determinados fenómenos e situações já supramencionadas, interesse este que levou a equipa de profissionais a proporcionar o acesso à metodologia científica e até a pesquisas com recurso às novas tecnologias (Lopes da Silva et al., 2016). Tal, permitiu à equipa de profissionais a compreensão da importância da interação da infância com os espaços exteriores, em detrimento de espaços fechados e privados destes estímulos e oportunidades, que só o meio natural possibilita.

As vivências Mais Jardim que aconteceram semanalmente, com a articulação da educadora de infância titular e a educadora cooperante, tornaram-se significativas. Após a sua realização, as crianças continuaram a querer explorar situações e ideias que surgiam das atividades do projeto Mais Jardim, tendo essa continuidade sido assegurada pela equipa pedagógica do jardim de infância, na constatação de como a rede de participação e colaboração na educação potencia e alarga as experiências de aprendizagem de todos os envolvidos (Alarcão, 1996). Em evidência da ação colaborativa, destaca-se a observação de melros, pombas e gaivotas em redor do espaço da horta, pelas crianças e adultos, o que levou à tomada de consciência que os hortícolas precisavam de proteção, originando a construção de um espantalho pelas crianças do jardim de infância e da creche. Na horta pedagógica, desenvolveram-se atividades de semear e cuidar, onde as crianças se responsabilizaram pelo espaço e a sua curiosidade se ampliou para processos de pesquisa em livros e em conversas com os familiares. Esta pesquisa possibilitou que cada criança realizasse a experiência de semear um feijão num copo com algodão, observando e registando todo o processo de germinação e onde, mais tarde, cada feijoeiro foi transplantado para a horta pedagógica, em valorização do exterior como espaço de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). A par, com a chegada da primavera, as crianças do jardim de infância convidaram as crianças da creche e os seniores da instituição educativa para um convívio no espaço exterior, onde apresentaram a horta e o trabalho desenvolvido, celebrando com músicas, danças e jogos provenientes das vivências Mais Jardim.

Por sua vez, e cruzando a intenção de envolver as famílias ativamente no projeto, desenvolveram-se várias ações como a pintura de pneus para a realização de uma cerca para o espaço da horta, produziram-se criações artísticas a partir de materiais recicláveis, como esculturas, brinquedos e instrumentos musicais, sendo esta participação indicativa da significatividade da criação de relações mesossistémicas entre a escola e a família (Bronfenbrenner, 1996). Ademais, a educadora titular acrescentou momentos de expressão dramática às vivências do projeto, tendo-se disfarçado de cozinheiro e originando a realização de receitas de culinária, com os alimentos provenientes da horta, reconhecendo valor e contributo à parceria estabelecida.

Assim, através do projeto Mais Jardim e do trabalho colaborativo criado, refletido e constantemente renovado em valoração das

práticas educativas (Vieira, 2014), conclui-se que a compreensão das explorações e interesses manifestados pela criança formam experiências de aprendizagem significativas, onde ela própria é sujeito ativo do seu processo educativo sendo importante, por isso, a sua participação e envolvimento na dinamização de um espaço que lhe pertence.

IMPACTO GERADO

De forma a averiguar o impacto do projeto vivido, a equipa pedagógica em articulação com a educadora cooperante Mais Jardim realizaram a monitorização permanente das ações concretizadas, considerando o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, o ambiente, os recursos, bem como a receptividade de exploração de novas oportunidades, num ciclo sucessivo de ação-reflexão, em avaliação contínua do ambiente educativo e se este respondia positivamente aos múltiplos atores do processo educacional (Decreto-Lei nº. 241/2001).

Neste processo estiveram presentes momentos de observação, registo e planeamento, por forma a adequar as estratégias e o envolvimento das crianças e famílias. Reuniram-se produções, fotografias, gravações audiovisuais e, em paralelo, elaboraram-se os portefólios individuais, onde cada criança selecionou, comentou e foi participante ativa na construção do mesmo, apologizando-se uma “avaliação para a aprendizagem” e não “da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Paralelamente, valorizou-se a observação e avaliação formativa de desenvolvimento global e do progresso da aprendizagem e das atividades implementadas, no sentido de detetar novas curiosidades, comportamentos a ajustar, situações positivas ou a melhorar.

Assim, e perante os aspetos apresentados, reconhece-se que o projeto Mais Jardim permitiu uma articulação positiva entre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pela mobilização das diferentes áreas de conteúdo das OCEPE com o trabalho cooperativo entre a educadora titular e a educadora cooperante impulsionando a dinamização das atividades e o brincar no exterior, o envolvimento das crianças e das famílias, alcançando outras valências da instituição como a Creche e a Estrutura Residencial para Pessoas Idosas.

As múltiplas aprendizagens e descobertas potenciadas pelas vivências Mais Jardim alimentaram a pesquisa de novos interesses/preocupações. A título de exemplo, as crianças e famílias consciencializaram-se para questões ambientais e adotaram novas práticas amigas do ambiente e do planeta, como a separação de resíduos, a substituição de sacos de plástico por sacos de pano, a seleção de alimentos naturais e possibilidade de compra a granel, atitudes positivas de sustentabilidade e conservação do meio ambiente.

A par, o próprio contacto e relação crescente da criança com a natureza, as múltiplas ações e brincadeiras desenvolvidas favoreceram o crescimento de comportamentos de sustentabilidade, porque a criança ao mundo natural se vinculou e experimentou. Da conectividade entre a infância e os espaços naturais nasceram atitudes como o gosto de produzir e consumir produtos de agricultura biológica, a importância de preservar os recursos naturais visíveis em consequentes comportamentos de poupança de água e energia, a preservação da natureza e biodiversidade, visíveis nas atitudes de carinho para com os elementos da natureza, através

de palavras positivas e frases de encorajamento “que bonita estás (observando uma flor)” (R.) “cresce feliz” (T.) “bom dia horta” (P.).

Assim, e em análise retrospectiva das ações desenvolvidas, considera-se profícuo o envolvimento das crianças na construção do próprio processo de aprendizagem, as competências e aprendizagens desenvolvidas e o nível de cooperação e articulação alcançados entre todos os agentes educativos – crianças, famílias e equipa pedagógica. Salienta-se, por um lado, que a envolvimento e participação das crianças na ação pedagógica permitiu a criação de um espaço mais identitário e familiar, que contou com a participação e envolvimento dos seus familiares. Por outro lado, afluíu para a valorização da agência e competência da infância, acrescentando valor ao brincar da criança na e com a natureza, para um desenvolvimento saudável, harmonioso e feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das vivências Mais Jardim desenvolvidas em colaboração com a equipa pedagógica da instituição educativa, justificadas com a reflexão teórica apresentada, considera-se que o trabalho realizado em parceria forma uma mais-valia para o desenvolvimento da ação educativa e das aprendizagens dos agentes educativos envolvidos. O trabalho colaborativo e a parceria efetuada com uma entidade externa revelaram-se ajustados e refletidos na cultura da instituição educativa, sendo o envolvimento com a comunidade local e com as famílias significativo. Procurou-se valorizar a competência participativa das crianças, desenvolvendo-se processos de observação e escuta ativa, capazes de aceder às conceções e opiniões das crianças. Esta procura ampliou as disposições e envolvimento das crianças nas ações, onde a participação se estendeu aos familiares, e cujo envolvimento foi promovido e valorizado. As múltiplas formas de relações construídas incrementaram as relações sociais das crianças, que interagiram e se relacionaram com crianças de diferentes idades e níveis educativos, bem como com diversos adultos (da instituição educativa, do projeto Mais Jardim, da comunidade, pais/familiares das crianças), onde se salienta a ligação intergeracional promovida.

A par, a própria relação tecida entre a equipa pedagógica e a equipa do Mais Jardim propiciaram que os processos desenvolvidos se assumissem participativos e colaborativos, capacitantes na coexistência de discursos práticos e teóricos que promoveram o “apoio e encorajamento, bem como o desafio mútuo” (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 359). Neste contexto de interação cooperativa, aprez mencionar a evolução profissional sentida pela equipa pedagógica da instituição em colaboração, visível no novo olhar que foi construindo em relação aos materiais pedagógicos, valorizando a inclusão de materiais naturais e reciclados nas suas práticas pedagógicas, através de pedidos de colaboração às crianças e famílias para selecionarem e recolherem estes materiais com potencial educativo. Ademais, pela valorização do espaço exterior como espaço de aprendizagem, a equipa pedagógica intencionou a criação de experiências lúdico-educativas neste espaço, aproveitando e reconhecendo as potencialidades do ar livre nas vivências e bem-estar das crianças, descentralizando as práticas à sala de atividades. Deste modo, momentos como o tempo de acolhimento, de refeições ou de atividade física e de desenvolvimento de

projetos/atividades passaram a acontecer no espaço exterior, em apologia do seu valor educativo.

Assim, a vivência e experimentação deste projeto tornou possível o reconhecimento de que esta forma uma prática a incluir na estratégia de instituições educativas, capaz de contribuir para a inovação pedagógica e para o desenvolvimento de experiências reais de participação e de vivência de cidadania e de educação ambiental e para a sustentabilidade. Reconhece-se, portanto, que a prática desenvolvida, inspirada nos objetivos de desenvolvimento sustentável (ONU, 2015), viabilizou o fortalecimento de uma cultura de sustentabilidade ambiental, formando uma mais-valia para o ser humano e para a sociedade, para o jardim-de-infância/escola e o futuro das gerações e do meio ambiente, o qual exige um cuidado atento e global.

Referências

- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. & Oliveira-Formosinho, J. (2016). Formação em contexto para a reconstrução da pedagogia em creche: A relevância percebida de conteúdos e processos. In V. A. Cancian, S. F. S. Gallina & N. Weschenfelder (Org.), *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil* (pp. 351-369). Brasília: Ministério da Educação.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Bento, G. (2015). Infâncias e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 127-140.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development. Experiments by nature and design* (9ª ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Decreto-Lei n.º 241/2001. *Perfis específicos de desempenho profissional de educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*, (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2019). Em busca de uma abordagem holística para a avaliação pedagógica. In J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal (Org.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação* (pp. 96-111). Porto Alegre: Penso.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica: O caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*, (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 12-27). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo pedagógico para a educação em Creche. In Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (pp. 29-70) Porto: Porto Editora.
- ONU (2015). *Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*, (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Vieira, F. (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia em busca de uma educação mais democrática*. Ramada: Edições Pedagogo.

JOGOS DE COOPERAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Maria Lopes de Azevedo

ISCE Douro - Penafiel; NITCE
maria.lopesdeazevedo@iscedouro.pt

Amélia Marchão

VALORIZA – Research Centre for Endogenous Resource Valorization,
Polytechnic Institute of Portalegre
ameliamarchao@ipportalegre.pt

Evangelina Bonifácio

Instituto Politécnico de Bragança
VALORIZA – Research Centre for Endogenous Resource Valorization,
Polytechnic Institute of Portalegre
evangelina@ipb.pt

Cristiana Madureira

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro de Vila Real (UTAD)
NITCE
cristianam@utad.pt

Resumo

A partir de contributos teóricos e de uma revisitação das OCEPE, intenta-se contribuir para a reflexão sobre a importância do jogo, em particular do jogo cooperativo, no jardim de infância. Assume-se o jogo de cooperação enquanto estratégia, recurso pedagógico e/ou atividade que contribui para o desenvolvimento integral das crianças, concretamente para competências de trabalho cooperativo e de colaboração, assentes no diálogo, na participação, na tomada de decisão e na aceitação do outro em prol da resolução de um objetivo comum. A escolha deste tema deriva de práticas tutoriais e de supervisão, em que a partilha das experiências pedagógicas e as conceções sobre as mesmas, têm feito emergir a importância do jogo no desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, têm suscitado uma reflexão sobre como o integrar pedagogicamente.

Palavras-chave:

Crianças; Jardim de infância; Prática pedagógica; Jogo; Jogos de cooperação.

Abstract

Based on various theoretical contributions and revisiting the OCEPE, it is intended to contribute to the reflection on the importance of the game, in particular the cooperative game, in kindergarten. The cooperation game is assumed as a strategy, pedagogical resource and/or activity that contributes to the integral development of children, specifically for cooperative and collaborative work skills, based on dialogue, participation, decision-making and acceptance of the other for the resolution of a common goal. The choice of this theme derives from tutorial and supervisory practices, in which the sharing of pedagogical experiences and the conceptions about them, have highlighted the importance of the game in the development of the child and, at the same time, have given rise to a reflection on how the pedagogically integrate.

Keywords:

Children; Kindergarten; Pedagogical practice; Game; Cooperation games.

INTRODUÇÃO

A escolha deste tema ganhou particular relevância a partir das inquietações decorrentes dos momentos de discussão e reflexão que, enquanto docentes na formação inicial de Educadores e Educadoras de Infância vamos promovendo, formal e/ou informalmente, com os estudantes da Licenciatura em Educação Básica, do Mestrado em Educação Pré-escolar e do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em momentos tutoriais e/ou em seminários de supervisão são partilhadas as diferentes práticas pedagógicas que os/as estudantes realizam, conseguindo perceber, através dos relatos e da reflexão das suas experiências (e à posterior, através dos seus relatórios escritos), a diversidade e pluralidade de práticas e situações

experienciadas. Ora, sem o propósito de se emitirem juízos de valor sobre umas e outras práticas, quisemos, neste artigo, refletir questões emergentes transversalmente nos momentos antes referidos e que levantam algumas dúvidas aquando dos momentos de planeamento por parte dos/as estudantes.

Entre as várias questões emergentes, neste artigo, referimo-nos em concreto ao papel dos jogos de cooperação no jardim de infância, pois embora existam diferentes opiniões/teorias acerca do jogo, o que se confirma é que não existe “nenhuma atividade tão tipicamente infantil quanto esta” (Dias, 2005, p. 122), pois qualquer criança joga, independentemente da cultura envolvente.

Nestes pressupostos, organizamos este trabalho através das seguintes linhas de reflexão: (i) (des)construir o conceito de jogo e a sua importância no desenvolvimento da criança; (ii) discutir a ideia

de cooperação e de jogo cooperativo; (iii) e revisitar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Silva, et., 2016), no que ao jogo e à cooperação diz respeito.

Pudemos aferir a presença e a importância do jogo na infância, trazendo-se numa das formas mais comuns de comportamento nessa fase de desenvolvimento, uma vez que é através dele que a criança “deixa transparecer a sua inteligência, a sua vontade, o seu carácter, a sua personalidade, as suas emoções e ideias sobre o mundo e os Homens” (Dias, 2005, p. 121).

Com a realização desta breve investigação, ancorada nos contextos de formação/supervisão e na análise da bibliografia que nos serve de suporte, pretendemos: (i) contribuir para a ampliação do conhecimento acerca do jogo, em particular dos jogos cooperativos, no contexto do jardim de Infância; e (ii) argumentar em favor da integração dos jogos cooperativos nas opções de planeamento dos/das estudantes dos cursos antes evocados e, simultaneamente, incentivá-los à auto e co construção do conhecimento, por via da reflexão e da sua sustentação teórica, enquanto estratégia de resolução de problemas de índole profissional.

(DES)CONSTRUÇÃO DO(S) CONCEITO(S) DE JOGO E ARGUMENTAÇÃO SOBRE A SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

A polissemia de concepções e a pluralidade de teorias em torno do conceito de jogo, impôs-nos a necessidade de o analisar numa abordagem histórica e cultural. Ora, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a palavra “jogo” trata-se de um substantivo do género masculino e deriva do latim *locus* = gracejo, graça, brincadeira, divertimento.

A ideia de jogo é evolutiva em função do tempo e do espaço civilizacional, mas também da ótica em que cada sujeito se coloca, podendo a mesma ser sinónimo, por exemplo, de brincar, competição ou atividade lúdica. Alguns autores atribuem-lhe um sentido de oposição ao trabalho e conferem-lhe um menor estatuto relativamente ao trabalho. É disso exemplo o pensamento de Piron (1976), citado por Dias (2005).

Ferreira (2004), ao explicar sobre o “brincar”, aporta para a dificuldade em distinguir o brincar e o jogar, e que essa discussão se acentua, muitas vezes, pelo facto de brincar ser apenas entendido como uma atividade espontânea e sem regras e que, nesse sentido, se distingue do entendimento de jogo, sendo este visto como uma atividade estruturada por objetivos e regras. Contudo, segundo a autora, brincar ou jogar requerem diversas interações “que envolvem um ou mais actores que orientam reflexivamente as suas acções” (p. 199) do foro corporal, cognitivo, simbólico e afetivo. Mais recentemente, no sentido de precisar a noção de jogo, Silva (2017), recorrendo às palavras de Brougère (1998), salienta que o jogo “é um espaço social” (p. 16) e que “corre nas veias de cada criança porque é inerente à sua própria condição (Chateau, 1975: 16) e, nessa qualidade, veículo tão inesgotável quão imprescindível ao seu processo formativo” (Silva, 2017, p. 16). O mesmo autor salienta ainda que, por via do jogo, a criança aprende a conhecer a realidade, descobre as suas capacidades e os seus limites, aprende a superar-se e a ganhar e a perder, sendo que o jogo é uma dinâmica interna à criança, mas que também permite reinterpretar a realidade que a rodeia.

Concomitantemente, Huizinga (2003) destaca o jogo como uma atividade voluntária, uma ocupação que acontece dentro de certos limites de tempo e num dado lugar, que se realiza de acordo com regras livremente aceites, mas que são vinculativas “e que se institui como um fim em si mesmo, sendo acompanhado por um estado de espírito de tensão e de alegria” (p. 45).

O autor refere-se à importância do jogo, associando-o aos contextos, às idades e ao papel que o mesmo tem na estruturação do indivíduo, desde a infância até ao estado adulto. Nesse sentido, o jogo promove ações e interações corporais, afetivas, cognitivas, emocionais, e simbólicas que propiciam as estruturas mentais e corporais que vão tornando a criança cada vez mais competente em termos pessoais e sociais.

Ainda nesta senda, o jogo é considerado um processo de assimilação, que permite exercitar e consolidar o que já foi experienciado e, neste registo, através do jogo poder-se-ão realizar múltiplas atividades de forma motivadora pela essência do seu prazer (Neto, 2003, 2020). Nesta linha de pensamento corroboramos Neto (2003), quando o autor sugere que o jogo é “o processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e mental sem constrangimento” (p. 5). Igualmente, refere que o jogo, enquanto atividade, é “uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e altamente atrativa e intrigante para os investigadores interessados nos domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social” (Neto, 2003, p. 5).

É incontestável alguma polissemia em torno do conceito de jogo. Todavia é, em certa medida, consensual afirmar que o jogo é uma forma de o ser humano, na fase da infância, se desenvolver e exprimir, assumindo-se como um elemento potenciador da observação e interpretação do mundo que o rodeia. Pelos efeitos que parece surtir, percebe-se que é também através do jogo que a criança aprende a relacionar-se, a conhecer e a dominar o seu corpo, a desenvolver as suas capacidades e a sua personalidade e a encontrar um lugar na sua comunidade, demonstrando, portanto, uma multiplicidade de potencialidades na sua utilização. Como refere Neto (2020), numa fase crucial da vida (a infância), através do jogo fazem-se conquistas e vivenciam-se experiências que são decisivas para o desenvolvimento ao longo da vida.

O jogo é, pois, uma vivência que ajuda a ganhar segurança e autonomia, bem como promove aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento psicológico, emocional e social, como recentemente foi dito por Neto (2020).

Remetendo-nos, de modo particular, para a educação da infância, e segundo ffield (2016), o jogo tem o seu lugar na pedagogia de infância e está alicerçado na obra de “Dewey, Froebel e Steiner, e desenvolvido e apoiado pela obra de Moyles (2005), Fisher (2002), Macintyre (2011) e Chazan (2002), entre muitos outros” (p. 30). Às referências de ffield (2016), não podemos deixar de juntar os contributos de Piaget e “além de Piaget”, em particular de Vygotsky e Brunner.

Kishimoto e Pinazza (2007), revisitando o pensamento de Froebel, salientam a valorização espontânea da criança e o seu poder natural para simbolizar e estabelecer relações entre os objetos, dando destaque à essencialidade do brincar, jogar, que ainda hoje se posicionam como uma das linhas de força nos currículos para as crianças mais novas.

Recuando a Piaget, este associa o jogo à construção do conhecimento e fá-lo na relação com os estádios de desenvolvimento e

com as características das estruturas mentais de cada criança nas suas várias idades. Os estádios surgem como sequências invariantes e universais através dos quais as crianças progridem e em que as estruturas alcançadas em cada estágio são fundamentais para a passagem ao estágio seguinte. No decurso da sua teoria, o jogo propicia o conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor (entre zero e dois anos) e no pré-operatório (entre os dois e os sete anos). A este propósito, segundo Marchão (2012, p. 121), “o jogo das funções sensório- motoras pode ser observado ainda antes do início da linguagem, sem que ainda intervenha o pensamento ou a vida social”, sendo o mesmo movido por movimentos e percepções, enquanto na fase pré-operatória tem lugar o jogo simbólico ou de imaginação e de imitação, com prevalência do pensamento individual e com um mínimo de elementos coletivos (Marchão, 2012).

Piaget (1990) entende o jogo simbólico enquanto atividade real do pensamento da criança, sendo egocêntrica ou duplamente egocêntrica, e que tem como

função satisfazer o eu através de uma transformação do real em função dos desejos e é, assim, que observamos uma criança que brinca na casinha das bonecas a refazer a sua vida, corrigindo-a de acordo com a sua ideia, revivendo todos os seus prazeres e conflitos, tentando resolvê-los. (Marchão, 2012, p. 121)

Piaget associa ao estágio das operações concretas (entre os sete e os 12 anos) o jogo com regras obrigatórias comuns e com regras instituídas ou a instituir.

Além de Piaget¹, e no decurso da teoria histórico-cultural, (teoria sociocultural e histórica do desenvolvimento das funções mentais superiores e dos fenómenos psicológicos de Vygotsky), “o jogo é a atividade principal da criança pré-escolar, ou seja, é o mediador por excelência das principais transformações que definem o seu desenvolvimento” (Pimentel, 2007, p. 228) e as interações sociais são o “coração” do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. A este propósito, Marchão (2012) salienta que é desse processo colaborativo e cooperativo e desse envolvimento social entre os indivíduos (uns mais experientes e outros menos) “que resulta a construção dialéctica do conhecimento” (p. 127), não sendo o desenvolvimento independente do meio social, histórico e cultural.

Migueis e Abrantes (2017) defendem que o jogo é uma condição para o desenvolvimento humano, dado que permite grandes transformações psíquicas na criança e promove zonas de desenvolvimento proximal, levando a criança a atuar no campo simbólico e a acomodar formas culturais de relação e de ação com o mundo.

No jogo a criança comporta-se “além do comportamento habitual de sua idade (...) é como se fosse maior do que é na realidade” (Vygotsky, 1994, p. 117) e, ao potenciar as zonas de desenvolvimento proximal, o jogo leva a criança a controlar o seu comportamento, a experimentar outras habilidades que ainda não tem consolidadas e a criar modos mentais de operar e de agir que desafiam o conhecimento que vai construindo e que impulsionam o desenvolvimento do seu pensamento.

Neste sentido, Pimentel (2007) destaca que “a relação entre o jogo

e a aprendizagem tem um estatuto teórico proeminente na posição histórico-cultural do desenvolvimento” (p. 227). A autora, tendo por base os contributos de Vygotsky, afirma que o jogo tem uma relação evidente com o desenvolvimento potencial e que

estabelece fortes laços entre processos imaginários e desenvolvimento psicológico, caracterizando a imaginação como sistema integrado das funções psicológicas superiores, proporcionando que a criança torne-se capaz de acessar, interpretar, significar e modificar a realidade e a si própria. (Pimentel, 2007, p. 227)

Ainda além de Piaget, Bruner (1998) refere que o jogo é muito importante no desenvolvimento da criança, concluindo que “os jogos da infância refletem indubitavelmente os ideais da sociedade adulta” (p. 194), e são um processo de socialização que contribui para que a criança assuma o seu lugar na sociedade.

No decurso dos seus estudos sobre a concentração das crianças em idade pré-escolar, Bruner destaca o jogo interativo (crianças-adultos), o manuseamento de materiais estruturados e o jogo com regras definidas/elaboradas, e mantém ainda a ideia de jogo livre e o impacto da qualidade do jogo simbólico. Em associação, destaca-se a noção de andaime (*scaffolding*) e, como salienta Kishimoto (2007),

se desde o século XX, a criança é o destaque, escutar suas múltiplas vozes, utilizar o jogo como para vê-la e ouvi-la são desafios para a prática pedagógica. Através do jogo, a mãe interage com o filho, traduz suas intenções e explicita regras que ele usa para recriar situações. Através do jogo de linguagem, a criança, em ações de intersubjetividade, descobre as regras e o significado das coisas. Em outros termos, constrói conhecimento, sentimentos, torna-se ser cultural, aprende e desenvolve-se. (p. 268).

Nesta linha de pensamento, o/a educador/a tem um papel fundamental, pois cabe-lhe convocar a criança em ambientes ricos e estimulantes, oferecendo-lhe andaimes e estratégias de ensino-aprendizagem que facilitem o seu bem-estar, desafios e a resolução de problemas enriquecedores, mas também divertidos. O jogo, pode, assim, ser utilizado como uma forma de desafiar e potenciar o desenvolvimento e a aprendizagem, dando à criança um papel ativo e participativo, capaz de a agenciar com competências para o mundo presente e para o mundo futuro, que ainda desconhecemos. Falamos de competências como o saber ser, saber estar, colaborar, partilhar, decidir, comunicar, resolver problemas, entre outras.

Como salienta Evangelou (2009), citado por Field (2016), o jogo é um processo que permite que a criança construa ativamente o conhecimento e o compreenda, pois através do jogo desenvolve o seu pensamento narrativo, a capacidade de ver outras perspetivas e o seu pensamento simbólico. Através do jogo, a criança pode colocar-se no lugar do outro (Moyle, 2002) e o jogo é parte fundamental do processo de desenvolvimento e da aprendizagem social e intelectual. Assim, podemos considerar o jogo enquanto direito da criança e subscrever o sentido da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada em 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas e ratificada por Portugal em 1990, que reconhece o direito

1 – Mas entre Piaget e Vygotsky, de acordo com Wood (2003).

ao repouso e aos tempos livres, o direito a participar em jogos e em atividades recreativas e apropriadas à idade, e também o direito à participação livre na vida cultural e artística.

Avocando cabal importância ao jogo, Silva (2017) alude que este está presente ao longo de toda a vida, assumindo-se como essencial na formação do indivíduo e na estruturação do processo de desenvolvimento, porque se trata do “veículo transmissor para o interior de cada um de nós da realidade social que nos é exterior, conciliando, através dessa assimilação lúdica, que potencia o nosso eu com as exigências da reciprocidade social” (p. 17).

Face ao exposto, cremos que se justifica a importância do jogo no desenvolvimento e aprendizagem da criança e, concomitantemente, a sua necessidade e premência no jardim de infância, pois é neste espaço e neste tempo que a criança, através do jogo, assume papéis enquanto ser pertencente a uma dada sociedade. De igual forma, percebemos que este lugar na sociedade será tanto ou mais conquistado, quanto maior for a aptidão da criança em termos colaborativos, pois uma sociedade faz-se de indivíduos que interagem com indivíduos e todos precisamos de agir coletivamente, isto é, cooperando, quotidianamente, uns com os outros em qualquer contexto da nossa vida, seja da esfera pública ou privada.

Ora, se “o jogo é o espelho da vida e o suporte da aprendizagem” (Pires & Pires, 1992, p. 384), e se o jogo faz parte da vida da criança, tendencialmente a sua adaptação ao mundo real será mais suave e mais contextualizada e há de permitir a sua agência enquanto cidadã.

O JOGO COOPERATIVO E A COOPERAÇÃO

Parece-nos oportuno explicitar e entender o significado de cooperação, pois só assim se poderá perceber o que são jogos cooperativos. Desta forma, segundo o Lexico Dicionário de Português Online, cooperação deriva do verbo cooperar; é uma palavra que vem do latim clássico, *cooperāri/cooperāre*, podendo ser definido como o ato de “agir com ou fornecer cooperação; a ação de trabalhar ou laborar em grupo com outros para o mesmo objetivo; contribuir, colaborar ou assistir com” (Lexico Dicionário de Português Online). A cooperação é, assim, um processo de interação social e pressupõe sempre a existência de outro indivíduo.

Cooperar, no contexto da democracia e dos desafios do mundo atual, é uma das dimensões-chave e uma competência do domínio social que importa construir desde cedo, traduzindo-se, por exemplo, em saber escutar, respeitar ideias, partilhar pensamentos e tomar decisões conjuntas. Nesse sentido, Silva (2017), numa referência aos trabalhos de Grigorowitschs (2009), destaca que o jogo coletivo promove a amizade, novas competências pessoais e sociais, e permite que as crianças aprendam as regras para uma boa convivência e cooperação entre si. Segundo o autor (Silva, 2017), aprendem ainda a querer ganhar e a saber perder, sendo que o jogo ajuda a construir a autoestima, uma vez que é expressão da vida social da criança.

Vickrey (2016) afirma que as crianças aprendem a cooperar e assim aprendem a respeitar e a conhecer os pontos fortes de uns e de outros, pelo que importa que o/a educador/a organize um contexto propício para aprender a cooperar, pois, segundo a autora, o contexto influi grandemente nessa aprendizagem. Igualmente, o/a educador/a precisa de planejar trabalho de grupo e situações em que as crianças aprendam a escutar, a responder a ideias e

a questões colocadas por outros e a apresentar as suas próprias ideias e questões.

Numa situação de jogo cooperativo não se joga contra o outro, joga-se com os outros (Deacove, 1974, citado por Brotto, 1999) e, como refere Soler (2011), os jogos cooperativos “facilitam a aproximação e a aceitação” (p. 68), sendo a ajuda entre os membros da equipa determinante para se alcançar o que se pretende.

Neste registo parece evidente que, nos jogos cooperativos, se torna fundamental aprender a considerar o outro como um parceiro e não como um adversário, uma vez que a prioridade é sempre atingir os interesses coletivos. Como diz Soler (2011), o jogo cooperativo é uma dinâmica de grupo que objetiva despertar a consciência de cooperação, mostrando que esta é uma alternativa possível e saudável nas relações sociais e que a cooperação entre as pessoas é promovida por este tipo de jogos que, em si mesmos, já são experiências cooperativas.

Por sua vez, Martini (2005), ao abordar o conceito de jogo cooperativo, defende que este pode ajudar “na simples constatação de que nenhum de nós é mais competente ou capaz do que todos nós juntos, na resolução dos principais problemas que nos afligem” (p. 31), isto porque é mais fácil concretizar um objetivo em conjunto e em união. Esta é a mensagem que este tipo de jogo pretende transpor, ou seja, que não deve existir a preocupação com o resultado, mas sim com todos os momentos do jogo, procurando-se que todos participem de forma igualitária e em que os mais hábeis aprendem a conviver com quem menos habilidade tem.

Desta feita, trata-se de jogos em que não importa ganhar ou perder, o que importa é o constante aperfeiçoamento pessoal e coletivo (Soler, 2011). Todavia, na aceção de Walker (1987), os jogos cooperativos apresentam as seguintes características: são divertidos para todos; todos os participantes comungam o sentimento de vitória; a mistura de grupos que brincam juntos propiciam a aceitação mútua; a participação de todos promove a não rejeição e a não exclusão; quem joga aprende o sentido de unidade e aprende a partilhar o sucesso; desenvolve-se a autoconfiança, por via da aceitação de todos; e fortalece-se a perseverança face às dificuldades.

Não obstante as potencialidades elencadas, nem sempre o jogo, e de modo particular o jogo cooperativo, é privilegiado enquanto recurso pedagógico, seja no jardim de infância seja na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Nesse decurso, nem sempre a mobilização do jogo, em favor do desenvolvimento e da aprendizagem, é ativada nos contextos de educação básica, negando-se-lhe o valor que a pedagogia da infância lhe institui.

Aprender a cooperar faz-se através da prática de situações intencionalmente organizadas em cooperação e em favor da cooperação. Como referem Lopes e Silva (2008), aprender cooperativamente foi posto em causa por Piaget, quando defendeu que as crianças no estágio sensório-motor e no estágio pré-operatório não possuem estruturas para compreender o ponto de vista do outro, nem para se envolver em momentos de aprendizagem cooperativa. Mas como antes referimos, hoje estamos além de Piaget e os contributos, por exemplo, de Vygotsky ou de Brunner mostram-nos a importância de “trabalhar juntos”, o que “significa despender apoios ou suportes, através de interações, que ajudam a construir conceitos, modos de fazer e de pensar” (Marchão, 2012, p. 131).

Lopes e Silva (2008) referem os estudos de Parten (1932), que elucidam que as crianças entre os dois e os quatro anos desenvolvem as competências necessárias à cooperação. Os mesmos autores (2008) destacam também que, segundo os estudos de Gottschaldt e Frauhauf-Ziegler (1958), entre os quatro e os seis anos as crianças já conseguem cooperar de modo completo e em direção a uma meta. Lopes e Silva (2008) argumentam que, “à luz dos trabalhos de Parten e de outros teóricos, e segundo a nossa própria experiência, acreditamos que a aprendizagem cooperativa pode ser posta em prática com as crianças do jardim-de-infância” (p. 4).

Neste sentido, o planeamento do/a educador/a deverá intencionalizar situações de jogo cooperativo, em que imperem competências ao nível do saber ser, estar e fazer, dado que, como é referido por Soler (2011), nos jogos cooperativos as crianças podem discutir valores humanos, entre outros, ganhar e perder, poder, solidariedade, respeito, sucesso e fracasso, aceitação, cooperação, amizade.

Para além dessas aprendizagens do foro social², as situações de cooperação no jardim de infância potenciam também a aprendizagem cognitiva (raciocínio, comparação, avaliação, resolução de problemas) (Lopes & Silva, 2008; Marchão, 2012), sendo que as crianças com mais capacidades e competências podem influenciar positivamente aquelas com menos capacidades e menos competências.

UM OLHAR SOBRE AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (OCEPE), NO QUE DIZ RESPEITO AO JOGO E À COOPERAÇÃO

As OCEPE são o documento orientador da prática pedagógica para a Educação Pré-Escolar e, por isso, pareceu-nos pertinente uma breve revisão do documento curricular, no sentido de aferir o destaque que nele é dado ao jogo e à cooperação.

Assim, e no âmbito dos princípios e das finalidades da pedagogia para a infância são destacados: (i) o desenvolvimento e a aprendizagem como indissociáveis no processo de evolução da criança, com realce para as características intrínsecas de cada uma, para as relações e interações que a criança estabelece com os outros (e vice-versa) e para as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos; (ii) o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, alicerçado no conhecimento e na atividade da criança e das suas competências; (iii) a exigência de resposta a todas as crianças, assumindo o direito à equidade e inclusão; (iv) e a construção articulada do saber, configurado num quadro de aprendizagem holística e em que o brincar é entendido como uma atividade natural da criança e em que ela desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos, torna-se mais autónoma, aprende a conhecer-se, desenvolve a curiosidade e a criatividade, estabelece relações, aprende a tomar a iniciativa e a assumir responsabilidades (Silva, et al., 2016). No esmiuçar das áreas de conteúdo, percebe-se, entre outros aspetos, a necessidade de a criança dever ir ganhando uma consciência de aprendiz individual e de aprendiz no grupo, por via da partilha de aprendizagens e cabendo ao/a educador/a o planeamento de situações de cooperação entre as crianças e de, assim, as estimular a expor ideias, debater o que fazem, como fazem e como podem melhorar. Esta referência plasma-se pela interdependência entre

o individual e o grupal, com destaque para a partilha das aprendizagens e do fortalecimento das mesmas no sentido de a criança ir construindo competências necessárias para enfrentar desafios (no presente e no futuro), por eliciação do estímulo à cooperação.

Ainda, neste sentido, refere-se a necessidade da criança aprender a resolver problemas e dificuldades por via de diferentes estratégias, de tomar decisões sobre o seu processo de aprendizagem e de cooperar com os outros no processo de aprendizagem, sendo ainda destacado o papel do grupo nas aprendizagens de cada um. Em paralelo com tais destaques, são feitos apelos para a necessidade de o/a educador/a promover valores de cooperação entre as crianças e que as conduzam a perceber e respeitar o valor do outro e dos seus contributos na busca de resolução de um objetivo comum. Tal promoção sugere uma prática pedagógica que se alicerce na diferenciação, traduzida em experiências nas quais cada criança se sinta confortável e acolhida e em que vigorem a interação e a cooperação, implicando todos e cada um no processo de aprendizagem. Assim se desenvolverão valores comuns, como a tomada de iniciativa, a assunção de responsabilidades e a promoção de valores democráticos, nomeadamente a participação, a justiça e a cooperação (Silva, et al., 2016).

Nesse sentido, afirmamos que o jogo ganha espaço, enquanto estratégia, recurso ou atividade pedagógica para aprender e exercer capacidades e competências diversificadas, onde se inclui a cooperação. De modo particular, refere-se a necessidade de intencionalizar o jogo, dado que

ao jogar com outros, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (individual, a pares, em equipas, tais como jogos de perseguição, de precisão, de imitação, etc.), que apelam não só à cooperação, mas também à oposição (...). (Silva, et al., 2016, pp. 44-45)

Cabe, portanto, ao/a educador/a fazer propostas, aceitar e negociar com as crianças as suas iniciativas de jogo, na medida em que estas podem promover o desenvolvimento de várias das suas capacidades e da realização de aprendizagens quer motoras, quer cognitivas, quer sociais, por via da cooperação ou da oposição, em que ganha destaque a comunicação, base da cooperação, do diálogo e da partilha.

Existe, assim, um lugar para o jogo cooperativo no jardim de infância, um jogo que segue regras e orientações, através de vivências e momentos comuns e coletivos e que, tal como outras atividades, promove experiências positivas em favor do desenvolvimento harmonioso da criança, respeitando as suas características e necessidades individuais “através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (Marchão, 2012, p. 36).

As áreas de conteúdo previstas nas OCEPE incluem diferentes tipos de aprendizagem, que não se esgotam em conhecimentos, mas que estão situadas ao nível das capacidades, das atitudes e das competências. O jogo permite que a criança “chegue lá” e o jogo cooperativo encontra o seu lugar quando as OCEPE projetam uma criança, curiosa, exploradora, pessoa única, mas também pessoa social e com agência (Marchão & Henriques, 2018).

A vivência do jardim de infância deve ser pensada enquanto “espaço-tempo-ação para que a criança se construa como pessoa autónoma, explorando as suas capacidades, interesses e formas de aprender num processo de desenvolvimento singular, mas simul-

2 - Em que ainda incluímos: aprender a escutar os outros, aprender a partilhar materiais e ideias ou a ajudar o outro e a ser ajudado.

taneamente construído no coletivo” (Marchão & Henriques, 2018, p. 11). O jogo cooperativo é, por isso, um desafio considerado nas OCEPE, datadas de 2016.

CONCLUSÃO

Com esta reflexão ficou patente a importância do jogo, evidenciando-se múltiplas potencialidades pedagógicas na sua utilização nos processos de ensino-aprendizagem no jardim de infância. De modo particular inferiu-se sobre a pertinência da inclusão dos jogos cooperativos no planeamento do/a educador/a de infância e, através de uma análise de bibliografia sobre o tema e da sua associação às OCEPE, somos levadas ao aconselhamento e ao incentivo a que os/as futuros/as profissionais, ou os/as profissionais já em exercício, os integrem intencionalmente na sua prática pedagógica quotidiana. Os jogos cooperativos facilitam a agência da criança e contribuem para a formação de uma criança cidadã, que começa a integrar nas suas interações com outros e com o mundo atitudes de apoio, ajuda, partilha e sentido de cooperação. Nesse decurso, o jardim de infância deverá ser entendido como um espaço e um tempo de cidadania (Marchão & Henriques, 2020), que se realiza através de pedagogias em que a criança tem um papel central e em que os/as profissionais realizam a sua ação educativa alicerçada em valores democráticos e através de modelos pedagógicos que assumem o jogo como estratégia, como recurso ou como atividade que promove o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, e a apetrecha para o presente e para um futuro, que ainda desconhecemos.

Aos/Às estudantes deixamos este artigo, pequeno contributo, para as suas discussões, reflexões e resposta aos dilemas a que frequentemente têm de responder e que, muitas vezes, os/as deixa na “corda bamba”, entre o fazer e o não fazer, entre o intencionalizar e não intencionalizar.

Referências

- Brotto, F., O. (1999). *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas. http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPO-SIP/274877/1/Brotto_FabioOtuzi_M.pdf
- Bruner, J. (1998). *O processo de Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Dias, I., S. (2005). O lúdico. *Educação & Comunicação*, 8, 121-133. https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Dias_5/publication/280046543_O_ludico/links/55a542d308aef604aa04303c/O-ludico.pdf
- Priberam Dicionário. *Jogo*. <https://dicionario.priberam.org/jogo>
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- ffield, M. (2016). Aprendizagem ativa na educação infantil. In A. Vickery, *Aprendizagem ativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental* (pp. 21-42). Porto Alegre: Penso.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.
- Kishimoto, T. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp. 249-275). Porto Alegre: Artmed.
- Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. Em J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância. dialogando com o passado. construindo o futuro* (pp. 37-63). Porto Alegre: Artmed.
- Lexico. *Dicionário de Português Online*. <https://www.lexico.pt/cooperar/>
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância. Um guia prático com actividades práticas para os Educadores de Infância e para os Pais*. Porto: Areal Editores.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marchão, A. & Henriques, H. (2018). A Criança. Uma reflexão a partir das atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Revista Aprender* (38), 6-14. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/12/4>
- Marchão, A. & Henriques, H. (2020). Educating for the equality of genders opportunities. In G. Carvalho, P. Palhares, F. Azevedo & C. Parente (Coords.), *Improving children's learning and well-being* (pp. 89-107). Braga: CIEC, Universidade do Minho.
- Martini, R. G. (2005). *Jogos Cooperativos na Escola: a concepção de professores de educação física*. Dissertação de Mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16496/1/RobertoMartini.pdf>
- Migueis, M., & Abrantes, N. (2017). Reafirmar o brincar e a infância no Museu do Brincar. In T. Sarmento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 123-143). Porto: Porto Editora.
- Moyle, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C. (2003). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.
- Piaget, J. (1990). *Seis estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp. 219-248). São Paulo: Artmed.
- Pires, J. & Pires, L. (1992). Atividade lúdica e aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26 (3), 379-391.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, A. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmento, I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 11-37). Porto: Porto Editora.
- Soler, R. (2011). *Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- Vickery, A. (2016). Criando uma cultura de indagação. In A. Vickery, *Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental* (pp. 41-65). Porto Alegre: Penso.
- Vygotsky, L. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walker, J. Z. (1987). *Educando para a paz*. Brasília: Escola das Nações.
- Wood, D. (2003). *Como as crianças pensam e aprendem. Os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Edições Loyola.

O PROFESSOR ESPECIALISTA DE MÚSICA NOS JARDINS DE INFÂNCIA ATRAVÉS DE PARCERIAS COM AS ESCOLAS DE ENSINO ESPECIALIZADO. O CASO DE VIANA DO CASTELO.¹

Natália Sofia Varela Ferreira

Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
Instituto da Educação – Universidade do Minho
nataliasvferreira@gmail.com

Maria Helena Vieira

Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
Instituto da Educação – Universidade do Minho
m.helenavieira@ie.uminho.pt

Resumo

O presente artigo resulta de uma investigação em curso na área de Educação Musical da Especialidade de Educação Artística do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho sobre a temática da educação e aprendizagem musical no contexto das instituições de Educação Pré-Escolar em Portugal. No decurso da investigação foi estudado o caso da educação musical nos Jardins de Infância da cidade de Viana do Castelo, um projeto que é caracterizado pelo recurso ao apoio de professores especialistas de música aos educadores de infância, em todos os Jardins da cidade. Neste artigo apresenta-se e descreve-se esse projeto, a partir da recolha de dados realizada em diversas fontes documentais, incluindo uma entrevista dirigida à Vereadora de Educação, Cultura e Turismo, em fevereiro de 2019.

Palavras-chave:

Educação de Infância; educador generalista; professor especialista de música; parcerias; escolas especializadas de música.

Abstract

This article results from an ongoing PhD research project being developed at the University of Minho, in the Music Education area of the Arts Education Specialization of the Child Studies PhD Program. The main focus of the project is music education and music learning in the context of Pre-School Education institutions in Portugal. In the course of this research project, the case of music education in the kindergartens of the city of Viana do Castelo was studied. This project brings in the support of specialist music teachers to kindergartens educators, in all kindergartens of the city. This article presents and describes this project through the results of documental data collection, analysis and interpretation, including the analysis and interpretation of the transcription of an interview to the Education, Culture and Tourism Councilor, in February 2019.

Keywords:

Childhood Education; Generalist Educator; Specialist Music Teacher; Partnerships; Specialized Music Schools.

INTRODUÇÃO

A Educação Pré-Escolar em Portugal refere-se ao primeiro nível de ensino destinado às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de entrada na escolaridade obrigatória. Perante a melhoria económica, social e educativa em Portugal no final do séc. XX, e perante o aumento do número de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, tornou-se urgente estabelecer linhas de orientação pedagógica para todos os estabelecimentos de ensino público infantis. Assim, em 1997, é publicada a Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que decreta os princípios fundamentais da Educação Pré-Escolar, valorizando não só a componente educativa, mas também a componente de apoio familiar, social e estatal.

Apesar de estar definido como facultativo, este nível de ensino é visto como a “primeira etapa da educação básica no processo de

educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança (...)” (Lei-Quadro n.º 5/97, art.º 3.º, ponto 1). Com esta lei é publicado um documento orientador para todos os Jardins de Infância e educadores de infância, denominado *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), no qual podemos encontrar os principais objetivos pedagógicos e as aprendizagens e linguagens que a criança deve assimilar neste nível de ensino. Praticamente vinte anos depois, em 2016, este documento foi reformulado e atualizado (Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho), sendo nele redefinidas as várias áreas/domínios que a criança deve trabalhar: educação física, educação artística, linguagem oral e abordagem à escrita, e matemática. É no domínio da Educação Artística que encontramos as diferentes áreas artísticas – artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança. Para as OCEPE,

¹ – Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/CED/00317/2019

(...) [n]a educação artística, a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito perante as diferentes visões do mundo (...) (Ministério da Educação, 2016, p. 47).

Neste documento, a Música, enquanto subdomínio da Educação Artística, surge como uma secção bastante completa e estruturada, na qual podemos encontrar várias indicações e sugestões para a aprendizagem musical, tais como a exploração, identificação e interpretação de vários registos sonoros (sons e ruídos do quotidiano e da natureza, e o silêncio), a exploração rítmica, a criação artística, a audição de diferentes estilos e géneros musicais, a prática instrumental para a criação e interpretação de instrumentos de percussão simples ou construídos pelas crianças, entre outros. É, por isso, apontado como principal objetivo do educador de infância abordar a Música para que ela seja uma “interligação de audição, interpretação e criação (...)”, para a criança desenvolver a “prática do ouvir e “fazer” música” (Ministério da Educação, 2016, p. 55). Note-se que nesta versão das OCEPE de 2016 esta área alterou a sua designação anterior de “Expressão Musical” (OCEPE, 1997) para “Música”. Esta mudança de designação alerta para um novo foco a considerar no processo educativo e, como já tivemos oportunidade de sublinhar antes, define, à partida, “uma distinção de conceito, práticas e pedagogias, a primeira com mais enfoque no processo e a segunda destacando o conteúdo” (Ferreira & Vieira, 2019a, p. 13).

A reformulação e atualização das OCEPE, para além de trazer esta alteração de designação e algumas alterações pontuais, veio reforçar a necessidade de uma formação superior mais estruturada e consolidada nos diversos conteúdos e competências específicos por parte do educador de infância, para um domínio e uma abordagem mais completos e significativos das diferentes áreas de aprendizagem. A Música, subdomínio bem definido nas OCEPE, implica a construção de uma literacia segundo objetivos e finalidades claras e explícitas. Mas será que a formação musical dos educadores de infância (pré-universitária e universitária) corresponde às necessidades formativas e pedagógicas do educador que as OCEPE indicam, com toda a clareza, para a educação musical da primeira infância? E será que a carga horária destinada às unidades curriculares de música nos cursos de formação de educadores é suficiente para a sua formação nesta área, isto é, para completar a sua formação musical de base, obtida no ensino básico e secundário? A esta pergunta procuramos já dar resposta no levantamento exaustivo e caracterização da designação e carga horária das unidades curriculares de Música e Educação Musical existentes nos cursos superiores que, em Portugal, conduzem à formação dos profissionais de educação de infância (Ferreira & Vieira, 2019b, p. 4).

A MÚSICA NAS OCEPE

Nas OCEPE de 2016, o educador de infância exerce um papel fundamental para a planificação e organização das diferentes atividades, incluindo a abordagem à Música. Assim, a formação superior

dos educadores de infância deve ser o mais abrangente e consistente possível, de forma a oferecer aos educadores competências e ferramentas várias para a sua prática laboral multifacetada. No entanto, a carga horária da área da música e de didática da música nos cursos de Licenciatura em Educação Básica, e nos Mestrados que possibilitam a formação de educadores de infância é reduzida, e muitas vezes partilhada de forma modular com outras áreas, ou mesmo interdisciplinar (na linha de um preconceito de preferência por uma abordagem interdisciplinar global cujas reais vantagens carecem de estudo aprofundado), tornando a aquisição de competências musicais elementares e de didática musical para a infância muito limitadas para o exercício da função do educador (Ferreira & Vieira, 2019b, pp. 6-7).

Apesar de, nas OCEPE de 2016, as diferentes áreas artísticas se encontrarem apresentadas de forma diferenciada e independente (sublinhando a sua especificidade apesar da pertença comum à secção de Educação Artística), por vezes, alguns cursos de ensino superior categorizam como oferta optativa as unidades curriculares afetas à música, revelando a pouca importância atribuída por estas instituições à educação musical. Esta indiferença para com as artes e, particularmente, para com a Música refletem a desconsideração pela orientação pedagógica atual definida por lei, na qual as áreas artísticas estão definidas como nucleares, e não opcionais. De facto, a redação das atuais OCEPE deixou alguns planos de estudo dos cursos de formação de educadores desadequados às orientações curriculares, que valorizam a Música como área nuclear. Senão, vejamos

“(...) estas Orientações Curriculares integram novas áreas como nucleares, em particular a Educação Física e a Educação Artística, tornando claro que é proposto um caminho de desenvolvimento integral das crianças (...)” (Ministério da Educação, 2016, p. 4).

O educador de infância assume, portanto, todas as atividades curriculares da sua turma, no horário da manhã e da tarde, de acordo com o definido por lei. No entanto, através da Portaria nº 644-A/2015, de 25 de agosto² podemos verificar também que os municípios, em consonância com os agrupamentos de escolas (que detêm a respetiva rede pública de Jardins) e as associações de pais, ou outras instituições e/ou entidades particulares podem promover um tipo de atividade e/ou resposta social às crianças, assegurando os períodos de interrupção das suas atividades educativas. Assim se definem as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), uma oferta educativa opcional, que visa assegurar este acompanhamento às crianças, em horário não-curricular. Ora, considerando esta autonomia dos municípios, agrupamentos, e diversas entidades para a definição da natureza e funcionamento das AAAF nos Jardins de Infância do seu raio de ação, surge também aqui a possibilidade de a oferta extracurricular das crianças ser a Música. Não obstante, devemos recordar que a Música é um subdomínio destacado nas OCEPE (2016), e que se mantém como dever profissional do educador de infância promover e trabalhar a educação musical no horário letivo do seu grupo de crianças.

2 – Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto - Define as regras a observar no funcionamento dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).

Verificamos, assim, que persiste este paradoxo de que o educador de infância deve ter a capacidade e formação para assumir a atividade musical no horário curricular, mas que as AAAF permitem a possibilidade de os diversos órgãos de gestão promoverem o desenvolvimento de mais atividade musical fora desse horário letivo. Esta complexidade curricular de oferta múltipla de possibilidades de aprendizagem musical para as crianças portuguesas em idade pré-escolar mostra-nos que existem, de facto, diferentes realidades legisladas para a Educação Musical Pré-Escolar em Portugal que será necessário definir e articular com clareza. A saber:

- a educação musical realizada pelo educador de infância (educador “generalista”), que é de carácter obrigatório e depende da qualidade da sua formação (básica, secundária e superior);
- a educação musical realizada no âmbito das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que é de carácter opcional e é realizada por profissionais com diferentes formações e em diferentes regimes de contrato laboral;
- e, finalmente, a educação musical que possa estar a ser realizada no âmbito de outros projetos específicos e com diferentes enquadramentos (como por exemplo, projetos camarários, projetos com financiamento europeu e limite temporal, projetos mobilizados por associações de pais, iniciativas privadas, entre outros).

Sendo o objetivo principal da investigação em curso uma descrição clara e factual da atividade musical em contexto Pré-Escolar, num conjunto específico de cidades do país, deparamo-nos durante o processo de pesquisa e recolha de diferentes dados de várias fontes documentais com o caso de Viana do Castelo, cidade onde o professor especialista de música apoia o educador de infância, em todos os Jardins de Infância. Emergiu, assim, como pertinente a apresentação de alguns resultados parciais da investigação em curso neste *I Congresso Internacional do Observatório para o Futuro da Educação de Infância 2021*. De facto, a pergunta apresentada no Eixo 2 das temáticas para apresentação de trabalhos (“Que intervenientes para a educação de infância?”) parece ir tendo já algumas respostas muito concretas e diversificadas no terreno no que concerne especificamente à Educação Musical Pré-Escolar das crianças portuguesas, e que parecem passar despercebidas a muitos profissionais. Partilhamos, portanto, um pouco do nosso trabalho, que esperamos possa contribuir para uma melhor compreensão do nosso sistema educativo, e da Educação Musical Pré-Escolar em particular.

A PARCERIA ENTRE A CÂMARA MUNICIPAL DE VIANA DO CASTELO (CMVC) E A ACADEMIA DE MÚSICA DE VIANA DO CASTELO/CONSERVATÓRIO REGIONAL DO ALTO MINHO (AMVC-CRAM) – PORQUÊ?

Viana do Castelo, cidade do norte de Portugal, vem mantendo ao longo dos anos uma tradição musical marcante e diversificada, alicerçada pelo fortíssimo associativismo da região. Segundo a Senhora Vereadora da Educação, Cultura e Turismo à data de 2019, existiam nesta altura no município “(...) 4 bandas de música filarmónica, 27 grupos folclóricos, 8 associações que se dedicam

à música tradicional (concertinas, cavaquinhos, gaitas de foles – [...] 4 grupos em Portugal e 2 [...] de Viana do Castelo).” (Guerreiro, 2019, E1 ¶15)

Paralelamente a este contexto tradicional e popular, existe também a vertente escolar especializada que se materializa na Academia de Música de Viana do Castelo/Conservatório Regional do Alto Minho (AMVC-CRAM) e na Escola Profissional Artística do Alto Minho (ARTEAM). A conhecida atividade pedagógica e artística destas duas escolas contribui para que Viana do Castelo seja local de grande dinamismo artístico e desenvolvimento musical. Para a Senhora Vereadora da Cultura, Educação e Turismo Maria José Guerreiro, em Viana do Castelo existe uma “(...) miscigenação musical muito interessante. As pessoas não rotulam – tu és da clássica, ou da erudita, o outro do folclore, o outro é do jazz [...] nos jovens, essas barreiras não existem. Encontramos jovens que fazem parte do movimento associativo folclórico e que estão também na academia, e isso é muito interessante e muito mais rico. Rico, desde logo, pelo potencial que gera, e rico, pelas sonoridades que cria, sendo por isso uma escala crítica muito interessante.” (E1, ¶19).

Perante esta dinâmica musical e artística, e de forma a corresponder às necessidades determinadas para o subdomínio da Música na secção da Educação Artística das OCEPE, a Câmara Municipal de Viana do Castelo assinou um protocolo com a Academia de Música de Viana do Castelo/Conservatório Regional do Alto Minho para que a aprendizagem musical no Jardim de Infância fosse coordenada por professores especialistas de música e desenvolvida no horário curricular (AMVC-CRAM, s/d).

A PARCERIA ENTRE O EDUCADOR DE INFÂNCIA E O PROFESSOR ESPECIALISTA DE MÚSICA – COMO E PARA QUÊ?

Com o professor especialista, a música no Jardim de Infância acontece uma ou duas vezes por semana (ainda que a maioria dos agrupamentos tenha escolhido duas vezes), num tempo aproximado de 30 minutos. A planificação da atividade musical é da responsabilidade do professor especialista, em consonância com as planificações do educador de infância (E1, ¶57). Assim, o professor especialista de música sabe que, naquele ano letivo, as atividades musicais que trabalhar terão que estar em sintonia com uma temática que é transversal ao agrupamento de escolas em que se insere. De forma a gerir e organizar a dinâmica musical em todos os Jardins de Infância da rede pública existe uma professora especialista de música da AMVC-CRAM que coordena toda a formação musical contínua dos educadores e a atividade musical neste nível de ensino.

Por ser uma atividade em horário curricular, o educador de infância da turma está sempre presente e, juntamente com o professor especialista pode, se assim o entender, partilhar e auxiliar a preparação da dinâmica musical. Além disso, como titular de turma, o educador conhece melhor do que ninguém a dinâmica do seu grupo, assegurando assim que os conteúdos abordados e as atividades musicais planeadas possam decorrer com sucesso.

Na planificação anual de atividades³ estão definidos os objetivos e

3 – Este documento de planificação anual de atividades (CMVC, 2019, “Planificação Anual – Iniciação à Música no Ensino Pré-Escolar – Anexo 1”) foi gentilmente cedido pela Senhora Vereadora da Educação, Cultura e Turismo depois da entrevista que lhe foi realizada em 2019. Esta planificação anual de atividades refere-se ao ano letivo 2019/2020 e faz parte do conjunto de documentos de orientação pedagógica relativos à aprendizagem musical em contexto Pré-Escolar.

metas de aprendizagem previstos para o respetivo ano letivo. No ano transato, por exemplo, a planificação anual previu a exploração e conhecimento do tempo, elemento essencial da gramática musical. Nessa planificação poder-se-á ver que

"[o] tempo como elemento essencial da gramática musical concretiza-se na vivência da divisão de compassos, marcação de pulsação, duração das figuras rítmicas...Este, como base fundamental do ritmo, associa-se à melodia, resultando na harmonia, e assim se constrói a música (...)" (CMVC, 2019, p. 1).

Note-se a utilização de conceitos claros e fundamentais da literacia musical, demonstrando o cuidado e intenção desta planificação para que a criança contacte com uma linguagem musical correta e, assim, desenvolva gradualmente as suas capacidades musicais. Adicionalmente, e sendo a música uma arte performativa, estão também planeadas no documento várias atividades musicais para que as crianças se apresentem à comunidade escolar, nomeadamente, a família, amigos, membros da direção dos agrupamentos, entre outros. No ano letivo 2018/2019 foram realizadas várias atividades, tais como a audição de Natal, a audição das famílias, a audição de final de ano, a audição de finalistas, o cantar das janeiras, entre outras atividades⁴.

A planificação anual dos objetivos musicais específicos a trabalhar e das audições musicais a apresentar permite uma melhor organização pedagógica e temporal da atividade musical. Este planeamento demonstra também o empenho e método por parte dos professores especialistas de música, da coordenadora desta área e dos educadores de infância em definir e articular as diferentes competências a desenvolver nas respetivas turmas dos Jardins. Além disso, uma boa cooperação, gestão e delegação de funções entre estes três agentes educativos poderá oferecer às crianças uma vivência prática e pedagógica da Música muito mais enriquecida e variada.

A presença destas atividades musicais em todos os grupos dos Jardins de Infância (isto é, para todas as crianças de três, quatro e cinco anos), ao longo dos anos de vigência do projeto, tem permitido também que as crianças tenham uma aprendizagem contínua e sistemática. A partilha e planificação da atividade entre o educador de infância titular da turma e o professor especialista é uma prática comum de cooperação multidisciplinar existente em diversos contextos internacionais e que possibilita que a abordagem à Música possa estar neste projeto em consonância com as orientações pedagógico- musicais das OCEPE (2016). O professor especialista, como docente especificamente formado na área em questão, tem a formação escolar e académica necessária para melhor compreender os vários termos e conteúdos propostos nas OCEPE e para efetivamente os implementar (tal como mencionado anteriormente, o subdomínio da Música está mais definido e apresenta ainda os conteúdos a trabalhar através de uma linguagem musical específica). Esta colaboração na dinâmica musical pode, por isso, ajudar a colmatar qualquer dificuldade por parte do educador de

infância no domínio desta área, nomeadamente no entendimento e transmissão dos conteúdos e técnicas musicais. Importa realçar uma vez mais que esta partilha de aprendizagens e formação só é possível devido ao protocolo assinado pela Câmara Municipal de Viana do Castelo com a Academia de Música de Viana do Castelo/ Conservatório Regional do Alto Minho. Este projeto demonstra que uma boa articulação de profissionais, numa equipa multidisciplinar, convocando saberes e competências especializadas, é uma vantagem para o desenvolvimento amplo e de qualidade dos saberes e competências das crianças em contexto pré-escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caso de Viana do Castelo permite-nos refletir e questionar se a abordagem à Música deve ser assumida única e exclusivamente pelo educador de infância, ou se pode haver uma parceria pedagógica e de cooperação com um professor especialista de música, enquanto interveniente qualificado que pode enriquecer as aprendizagens das crianças e a formação musical contínua do próprio educador generalista. De facto, e como já foi referido anteriormente, o processo de formação superior do educador tem que ser muito abrangente (para adquirir as ferramentas e competências necessárias ao domínio de todas as áreas de aprendizagem previstas por lei), num tempo limitado e com uma carga horária disciplinar reduzida e, por vezes, partilhada com outras áreas.

O professor especialista de música, como o próprio nome indica, é especializado na área em questão, o que lhe permite o domínio dos conteúdos, das competências e de toda a pedagogia musical, de forma a promover junto dos alunos, os mesmos conteúdos e competências com clareza e precisão. No entanto, a formação superior do professor especialista de música é também reduzida na sua preparação em didática musical para o contexto da educação de infância, podendo haver, deste modo, algum tipo de dificuldade na planificação e concretização das atividades para crianças de idade tão precoce. Nesse sentido, a colaboração do professor especialista de música com o educador generalista poderá ser também um enriquecimento e até mesmo uma possibilidade de formação contínua para o professor especialista de música ao nível da pedagogia para a primeira infância.

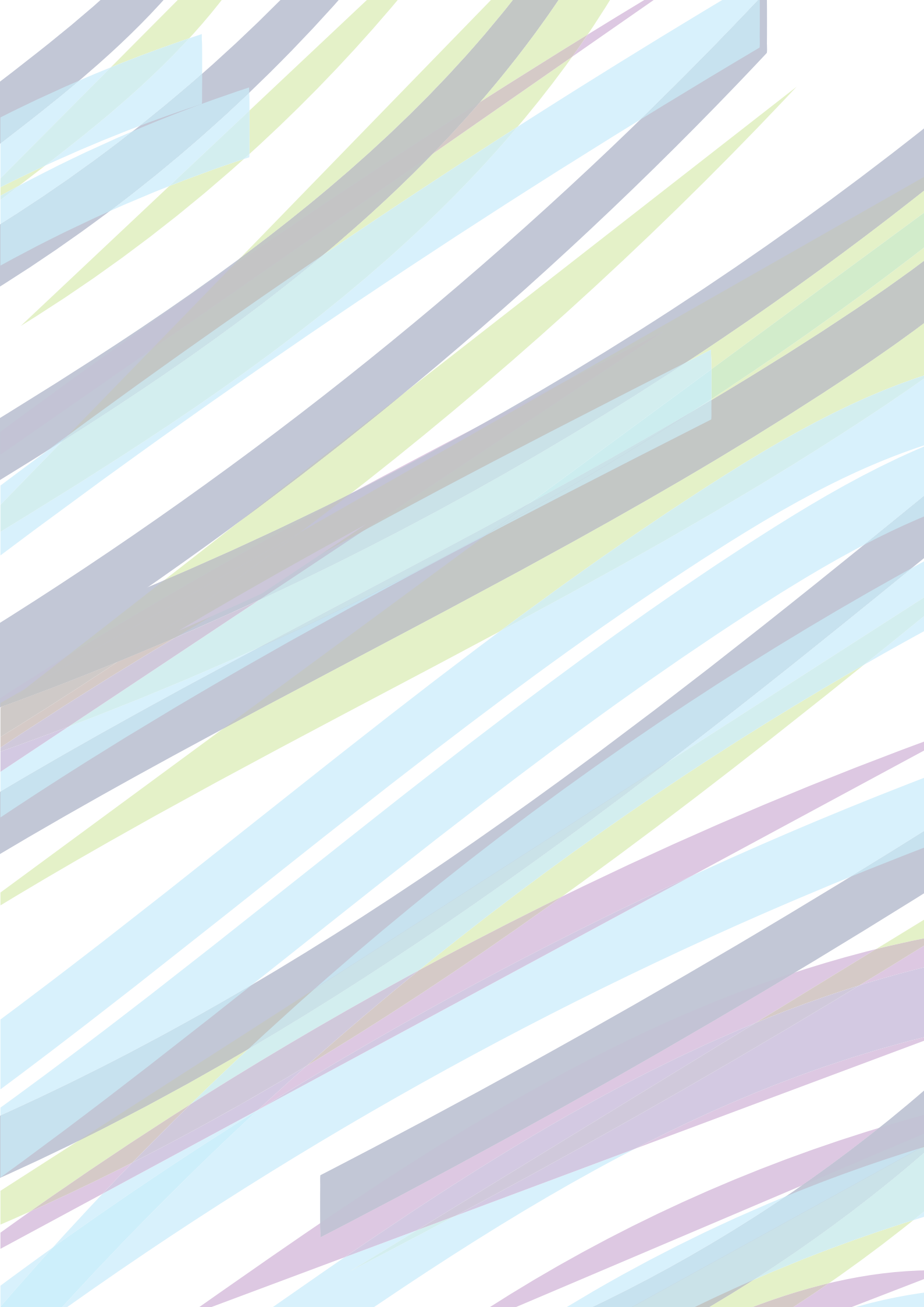
As parcerias com o ensino especializado são muito profícuas e garantem a existência de equipas multidisciplinares, com profissionais especializados e qualificados. Exemplo disso é a existência do ensino articulado, gratuito, para o 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, que permite que os alunos que o escolham frequentem as disciplinas de formação geral nas escolas genéricas, e as de formação especializada de música nas escolas de ensino especializado (academias e conservatórios de música), ou nas escolas genéricas com a lecionação de professores especialistas (Ribeiro & Vieira, 2016, pp. 242-243). Esta medida de articulação e cooperação desmistifica o conceito "elitista" associado, por vezes, a este tipo de ensino e promove também a democratização do ensino da música (Vieira, 2014, p. 61-62). Perante esta ambiguidade sobre se o professor generalista está capaz para a abordagem da música e perante o elevado número de escolas de ensino especializado de música existentes (públicas, privadas e cooperativas) será também importante refletir sobre uma procura cada vez maior por parte das famílias por uma educação

4 - Esta informação pode ser também encontrada no documento - "Expressão Musical no currículo do Pré-escolar e do 1º ciclo do ensino Básico - School 4All - Anexo 2" - que reúne as atividades/audições musicais realizadas no ano letivo 2018/2019. Tal como a "planificação anual de atividades" (Cf. Nota 3) também este documento foi cedido gentilmente pela Senhora Vereadora da Educação, Cultura e Turismo.

musical especializada para os seus filhos, não apenas para idade escolar, mas também nestas idades de nível pré-escolar. Nestes estabelecimentos de ensino especializado a oferta educativa destinada às crianças é cada vez maior e mais consistente, abrindo mesmo várias turmas para a educação musical de bebés (entre os 0 e os 3 anos), para crianças em idade pré-escolar (entre os 3 e os 5 anos) - realidade que mostra que quase sempre o currículo praticado antecipa o currículo legislado -, e para crianças entre os 6 e 9 anos de idade. Para estas últimas o programa de educação musical insere-se na “Iniciação Musical” (constituída pelas disciplinas de Instrumento, Educação Musical e Coro) e corresponde ao 1º Ciclo do Ensino Básico das escolas genéricas. Esta oferta de possibilidades, particularmente no que diz respeito à Iniciação Musical, começa também a ser visível na tentativa de aproximação a uma espécie de regime articulado neste nível de ensino (como podemos encontrar em escolas que oferecem o regime integrado, por exemplo, o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga ou o Conservatório de Música do Porto) para que as crianças usufruam de um processo educativo-musical estruturado e sistemático, e com acesso a um instrumento musical (situação esta impossível de acontecer num estabelecimento escolar generalista). Várias escolas de ensino especializado de música têm feito, mais recentemente, aproximações curriculares para o desenvolvimento do ensino da música por professores especialistas (em cooperação com os educadores de infância) nos Jardins de Infância. Em conclusão, as parcerias educativas e institucionais não só promovem a partilha de práticas pedagógicas como permitem também rentabilizar os recursos humanos altamente qualificados e os recursos materiais das escolas de ensino especializado de música. Estas parcerias não só beneficiam a criança e o educador de infância, como também o próprio professor especialista de música, e até contribuem para a formação contínua de ambos os profissionais.

Referências

- Academia de Música de Viana do Castelo/Conservatório Regional do Alto Minho. (S/d.). *Parcerias. Viana do Castelo*. Obtido em 5 de abril de 2021, de <https://www.amv.pt/content.asp?startAt=2&categoryID=59&newsID=704>
- Câmara Municipal de Viana do Castelo. (2019). *Planificação Anual – Iniciação à Música no Ensino Pré-Escolar – Anexo 1*. Documento policopiado gentilmente cedido pela Câmara Municipal de Viana do Castelo.
- Câmara Municipal de Viana do Castelo. (S/d.). *Expressão Musical no currículo do Pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico – School 4All - Anexo 2*. Documento policopiado gentilmente cedido pela Câmara Municipal de Viana do Castelo.
- Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho - Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar, bem como o documento oficial *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
- Ferreira, N. & Vieira, M. H. (2019a). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em 1997 e em 2016. Reflexão sobre as propostas de aprendizagem musical. In *IV Jornadas em Estudos da Criança, Construindo pontes entre o conhecimento científico e as políticas e práticas efetivas para a infância: Resumos de Educação Artística*, (p. 9). Instituto da Educação – Universidade do Minho.
- Ferreira, N. & Vieira, M. H. (2019b). A formação musical do educador de infância nos cursos superiores portugueses na atualidade. In *XV Congresso Internacional Gallego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1058-1079). Corunha: Universidade da Corunha e Universidade do Minho.
- Guerreiro, M. J. (fevereiro de 2019). Entrevista sobre aprendizagem musical e ao seu funcionamento na rede de jardins de infância públicos do município de Viana do Castelo. Câmara Municipal de Viana do Castelo.
- Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar - Consagra o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar, na sequência da *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto - Define as regras a observar no funcionamento dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).
- Ribeiro, A. & Vieira, M. H. (2016) A articulação entre o ensino especializado da música e o sistema geral de ensino em Portugal: impacto actual da reestruturação de 2009. *Opus*,22(1), 237-254.
- Vieira, M. H. (2014). Passado e Presente do Ensino Especializado da Música em Portugal: E se Explicássemos Bem o que Significa “Especializado”? *I Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa – Do Passado ao Presente Impressões e Expressões* (pp. 60-74). Lousada: Conservatório Vale do Sousa.



O PAPEL DO DOCENTE DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA¹ NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: A CHAVE PARA O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

Amílcar Bruno Robalo Furtado

Isabel Sofia Calvário Correia

Pedro Balau Custódio

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Resumo

A presente reflexão orbita o papel do docente de Língua Gestual Portuguesa (LGP) na Educação Pré-Escolar. Atendendo à existência de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos em Portugal, pretendemos partilhar boas práticas que espelhem ambientes bilingues, propícios à imersão linguística e ao desenvolvimento holístico da criança surda. Salienta-se o trabalho de dois dos intervenientes neste processo, a educadora e o docente de LGP, não porque não haja outros envolvidos, mas porque é nosso intuito atentar no profissional de LGP e no lugar que deve ocupar neste contexto.

Palavras-chave:

Educação Bilingue; Educação Pré-escolar; Crianças Surdas.

Abstract

This paper reflects on the role of the Portuguese Sign Language teacher (LGP) in Early Childhood Education. Taking in consideration the existence of bilingual teaching reference schools for deaf students in Portugal, we intend to share good practices that reflect bilingual environments, conducive to linguistic immersion and the holistic development of deaf children. The work involved two of the interveners: the Early Childhood Educator and the LGP teacher. Our aim is to highlight the role and context of the LGP professional as well as the context.

Keywords:

Bilingual Education; Preschool Education; Deaf Children.

A LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA (LGP) E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

A Língua Gestual Portuguesa (LGP) está reconhecida na Constituição da República, na alínea h), nº 2 do Artº 74, como língua de ensino da comunidade surda que importa preservar e proteger. Assim, este idioma é um direito de todas as crianças surdas para que possam ter um desenvolvimento linguístico pleno. Neste sentido, existe em Portugal, desde 2008, uma rede de Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) instituídas pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro e que visam “contribuir para o crescimento linguístico dos alunos Surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social” (Artigo 23º, nº 1). Estes estabelecimentos escolares têm determinadas características, confirmadas também pelo Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, para atender às necessidades do público alvo, nomeadamente as consignadas no Art.º 15:

“a) O desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1);

b) O desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2);

c) A criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na

área da LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral.

2 — As escolas de referência para a educação bilingue integram docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala.”

Acrescenta-se que esta rede de escolas inclui, na maior parte dos casos, o acompanhamento das crianças desde a creche até ao 12º ano. No que concerne a educação pré-escolar é importante ter em conta que estes estabelecimentos possuem equipas de intervenção precoce, constituídas por docentes e técnicos, que acompanham as crianças em estreita colaboração com o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância instituído pelo Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro e que tem como propósito essencial

“garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas actividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento.” (Artº.1º, nº 1)

Neste sistema colaboram os ministérios da Saúde, do Trabalho e da Segurança Social e o da Educação. Existe uma ficha de referenciação da criança, sendo que um dos critérios é o défice sensorial, nomeadamente a surdez. Muitas EREBAS têm projetos de intervenção precoce que visam potenciar o desenvolvimento linguístico das crianças surdas que, muitas vezes, não têm em casa um ambiente linguístico propício ao desenvolvimento pleno das suas capacidades.

1 – Em publicação recente (Correia & Custódio, 2019) defendem o uso da terminologia Língua de Sinais Portuguesa ao invés de Língua Gestual Portuguesa por considerarmos que o termo sinal respeita a evolução terminológica da designação desta língua, designada por língua de sinais no século XIX, mas, também, e sobretudo porque o termo sinal engloba a noção de código enquanto que gesto remete para sistemas não linguísticos. Todavia, a designação estatutária deste idioma é LGP e sendo este artigo sobre educação de surdos em Portugal mantemos a terminologia atual ou usamos ambas.

A maioria de crianças surdas é filha de pais ouvintes que, por sua vez, não sabem LGP para potencializar um ambiente linguístico de imersão que a criança precisa para se desenvolver de forma plena. Como é sabido (Sim-Sim, 1998; Quadros & Karnopp, 2004; Carmo, 2010) as crianças passam por diversas fases de aquisição da língua materna, em termos de compreensão e produção desde, pelo menos, o momento em que nascem até por volta dos 12 anos de idade. Todavia, para que tal se processe sem constrangimentos, é fundamental que estejam expostas à língua que lhes é natural.

Ora, a nosso ver, se a criança tem comprometimentos auditivos, a língua que lhe é natural terá de ser necessariamente visual. Para além disso, é importante ter em conta a diversidade das crianças surdas, não apenas em termos de contexto familiar, mas sobretudo, no que respeita às opções que são tomadas em relação à surdez.

As crianças podem ser filhas de pais surdos, uma minoria, como atrás se infere, logo, estão expostas à língua natural no meio familiar. Todavia, os pais, sejam surdos ou ouvintes, podem optar por técnicas de reabilitação auditiva desde o aparelho auditivo até ao implante coclear. Este último é um procedimento cirúrgico realizado em crianças/pacientes com surdez neurossensorial severa a profunda, preferencialmente numa idade precoce, com o propósito de potenciar ganhos auditivos e orais (Oliveira, 2005). As crianças têm sessões de terapia da fala, para além de outro acompanhamento do foro da otorrinolaringologia e da audiologia, com o intuito de se apropriarem, o mais cedo possível, dos sons e da sua verbalização. Todavia, reconhece-se que a criança não será ouvinte:

“As the hearing parent of a profoundly deaf son with bilateral CIs, this issue is close to my heart. My son has had his CIs for 5 years. He has age-appropriate oral/aural language skills and attends a mainstream primary school with support from a specialist teacher for the deaf. Despite his CIs and spoken language skills, he remains deaf and always will be. There are times when my son is unable to wear his implants or is unable to hear because of excessive background noise. CIs have the same limitations as other artificial hearing devices; they work best in close range with little background noise. Given these limitations, it is essential that we have a means of communicating with him, and he with us, when hearing is not an option.” (Sashe e Scambler, 2015, p. 171, sublinhado nosso).

Para além disso, o implante coclear é um mecanismo artificial que pode avariar e tornar necessárias mais intervenções cirúrgicas (Peixoto, 2012). Esta situação, para além de poder comprometer o bem-estar psicológico da criança, assunto em que não nos deteremos pois não é esse o escopo deste trabalho, pode perturbar a comunicação com os outros, caso não saiba uma outra língua que a permita identificar-se como ser humano ativo com uma ferramenta que lhe possibilite comunicar. Neste sentido, é fundamental que as famílias aprendam a comunicar numa língua visual com as crianças, e que lhes permitam conhecer não apenas o idioma que lhes pode servir como meio de comunicação, mas sobretudo, a língua que espelha uma comunidade e cultura minoritárias:

“A socially complex community with its own beliefs, norms and values which can be traced through historical times (...) each Deaf

community around the world which has its own sign language and its own history of Deaf collective activity, also has its own Deaf Culture.” (Ladd, 2001, p. 401).

Para que possam conhecer esta cultura e forma de estar, as crianças precisam de *adultos-modelo*, alguém que lhes transmita segurança e autoconfiança necessárias para serem felizes e progredirem nas suas aprendizagens, potenciando a plena aquisição da língua:

“Even families who become expert signers need to bring their deaf children to events where they can interact with a signing community because the proper development of language in all its complexity involves its use within a community. Furthermore, there are many things that deaf adults who sign tend to do with deaf children that hearing parents are unlikely to do without specific training. Deaf adults often use “child-directed signing,” in which their eye gaze, methods of attention getting, rate and size of signing, and ways of making both signs and objects more visually accessible support the child’s language development.” (Napoli & Handley, 2015, p. 174)

Desta forma, independentemente de a criança surda ter ou não aparatos que potenciem a audição, a língua de sinais do seu país é crucial para o seu desenvolvimento holístico, não se verificando comprometimentos no progresso da linguagem, uma vez que o foco não é exclusivamente a oralidade. A ênfase é potenciar todos os recursos para uma aquisição da língua sem sobressaltos. Portanto, a escola, a partir de idade precoce, desempenha um papel fundamental.

Se atentarmos num dos documentos reguladores da Educação Pré-escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) constata-se que

“O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social. As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida. Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8).

Esta referência confirma o que temos vindo a apontar sobre a necessidade de um desenvolvimento articulado da criança, respeitando os seus ensejos e capacidades. Para além disso, o respeito pela inclusão e diversidade é também uma das recomendações deste documento:

“Assim, todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a

diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança. A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10).

A nosso ver, para incluir a criança surda não é suficiente integrá-la num grupo de crianças ouvintes, sem acesso à sua língua natural e à cultura que representa. A criança, neste contexto, carece de hetero-identificação com um modelo adulto que a faça sentir-se tal como é, única, especial e com um percurso autónomo e definido. Não pretendemos de forma alguma sugerir que se criem grupos fechados de crianças surdas, separadas das outras, uma vez que, na nossa opinião, tal não fomenta, nem respeita a diversidade. O que defendemos é que, atendendo às características sensoriais das crianças surdas, ao facto de que existe uma língua reconhecida na Constituição como *língua de ensino*, deve haver espaços para a inclusão desta minoria linguística. Aliás, como as OCEPE também mencionam, nem sempre o Português é a língua materna das crianças. Assim, há que atender às suas necessidades e adaptar pedagogias diferenciadas para a exposição à língua portuguesa, nomeadamente na sua vertente escrita, como língua segunda. Tais abordagens só resultam se houver uma parceria fundamental entre os diversos atores no desenvolvimento estável da criança surda: o meio familiar, a educadora, a terapeuta da fala e o docente de LGP.

O DOCENTE DE LGP NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A criação de EREBAS que acima referimos, implicou que o trabalho em equipa e a interdisciplinaridade decorresse não apenas entre temas, conceitos ou domínios, mas em ambiente de sala de aula. Assim, nestas instituições, para além do educador de infância, do auxiliar de ação educativa, está na sala o professor de LGP. Este docente não se sobrepõe nem assume as competências da Educadora, mas é o necessário modelo linguístico que no ponto anterior mencionámos. Em primeiro lugar, a maioria dos educadores de infância não é fluente em LGP. A formação destes profissionais não inclui a aprendizagem desta língua o que, a nosso ver, é discutível, mas ultrapassa os propósitos deste breve texto. Assim, o educador não poderia comunicar com estas crianças na sua língua natural o que, evidentemente, não apenas é um obstáculo à comunicação, como inviabiliza a relação pedagógica plena entre a educadora e as crianças. No nosso país, são escassas as educadoras de infância surdos/proficientes em LGP, pelo que o trabalho em equipa se revela essencial, podendo também a educadora beneficiar com o contacto com o docente desta disciplina. É que, naturalmente, e estando exposta à língua, vai também adquirir algumas bases. A este propósito retomamos o que se afirma na revista *Pediatrics*:

“Some family members may become fluent signers, while others may always feel awkward at signing; the quality of the family’s signing is far less important, however, than the fact that the family communicates with the child.” (Napoli & Handley, 2015, p. 174).

Transpondo esta afirmação para o ambiente escolar, a criança sentir-se-á mais segura se estiver rodeada de estímulos linguísticos vários: desde o modelo transmitido pelo professor, até ao ato de comunicar numa língua que lhe é natural com a educadora.

Em segundo lugar, o docente de LGP deve articular o seu papel com a educadora que tem, a nosso ver, uma função mais ampla. Como se sabe, o desenvolvimento da criança não é apenas linguístico, mas biopsicossocial, afetivo, entre outros. A educadora é a profissional mais competente para orquestrar o projeto educativo, de grupo, entre outros que são fundamentais para aprendizagens sólidas e articuladas. Sublinhe-se que o docente de língua gestual está como *modelo linguístico* e como ponte comunicativa para que a interação pedagógica flua. A este respeito, convém distinguir o *docente do intérprete*. O docente de LGP na educação Pré-escolar A criação de EREBAS que acima referimos, implicou que o trabalho em equipa e a interdisciplinaridade decorresse não apenas entre temas, conceitos ou domínios, mas em ambiente de sala de aula. Assim, nestas instituições, para além do educador de infância, do auxiliar de ação educativa, está na sala o professor de LGP. Este docente não se sobrepõe nem assume as competências da Educadora, mas é o necessário modelo linguístico que no ponto anterior mencionámos.

Em primeiro lugar, a maioria dos educadores de infância não é fluente em LGP. A formação destes profissionais não inclui a aprendizagem desta língua o que, a nosso ver, é discutível, mas ultrapassa os propósitos deste breve texto. Assim, o educador não poderia comunicar com estas crianças na sua língua natural o que, evidentemente, não apenas é um obstáculo à comunicação, como inviabiliza a relação pedagógica plena entre a educadora e as crianças. No nosso país, são escassas as educadoras de infância surdos/proficientes em LGP, pelo que o trabalho em equipa se revela essencial, podendo também a educadora beneficiar com o contacto com o docente desta disciplina. É que, naturalmente, e estando exposta à língua, vai também adquirir algumas bases. A este propósito retomamos o que se afirma na revista *Pediatrics*:

“Some family members may become fluent signers, while others may always feel awkward at signing; the quality of the family’s signing is far less important, however, than the fact that the family communicates with the child.” (Napoli & Handley, 2015, p. 174).

Transpondo esta afirmação para o ambiente escolar, a criança sentir-se-á mais segura se estiver rodeada de estímulos linguísticos vários: desde o modelo transmitido pelo professor, até ao ato de comunicar numa língua que lhe é natural com a educadora.

Em segundo lugar, o docente de LGP deve articular o seu papel com a educadora que tem, a nosso ver, uma função mais ampla. Como se sabe, o desenvolvimento da criança não é apenas linguístico, mas biopsicossocial, afetivo, entre outros. A educadora é a profissional mais competente para orquestrar o projeto educativo, de grupo, entre outros que são fundamentais para aprendizagens sólidas e articuladas. Sublinhe-se que o docente de língua gestual está como modelo linguístico e como ponte comunicativa para que

a interação pedagógica flua. A este respeito, convém distinguir o docente do intérprete de LGP. Como já expusemos, a maioria das crianças surdas não tem modelos linguístico-culturais com que se possa identificar no meio familiar. É necessário um profissional nativo e com formação, atualmente conferida por licenciatura em LGP e mestrado em ensino de língua gestual, que saiba adaptar os registos de língua, validar progressos no desempenho linguístico das crianças ou detetar eventuais desvios. O intérprete tem como função traduzir, não ensinar ou adaptar.

No nosso país, contamos com diversos exemplos desta articulação entre professores de LGP e intérpretes. Destacamos um projeto, acessível em linha, que pertence ao agrupamento de escolas Eugénio de Andrade, uma EREBAS no Porto, disponível em <http://projeto redes.org/wp/>.

Como se pode verificar, este agrupamento tem um projeto de intervenção precoce, dos 0-3 anos de idade que visa a imersão da criança em ambiente linguístico de LGP, o acompanhamento por uma equipa especializada e o diálogo entre escola/família. Destacamos alguns dos pressupostos desse projeto:

“- apoio educativo multidisciplinar especializado na área da surdez (docente de educação especial, especializado na surdez, terapeuta da fala e docente de LGP); (...) -articulação com os serviços de intervenção precoce, nomeadamente das crianças acompanhadas ou sinalizadas por uma ELI, entre outras coisas para elaboração e concretização do PIIP; - articulação com equipas médicas que acompanham as crianças, nomeadamente nas especializadas de ORL, audiologia e pediatria de desenvolvimento, ao abrigo do protocolo estabelecido entre esta EREBAS e a consulta de surdez infantil do Centro Hospitalar do Porto; - articulação com as creches; - formação de LGP para pais e familiares das crianças de forma individual ao longo das sessões de intervenção direta com as crianças e/ou com outros pais da comunidade educativa desta EREBAS; - promoção do desenvolvimento global e harmonioso das crianças com um enfoque muito acentuado na aquisição linguística, nomeadamente da LGP como L1 ou L2, considerando o programa 0-3 de LGP, recomendado pelo Ministério da Educação.” (Projeto Redes, Frequência Bilingue Precoce, 2019)

Como se pode observar na extensa citação, a equipa multidisciplinar vai para além da educadora e do docente de LGP, uma vez que, como é natural, o desenho pedagógico não se confina à sala. Destacamos a articulação com unidades de saúde ou serviços afins, potenciando as aprendizagens de crianças surdas implantadas, atendendo-se à diferenciação pedagógica e aos diversos estímulos que elas precisam para o desenvolvimento linguístico, ou seja, estímulos orais e visuais, tal como supramencionado.

Um dos autores deste texto, docente de LGP com experiência de ensino em contexto de intervenção precoce, conhece de perto o trabalho que há a fazer em prol da imersão linguística e do diálogo com os vários intervenientes do processo. Assim, há que acompanhar a criança e os pais, dando formação aos cuidadores e propiciando imersão linguística ao bebé. A criança, com estímulos visuais adequados, percebe a existência de uma língua em

seu redor, usada pelo modelo surdo e pelos seus pais e reage, manifestando compreensão visual. Um dos exemplos reporta-se ao caso de um bebé surdo que, ao ver o sinal para LEITE, reagia com um sorriso, demonstrando resposta comunicacional e social. No projeto Redes que citámos, é mencionado também um projeto chancelado pelo Ministério da Educação, o Programa de LGP para a Educação Pré-escolar e Básico. (PCLGP, 2007).

Esse documento orientador assenta em áreas nucleares para o desenvolvimento linguístico da criança, nomeadamente, a literacia em LGP; a interação em LGP, o estudo da língua e a LGP, comunidade e cultura. O PCLGP é o documento que o docente de LGP deve seguir para ter práticas pedagógicas articuladas e sólidas, porém, sempre em completa consonância com o trabalho da educadora e o projeto da escola. Na realidade, este documento incide na aprendizagem da língua e justifica-se pela necessária progressão de aprendizagens e etapas desenvolvimentais. Por isso, aí se inclui a discriminação visual, a atenção ao interlocutor, a produção e vocábulos, o enriquecimento vocabular, a sensibilização ao conhecimento metalinguístico e o auto-(re)conhecimento como surdo:

“A primeira infância (dos 0 aos 3 anos), idade privilegiada para a aquisição da primeira língua, focando o desenvolvimento da atenção e da discriminação visual, o controlo corporal dos movimentos, as normas que regem a interação social, compreensão e expressão das intenções comunicativas e descoberta do universo circundante.

• A Educação pré-escolar (dos 3 até à idade de ingresso no 1o ciclo), em que a criança Surda continua a adquirir e desenvolver a LGP, usando-a para fins comunicativos mais alargados, que incluem as aquisições necessárias noutras áreas de conteúdo, focando-se os conteúdos comunicativos, e as estratégias que regem a interação. Introduzem-se ainda aspectos relativos à identidade Surda de forma a desenvolver desde logo uma identidade e uma auto-estima positiva.” (PCLGP, pp.38-39)

O Projeto Redes divulga também exemplos de boas-práticas em contexto de jardim de infância, nomeadamente no uso da LGP como língua integradora de todos. Tome-se como exemplo o multiformato livro das cores, disponível em https://read.bookcreator.com/uj44MLMTZbOFTd2YE7BdFH8VNPh1/jv_OjlbPRxyzmmbGcQNfCA, que junta a música, o desenho e a imagem ao vocabulário em LGP. Para além disso, são múltiplas as versões de histórias tradicionais e modernas que permitem às crianças a participação em dois mundos, através da língua gestual e que podem ser acedidas nesta página pela comunidade escolar e familiar. Estas boas práticas multiplicam-se nas diversas EREBAS e equiparadas, pelo que na secção abaixo pretendemos apenas dar mais um testemunho do trabalho conjunto do docente de LGP e da educadora na educação Pré-escolar.

MATERIAIS E PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO: LGP E PORTUGUÊS L2

Ouvir ler histórias é uma atividade que espoleta o enriquecimento vocabular, a criatividade, a expansão de recursos linguísticos e, sobretudo, proporciona prazer. Hoje em dia já há diversos

recursos bilíngues, para além do que as equipas das escolas possam produzir, certificados pelo PNL para várias faixas etárias. Todavia, ainda que seja uma prática salutar as crianças observarem vídeos com histórias em língua gestual, isso não substitui o *contar uma história*. O professor de LGP ocupa aqui o lugar de contador de histórias, exploração de imagens, momentos de leituras partilhadas. Esses momentos podem ser em parceria, dentro da escola ou em momentos de encontro com o autor. Na imagem abaixo pode ver-se a autora e o narrador em LGP a contar uma história para crianças de um estabelecimento Pré-escolar que estava a aproveitar uma experiência significativa: a visita a um museu e a uma exposição que culminou com o encontro com os contadores da história, tornando-se num momento de descoberta da língua da identidade.



As crianças surdas devem também contar histórias. São hoje
Figura 1: Contar histórias em LGP. (Arquivo dos autores)

abundantes os livros sem texto, em formato papel ou multimédia, que motivam as crianças a dar asas à imaginação. Neste contexto, a interação com o docente de LGP é também profícua na condução da sequência narrativa, na expansão do vocabulário e, também, na consciência metalinguística.

Como é natural, crianças pequenas produzem vocábulos gestuais com imprecisões, pois estão em fase de aquisição da língua, tal como acontece com os ouvintes em relação ao Português. Será, então, vantajoso aproveitar signos gestuais simples, como configurações de mão semelhantes para brincadeiras e rimas. Veja-se, por exemplo, o caso de TERÇA-FEIRA e PEIXE² que podem motivar nas crianças a curiosidade para sinais parecidos, sobretudo se estiverem no último ano do Pré-escolar. Tal como o desenvolvimento da consciência fonológica para os ouvintes requer o fulcral treino precoce, também a consciência das unidades mínimas das línguas visuais deve ser trabalhada, ainda que de modo lúdico e implícito.

O ensino explícito da língua gestual, seja como fator de imersão, seja diretamente relacionado com as áreas curriculares do PCLGP não deve ser longo pois torna-se frustrante requerer demasiado foco visual. À semelhança do que se passa com todas as crianças, mas talvez com mais impacto nesse grupo particular, os materiais

devem assentar em imagens, não muitas, e na repetição de vocábulos e conceitos. Deve-se tentar articular o que aprende com o que vive. A título de exemplo, se naquela semana aprendeu as cores primárias, para além do habitual desenho e/ou pintura em que as identifique, este tema pode servir de mote para a criança descrever as suas roupas, ou mencionar a cor da camisola da mãe, entre outros.

Outro fator de relevo e que se prende de forma indireta com o enriquecimento vocabular, é a existência de fotografias de léxico comum e ativo em todo o espaço escolar. Assim, por exemplo, por cima da sala deve estar a imagem em LGP do seu número ou do nome, bem como em todos os materiais expostos na sala. A indicação dos espaços comuns como as casas de banho, o refeitório, sala comum, entre outros, todos devem ser bilíngues.

Até aqui procurámos exemplificar algumas das funções do docente de LGP. Pelo que se lê, é evidente que o seu lugar é o de modelo linguístico, em primeiro lugar. Porém, apesar de defendermos que a LGP deve ser a língua natural destas crianças surdas, não podemos de forma alguma obviar o Português. Recorde-se o que atrás dissemos partindo das OCEPE: nem todas as crianças têm o Português como língua primeira. Todavia, as crianças que vivem em Portugal precisam dele para a sua alfabetização e autonomia. Desta forma, todos os materiais devem ser **bilíngues**, ou seja, por exemplo, uma fotografia de um signo gestual deve ser legendada. Isto permite, evidentemente, rodear as crianças de escrita e potenciar a sua literacia emergente para serem futuros leitores.

Para além da legenda em Português, deve aproveitar-se o alfabeto manual da LGP³ e colocá-lo a par com as imagens e a escrita, sobretudo a partir do último ano do jardim de infância. A criança pode ir percebendo quais são as letras do seu nome, a configuração que assume no alfabeto manual e o seu nome gestual. Desta forma, seja a criança surda, ou surda implantada, tenha ou não ambientes linguísticos potenciadores da oralidade, vai aceder ao mundo na sua plenitude. Este é, a nosso ver, o caminho para se sentir segura, confiante e feliz.

ALGUMAS REFLEXÕES

Pelas breves linhas apresentadas, supomos que fica clara a imprescindível presença do docente de língua gestual numa sala bilingue, desde a creche até ao final do jardim de infância. Não são diferentes as competências que se espera que as crianças surdas adquiram se as compararmos com as ouvintes. Por isso mesmo, a educadora deve seguir os documentos que norteiam a sua profissão e o seu papel pedagógico. Porém, dentro dessas competências, o desenvolvimento da comunicação e da expressão linguística é fundamental. Ora, se a língua é outra, a criança tem o direito a aceder ao mundo através dela. No contexto atual, tal só é possível se um educador de infância for fluente nessa língua-ainda. A presença de um adulto nativo funciona sempre como figura modelar para a criança - o que sabemos ser raro no nosso país.

Os materiais devem incidir sobretudo em recursos visuais, sempre com a presença da língua gestual, propiciando momentos para a imersão e aprendizagem desta língua que, na maior parte

³ - O alfabeto manual é um sistema de transliteração das letras. Cada língua visual possui o seu. O alfabeto da LGP encontra-se disponível, por exemplo em https://www.youtube.com/watch?v=xlIV_YjTpw

² - Sinais disponíveis em www.spreadthesign.com

das vezes, não é a que têm em casa. Histórias, jogos didáticos, momentos lúdicos em LGP, poucas diferenças terão dos seus colegas ouvintes. Para além disso, parece-nos essencial que todos aprendam LGP. Tal como referiu por experiência própria um dos autores deste texto, a língua gestual deve estar em todo o ambiente escolar e todos a devem usar para que a criança sinta que não vive num mundo exclusivamente oral. Se ela apenas vir fala, que muitas vezes ou não ouve, ou ouve mal, dificilmente se sentirá bem e segura. Em nossa opinião, as crianças ouvintes também deveriam conhecer, ainda que de modo rudimentar, alguns vocábulos da LGP para que a inclusão de todos fosse profícua e, felizmente, é isso que se passa em muitas das EREBAS: todos os meninos e meninas comunicam entre si. Esta é uma das chaves para o desenvolvimento linguístico: a equidade.

Referências

- Carmo, P. (2010). *Aquisição da Língua Gestual Portuguesa de uma criança surda dos 10 aos 24 meses* Dissertação de mestrado. Universidade Católica Portuguesa.
- Cavaca, F. (2007). [coord]. *Programa Curricular de LGP Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Correia, I., Custódio, P. B., Campos, R. (2019). *Línguas de Sinais: Cultura, Educação, Identidade*. Lisboa: ExLibris.
- Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro. Diário da República, 1.ª série — N.º 193 — 6 de outubro de 2009.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de janeiro de 2008.
- Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018.
- Ladd, P. (2001). *Understanding Deafhood: in Search of Deafhood*. Bristol: Multilingual Matters.
- Napoli, J. & Handley, T. (2015). Should all children learn sign language? *Pediatrics*, 136 (4) 781, 170-176. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2443>
- Oliveira, J. (2005). Implante coclear. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 38 (3/4), 262-272. <https://core.ac.uk/download/pdf/268326377.pdf>
- Peixoto, C., Martins, J., Ramos, D., Silva, L., Bastos, J. & Ribeiro, C. (2012). Implante Coclear. O que fazer em caso de Avaria? *Revista Portuguesa de Otorrinolaringologia e Cirurgia Cérvico-Facial*, 50(3), 239-242. <https://doi.org/10.34631/sporl.119>
- Projeto *Redes*: Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade: Porto. <http://projeto redes.org>.
- Quadros, R. & Karnopp, L. (2004). LIBRAS: *Estudos linguísticos*. São Paulo: Artmed.
- Sasha, S. (2015). Should all children learn sign language? *Pediatrics*, 136 (1) 170-176. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1632>
- Silva, I. (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE A SUA HISTÓRIA E O SEU FUTURO

Sara Lopes

NITCE – ISCE Douro, Penafiel | Mestranda, 1º ano Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB
sara.lopes0229@gmail.com

Maria Lopes de Azevedo

NITCE – ISCE Douro, Penafiel | Coordenadora Departamento de Educação
maria.lopesdeazevedo@iscedouro.pt

Amélia Marchão

VALORIZA – Research Centre for Endogenous Resource
Valorization, Polytechnic Institute of Portalegre
ameliamarchao@ipportalegre.pt

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão teórica ancorada numa plêiade de atores da especialidade com vista à contextualização da relação entre a história e o futuro da Educação de Infância. Assim, o enfoque do trabalho recai em questões subjacentes à formação na Educação de Infância, seja na formação inicial seja também na formação ao longo da prática pedagógica, procurando entender-se o papel e a importância das interações no trabalho levado a cabo com crianças de tão tenra idade. Para este entendimento, exploraram-se, ainda desafios sobre o processo de ensino e de aprendizagem na Educação de Infância, bem como a gestão de diferentes ambientes educativos. Com esta reflexão (re)conhecemos particular importância à Educação de Infância e aos seus mecanismos de trabalho no desenvolvimento integral das crianças, outorgando-lhe, assim múltiplos desafios nas suas (pre)ocupações pedagógicas.

Palavras-chave:

Educação de Infância, Interação, Ambientes Pedagógicos, Desenvolvimento, Pedagogia.

Abstract

This article proposes a theoretical reflection anchored in a group of specialised actors in order to contextualise the relationship between history and the future of early childhood education. So, the focus of the work falls on issues underlying training in early childhood education, both in initial training and in training during pedagogical practice, seeking to understand the role and importance of interactions in the work carried out with children of such a young age. For this understanding, challenges were also explored about the teaching and learning process in early childhood education, as well as the management of different educational environments. With this reflection, we (re)know the particular importance of early childhood education and its working mechanisms in the integral development of children, by granting it multiple challenges in its pedagogical (pre)occupations.

Keywords:

Childhood Education, Interaction, Pedagogical Environments, Development, Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe-se partilhar uma sistematização entre a relação existente entre a história e o futuro da Educação de Infância realizada no âmbito de uma reflexão teórica fundamentada numa plêiade de autores de referência nesta matéria. Assumindo-se os tempos incertos que se vivem socialmente, reclama-se e convoca-se uma implicação de todos, no sentido de se encontrar ou mitigar essas incertezas, recorrendo-se a todas as formas de educação, particularmente na primeira infância. Por isso a necessidade de se conhecer as (pre)ocupações desta etapa no desenvolvimento das crianças, pois entendemos que para contribuir para a construção de uma eventual mudança de paradigma, associada à Educação de Infância, importa empreendê-la quer no que à sua história, quer no que

aos pressupostos que lhe conferem sustentabilidade diz respeito.

Neste registo, estruturamos o texto refletindo a partir das seguintes questões: Conceções e práticas de formação no âmbito da Educação de Infância: Que pressupostos? A primazia de eventuais interações no futuro da Infância: Um paradoxo? Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância: Que desafios? Gestão e organização de ambientes educativos: Inovação ou continuidade? Conceções e práticas de formação no âmbito da Educação de Infância: Que pressupostos?

O ensino, e o propósito da profissão docente, fazem parte da evolução da história da humanidade, assim sendo o processo de formação de professores foi-se alterando no nosso país ao longo dos anos, tentando dar resposta às necessidades emergentes da sociedade. Consequentemente, o papel do professor foi-se alte-

rando, impondo, por conseguinte, necessidade de mudança nos paradigmas da formação inicial.

A ênfase recai na importância da adaptação e evolução do Educador à realidade com que trabalha, uma vez que nos últimos anos a nossa sociedade tem-se revelado cada vez mais heterogênea, havendo pessoas e linhas de pensamento cada vez mais diversificados, exigindo-se, assim um reajuste na adaptação da formação inicial de professores e educadores de infância, corroborando a perspectiva de Day (2004) ao relevar sobre a importância da formação inicial de professores e educadores entendendo-os como “o trunfo mais importante na realização da visão de uma sociedade de aprendizagem justa e democrática” (p. 32). Cremos, desta forma, que a formação no âmbito da Educação de Infância deve representar a maior diversidade possível, assumindo o seu carácter inacabado e, por conseguinte, o imperativo de se procurar sempre dar resposta aos desafios que vão surgindo ao longo da carreira profissional.

Nestes pressupostos, é nosso entendimento que as conceções e práticas de formação no âmbito da Educação de Infância são, dadas as circunstâncias sociais, cada vez mais exigentes, convocando o educador/a a assumir um papel ativo e permanente na sua formação como nos refere o Decreto-Lei n.º 240/2001, que versa sobre o perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básicos e secundário, bem como identifica algumas competências que estes devem adquirir e desenvolver ao longo da carreira docente, como a de responsabilidade da gestão do processo de ensino e de aprendizagem, da participação ativa na comunidade educativa, a dimensão ética e social e a continuidade da formação ao longo da carreira docente. Desta forma, as competências plasmadas no documento suprarreferido podem representar a linha orientadora para o desenvolvimento das formações, iniciais ou contínuas, dos educadores, por forma a fazer face às exigências das práticas pedagógicas.

A PRIMAZIA DE EVENTUAIS INTERAÇÕES NO FUTURO DA INFÂNCIA: UM PARADOXO?

Para a grande maioria dos alunos a entrada nas ofertas educativas da primeira infância traduz-se nos primeiros contactos estabelecidos fora do ambiente familiar. Sendo assim, é natural que as crianças tentem encontrar rapidamente, em ambiente escolar, alguém que lhes transmita a confiança semelhante à dos seus adultos responsáveis. “As crianças que estabelecem relações mútuas afirmativas com os pais e amas ou educadores ganham a partir dessas relações coragem de que precisam para explorar o mundo que existe além da mãe” (Post & Hohmann, 2007, p. 32). Desta forma, é necessário que o educador consiga potenciar a relação pedagógica desenvolvida com os alunos para que estes acompanhem esta mudança com a devida naturalidade e tentando sempre obter melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Amado et al. (2009) defendem que o desenvolvimento de uma boa relação entre o educador e a criança está dependente dos objetivos que estes pretendem atingir, contudo referem que as experiências pessoais e a personalidade são fatores importantes que interferem em todo o processo. A este propósito, convocamos Marcos (2008) com o qual concordamos quando afirma que

todas as relações afetivas, seja de que tipo forem, requerem «manutenção», adaptação e capacidade de resistência por partes dos seus integrantes. É preciso prestar atenção e fazer um esforço para se acomodar às vicissitudes e às mudanças inevitáveis que acompanham a passagem do tempo. (p. 208)

Nesta linha de pensamento, tal como Spodek (2002), é nosso entendimento ser crucial o papel desempenhado pelo Educador/a no futuro dos seus alunos, uma vez que este desempenha um papel de modelo – aprendizagem por imitação – e orienta o seu grupo facilitando estas aprendizagens. A parte da socialização é das que requer mais destaque no contexto, visto que o desenvolvimento integral do aluno depende do seu desenvolvimento pessoal, na medida em que

as relações saudáveis ao longo da infância têm uma importância crítica para o desenvolvimento emocional, o qual por sua vez cria bases para a aprendizagem em várias áreas importantes. Entre elas destacamos a capacidade de comunicar e usar a linguagem, a resolução de problemas e o desenvolvimento da autoestima. Poucos serão os que discordam de que toda a aprendizagem requer o desenvolvimento destas capacidades, o que significa que pais, educadores e outros agentes educativos desempenham um papel de grande relevo num desenvolvimento emocional saudável da criança e, portanto, na sua capacidade para aprender. (Spodek, 2002, p. 168)

Desta feita, cremos, tal como Morales (2001), ser relevante realçar dois aspetos importantes dos objetivos de uma relação pedagógica a desenvolver com os alunos (crianças). Isto é, esta não pode ser meramente uma relação de afetos e proximidade, nem pode ter apenas em vista o objetivo da aprendizagem do aluno-criança, afirmando que

A relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa. Mas é preciso ver a globalidade da relação professor-aluno mediante um modelo simples relacionado diretamente com a motivação, mas que necessariamente abarca tudo o que acontece na sala de aula e há necessidade de desenvolver atividades motivadoras. (Morales, 2001, p. 49).

Face ao exposto, os adultos presentes num contexto formal de educação são vistos como elementos protetores, cabendo, assim, ao educador/a conseguir metamorfosear essa relação de confiança da e com a criança numa relação pedagógica positiva. Tal como na aceção de Fernandes (1990), a relação pedagógica não se traduz num simples fenómeno de comunicação, reação e controle de um saber. Pelo contrário, a eficiência informativa da comunicação pedagógica não só permanece interdependente da competência linguística dos recetores, mas também da capacidade motivadora do transmissor, do seu potencial relacional, da sua disponibilidade psicoafectiva. Deste modo, o desenvolvimento e adequação de atividades didáticas é indispensável para o trabalho a ser desenvolvido numa sala de aula. E nestes pressupostos:

Educar é passar da consciência de ser indivíduo, membro da espécie humana, à consciência de ser pessoa, com tudo o que isso implica de empenho na formação permanente, na estruturação da personalidade e no amadurecimento humano. É um processo de elevação, de aperfeiçoamento do ser humano, que conta com a capacidade de transformação de cada um, ao mesmo tempo adaptativa e projectiva, e com a acção estimuladora externa, marcada por uma intencionalidade. (Nunes, 2004, p. 30)

À semelhança da relação desenvolvida com os alunos para uma melhor prática pedagógica, é necessário trabalhar e envolver os responsáveis pela criança neste processo, reforçando-se a ideia de que os educadores/professores funcionam como parceiros dos pais no que toca à educação e desenvolvimento da criança. Nesse sentido, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos (Marques, 2001). Logo, caberá aos elementos do corpo docente consciencializarem os pais para uma participação ativa na vida dos seus filhos, uma vez que a criança não vive em mundos distintos, o de casa e o da escola. Ou seja, há uma ligação necessária entre os meios em que as crianças estão inseridas e em que os pais têm sempre um papel ativo e de responsabilidade.

Face ao que foi dito, as interações são um fator primordial para o sucesso da Educação de Infância, visto que as relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social (Hohmann & Weikart, 2011, p. 574) e, conseqüentemente, estas interações vão-se refletir na forma como no futuro vão atuar e agir no mundo enquanto adultas.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA: QUE DESAFIOS?

Aprender

é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. (Piaget, 1990, p. 12)

Face às mudanças da sociedade, o papel do aluno/criança na escola também evoluiu, deixando este de ser um elemento neutro ou inativo na construção do próprio conhecimento. Esta evolução significa uma mudança nos padrões educativos, havendo a necessidade de orientar melhor o papel do professor.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) é um documento desenvolvido pelo Ministério da Educação (2017), que visa os valores, competências e os princípios que os alunos devem atingir quando terminarem o seu percurso académico, de carácter obrigatório. Como orientadores da aprendizagem - os valores, as competências e os princípios - têm como principal objetivo criar um patamar de igualdade para os alunos. Tendo em conta os diferentes percursos académicos, vidas familiares e sociais, este documento não vislumbra a padronização da sociedade, tornando todos os alunos no mesmo; este documento pretende, pelo con-

trário, que todos os alunos atinjam um determinado patamar de desenvolvimento para que as desigualdades não sejam tão sentidas no final desta etapa, isto é, tanto o quanto possível esbatidas no decorrer do processo. Este documento permite que o professor faça uma leitura das necessidades do grupo com quem está a trabalhar e oriente a sua acção pedagógica no sentido de que o aluno construa um perfil baseado nas competências e no conhecimento preconizado na documentação curricular emanada do Ministério da Educação e das opções tomadas na escola. Neste registo, e com o avanço da sociedade e das novas tecnologias, o professor deve ser capaz de questionar o seu papel enquanto orientador/mediador/construtor de conhecimento, na medida em que não é o único detentor do saber e, ter essa noção é entender a educação como um ato social, isto é, orientada para o aluno.

Assim, a escola deve "(...) facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos/as nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem" (Pérez Gómez, 1998, p. 26). Acompanhar a sociedade é encontrar estratégias para motivar o aluno e a comunidade que o rodeia para uma aprendizagem adequada. No meio de tantas alternativas que o professor tem o mais importante é encontrar as melhores respostas para a comunidade onde se encontra, tendo em atenção a individualidade de cada pessoa, numa tentativa de se "lembrar que a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica" (Gasparin, 2005, p. 2), cabendo ao professor reconhecer as capacidades que as ferramentas de trabalho de hoje lhe podem conferir. Neste sentido, "basta lembrar a clássica história da professora que acende as luzes da sala para continuar sua aula sobre eclipse, enquanto o próprio fenómeno ocorre lá fora" (Ibidem). O professor agora tem a importante missão de orientar o aluno para pesquisas adequadas, ajudar na seleção da informação fidedigna. Estimular as competências críticas e reflexivas do aluno é uma carência no trabalho docente para a formação de alunos de sucesso e, acima de tudo, comprometidos no processo de ensino-aprendizagem. Não basta, então, ensinar, mas questionar o que ensinar, como o fazer, porque o fazer, para quê e como o fazer.

Com todas as ferramentas que os alunos têm ao seu dispor, estamos atualmente na sociedade da informação, a escola passa a ter uma diferente função: orientar a busca pelo conhecimento. O aluno tem ao seu dispor toda a informação necessária para uma aprendizagem mais autónoma e completa. Estimular a curiosidade poderá ser, então o primeiro passo para um trabalho de sucesso com os alunos, na medida em que "o mundo desses alunos é polifónico e policrómico. É cheio de cores, imagens e sons. Muito distante do espaço quase que exclusivamente monotónico, monofónico, monocromático que a escola está a lhes oferecer" (Freire, 1998, p. 88). Face ao que foi dito, entendemos que, concomitantemente à evolução societal, a escola terá de acompanhar este desenvolvimento, projetando e reajustando novas estruturas para aprendizagens mais significativas.

Não obstante, ser aluno nos dias de hoje é ter responsabilidade sem desresponsabilizar o corpo docente. Alunos serão sempre alunos, as necessidades destes é que vão evoluindo com o passar dos anos. Algumas características dos alunos de hoje são, a título

de exemplo, a voz ativa que estes têm, o impacto na comunidade educativa, a autonomia na construção do próprio conhecimento, o direito de tomada de decisões, a criatividade, o questionamento e a comunicação que, por conseguinte, conduzem a relações mais horizontais, nas quais são convocados à reflexividade e à participação ou como nos diz Martins e Veiga (1999), que parafraseamos “aprender pressupõe um processo pessoal e ativo na construção de conhecimento” (p. 11). Logo é sempre um processo único, subjetivo e inacabado, o que por si só se traduz no maior de todos os desafios.

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES EDUCATIVOS: INOVAÇÃO OU CONTINUIDADE?

Post e Hohmann (2011) afirmam que um ambiente educativo bem pensado e centrado na criança ajuda na promoção do desenvolvimento físico, comunicativo, competências cognitivas e interações sociais (p. 101). Desta forma, a organização espacial da sala deve ser pensada e organizada de forma a potenciar o desenvolvimento integral dos alunos, indo ao encontro do que defende Zabalza (1998) sobre as funções dos educadores, isto é, que estes devem preparar um lugar onde todos e cada um se sintam bem e a gosto. De certo modo é necessário pensar na evolução do ambiente educativo como a evolução da sociedade, uma vez que as necessidades dos alunos da atualidade são naturalmente distintas das necessidades dos alunos de outrora. Frisa-se, então, a importância do educador enquanto gestor e organizador do ambiente educativo, uma vez que esta é uma função fulcral para garantir o bom funcionamento do processo de ensino e de aprendizagem.

Nestes pressupostos, e como Zabalza (2001), Bassedas, Hugué e Solé (1999), é nosso entender que a construção do ambiente educativo de cada escola e turma está diretamente relacionado com aspetos como o público-alvo, as necessidades do grupo, os objetivos a cumprir, o conforto e, acima de tudo, que o espaço contemple a liberdade necessária para que as crianças possam explorar o meio de forma autónoma, proporcionando sempre a possibilidade de construção de conhecimentos significativos.

Ora, sendo a evolução da criança um dos aspetos fundamentais da Educação de Infância recorremos aos estudos de David e Weinstein, citados por Carvalho e Rubiano (1994), que perspetivam uma relação existente entre a evolução da criança e a conceção dos espaços, havendo cinco parâmetros a considerar nesta relação que levem à estimulação da criação da “identidade pessoal” da criança, ao “desenvolvimento de competência”, à facilitação de “oportunidades de crescimento”, difusão de “sensação de segurança e confiança” e proporcionar “oportunidades para contato social e privacidade”.

A história da Educação conta-nos diferentes posições face ao posicionamento da transmissão do currículo, ao perfil dos professores e dos alunos. Os nossos antepassados enquadravam-se em perfis mais semelhantes à época em que estavam a viver, a nossa história sob o período ditatorial traz-nos exemplos de professores autoritários e de uma educação totalmente centrada no professor e os ambientes educativos refletiam esses perfis. Face às mudanças no nosso país, a carreira docente e os seus perfis viram-se obrigados a tentar acompanhar os seus alunos, havendo espaço para professores com outras visões e comportamentos diferentes, e a

questão principal prende-se com a evolução, ou não evolução, dos ambientes educativos. Será que as salas das nossas escolas espelham a evolução da educação ou ainda há um longo trabalho pela frente a ser feito?

Segundo Zabalza (2001) o ambiente onde as crianças estão inseridas exerce uma grande influência na sua predisposição para a aprendizagem, uma vez que se este for agradável, alegre e convidativo servirá como um elemento motivador para o desenvolvimento de novas aprendizagens. De igual forma, Cardona (1999) corrobora que a satisfação e empenho da criança estão diretamente ligados à possibilidade da aquisição do conhecimento.

Face ao exposto, de uma forma global, é evidente que o ambiente educativo só será adequado aos alunos se for desenvolvido a pensar nestes, entendendo as suas necessidades e especificidades, ou seja, ajustado ao contexto. Só pensando no grupo/ contexto é que é possível entender qual o ambiente educativo que melhor poderá funcionar, proporcionando e favorecendo propiciando as aprendizagens dos alunos, pois o que resulta para uns, terá efeitos contrários para outros, pelo significado e representações simbólicas que representam, consoante o capital social e cultural de todos e cada um, ou seja, a história de vida e contexto individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a reflexão levada a cabo neste artigo pudemos perceber melhor o passado, o que nos ajuda a ler, com maior propriedade o presente e, de certa forma, antecipar algumas questões inerentes à Educação de Infância. Foi possível comprovar que a Educação de Infância representa a futura sociedade, uma vez que a sua função é oferecer à criança um leque de oportunidades para se desenvolver plenamente, de forma que um dia possa ser um cidadão não só autónomo como ativo na sociedade onde está inserido.

A Educação Pré-Escolar, tal como está estabelecida na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como «a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida». (Silva, et al., 2016, p. 5)

A Educação Pré-Escolar deve ser encarada com a intenção de dar à criança a oportunidade de descobrir o mundo, partindo deste contexto em que é um membro de uma micro sociedade em que todos são valorizados na sua individualidade, onde se considera o desenvolvimento progressivo de cada um, assentando em valores democráticos, de solidariedade, igualdade, liberdade de expressão e autonomia, como está plasmado nos princípios pedagógicos da Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

Nestes pressupostos, a formação inicial de professores tem particular destaque, porque vai munir os futuros profissionais de ferramentas e competências para gerir as atividades pedagógicas, particularmente, a importância de perceber que tipo de espaço pedagógico terão de dispor para as crianças, uma vez que esta deve poder usufruir de um cenário estimulante, capaz de facilitar múltiplas possibilidades de ação, de forma a ampliar as suas vivências de descoberta e consolidação de experiências, ou seja, onde se possa educar para a independência e autonomia, apostando na igualdade, respeitando as diferenças de todos os elementos de um

grupo, aceitando-os num mesmo grupo democrático em que todos desenvolvem a sua identidade pessoal no grupo.

Segundo as OCEPE (Silva, et, al., 2016) o educador deve observar, planear, agir, avaliar e ter presente que a estabilidade de uma rotina educativa proporciona à criança segurança e capacidade para gerir o seu tempo de forma a saber o que faz e o que possivelmente vai fazer a seguir.

Num mundo global, os desafios são mais exigentes, assim a interação referida anteriormente (observar, planear, agir e avaliar) tem particular relevo e pertinência, porque promove a aquisição de novos conhecimentos gerais, os quais são adquiridos pelas experiências conjuntas, uma vez que a troca de ideias entre as crianças é importante, pois assim ela vai evoluir enquanto ser ativo e social e vai aumentar o seu potencial cognitivo, onde o educador deixou de ter um papel vertical. Para uma melhor aprendizagem é importante que as relações criança/criança, criança/adulto sejam sustentadas e nunca desvalorizadas, pois mesmo que se pense que o ser humano é individual, tudo aquilo que ele constrói foi/é/será a partir da sua relação com o outro, porque nos educamos em comunhão uns com os outros, como nos sugere Paulo Freire.

Referências

- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/135>
- Bassedas, E. Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Cardona, M. J. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de Infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644105/11543>
- Carvalho, M. I. C. & Rubiano, M. R. B. (1994). Organização do espaço em instituições pré-escolares. In Z. Oliveira (Org.), *Educação Infantil: muitos olhares* (pp. 107- 130). São Paulo: Cortez.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Diário da República. (1997). *Lei-quadro da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Diário da República. (2001). *Decreto Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, A. (1990). *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.
- Gasparin, J. (2005). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marcos, L. (2008). *A auto-estima: A nossa força secreta*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, I. & Veiga, M. (1999). *Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspetiva da educação em ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Consultado em 1/12/2020, disponível em https://blogs.ua.pt/isabelpmartins/bibliografia/Livros_Brochuras/03_analiseCurriculoEscolaridadeBasica_972-8353-76-6.pdf
- Morales, P. V. (2001). *A relação professor-aluno o que é, como se faz*. São Paulo: Editorial e Distribuidora.
- Nunes, T. P. B. S. (2004). *Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogénea*. Lisboa: ACIME
- Peréz Gómez, A. I. (2000). As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In *Compreender e transformar o ensino* (pp. 13-26). Porto Alegre: ARTMED.
- Piaget, J. (1990). *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

MARIA MONTESSORI: A CONCEÇÃO DE NOVOS ESPAÇOS EDUCATIVOS ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA DA PRIMEIRA ACASA DEI BAMBINI

Joana Alves da Cunha

CIEC - Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Resumo

Este artigo tem como objetivo abordar a forma como Maria Montessori concebe a criança, com base na experiência da *Casa dei Bambini*, entre 1907 e 1908. Esta experiência pioneira foi a base para aquilo a que conhecemos hoje como o método Montessori. Pretende-se abordar os complexos contextos de elaboração do método, mostrar como as escolas Montessori se desenvolveram em relação a um determinado ecletismo científico e cultural, descrevendo os fatores favoráveis e adversos à elaboração do método, ao considerar a complexa rede de relações sociais, institucionais e científicas em torno da figura de Maria Montessori.

Palavras-chave:

História da Educação; Maria Montessori; Conceção pedagógica; Método Montessori; Educação de infância.

Abstract

This article aims to address the way Maria Montessori conceives the child, based on the experience of Casa dei Bambini, between 1907 and 1908. This pioneering experience was the basis for what we know today as the Montessori method. It is intended to address the complex contexts of elaboration of the method, to show how the Montessori schools developed in relation to a given scientific and cultural eclecticism, describing the favorable and adverse factors to the elaboration of the method, when considering the complex network of social, institutional and scientific around the figure of Maria Montessori.

Keywords:

History of Education; Maria Montessori; Pedagogical conception; Montessori Method; Childhood education.

INTRODUÇÃO

Para se ter uma compreensão profunda do método Montessori e das suas implicações a nível pedagógico e cultural, é necessário compreender a filosofia que sustenta o método, a visão do Homem subjacente e os valores propostos que fundamentam a prática pedagógica. A pedagogia Montessori propõe um desafio e uma oportunidade nos momentos em que hoje vivemos como cultura, desafiando um paradigma educacional ainda tão enraizado e, ao mesmo tempo, tão desgastado. Da mesma forma, o método fornece ferramentas práticas que especificam a filosofia de base, colocando a pedagogia Montessori como uma fonte de sabedoria e oportunidade diante da crise que a educação enfrenta hoje.

Ao aprofundarmos e identificarmos a existência de uma natureza exclusiva da infância, conseguimos perceber a presença de um conflito entre essa natureza e um mundo social que lhe é completamente alheio. Maria Montessori deixou-nos algumas reflexões sobre o fosso existente entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças e sobre as dinâmicas relacionais resultantes, por desconhecimento do que é a criança, de como apreende o mundo, de como se relaciona com o ambiente e de como ela própria se cria. Quando Montessori iniciou o seu trabalho com crianças, num Hospital Psiquiátrico, não tinha qualquer ideia pré-concebida e, portanto, nenhum preconceito acerca da natureza da criança ou do que seria mais adequado para cada idade. Todo o seu trabalho foi desenvolvido tendo como base a observação do desenvolvimento infantil, chegando a referir que “o problema da educação dos deficientes era mais de ordem pedagógica do que médica” (Montessori, 1965, p. 27).

Inspirada pela experiência que tinha adquirido nesse Hospital,

Maria Montessori decidiu dedicar-se aos problemas educativos e pedagógicos. Ao observar e identificar as características intrínsecas do desenvolvimento infantil e respetivos períodos sensíveis, constatou que muitas das reações infantis, tidas como características a serem corrigidas, reprimidas e moldadas, seriam apenas manifestações naturais das crianças a necessidades sensíveis não satisfeitas.

No início do século XX, vários setores da sociedade europeia reconhecem que as crianças estavam à margem da sociedade e abandonadas pelos próprios pais, cujos regimes de trabalho excessivos os impedia de cumprir as obrigações parentais. A criança é, nesta altura, considerada um peso para as famílias e um incómodo social, pelos muitos problemas que o seu abandono nas ruas levantava. É neste contexto, da pobreza e abandono das crianças, que se vai desenvolver a ação inicial de Maria Montessori.

Na perspetiva de Montessori (1944), a infância deve ser considerada pelos adultos como um elemento fundamental, uma vez que a criança transporta em si as potencialidades e a história da formação e a elaboração da educação humana. A infância constitui, para Montessori, o elemento mais importante da vida do adulto: o elemento construtor (p. 10). Os pioneiros da educação infantil como Comenius (1592- 1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), e Froebel (1782-1852) pensaram em novos meios pedagógicos que dessem prioridade às especificidades da criança, bem como ao seu desenvolvimento. Alguns destes princípios foram absorvidos no método Montessori, tais como a espontaneidade, a liberdade, o ritmo próprio e a educação através das experiências sensoriais (educação dos sentidos). Em Itália, com algum atraso em relação a diversos países da Europa, a Revolução industrial trouxe um rápido crescimento económico e a desorganização

das antigas formas de trabalho e modos de vida. Os italianos migravam do campo para as cidades, submetidos a baixos salários, condições de trabalho e habitações precárias. Tendo desaparecido a antiga estrutura familiar, não havia com quem deixar as crianças, que ficavam sozinhas na rua (Pollard, 1993).

A primeira escola Montessori foi fundada em janeiro de 1907, acolheu crianças dos 3 aos 7 anos do bairro pobre de San Lorenzo, em Roma. Esta primeira escola, batizada como *Casa dei Bambini* (Casa das Crianças), ficou sob a responsabilidade de Montessori e surge como a oportunidade de aplicar o seu método em crianças ditas “normais”, ainda que de ambientes degradados. O material desenvolvido por Montessori foi uma chave que abriu os segredos da criança para o mundo. E é aqui que se abre o caminho de que a Pedagogia deve ter em consideração os períodos sensíveis a algumas aprendizagens específicas. Os objetos representavam conceptualizações, abstrações materializadas daquilo que o mundo nos apresenta: dimensões, cores, formas. A classificação e a gradação dos objetos permitiam que a criança colocasse ordem no caos aparente, porque o trabalho psíquico que a criança realiza exige atenção, autodisciplina, autonomia, autocontrolo.

Na escola existia mobiliário que Montessori adequou ao tamanho das crianças e os materiais estavam dispostos em prateleiras, à disposição das crianças. Construído sem grandes pretensões, para dar resposta a necessidades sociais, a *Casa dei Bambini* transforma-se num laboratório de ensino inovador e no palco de uma grande revolução educacional. Maria Montessori defendia, ainda, que a criança devia sentir interesse na atividade que realiza:

Mandei construir mesinhas de formas variadas que não balancessem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas e que fossem uma reprodução, em miniatura, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças. (...) Também faz parte desta mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças, de três ou quatro anos, guarnecida de tabuinhas laterais, laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha. Todos estes móveis devem ser baixos, leves e muito simples. Pequenos armários fechados por cortinas ou por pequenas portas, cada um com sua chave própria; a fechadura ao alcance das mãos das crianças, que poderão abrir ou fechar este móveis e acomodar dentro deles seus pertences. (Montessori, 1965, p. 42)

Pode certamente dizer-se que não foi o método Montessori que criou a *Casa dei Bambini*, mas a *Casa dei Bambini* criou o método Montessori. Deixadas em liberdade para trabalhar, utilizando materiais cuidadosamente preparados para a sua educação, cuidadas e alimentadas, as crianças atingiram um estado de admirável equilíbrio emocional e psicológico. Montessori chamou a este fenómeno educacional de normalização, definido como o equilíbrio natural da criança.

Desde o início da história da humanidade, de acordo com Montessori, os indivíduos compartilharam as mesmas necessidades físicas (necessidades consideradas como imperativos categóricos): vestuário, comida, habitação, autoproteção ou defesa, transporte, adaptação ao meio. Para além disso, também manifestaram necessidades espirituais (necessidades que caracterizam os seres humanos) como a criação e expressão através da cultura, o esta-

becimento de um sistema de crenças e a procura pelo sentido estético.

Além das necessidades fundamentais, o desenvolvimento humano é guiado por características que aparecem ao longo da vida, de maneira universal, desde o nascimento até a velhice e se manifestam de maneira diferente de acordo com as etapas de desenvolvimento. Tal como refere Grazzini (1996), “o desenvolvimento não procede de forma linear ou constante. Ao contrário, ele prossegue ou ocorre em períodos ou ciclos ou planos (...)” (p. 30). Maria Montessori observou e identificou quatro fases do desenvolvimento (0 aos 6 anos; 6 aos 12; 12 aos 18 anos e 18 aos 24), que se revelam de grande importância no campo da educação, ao explicarem o comportamento humano em cada plano desenvolvimental.

É unânime a ideia de que os primeiros anos de vida são fundamentais, tendo em conta que é a partir das primeiras experiências que o ser humano construirá as suas competências básicas, formará a sua personalidade e definirá o seu próprio estilo de aprendizagem. Para Montessori, tal como descreve no seu livro *A Mente Absorvente* (1949), a primeira fase abrange o período desde o nascimento até seis anos de idade e é dividida em dois períodos, a primeira subetapa (0 a 3 anos) é caracterizada como um tempo de intensa construção e absorção e a segunda subetapa (3 a 6 anos) é um período de consolidação e aperfeiçoamento de habilidades já adquiridas. Do ponto de vista físico, ocorrem grandes transformações: o desenvolvimento cerebral e o crescimento físico são bastante evidentes. A dupla tarefa que a criança desempenha durante os primeiros anos é a de se autoconstruir e de se adaptar e, tal como refere Montessori (1944), “assim se forma, por si só, a personalidade humana, como o embrião e a criança se transformam no criador do homem, no Pai do homem” (p. 75). Para isso, a natureza dotou cada criança de duas ferramentas: a mente absorvente e os períodos sensíveis, que funcionam como leis de desenvolvimento porque se apresentam de maneira universal em todos os seres humanos, independentemente do seu ambiente cultural ou económico, e continuam a manifestar-se através de gerações.

Os primeiros anos de vida da criança, entre os 0 e os 6 anos, revelam-se fundamentais naquilo que Maria Montessori (1965) designa como a construção do Homem, pois será através das suas primeiras experiências – e na dupla tarefa de se adaptar e de se autoconstruir – que se formarão as suas capacidades básicas, a sua personalidade, em suma, o ser único e irrepetível em que se tornará. Ao aprofundar as características de cada um dos períodos sensíveis, a pedagoga realça a extrema importância de conhecer e responder a cada um deles, pois são observáveis – a criança sente-se atraída por determinado objeto ou atividade devido a uma motivação interior e subconsciente – explicando-nos que, quando existe insatisfação de algum período, quer devido a um ambiente pobre em estímulos quer por desconhecimento do mesmo, essa insatisfação irá traduzir-se em reações de necessidades frustradas, que os adultos tendem a confundir com mau comportamento.

Quando a criança se constrói a partir do ambiente, mais do que uma mera absorção, nas palavras Montessori, ocorre a encarnação: “a criança absorve o ambiente, tira tudo dele e encarna-o em si mesma” (Montessori, 1949, p. 80). Maria Montessori também se referiu a este período crucial como a longa infância e comparava-a com o desenvolvimento em animais, onde as crias adquirem, de maneira quase imediata, as características específicas da sua

espécie. A criança nasce quase indefesa, imóvel, tendo o choro como a única linguagem, porque tudo deve ser construído durante os primeiros anos de vida. Tal como afirma Montessori (1949) “o homem só conta com um meio de expressão ao nascer: o choro. Portanto, no caso do ser humano, não se trata de desenvolvimento, mas de criação, que parte do zero” (p. 34). E é no período dos 3 aos 6 anos que a criança reforça, estende e se torna um pouco mais segura no uso de habilidades humanas. Como tal, ela aumenta o seu vocabulário e expressa-se com um tipo de linguagem mais refinado. Naturalmente, este desenvolvimento requer trabalho e atividade feitos pela própria criança, e são uma conquista pessoal. A compreensão e reconhecimento das manifestações características de cada período são fundamentais para o desenvolvimento harmonioso e natural da criança e, bem entendido, para a organização de um ambiente escolar e de aprendizagem que corresponda às necessidades específicas de cada indivíduo, que se autoeduca e não se limita a reter informação que lhe é transmitida.

A experiência de San Lorenzo mostra-nos que todas as crianças podem desenvolver ao máximo as suas capacidades físicas, emocionais, intelectuais e espirituais, desde que sejam respeitadas de acordo com o seu próprio ritmo e o período em que se encontram. É através da possibilidade de a criança agir por si só, que lhe estamos a dar a oportunidade de alcançar a sua própria independência.

Montessori (1946) refere-se à criança do primeiro plano, desde o nascimento até por volta dos 3 anos, como o “o criador inconsciente”. Durante este período mais importante da vida, a criança não está consciente da aprendizagem, mas cria a pessoa em quem ela vai tornar. A criança tem um “tipo de mentalidade que é inacessível para o adulto, que não pode exercer nenhuma influência sobre ele” (p.14). Por volta dos três anos, a criança torna-se naquilo a que Montessori chamou de “trabalhador consciente”, tendo em conta que a criança é capaz de interagir com o seu ambiente de forma consciente e deliberada.

Montessori, ao referir-se ao seu próprio método, enfatiza:

Se abolíssemos não só o nome, mas também o conceito comum de método para substituí-lo por uma outra indicação, se falássemos de uma ajuda a fim de que a personalidade humana pudesse conquistar a sua independência, de um meio para libertá-la das opressões, dos preconceitos antigos sobre a educação, então, tudo se tornaria claro. É a personalidade humana e não um método de educação que vamos considerar, é a defesa da criança, o reconhecimento científico da sua Natureza, a proclamação social dos seus direitos que devem substituir os falhos de modos de conceber a educação. (Montessori, 1944, p. 12)

Em 1909, no início do seu livro sobre o método, Maria Montessori faz referência à Psicologia e à Antropologia como fontes da sua Pedagogia científica, elaborada com base nas experiências educacionais que ela realizou na *Casa dei Bambini*, fundada em Roma, em janeiro de 1907:

Muito se falou na última década sobre a tendência da Pedagogia, seguindo os passos da Medicina, para ultrapassar a fase puramente especulativa e basear as suas conclusões nos resultados positivos da experimentação. Psicologia fisiológica e experimental que, de Weber e Fechner a Wundt, foi organizada numa

nova ciência, parece destinada a fornecer à nova Pedagogia essa preparação fundamental que a Psicologia metafísica dos velhos tempos forneceu à Pedagogia filosófica. A Antropologia morfológica aplicada ao estudo físico das crianças também é um elemento forte no crescimento da nova Pedagogia. (Montessori, 1909/1912, p. 1)

A proposta pedagógica de Montessori insere-se numa corrente de cientificação da Pedagogia. Segundo Montessori, a Pedagogia não se podia limitar à aplicação dos conhecimentos da Psicologia à educação, nem sequer ter como base o estudo e a medida dos indivíduos a educar. A Pedagogia era, para ela, uma ação contínua com o intuito de transformar os comportamentos.

Montessori (1965) afirmou que “para edificar uma Pedagogia científica é preciso seguir outra via que não a trilhada até aqui” (p. 25) e, segundo Amado e Boavida (2006), a autonomização da Pedagogia em relação à Psicologia foi pouco trabalhada pelos pedagogos, tendo sido Montessori, com o seu livro “Pedagogia Científica”, uma das exceções.

O ponto central do método de Montessori era, essencialmente, o uso material pedagógico dimensionado ao nível da criança para educar os sentidos de uma maneira natural, sem constrangimento ou imposição. Por este motivo, Maria Montessori adaptou as técnicas de Jean Itard (1774-1838) e Edouard Seguin (1812-1880) - ambos amplamente citados no seu livro *Método*, de 1909.

Essencial para o método de Montessori era também a adaptação sistemática de materiais oriundos do laboratório de psicologia e da antropologia física para uso prático, ao invés de pesquisa. Na mesma linha, Montessori acreditava que o professor deveria possuir uma compreensão real da abordagem experimental e, portanto, exigia conhecimento em psicologia experimental e antropologia física, e que a criança deveria ser vista como um participante ativo no processo educativo.

Partindo do pressuposto de que existe uma estreita relação entre o sujeito e o meio que o envolve, todo o espaço físico - possuindo estrutura própria, limites físicos, atributos funcionais, recursos, etc. - vai estruturar, facilitar e ordenar as intenções e interações dos sujeitos que nele se encontram. Assim, a organização do espaço é integrante e indissociável do ato e da intencionalidade educativos e absolutamente estruturante no método Montessori, que salienta a importância do ambiente, ao favorecer ou dificultar a formação da pessoa. Além do material e do adulto, o ambiente preparado é um elemento estruturante nesta abordagem pedagógica. O ambiente preparado deve também ser considerado como um laboratório onde o adulto, através da observação, pode reconhecer a verdadeira natureza das crianças. É no espaço educativo que se contextualizam significações, transmitem mensagens e organizam pontos de referência, potenciando a vivência plural de diferentes papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação. O primeiro ambiente que se prepara para receber o ser humano e fornecer tudo o que for necessário para o seu desenvolvimento físico é o ventre da mãe. Ao nascer, os adultos que privam com a criança, primeiro em casa e depois na escola, devem providenciar um ambiente que possa satisfazer as suas necessidades e também oferecer meios de atividade.

Historicamente, o primeiro ambiente preparado foi a *Casa dei Bambini*, em San Lorenzo, que se foi criando a partir das necessidades

e preferências das crianças, com objetos que se faziam parte de sua vida diária, onde eles poderiam sentir-se como que em casa.

As considerações físicas que devem ser tidas em contas na preparação de um ambiente Montessori são:

- A adequação do espaço físico, no qual as crianças se possam movimentar confortavelmente, com boa iluminação e ventilação.
- A proporcionalidade do espaço, tanto em tamanho como em peso, às dimensões das crianças: mesas e cadeiras em três tamanhos diferentes, prateleiras e objetos.
- A estética do espaço, que deve ser atrativo, com cores suaves, ilustrações e imagens nas paredes.
- A limpeza e a organização.
- A comunicação entre as áreas, para que as crianças possam circular.
- A existência de um jardim, para que as crianças possam brincar ao ar livre e ter, por exemplo, uma horta.
- A presença de elementos naturais: plantas, flores, para que as crianças ajudem a cuidar.

As características psicológicas que devem ser consideradas para preparar um ambiente são:

- O controlo de erro, a promoção da independência e a livre escolha, assim como uma estrutura onde as crianças se sintam seguras e capazes de se expressar sem se sentirem constrangidas.
- A oferta de atividades interessantes através dos materiais distribuídos pelas diferentes áreas de trabalho, que devem estar completos, em perfeitas condições de utilização.
- A presença de apenas um exemplar de cada material, para que as crianças desenvolvam a sua capacidade de espera.
- Salas com crianças de diferentes idades, para que as crianças mais velhas sirvam como modelo positivo para os mais pequenos e o verdadeiro sentido social seja alcançado, onde todos aprendem em conjunto.
- A reflexão da cultura local no ambiente, especialmente quando se prepara para crianças com menos de seis anos.

O princípio do controlo de erro é essencial para que a criança desenvolva tolerância para com os outros e para valorizar o seu próprio esforço sem a necessidade de validação externa. A aceitação do erro como “uma realidade da vida” permite que a criança desenvolva autoconfiança, porque não está a ser julgada (Montessori, 1949).

O estabelecimento de limites adequados permite que as crianças experimentem e reflitam sobre as consequências das suas ações. As crianças estão a descobrir o delicado equilíbrio entre as necessidades e desejos pessoais e as necessidades dos outros através da empatia, atenção e respeito. As lições de graça e cortesia ajudam a criar harmonia na coexistência diária e preparam a criança para comportamentos socialmente aceitáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envolvimento de Montessori com a Educação de Infância data de 1907, quando fundou em Roma a primeira *Casa dei Bambini*. Nessa casa-escola, Montessori realizou várias experiências que deram sustentação ao seu método, fundamentado numa conceção biológica de crescimento e desenvolvimento. Preocupou-se com o biológico, contudo, não deixou de lado o aspeto psicológico bem como o social.

É considerada uma das mais importantes representantes da mudança que se dá na escola com relação à conceção do ensino e aprendizagem. Para Montessori (1944), a criança deve envolver-se nas atividades de forma espontânea e com muita alegria; deve aprender fazendo. É a favor da disciplina, mas sem coerções como as recompensas e os castigos (p.173), tendo essa disciplina que ter origem dentro da criança e não imposta de fora (p.184). O seu método baseia-se num grande respeito pela personalidade da criança, com espaço para crescer numa independência biológica e com grande margem de liberdade. A individualidade de cada criança deve ser respeitada (p.158), devendo trabalhar partindo da sua livre escolha, sem competição, sem tensões, sem sentimentos de inferioridade e outras experiências capazes de deixar marcas no decorrer da sua vida. A criança deve desenvolver todas as suas capacidades por inteiro, não apenas as intelectuais. Sustentava assim uma educação centrada na criança em que só ela é educadora da sua personalidade (p.153-218).

Maria Montessori oferece pontos de reflexão e conscientização que hoje nos ajudam a redescobrir as linhas pedagógico-educacionais que se parecem ter perdido, novamente, após as grandes conquistas da segunda metade do século XX, assinadas pela Convenção sobre os direitos da Criança, em 1989. Montessori cria o ambiente como um “instrumento de avanço civil” (Montessori, 1970, p.46), pretendendo caracterizar a *Casa dei Bambini* como um local de educação libertadora e pacífica. Revalorizando a consideração da criança como pessoa que, para se desenvolver, deve encontrar o que precisa para agir de forma independente, sem a interferência do adulto; com a possibilidade de agir e de fazer experiências, permitindo a sua realização e libertação.

Num dos seus livros, Montessori (1965) refere que a sua experiência na *Casa dei Bambini* representa “o resultado de uma série de tentativas no sentido de educar a primeira infância com métodos novos” (p. 48), propondo-se seguir um caminho diferente do daquele que, até então, confundia o estudo das crianças com a sua educação, qualificando de Pedagogia científica o estudo de crianças submetidas à escola comum, estacionária. Então, e pelo contrário, esta Pedagogia inovadora, devia “transformar a escola” (p. 48), e agir diretamente sobre os alunos, levando-os a uma nova vida.

É nesta circunstância, livre das restrições, dos princípios educativos tradicionais e, trabalhando com crianças sem dificuldades acrescidas, que ela conseguiu desenvolver e avaliar as suas teorias até chegar à formação do método.

Em conclusão, o presente artigo mostra como a ciência de Maria Montessori, como a de contemporâneos como Alfred Binet, foi uma espécie de “ciência múltipla” que surgiu do laboratório para o mundo real (Foschi & Cicciola, 2006). A análise simples das fontes científicas do método de Montessori, a descrição e classificação das técnicas de aprendizagem de Montessori, a comparação com

outros métodos pedagógicos não é suficiente para fornecer uma compreensão profunda da complexidade extraordinária incorporada por esta pedagoga (Foschi & Cicciola, 2006).

Como resultado desta análise podemos concluir que a ação empreendida por Montessori (1965) em San Lorenzo se revelou muito importante pois, tal como a mesma afirmou, o significado desta experiência pedagógica, com a duração de dois anos, representou o resultado de várias tentativas no sentido de educar a primeira infância com recurso a métodos novos.

Montessori resumiu a sua vida numa frase, sucintamente lembrada pelo seu neto, Mário Montessori Jr.: Eu descobri a criança! Ela descobriu as suas características únicas e admiráveis e descobriu também que essas mesmas características se manifestam melhor quando a criança é deixada em liberdade.

Referências

- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Foschi, R. & Cicciola, E. (2006). Politics and Naturalism in the twentieth century psychology of Alfred Binet. *History of Psychology* 9, 267-89.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child education in "the Children's Houses" with additions and revisions by the author*. New York: Stokes. (Original work published 1909).
- Montessori, M. (1944). *A criança*. Lisboa: Portugália Editora.
- Montessori, M. (1946). *Education for a New World*. India: Kalakshetra Publications.
- Montessori, M. (1949). *Mente Absorvente*. Rio de Janeiro: Nórdica.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica: a descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant.
- Montessori, M. (1970). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Pollard, M. (1993). *Maria Montessori*. São Paulo: Globo.

COMO FACILITAR A TRANSIÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO?

Inês Patrícia Rodrigues Ferraz

Centro de Investigação em Estudos da Criança
inesprferraz@gmail.com

Resumo

É atualmente consensual que a educação de infância beneficia o percurso educativo das crianças. São vários os estudos que mostram que as atividades que são promovidas na sala de aula do pré-escolar trazem benefícios académicos e que as crianças que usufruem da educação pré-escolar apresentam vantagens a nível académico. Outra das vantagens conhecidas da educação pré-escolar é que facilita a transição das crianças para a escolaridade obrigatória. Neste sentido, o que se pretende é que a educação pré-escolar crie condições para que as crianças tenham sucesso na sua aprendizagem, permitindo-lhe desenvolver as competências facilitadoras da aquisição da leitura e da escrita, reconhecendo as suas possibilidades e os seus progressos educativos.

Palavras-chave:

Transição; Pré-escolar; Escolaridade Obrigatória; Leitura; Escrita.

Abstract

It is currently agreed that childhood education benefits the educational path of children. There are several studies that show that the activities that are promoted in the preschool classroom bring academic benefits and that children who enjoy pre-school education have academic advantages. Another of the well-known advantages of pre-school education is that it facilitates the transition of children to compulsory education. In this sense, what is intended is that pre-school education creates conditions for children to succeed in their learning, allowing them to develop the skills that facilitate the acquisition of reading and writing, recognizing their possibilities and their educational progress.

Keywords:

Transition; Preschool; Compulsory Education; Reading; Writing.

INTRODUÇÃO

Todas as transições na vida de um indivíduo implicam a mudança de um ambiente conhecido para um ambiente desconhecido. As transições pressupõem que cada indivíduo ajuste o seu comportamento à nova realidade com que se depara. Na infância, as crianças também passam por transições fundamentais ao seu desenvolvimento e à sua aprendizagem, sendo uma das mais importantes o transitar de uma etapa - pré-escolar - para uma nova etapa - a escolaridade obrigatória.

Uma mudança de ambiente educativo provoca uma necessidade de adaptação por parte da criança e o seu sucesso educativo depende de uma boa adaptação à escola, uma vez que é difícil aprendermos num ambiente que não sentimos como nosso (Sanchez, 2013). Esta adaptação à escola pode ser facilitada se o professor e o educador se tornarem mediadores entre a família e a escola, uma vez que a família se assume como o primeiro elo de ligação entre a criança e a sociedade, sendo “o trabalho em parceria com as famílias e as comunidades” um dos objetivos pilares da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017, p. 6).

A transição do pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico, como todas as transições, acarreta sentimentos de ansiedade. A ansiedade nesta fase pode verificar-se nos diferentes membros da comunidade educativa (Sim-Sim, 2010). Os pais anseiam por não saberem se os seus filhos vão ter uma boa adaptação nesta nova fase das suas vidas. As crianças demonstram alguma ansiedade, principalmente, porque vão conhecer uma nova realidade, mais

especificamente, uma sala de aula com uma organização que não estão habituados, um professor que desconhecem e, ainda, vão ter de realizar novas tarefas. Acima de tudo, sentem insegurança por terem perdido um espaço conhecido, um profissional de referência e as rotinas a que já estavam habituadas. Nesta fase, os professores do 1.º ciclo do ensino básico, também revelam alguma ansiedade, pois vão receber um grupo de crianças que não conhecem e pretendendo respeitar as especificidades de cada um e responder às necessidades individuais sentem algum receio de não conseguir fazê-lo da melhor forma possível. Este artigo pretende, pois, ser uma reflexão sobre uma intervenção realizada junto de crianças do pré-escolar, ao longo da sua transição para o 1.º ciclo do Ensino Básico, onde se trabalhou, especificamente, a consciência fonológica, uma vez que esta é uma competência facilitadora da aprendizagem da leitura e da escrita. Esta competência é considerada crucial para uma transição de ciclo positiva e potenciadora de sucesso.

DO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Cada vez mais, é imperativo que a transição entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico seja benéfica e aposte numa continuidade entre níveis de ensino para que, deste modo, se promova o desenvolvimento harmonioso de todas as crianças.

De facto, o termo continuidade educativa na transição entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico é cada vez mais utilizado e para que esta se concretize é essencial que os profissionais de

cada um dos níveis de ensino conheçam o trabalho desenvolvido nos ciclos vizinhos.

Neste sentido, o novo Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), confere mais autonomia às escolas na tomada de decisões que visem a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, a efetivação da educação inclusiva, a implementação da coautoria curricular na gestão interdisciplinar do currículo, a educação para a cidadania e desenvolvimento e a integração da avaliação no desenvolvimento curricular. A flexibilidade curricular tem como objetivo garantir o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo, através da adequação da ação educativa às especificidades de cada aluno e de cada escola, pela contextualização interdisciplinar dos saberes e pela promoção de aprendizagens ativas e significativas. Assim, nos Domínios de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), o aluno é visto como agente na construção dos seus conhecimentos através da ação, em ambientes de aprendizagem diferenciados e colaborativos. Isto mostra que a transição para a escolaridade obrigatória é uma preocupação dos nossos governantes.

Também, Sanches (2013) propõe uma articulação curricular onde todas as atividades promovidas pela escola tenham como objetivo facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. Esta autora salienta que todas as atividades planificadas tanto as que se dinamizam dentro do horário letivo ou fora dele, as vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos, nomeadamente as reuniões entre professores e educadores, devem assentar na planificação de atividades conjuntas, na discussão dos processos dos alunos, ou seja, devem ter como finalidade a construção de uma filosofia integradora das atividades de toda a escola ou das competências dos alunos, fundamentais à saída dos diferentes níveis.

Deste modo a articulação curricular, que se pretende que exista nesta fase de transição, pode-se processar de várias formas, mas valorizando, sobretudo, segundo Alarcão (2000), a reflexão, uma vez que defende que “se responsabilize por fomentar ou apoiar um processo formativo-reflexivo da escola sobre si mesma, com vista à qualidade da instituição e da educação que nela se pratica” (p. 20).

No entanto, esta articulação não pode ser entendida como uma simples preparação para o ciclo seguinte, mas deve favorecer o trabalho conjunto de modo a minimizar o choque da transição entre ciclos. O referencial curricular denominado “Aprendizagens Essenciais” expressa a tríade de elementos: conhecimentos, capacidades e atitudes, ao longo da progressão curricular. Este documento explicita, para cada disciplina e ano de escolaridade, o que os alunos devem saber, ou seja, os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturados, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos. Refere, igualmente, os processos cognitivos que os alunos devem ativar para adquirir esse conhecimento, nomeadamente as operações necessárias para aprender. E alude, ainda, acerca do saber fazer a ele associado, ou seja, mostrar que aprendeu (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 8).

No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória a educação pré-escolar é definida como a primeira etapa da educação básica e como tal, pressupõe-se uma articulação com a segunda etapa, nomeadamente, o 1.º ciclo do ensino básico. Este documento surge como um referencial educativo único que “aceitando a

diversidade de percursos, assegure a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória” (Martins, et al., 2018, p.7). Neste documento é referido ainda que é elementar para o bem-estar das crianças e do seu sucesso educativo que todas possam ter acesso a uma educação de infância de qualidade, num percurso que permita a equidade educativa e pedagógica desde o nascimento, a par com a família e numa crescente integração de serviços.

Neste sentido, as crianças beneficiam de sistemas de educação que estejam ligados entre si “cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (Formosinho, 2000, p.12). Assim, a articulação curricular pressupõe que os professores conheçam os ciclos precedentes e subsequentes de modo a poderem realizar uma gestão curricular flexível que valorize as competências adquiridas e que prepare a criança para as competências a desenvolver no ciclo seguinte.

Os documentos que sustentam a educação pré-escolar garantem a coerência dentro do sistema educativo (Martins, et al., 2018), isto quer dizer que devem “assegurar uma visão de criança e de educação que promova a continuidade educativa, fundada em intencionalidades pedagógicas, princípios e valores, como condição para transições seguras e significativas para a escolaridade obrigatória” (p. 8). De facto, esta preocupação está de acordo com a perspetiva que defende uma escolaridade para todos, tendo em conta a importância de se conceber a aprendizagem como um processo ao longo da vida. Desta forma as competências formuladas no Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (2018) não devem ser vistas como objetivos acabados e fechados em cada etapa, mas como referências nacionais para o trabalho dos professores e visam apoiar na escolha das oportunidades e experiências educativas que se devem proporcionar a todos os alunos, no seu desenvolvimento progressivo ao longo de todo o ensino obrigatório. A educação pré-escolar é essencial para o processo de aprendizagem da criança e segundo Ribeiro (2002) o pré-escolar não tem que se submeter à lógica da escola, dado que “uma coisa é orientar a intervenção educativa para a aprendizagem do saber feito, das normas e valores estabelecidos, das respostas certas e das soluções corretas” (p. 12) e “Outra coisa é proporcionar à criança experiências (de aprendizagem) que a ajudem a desenvolver a capacidade e apetência para interrogar a realidade, para elaborar estratégias, para equacionar problemas e descobrir soluções, para tomar decisões, para inovar” (p. 12). Este mesmo autor refere que a educação pré-escolar deve atender ao desenvolvimento global da criança, até à entrada no 1.º ciclo do ensino básico. Seguindo esta lógica nenhum dos níveis de ensino se deve subalternizar em relação ao outro.

Neste sentido, o que se pretende é que a educação pré-escolar crie condições para que as crianças tenham sucesso na sua aprendizagem, permitindo o reconhecimento das suas possibilidades e dos seus progressos, sendo os diversos contextos de educação pré-escolar vistos como espaços onde as crianças constroem os seus conhecimentos. Nesta ótica, uma das competências primordiais a desenvolver na educação pré-escolar é a linguagem e os preditores da leitura, como é o caso da consciência fonológica.

De acordo com a UNESCO (2017) as competências de leitura, es-

crita e aritmética são vistas como essenciais numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Este documento define as metas a atingir em Educação até 2030, sendo que se prevê que no mundo todo, os jovens e adultos, deverão alcançar níveis de proficiência relevantes e reconhecidos em leitura, escrita e aritmética funcionais, equivalentes aos níveis alcançados após a conclusão bem-sucedida da educação básica.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) emanadas pelo Ministério da Educação, está assente que o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar. A linguagem oral é vista como um ponto fulcral na comunicação com os outros, na aprendizagem, na exploração e desenvolvimento do pensamento, sendo que esta permite avanços cognitivos importantes. Desta forma, cabe ao educador escutar cada criança, valorizar a sua contribuição para o grupo, dar espaço para que cada criança possa falar, fomentando o diálogo. Esta abertura do educador facilita a expressão das crianças e contribui para o seu desejo de comunicar, ou seja, exprimir-se por iniciativa própria.

Sabe-se que quando as crianças estão em contacto com adultos que utilizam um vocabulário variado e diversificado adquirem, mais facilmente, novos vocábulos. Também, é sabido que quando as crianças estão expostas a adultos que articulam bem as palavras, terão mais facilidade nesta área. Este conhecimento de um vocabulário alargado ajudará a criança a compreender as questões que lhes são colocadas, as ordens que lhes são dirigidas, a interpretar as mensagens que lhes são transmitidas e a elaborar conversas com sentido. Este conhecimento é adquirido através da oralidade e, como tal, constrói-se de forma natural. As crianças através do contacto com um vocabulário rico acabam por aprender a transmitir mensagens ou recados de forma coerente e eficaz.

Outro dos aspetos salientados nas Orientações Curriculares (Silva, et al., 2016) prende-se com o facto de que quando as crianças já dominam os aspetos associados à comunicação, vão começando a desenvolver a tomada de consciência sobre a forma como a língua se estrutura e organiza. Isto quer dizer que a criança vai tomando consciência dos aspetos formais da língua, ou seja, vai descobrindo os sons que compõem a língua e as suas relações, através das rimas, das lengalengas, dos trava-línguas e dos poemas, trabalhados deliberadamente em contexto pré-escolar. São as atividades promovidas nesta fase que levam a criança a tomar a língua como objeto de reflexão e aperceber-se das suas especificidades, isto é, dos elementos que a constituem, das suas relações, de convenções a eles associados, das regularidades e das irregularidades da língua. O contacto com histórias na educação pré-escolar leva as crianças a gostar de livros. Através das histórias, as crianças desenvolvem o gosto pela leitura, a imaginação, a concentração e o espírito crítico (Félix, 2015). Este contacto permite, igualmente, que as crianças aprendam alguns aspetos formais, tais como a identificação dos títulos, a identificação dos nomes das personagens, a identificação do assunto. Outro dos aspetos positivos que se podem retirar do contacto com os livros prendem-se com a capacidade que as crianças adquirem para narrar um acontecimento, para fazer perguntas e compreender as respostas, para reproduzir e inventar histórias e até experimentar variações expressivas da língua oral. Em última instância o contacto com livros leva à interpretação da informação

escrita, através, por exemplo da exploração de imagens de uma história previamente trabalhada. Por isso, o educador de infância, criterioso e consciente, tem um papel fundamental devendo selecionar livros adequados à faixa etária e aos interesses das crianças proporcionando momentos de aprendizagem.

Assim, todas as atividades dinamizadas em contexto pré-escolar permitem munir as crianças de ferramentas e competências que lhes ajudarão na fase seguinte, nomeadamente, na aprendizagem formal da leitura e da escrita.

COMPETÊNCIAS FACILITADORAS DA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

A linguagem pode ser entendida como um sistema convencional de símbolos, ou seja, um código que é partilhado socialmente e através do qual se representam ideias (Sim-Sim, 1998). A aquisição da linguagem depende de uma componente biológica (Faw, 1981) e exige interação linguística, a partir da qual a criança constrói, de forma natural e intuitiva, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida. A criança apropria-se da língua falada nessa comunidade extraíndo as suas regras (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), as regularidades e as irregularidades.

A linguagem oral é naturalmente adquirida. A aquisição e o desenvolvimento da linguagem implicam não só aprender palavras novas, mas também ser capaz de produzir todos os sons da língua, e, ainda, compreender e utilizar as regras que a regem (Ferraz, 2020). O desenvolvimento da linguagem processa-se de forma integral quando os diferentes componentes da linguagem: a função, a forma e o significado, são apreendidas simultaneamente (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Desde muito cedo que se inicia o desenvolvimento fonológico e este vai-se expandindo, progressivamente, ao longo da infância (Sim-Sim, 1998). O desenvolvimento fonológico inicia-se quando a criança começa a comunicar, ou seja, desde o choro que é a primeira manifestação sonora do bebé, até por volta dos cinco anos quando a criança já é capaz de articular todos os sons da língua (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

De modo a promover o desenvolvimento da linguagem oral é preciso que o educador, como adulto de referência para a criança, incentive todas as iniciativas de comunicação, evite a utilização de linguagem simplificada na comunicação com a criança para que esta vá, gradualmente, aumentando o seu vocabulário e permitindo, igualmente, aumentar o seu grau de compreensão da oralidade. Assim, a linguagem utilizada em contexto de sala de aula deve servir para diferentes funções, como recontar histórias, descrever experiências, fazer perguntas, expressar sentimentos.

A leitura é um processo linguístico e cognitivo. As competências linguísticas facilitadoras da aprendizagem da leitura são: o conhecimento da linguagem oral, o conhecimento lexical e morfosintático, a consciência fonológica, o conhecimento das letras. Estes conhecimentos dependem uns dos outros e influenciam-se reciprocamente, ou seja, nenhum destes conhecimentos é, isoladamente, suficiente para que se obtenha a compreensão do material lido (Ferraz, 2020). Quanto aos processos cognitivos implicados na leitura, estes envolvem a descodificação ou identificação de palavras escritas e a compreensão ou extração do significado.

Já no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) a leitura era definida como “um processo interativo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo”. Esta interação permite compreendermos que os conhecimentos que o aprendiz leitor possui sobre o sistema de escrita e a motivação para ler são facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que o leitor tem um papel ativo. Ou seja, o leitor é o centro de toda a atividade implicada na leitura – descodifica a mensagem e dá um sentido ao material lido (Giasson, 2000).

O domínio da linguagem falada é fulcral para a leitura, uma vez que, quando o leitor não tem dúvidas sobre como as palavras se pronunciam, ou seja, possui um léxico fonológico alargado e conhece o significado das palavras, pode concentrar a sua energia e recursos cognitivos na aquisição da forma escrita da palavra - léxico ortográfico (Castro & Gomes, 2000).

A linguagem escrita, contrariamente à linguagem oral que é naturalmente adquirida, exige um ensino formal e é considerada uma aquisição cultural (Ferraz, 2020). A linguagem escrita transmite uma informação e permite o acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania plena. O ensino da escrita ocorre numa fase em que a oralidade se encontra dominada. Sabe-se que quanto mais elevado for o domínio da oralidade, mais facilitada está a tarefa de compreender a escrita.

Outro dos aspetos que tem sido bastante debatidos, acerca da aprendizagem da leitura e da escrita, prende-se com a motivação para a aprendizagem e segundo Alves Martins e Niza (1998) “o interesse que a criança tem relativamente à linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura/escrita que são desenvolvidas por aqueles que convivem com a criança mais diretamente”. Isto quer dizer que os adultos, sejam os pais ou os educadores, têm um papel crucial no desenvolvimento do interesse pela aprendizagem.

O domínio do vocabulário é essencial na leitura de palavras, contudo, só por si, não é suficiente para uma leitura eficaz. Possuir um vocabulário alargado não é suficiente para falar uma língua, uma vez que as palavras isoladas não permitem realizar um discurso (Viana et. al, 2014). É necessário também saber como organizar as palavras em frases. Para além do conhecimento lexical, é também fundamental o conhecimento morfológico e sintático para poder produzir discursos coerentes e compreender o que lê. Assim, cabe ao educador planificar atividades que vão ajudar as crianças a apropriar-se destas regras, tais como: nomear categorias de palavras, identificar sinónimos, reconhecer antónimos, associar palavras e listar palavras relacionadas com um determinado tema.

O conhecimento morfossintático assume-se, como crucial para produzirmos discursos coerentes e conseguirmos compreender o que lemos (Ferraz, 2020). Desde muito cedo, a criança consegue extrair e aplicar as regras da morfologia da língua materna. O educador de infância pode desenvolver atividades que ajudarão a criança a adquirir este conhecimento, tais como: aplicação das regras de concordância entre género e número, formação de plurais regulares e irregulares, a nível da conjugação verbal abordar o pretérito perfeito do indicativo e juntar afixos (sufixo ou prefixo) a palavras formando palavras novas.

A consciência fonológica é vista como uma habilidade que permite conscientemente refletir e manipular os sons que compõem a fala

(Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Esta implica a capacidade de refletir sobre a língua e de saber que esta pode ser dividida em unidades distintas, nomeadamente, que a frase pode ser dividida em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas. O educador de infância pode promover atividades que permitirão adquirir esta competência, tais como: levar as crianças a contar as palavras ouvidas, identificar rimas, completar rimas, dividir palavras em sílabas, identificar o número de sílabas de uma palavra, formar uma palavra a partir de sílabas isoladas, retirar sílabas de uma palavra e formar palavras novas, dividir palavras nos fonemas que as compõem, identificar o número de fonemas de uma palavra, retirar ou acrescentar fonemas numa palavra originando palavras novas. O conhecimento das letras, outra das competências linguísticas facilitadoras da leitura, envolve três tarefas distintas: reconhecer a forma da letra; associar esta forma ao seu nome; e associar a forma ao som (ou sons) que pode representar (Treiman & Kessler, 2003). O educador pode planificar atividades que contribuirão para a aquisição deste conhecimento, como por exemplo: nomear imagens e objetos cujo nome comece por um determinado som, identificar do som em falta numa palavra, lengalenga ou poema, apresentar as diferentes formas de escrita das letras que representam um determinado som e completar uma palavra colocando a letra em falta no respetivo local.

O educador deve promover momentos de leitura e escrita explorando os conceitos formais, como: título, imagem, letra, palavra e orientação da leitura e escrita, mas também deve levar as crianças a corresponder imagens a momentos de uma história ouvida e organizar imagens com sequências temporais. O facto de o educador levar as crianças a inventar histórias, vai contribuir para estimular a sua criatividade. Ou seja, o educador deve realizar atividades que promovam o desenvolvimento da literacia, tais como: teatros, músicas, cantigas de roda, poesias, jogos orais, rimas, diálogo, etc. É importante ler para a criança, porque segundo Sim-Sim (2009) “Um contexto propício à leitura estimula a vontade de aprender a ler.” Cabe ao educador criar um tempo e um espaço dedicado à leitura onde apresente diversos tipos de literatura, o que contribuirá para o aumento do nível de autonomia, de comunicação verdadeira, de observação audaz e de criatividade.

A transição entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, para além de implicar um trabalho colaborativo entre as equipas pedagógicas e a família das crianças, deve também assentar numa articulação entre os níveis de ensino, favorecedora das aprendizagens realizadas e a serem realizadas pelas crianças.

Assim, o que se pretende é que a transição entre ciclos signifique uma continuidade do percurso educativo das crianças e não uma rutura, pois todos os conhecimentos que as crianças adquirem devem ser valorizados no ciclo seguinte e potenciados de forma a existir uma harmonia no desenvolvimento da criança. Neste sentido e considerando-se as competências facilitadoras da aquisição da leitura e da escrita, ferramentas fundamentais para uma transição eficaz entre a educação de infância e o 1.º ciclo de ensino básico, de seguida, apresenta-se uma intervenção realizada junto de alunos do pré-escolar e o seu acompanhamento ao longo do seu processo de transição para o 1.º ano de escolaridade. A intervenção que a seguir se apresenta, designada por Programa de Treino da Consciência Fonológica teve como enfoque principal

o desenvolvimento da consciência fonológica, uma competência fundamental para facilitar a transição escolar.

PROGRAMA DE TREINO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

De entre os preditores da leitura e da escrita, a consciência fonológica é a variável que tem sido mais estudada. O papel da consciência fonológica como preditor da aprendizagem da leitura em línguas de escrita alfabética tem sido demonstrado em estudos desenvolvidos em várias línguas (Bradley & Bryant, 1991; Figueira & Botelho, 2017; Mann, 1986; Nesdale, Herriman & Tunmer, 1984; Paulino, 2009; Wagner & Torgesen, 1987).

Por se conhecerem os benefícios que a consciência fonológica traz para a aprendizagem da leitura tem-se defendido, cada vez mais, o seu treino na educação pré-escolar, já que quando a criança não identifica corretamente os sons da fala, acaba por reproduzir equívocos na leitura.

Vários autores apontam como principal dificuldade na aprendizagem da leitura a consciência fonológica mal desenvolvida, por isso defendem que esta deve ser treinada desde o jardim-de-infância, pois são atividades cruciais para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita (Mota & Santos, 2009; Silva, 2003).

Sabendo que a consciência fonológica pode interferir na aquisição do código escrito, muitos programas de intervenção são desenvolvidos para o tratamento dos distúrbios da leitura e escrita (Paula, Mota, & Keske-Soares, 2005).

O Programa de Treino da Consciência Fonológica (Ferraz, Pocinho & Fernandes, 2018) destina-se a crianças dos 4 aos 6 anos, é composto por sete tipos de jogos de treino, nomeadamente: Jogos de segmentação léxica; Jogos de separação de sílabas e fonemas nas palavras; Jogos de omissão de sílabas e fonemas nas palavras; Jogos de reconhecimento da sílaba inicial e/ou final coincidente entre palavras; Jogos de contagem das sílabas numa palavra; Jogos de palavras decompostas numa sequência de sílabas e Jogos de omissão de sílabas indicadas nas palavras.

Este programa é constituído por oito sessões de treino em que cada sessão se realiza numa semana, o que na prática se traduz em oito semanas. Este período poderá ser alargado caso se verifique a necessidade de repetir alguma sessão. Algumas destas sessões de treino são apoiadas por um suporte visual, com cartões de imagens, devidamente identificados. Por isso, o examinador deve sentar-se com as crianças de modo que estas tenham fácil acesso às imagens. Cada uma das sessões contém instruções sobre os procedimentos a utilizar em cada um dos jogos de treino. O material de apoio a cada sessão está devidamente assinalado. Os jogos propostos seguem uma linha de crescimento de grau de dificuldade, pelo que, primeiramente, se apresentam os jogos mais simples que, posteriormente, evoluem para os mais complexos.

O examinador deverá escolher um local calmo, ausente de ruídos que possam distrair as crianças. Estas sessões devem ser trabalhadas com uma criança ou um grupo pequeno de crianças (entre 3 a 4 elementos). Cada sessão não deve ultrapassar os 30 minutos, podendo este período ser alterado conforme o cansaço demonstrado pelas crianças ao longo de cada jogo.

O benefício da aplicação deste programa de treino da consciência fonológica tem sido comprovado em vários estudos (Pocinho & Correia, 2008; Ferraz, 2011; Ferraz, Pocinho & Pereira, 2012)

realizados com crianças em idade pré-escolar, mostrando que as crianças do grupo experimental apresentaram diferenças estatisticamente significativas em comparação com o grupo de controlo. Os resultados apontam para um aumento dos níveis de consciência fonológica significativo no grupo experimental.

CONCLUSÃO

A transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico deverá implicar uma continuidade do percurso educativo das crianças, uma vez que todos os conhecimentos que as crianças já adquiriram são fundamentais para o ciclo seguinte.

A articulação curricular que se tem debatido, nos últimos anos, pressupõe então que os professores conheçam os ciclos precedentes e subsequentes de modo a realizar uma gestão curricular flexível, valorizando as competências adquiridas e preparando a criança para as competências a desenvolver no ciclo seguinte, nomeadamente, em relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

Desta forma, os educadores de infância devem planificar atividades que promovam o desenvolvimento das competências facilitadoras da aquisição da leitura e da escrita, estando conscientes de que se as crianças usufruírem de atividades que facilitam esta aquisição, com certeza, sentirão menos dificuldades em se adaptar à nova realidade com que se vão deparar no ciclo seguinte. Estas atividades facilitarão, igualmente, o ensino formal da língua. Em suma, a aquisição das competências facilitadoras da leitura e da escrita vão contribuir para uma melhor integração da criança no 1.º ciclo do ensino básico.

Referências

- Inês Ferraz - Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1991). Phonological skills before and after learning to read. In S. Brady, Shankweiler, D. (Ed.), *Phonological Processes in Literacy: A Tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 37-45). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Castro, S. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, N.º 129.
- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. (2017). Lisboa: Direção Geral de Educação. Ministério da Educação.
- Faw, T. (1981). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Editora McGraw-Hill.
- Félix, M. (2015). *A importância das histórias na Educação pré-escolar*. Relatório da prática profissional supervisionada. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ferraz, I. (2011). *Consciência fonológica: uma competência linguística fundamental na transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira.
- Ferraz, I. (2020). *Aprender a ler: um livro para pais, professores, educadores e todos os interessados na aprendizagem da leitura*. Novas Edições Académicas.
- Ferraz, I., Pocinho, M. & Fernandes, T. (2018). *PTCF - Programa de Treino da Consciência Fonológica*, Funchal: Universidade da Madeira.
- Ferraz, I., Pocinho, M., & Pereira, A. (2012). Efeito de um programa de treino da consciência fonológica no rendimento escolar: um estudo longitudinal. In L. S. Almeida (coord.). *Atas do II Seminário Internacional "Contributos da psicologia em contextos educativos"* (pp. 185-195). Braga: Universidade do Minho.
- Figueira, A. & Botelho, A. (2017). Consciência fonológica e desempenho geral na leitura. Que relação? Estudo com alunos dos 2º e 3º anos de escolaridade. *Práxis Educativa*, 12(1), 48-63. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i1.0003>
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (Coord.). (2000). *Estudos sobre a mo-*

bilidade docente: Descontinuidade educativa no coração da prática pedagógica. Caderno Programa de Educação para Todos, n.º 23. Lisboa: Ministério da Educação.

- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Mann, V. A. (1986). Phonological Awareness: The Role of Reading Experience. *Cognition*, 24(1-2), 65-92.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2018). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral da Educação.
- Mota, M. & Santos, A. (2009). O papel da consciência fonológica na leitura contextual medida pelo teste de Cloze. *Estudos de Psicologia*, 14(3), 207-212.
- Nesdale, A. R., Herriman, M. L., & Tunmer, W. E. (1984). Phonological awareness in children. In W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications* (pp. 56-72). Berlin: Springer-Verlag.
- Paula, G. R., Mota, H. B., & Keske-Soares, M. (2005). A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri*, 17(2), 175-184.
- Paulino, J. (2009). *Consciência fonológica: Implicações na aprendizagem da leitura*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Universidade de Coimbra.
- Pocinho, M. & Correia, A. (2008). Do Berço às letras: Um projeto de desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de educação Pré-escolar. *Atas do I Congresso Internacional em estudos da Criança*. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar*. Porto: Edições ASA.
- Roldão, M., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Lisboa: Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibiade/ae_documento_enquadrador.pdf
- Sanchez, R. (2013). Articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo: contributos para a eficácia escolar. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Instituto Superior de Educação e Ciências. Universidade de Lisboa.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Revista Exedra*, 9, 111-118.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Treiman, R., & Kessler, B. (2003). The role of letter names in the acquisition of literacy. In R. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, (v. 31, pp. 105-135). San Diego, CA: Academic Press.
- UNESCO. (2017). *Competências de leitura, escrita e aritmética em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida*. Resumo de Políticas 7 do UIL. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Viana, F., Sucena, A., Ribeiro, I., & Cadime, I. (2014). *Alicerces da aprendizagem da leitura e da escrita*. In F. L. Viana, I. Ribeiro & A. Batista (Orgs.), *Ler para ser: os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler* (pp. 15-31). Coimbra: Edições Almedina.
- Wagner, R., Torgesen, J. & Rashotte, C. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30(1), 73-87.

PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: ESTRATÉGIAS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Cláudia Serra

Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal
claudiaserra@live.com.pt

Cristina Pereira

Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal
cristina.pereira@ipcb.pt

Resumo

O presente artigo descreve e analisa uma pesquisa realizada no âmbito da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo como temática “Promoção de competências socio emocionais no contexto da Educação Pré-Escolar”.

A pesquisa teve como suporte concetual e empírico as evidências relativas ao papel das competências socio emocionais no bem-estar e processo de adaptação do ser humano, bem como sobre o papel dos contextos educativos formais e informais no desenvolvimento dessas competências em etapas precoces da vida da criança.

Nesse sentido foi desenvolvida uma investigação com o intuito de compreender o papel das emoções no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar e, paralelamente, planificar e implementar estratégias e materiais pedagógicos com o objetivo de promover as suas competências socio emocionais, nomeadamente a identificação, compreensão e regulação das emoções básicas.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa organizou-se de acordo com os procedimentos de uma investigação-ação, sendo que as técnicas de recolha de dados utilizadas foram a observação participante, as notas de campo, a entrevista à educadora cooperante e os materiais pedagógicos que foram construídos ou adaptados para o propósito desta investigação.

A análise dos dados recolhidos e a sua triangulação permitiu-nos verificar que as crianças adquiriram competências socio emocionais, isto é, conheceram mais aprofundadamente cada uma das suas emoções básicas, conseguindo identificar e compreender cada uma delas. Foi possível constatar, ao mesmo tempo, que as emoções começaram a integrar a linguagem e as rotinas vividas pelas crianças no contexto do Jardim de Infância.

Palavras-chave:

Emoções Básicas; Competências Socio Emocionais; Estratégias e materiais pedagógicos; Literatura para a Infância.; Educação Pré-Escolar.

Abstract

This article describes and analyses a research implemented in Supervised Practice in Preschool Education, from the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, with the theme “Promotion of socio-emotional competences in the Preschool Education context.

The research had as a conceptual and empirical support the evidences related to the role of socio-emotional competences in the well-being and adaptation process of the human being, as well as about the role of formal and informal educational contexts in the development of these competences in early stages of the child’s life. In this sense, an investigation was developed in order to understand the role of emotions in the development of children of preschool age and, at the same time, to plan and implement strategies and pedagogical materials in order to promote their socio-emotional skills, namely identification, understanding and regulation of basic emotions.

From a methodological point of view, the research was organized according to the procedures of an action investigation, and the data collection techniques used were participant observation, field notes, the interview with the cooperating educator and the pedagogical materials that were built or adapted for the purpose of this investigation.

The analysis of the collected data and its triangulation allowed us to verify that the children acquired socio-emotional skills, that is, they knew more in depth each of their basic emotions, being able to identify and understand each one of them. It was possible to verify, at the same time, that emotions started to integrate the language and routines experienced by children in the context of Kindergarten.

Keywords:

Basic Emotions; Socioemotional Skills; Children’s Literature; Pedagogical strategies and materials; Preschool Education.

INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação apresentado foi desenvolvido no âmbito da Prática Supervisionada em Educação Pré-escolar do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo, de uma Instituição de Ensino Superior do interior de Portugal. Surge com o intuito

de analisar o papel das emoções no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar e, paralelamente, planificar e implementar estratégias e materiais pedagógicos com o objetivo de promover as suas competências socio emocionais.

A motivação subjacente à sua realização encontra justificação no facto de considerarmos fundamental que as competências emo-

cionais comecem a ser desenvolvidas numa idade precoce. Por outro lado, se o educador estiver atento a essa dimensão do comportamento humano pode compreender e responder mais adequadamente a certos comportamentos e atitudes das crianças, potenciando, ao mesmo tempo, o seu bem-estar e o envolvimento nas aprendizagens. O Educador, ao atribuir importância às suas emoções e às das crianças, criará um “bem-estar emocional, pois quando elas estão ausentes ou são excessivas tornam-se patológicas, perturbando o curso normal das situações de vida” (Franco, 2009, p. 135).

O problema donde partimos e que motivou a escolha por esta temática foi a necessidade de aprofundar conhecimentos teóricos e de delinear estratégias educativas que nos permitam atuar de uma forma mais integrada junto das crianças, nomeadamente no domínio das competências socio emocionais.

Na seleção dos recursos pedagógicos a utilizar, optámos por dar um particular destaque à literatura para a infância considerando o papel deste recurso para o desenvolvimento global da criança e, mais especificamente, nas suas potencialidades para a clarificação de conceitos e ideias, podendo “oferecer” modelos de representação das diferentes dimensões do ser humano e do mundo, em geral. Realçamos também o facto de atualmente existirem livros interessantes e adequados que podem ser utilizados para explorar esta temática com as crianças integradas na educação pré-escolar.

O PAPEL DAS EMOÇÕES NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E NO AJUSTAMENTO SOCIAL

Identificar e aprender a regular as emoções são competências fundamentais para um processo de desenvolvimento pessoal e social adequado e que devem ser construídas desde as idades mais precoces. É o reconhecimento das emoções que vai auxiliar a sua compreensão, o saber lidar melhor com as situações e com aquilo que sentimos, solucionar conflitos com mais facilidade e com menos sofrimento. É o início do processo de inteligência emocional, que favorece também a aprendizagem.

Entre os 2 e os 5 anos de idade, o desenvolvimento da criança decorre de modo que “...diariamente parece ocorrer progressos em todas as áreas do desenvolvimento – falar, pensar, correr, saltar, e brincar com os outros.” (Denham, 1998, p. 9). Estes progressos são influenciados pelos efeitos da socialização levada a cabo pelos prestadores de cuidado, mas também pela aquisição de competências emocionais que permitem a autorregulação da criança e que são fundamentais na formação e manutenção de relações positivas com os outros (Denham, 2007).

Segundo Panksepp (2004) (citado por Estrada, 2008, p. 20) existem dois grupos de emoções: “as emoções básicas consideradas inatas, sendo a base de todas as outras emoções, que são o medo, a raiva, a tristeza, a alegria, a afeição e o interesse; e existem as emoções sociais, que são, por exemplo, a vergonha, a culpa, o desprezo, a inveja, o humor, a empatia, a simpatia e o ciúme”.

Para Damásio (2000), as emoções básicas (primárias) são inatas, pré-organizadas e estão ligadas ao processo adaptativo do ser humano, em termos de resposta, como estratégia de proteção ampliada consciente. Por sua vez, as emoções sociais (secundárias) são variantes das emoções básicas, isto é, implicam uma avaliação mais cognitiva das situações.

As emoções podem ter diferentes papéis: de autorregulação, de comunicação, ou até de motivação e ação. Por exemplo, as emoções desagradáveis podem proteger-nos e orientar-nos para objetivos específicos, como é o caso do medo que nos alerta para os perigos. As emoções agradáveis motivam-nos e recuperam o equilíbrio depois de passarmos por experiências desagradáveis. Também, as emoções que expressamos mostram aos outros como nos sentimos, o que irá influenciar a forma como vão reagir também.

Assim, as emoções desempenham importantes funções, não só a nível individual, como também a nível social, nas relações que se estabelece com os outros.

De acordo com estes pressupostos, Estrada (2008, p. 46) considera que “É durante o pré-escolar que a competência de autorregulação das emoções não só se forma como se sedimenta, passando a constituir uma característica específica da personalidade da criança.”

Filliozat (2001, p. 23) diz-nos que “respeitar as emoções de uma criança significa autorizá-la a sentir quem ela é, e permitir que ela tome, aqui e agora, consciência de si mesma. Do seu ponto de vista, “uma criança é uma pessoa, com os seus pensamentos próprios, as suas emoções, os seus fantasmas e as suas imagens mentais (...) ela procura, naturalmente, dar sentido àquilo que vive. E fá-lo com os meios ao seu dispor, organizando e interpretando as suas perceções à sua maneira” (p. 31).

Qualquer criança antes de ser capaz de falar da emoção que sente, tem necessidade de a exprimir. Mesmo que seja capaz de enfrentar o seu problema sozinha, a criança precisa de sentir que a sua emoção é escutada.

Desta maneira, Filliozat (2001, p. 98) descreve quatro etapas para o acompanhamento emocional das crianças:

1. Devemos acolher, não verbalmente, mas através do olhar. Estando presente na sua própria respiração, na sua atitude interior.
2. Traduzir a vivência em palavras, isto é, dizer o que a criança está a sentir.
3. Permitir que a emoção se desenvolva até se resolver.
4. Quando a respiração da criança voltar à normalidade, falar sobre o que estava a sentir.

PROMOVER O DESENVOLVIMENTO SOCIO EMOCIONAL NO CONTEXTO DO JARDIM DE INFÂNCIA

Segundo CASEL (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning, 2017) a aprendizagem social e emocional é o processo que ajuda os alunos a adquirirem habilidades, atitudes e comportamentos para conseguirem ultrapassar problemas e tarefas diárias, afirmando que existem cinco competências básicas que podem ser trabalhadas e aprendidas:

- 1) Autoconsciência: capacidade de reconhecer as próprias emoções, pensamentos e valores, e como eles influenciam o comportamento.
- 2) Autorregulação: capacidade de regular as emoções e os comportamentos de uma pessoa em diferentes situações e a capacidade de estabelecer objetivos pessoais e académicos (gerir o stress, controlar impulsos, motivar-se).
- 3) Consciência social: capacidade de compreender as normas sociais e éticas, desenvolver empatia e respeito pelo outro.
- 4) Gestão de relacionamentos: capacidade de ter relaciona-

mentos positivos com diferentes pessoas, de comunicar, ouvir e cooperar com o outro.

- 5) Tomada de decisões: capacidade de fazer escolhas construtivas sobre comportamentos pessoais e interações sociais, e avaliação das consequências das ações tendo em consideração o bem-estar próprio e dos outros.

Por sua vez, *The Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2015), apresenta como capacidades socioemocionais, as que se podem manifestar através de pensamentos, sentimentos e comportamentos e que podem ser desenvolvidos através de experiências de aprendizagens, formais e informais, que terão impacto ao longo da vida do indivíduo.

CASEL (2017) apresenta estratégias para o desenvolvimento destas capacidades em contexto escolar, afirmando que os alunos podem ser ensinados para reconhecer os seus sentimentos e os sentimentos dos outros. No seu entender, deve-se recorrer ao diálogo na resolução de problemas, realizar reuniões com os alunos para tomar decisões e estabelecer regras. Também os jogos em equipa e o uso de tutores, são aspetos que ajudam a desenvolver a autoconfiança, o sentimento de pertença e a cooperação.

Por sua vez, Papalia, Olds e Feldman (2001) referem que é necessário que a criança seja educada para “conhecer e aceitar a felicidade, tristeza e medo, mas mantendo a raiva sob controlo” para, assim, desenvolver a empatia e o comportamento pró-social (p. 468). Seguindo a mesma linha de pensamento, Costa e Faria (2013) garantem que a escola, para ter um papel transdisciplinar, deve contemplar o desenvolvimento do aluno no seu todo, não dando apenas relevância ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao desenvolvimento socioemocional. Acrescentam, no entanto, que existe, em Portugal, uma desvalorização das competências sociais e emocionais, tendo o país um programa de ensino voltado essencialmente para as competências cognitivas. Os autores defendem que é necessário que exista uma estruturação coerente e transversal, que possibilite aos alunos desenvolverem uma atitude crítica e reflexiva. Segundo Rebelo (2017), é no período pré-escolar que a criança desenvolve novas formas de se relacionar com os outros e de se expressar. Neste período de vida o conhecimento emocional desenvolve-se progressiva e significativamente, pelo que as crianças começam a estabelecer ligações entre o sistema emocional e o cognitivo que facilitam a compreensão do Outro, o estabelecimento das relações sociais empáticas e a internalização das normas sociais através da observação de expressões faciais das figuras de socialização.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016), o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social. Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante e do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si (Silva, Marques, Mata & Rosa; 2016).

O desenvolvimento socio emocional e a abordagem das emoções

pode-se inserir na área de formação pessoal e social, a primeira área de conteúdo contida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, com o objetivo de um melhoramento pessoal e das interações com os outros.

A área de formação pessoal e social “tem a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que constituem as bases de uma aprendizagem bem sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva, Marques, Mata & Rosa; 2016).

De acordo com o exposto, consideramos muito pertinente que os educadores de infância tenham como preocupação implementar estratégias e materiais pedagógicos que possam promover competências socio emocionais nas crianças.

ESTUDO EMPÍRICO

1. Objetivos da investigação

Na sequência das ideias anteriormente referidas, organizámos o nosso estudo de forma a responder aos seguintes objetivos:

- Identificar o conhecimento das crianças da educação pré-escolar acerca das emoções.
- Implementar atividades pedagógicas que promovam a identificação, a compreensão e uma expressão emocional adequada com recurso a materiais pedagógicos, com particular destaque para a literatura para a infância.
- Analisar a importância que a educadora cooperante atribui às emoções das crianças durante o seu dia-a-dia.

2. Participantes no estudo

Os participantes neste estudo foram todas as crianças do grupo junto das quais realizámos o estágio no contexto de educação pré-escolar. Apesar de todas as crianças participarem nas atividades implementadas, optámos por concentrar a análise num grupo restrito de crianças de forma a ser possível aferir com maior rigor os resultados. Assim sendo, e como o grupo era heterogéneo, o critério de seleção da amostra foi a idade tendo sido selecionadas as crianças mais velhas do grupo (7 crianças, sendo 4 meninas e 3 meninos).

3. Metodologia

No seguimento dos objetivos delineados e tendo em consideração o contexto da realização da investigação, considerámos a metodologia do estudo de natureza qualitativa, seguindo uma abordagem de investigação-ação (IA). Esta pareceu-nos a metodologia mais apropriada, uma vez que permitiu que o investigador tivesse um carácter participativo na ação, acabando por ser um agente na implementação de estratégias pedagógicas que contribuíram para as mudanças pretendidas.

Para Coutinho et al. (2009) pode considerar-se que a IA tem como objetivos compreender, melhorar e reformular práticas; fazer uma intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e apresentar uma análise detalhada dos efeitos dessa intervenção. Fazer investigação implica planejar, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que habitualmente se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias e maior conhecimento dos práticos sobre as suas práticas.

Neste sentido, segundo os mesmos autores (Coutinho et. al., 2009) são objetivos da IA:

- a) Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão sobre a respetiva prática;
- b) Articular, de modo permanente, a investigação, a ação e a formação;
- c) Aproximarmo-nos da mudança, veiculando a mudança e o conhecimento;
- d) Fazer dos educadores protagonistas da ação.

A opção por esta metodologia constituiu uma fonte de aprendizagem investigativa e profissional significativa, tendo permitido investigar, realizar e modificar as estratégias e as atividades sempre que necessário, de forma a serem significativas para as crianças e potenciarem as suas competências de autonomia e iniciativa na dimensão socio emocional.

4. Procedimentos operacionais e éticos

Num primeiro momento, foram cumpridos os procedimentos éticos pedindo autorização aos pais das crianças e à educadora para a realização do estudo e para a recolha de dados, garantindo o anonimato das crianças. Depois de obtidas essas autorizações, foram operacionalizados os seguintes procedimentos:

- Identificar os conhecimentos que as crianças possuem acerca das emoções básicas através da introdução do Painel das emoções “Como te sentes hoje?”;
- Conceber e implementar atividades que promovessem a identificação e a expressão emocional: leitura de livros sobre emoções, Caixa das emoções, desenho sobre as emoções sentidas, descrição de motivos que provocam certas emoções, etc.
- Registrar respostas e comportamentos reveladores da compreensão de emoções por parte das crianças em notas de campo;
- Analisar os dados recolhidos de acordo com a revisão de literatura efetuada;
- Entrevista à educadora com o objetivo de identificar a sua opinião sobre o papel das emoções nas aprendizagens e adequação dos comportamentos das crianças e qual sua opinião acerca das atividades que implementei.

5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas durante a investigação foram a observação participante, notas de campo, a entrevista semiestruturada à educadora, a leitura dos livros “A Pequena História das Grandes Emoções da Masha”, de Natacha Godeau e “O Monstro das Cores”, de Anna Llenas, com atividades realizadas a partir desses livros e a exploração de uma Caixa das Emoções elaborada por mim, mas com as histórias de “Uma caixa cheia de emoções”, elaboradas pela equipa da Universidade de Lovaina – Bélgica, com coordenação do professor Ferre Leavers. Construímos ainda o “Painel das Emoções” que serviu de base a uma atividade inserida na rotina diária das crianças e que teve como objetivo desenvolver a capacidade de identificar a emoção sentida no momento da chegada ao Jardim de Infância.

RESULTADOS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS – ALGUNS EXEMPLOS

Apresentamos, em seguida, a descrição dos resultados de algumas atividades desenvolvidas.

1. Painel das Emoções “Como te sentes hoje?”

Este foi um painel que introduzimos na sala, fazendo parte da rotina diária, depois da marcação de presenças. De maneira a introduzir a temática das emoções com as crianças decidimos, todos os dias, perguntar-lhes como se sentiam. Considerando o nível etário das crianças, as hipóteses que optámos por introduzir representavam as quatro emoções básicas: tristeza, alegria, medo ou raiva. Esta atividade incluiu todas as crianças da sala, sendo que a análise dos resultados apenas se centrou nas crianças mais velhas, com 5 e 6 anos de idade, que integraram a nossa amostra.

O painel das emoções tinha no lado esquerdo, na vertical, todos os nomes das crianças e em cima, na horizontal, as quatro emoções básicas. Conforme a criança ia marcar a presença, em seguida, ia também até ao painel e marcava a emoção que sentia naquele dia. Num saco à parte encontravam-se vários emojis com as quatro emoções básicas. As crianças escolhiam uma emoção e colavam em frente do nome dela e por baixo da emoção correspondente. Foi dada a oportunidade a cada criança de explicar o porquê de se sentir assim, sendo que também tinham a liberdade de não responder se assim o quisessem.

- No primeiro dia que introduzimos o painel das emoções as crianças compreenderam facilmente a tabela. Explicámos o que se pretendia e acabámos por explicar cada uma das quatro emoções básicas, individualmente, dando exemplos. Logo nesse dia, reparámos que as crianças compreenderam o que era pedido. Por exemplo, uma criança colocou a cara triste e não demonstrava visivelmente esse sentimento, depois a criança foi capaz de explicar que se sentia triste por ter saudades de um familiar que estaria distante. Outro acontecimento revelador da compreensão das emoções por parte das crianças foi o de uma criança que estaria a fazer uma birra naquele momento, mas, ainda assim, quis ir colocar o seu estado emocional e soube assumir que naquele momento estava zangada, escolhendo esse emoji para colocar sem que tivesse havido alguma sugestão nesse sentido.
- Com o passar dos dias, foi notória a capacidade das crianças para se auto avaliarem a nível emocional, através das quatro emoções básicas presentes no painel. Nesse sentido, considerámos pertinente a utilização do painel, não só para iniciar as rotinas, mas também no meio de atividades ou brincadeiras. Quando as crianças exprimiam um certo comportamento associado a alguma emoção que estava presente no painel, já sabiam que teriam de ir até lá para que, conscientes daquilo que sentiam, colocassem a emoção correspondente. Dessa maneira, as crianças desenvolveram a capacidade de identificar as emoções básicas e, paralelamente, tiveram a oportunidade de consciencializar que as emoções estão presentes em diferentes situações e que poderiam ser alteradas ao longo do dia.
- Mesmo nos dias, ou horas, que não estávamos presentes

a educadora fez questão de utilizar o painel das emoções “Como Te Sentes Hoje?”. Consideramos que esta opção evidencia a importância que a educadora cooperante atribuiu a esta atividade, bem como a adesão positiva das crianças.



Figura 1 – Painel das Emoções

As notas de campo foram o suporte essencial para o registo dos comportamentos e reações das crianças, tendo por base a observação direta do seu comportamento e das suas respostas. Realçamos que este recurso se revelou uma estratégia adequada e pertinente para os objetivos da pesquisa.

2. Exploração do livro “A Pequena História Das Grandes Emoções da Masha”

Como referimos na introdução do presente artigo, na planificação das atividades a implementar com o objetivo de desenvolver competências de identificação e compreensão das emoções privilegiámos a utilização da literatura para a infância. Para iniciar a sensibilização à temática das emoções escolhemos o livro “A Pequena



Figura 2 - Desenho da criança 3 - Sente-se triste quando os amigos lhe batem; sente-se feliz quando dá abraços ao pai.

História Das Grandes Emoções Da Masha” (2019) de Natacha Go-deau, pois é uma personagem bastante atual e que as crianças conhecem muito bem, logo a motivação para ouvir seria maior.

Antes da leitura, relembrámos algumas das emoções que já tínhamos identificado no Painel das Emoções, explicando que aquele livro iria retratar algumas dessas emoções. Sugerimos às crianças que através de gestos ou expressões faciais demonstrassem as emoções que as personagens iam sentindo ao longo da história, exemplificando com as quatro emoções básicas já trabalhadas: a tristeza, a alegria, o medo e a raiva.

Posteriormente à leitura, as crianças teriam uma outra atividade que se tratava de um desenho temático. Num lado teriam de desenhar aquilo que as fazia sentir felizes e no outro aquilo que as fazia sentir tristes. Esta atividade teve como objetivo as crianças conseguirem distinguir essas duas emoções (alegria e tristeza) de modo a pensarem, questionarem-se e valorizarem aquilo que as deixa felizes e aquilo que as deixa tristes.

A atividade associada à representação gráfica revelou-se mais complexa para as crianças, tendo sido necessário clarificar alguns aspetos relativos às emoções pois, algumas crianças associaram, de imediato, os estados emocionais à posse de bens materiais ou selecionaram o mesmo motivo para a felicidade e para a tristeza, sendo que uma resposta era positiva e outra resposta era negativa, como por exemplo, sente-se feliz quando brinca à bola e sente-se triste quando não brinca à bola. No final, apesar de algumas crianças continuarem a revelar respostas associadas a bens materiais, foi possível obter uma gama variada e interessante de respostas, como por exemplo: uma criança respondeu que fica feliz quando o pai lhe dá abraços; outra disse que fica triste quando não consegue dormir; outra fica triste quando se chateia com o irmão e fica feliz quando está junto do pai, entre outras.

Em geral, as respostas demonstraram que as crianças interpretaram as emoções: alegria e tristeza, isto é, todas tinham uma razão para estarem felizes ou tristes, conseguindo associar-lhes diferentes situações relacionadas com a troca de afetos e a comunicação com pessoas significativas, com a realização de atividades prazerosas, ou com bens materiais.

Apresentamos, mais abaixo, dois exemplos dos desenhos e textos construídos pelas crianças.

3. Exploração do livro “O monstro das Cores” de Anna Llenas

Escolhemos o livro “O Monstro das Cores” (8ªed, 2019) de Anna Llenas pois é um livro do Plano Nacional de Leitura, recomendado para a Educação Pré-Escolar, sobretudo para explorar as emoções.

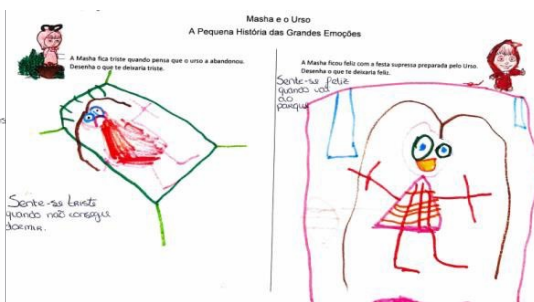


Figura 3 - Desenho da criança 6 - Sente-se triste quando não consegue dormir; sente-se feliz quando vai ao parque.

Iniciamos esta atividade com a leitura do livro, explorando primeiro o título e a capa, de maneira a que as crianças compreendessem que existiam algumas cores associadas ao monstro.

Durante a leitura fomos sempre referindo as cores que apareciam, associando-as então as emoções que iam sendo referidas. No final, o livro mostra os potes já com as cores organizadas e aí pedimos para que as crianças nos lembrassem qual a emoção associada a cada frasco, neste caso, a cada cor.

Em seguida, sugerimos outra atividade onde se pretendia que as crianças fossem capazes de dizer razões que as deixassem com as emoções descritas no livro: a alegria, a tristeza, a raiva, o medo e a calma.

Numa cartolina colocamos os seis monstros com a cor correspondente. Depois, por baixo de cada monstro fomos escrevendo aquilo que as crianças diziam ser o que as fazia sentir assim, isto é, pedimos a uma criança de cada vez, que dissesse o que o fazia sentir alegre e, debaixo do monstro amarelo (alegria), escrevíamos as variadas respostas. Repetimos o mesmo procedimento relativamente às várias emoções representadas pelos monstros de diferentes cores.

No final da história, quando pedimos às crianças que recordassem qual a emoção associada a cada cor, estas demonstraram ter associado bem as cores às emoções, respondendo corretamente a todas as cores.

Com a atividade da cartolina, pudemos analisar as respostas e verificar se compreenderam realmente as emoções e se as conseguiram distinguir.

- Alegria: As respostas foram todas positivas e todas demonstram situações ou atitudes que os levam a estar alegres.
- Tristeza: Foi possível constatar que as crianças associam esta emoção a situações ou atitudes que lhes são desagradáveis como por exemplo “quando não brinco”, “quando não vou à escola” ou “quando a avó não compra nada”. A resposta “quando a avó não compra nada” demonstra a valorização que as crianças dão aos bens materiais e o quanto isso é importante para as deixar alegres ou tristes. Destacamos ainda a resposta “quando os amigos são maus” pois evidencia a valorização das relações interpessoais bem como os conflitos subjacentes a essa vivência.
- Raiva: Todas as respostas evidenciaram situações que deixam as crianças irritadas ou zangadas.
- Medo: O medo revela respostas habituais, que tanto podem acontecer em crianças como em adultos. Por exemplo, ter medo do escuro, ter medo de estar sozinho/a ou até mesmo ter medo da noite quando se vai dormir. Todas essas respostas demonstram que as crianças compreenderam corretamente a emoção do medo e que este está presente nas suas vidas. Ainda assim, três das sete crianças responderam não ter medo de nada, o que demonstra que não compreenderam a emoção, vendo esta apenas como um ato corajoso, indiciando que já interiorizaram o valor “coragem” valorizado em muitos contextos socioculturais.
- Calma: As respostas associadas a esta emoção revelam uma compreensão correta e diversificada, identificando situações que causam, em geral, sensações de bem-estar.

Apresentamos, em seguida, alguns exemplos das tabelas elaboradas de forma a organizar as respostas das crianças.

Tabela 1: Respostas associadas à emoção alegria

Respostas	Nº de crianças
Ir à piscina	1
Ir à natação	1
Ir à ginástica	1
Estar de férias	1
Ir à praia	1
Quando a avó diz que sim	1
Ver televisão	1

Na emoção alegria todas as crianças deram respostas diferentes, mas evidenciando percepção e compreensão em relação a essa emoção.

Tabela 2: Respostas associadas à emoção raiva

Respostas	Nº de crianças
Quando me tiram as coisas das mãos	3
Quando me tiram os brinquedos	1
Quando brigo com os amigos	2
Quando sem razão me batem	1

Na emoção raiva também algumas respostas foram repetidas. Todas elas são respostas que permitem as crianças sentirem-se zangadas com a situação descrita.

Tabela 3: Respostas associadas à emoção medo

Respostas	Nº de crianças
Quando está escuro	1
Quando é de noite e vou dormir	1
Quando estou sozinha	1
Quando me batem	1
Nada	3

A emoção medo demonstrou ser a emoção mais difícil de compreender e de ser assumida. Três das sete crianças responderam não ter medo de nada o que demonstra que não compreenderam eficazmente a sua interpretação, uma vez que o medo é uma emoção que todos sentimos, simplesmente alguns têm dificuldades em assumi-lo.

Todas as outras respostas descrevem situações que permitem, realmente, as crianças sentirem medo.

Tabela 4: Respostas dadas à emoção calma

Respostas	Nº de crianças
Quando vou tomar banho	2
Quando ninguém me chateia	1
Quando dou banho de espuma	1
Quando acabo de acordar	1
Quando me fazem massagens	1
Quando descanso no sofá e vejo televisão	1

A emoção calma, não sendo uma emoção básica, não foi muito explorada com o grupo. Mas, ainda assim, com a leitura desta história foi suficiente para que a compreendessem corretamente. Consideramos ter sido uma emoção de fácil interpretação por parte das crianças. Todas as situações descritas permitem as crianças sentirem isso mesmo, ou seja, sentirem-se calmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da experiência de estágio em contexto de Educação Pré-escolar foi notória a importância que tem as crianças conhecerem, desde cedo, algumas das suas emoções, sobretudo as emoções básicas, bem como associarem essas emoções a situações intrapessoais e interpessoais vivenciadas no seu dia-a-dia. Foi também possível constatar o interesse e o envolvimento que experienciaram nas atividades relacionadas com essa temática, bem como a motivação para partilhar as vivências associadas a diferentes emoções.

A análise do percurso investigativo e dos resultados obtidos permite-nos afirmar que a implementação das diferentes atividades lúdico-pedagógicas se organizou como uma abordagem adequada a crianças do Pré-escolar.

Destacamos também o facto da metodologia de investigação-ação, bem como as técnicas de recolha e análise de dados utilizadas se terem revelado apropriadas para dar resposta aos objetivos da pesquisa.

Durante a implementação das atividades pedagógicas que pretendiam promover a identificação, a compreensão e uma expressão emocional adequada, o grupo de crianças analisado demonstrou interesse em perceber melhor cada uma das emoções que era explorada. Foi possível constatar evolução nas suas competências pois demonstraram adquirir conhecimento, foram capazes de se exprimirem melhor em relação ao que sentiam ou de dizerem exatamente a emoção que sentiam num dado momento. Referimo-nos às emoções básicas, foi nessas que centrámos a intervenção, sendo as fundamentais para trabalhar com crianças desta faixa etária. Como nos diz Damásio (2000) a partir das emoções básicas (primárias) será mais fácil interpretar as emoções sociais (secundárias) que são variantes das emoções básicas, isto é, implicam uma avaliação mais cognitiva das situações.

A literatura para a infância apresenta-se neste trabalho como um recurso fulcral para a promoção de competências emocionais na

criança. Após várias reflexões sobre o trabalho desenvolvido, compreende-se que a leitura de contos infantis pode ajudar a criança a avaliar as emoções sentidas pelas personagens das histórias, bem como a criar empatia com estas. As conversas sobre os comportamentos das personagens em diferentes histórias ajudam a criança a consciencializar, mesmo as emoções mais negativas, compreendendo que estas são partilhadas com outras crianças e adultos e que são parte integrante das vivências interpessoais.

A análise de dados evidenciou que as crianças através dos contos “A Pequena História Das Grandes Emoções da Masha” de Natacha Godeau, histórias de “Uma caixa cheia de emoções” elaboradas pela equipa da Universidade de Lovaina e “O Monstro das Cores” de Anna Llenas, conseguiram desenvolver empatia pelas personagens e reviram-se no papel das mesmas, mostrando que identificaram e compreenderam a emoção que cada personagem estava a sentir. Realçamos, no entanto, o facto de não considerarmos suficiente a utilização do livro infantil pois associado a esse material pedagógico é fundamental planificar de forma ponderada a abordagem e as questões que iremos usar para fazer a análise da história, bem como as estratégias mais adequadas ao envolvimento e à participação das crianças.

O facto de termos utilizado outros recursos pedagógicos, nomeadamente o “Painel das Emoções” e a “Caixa das Emoções”, permitiu aprofundar o conhecimento sobre as emoções, introduzindo uma dinâmica interpessoal diversificada, bem como o desenvolvimento de competências relacionadas com a expressão emocional.

Foi também possível verificar que, ao longo da nossa intervenção, a educadora responsável pelo grupo de crianças começou a utilizar o Painel das Emoções, dando continuidade e reforçando a promoção de competências socio emocionais junto das crianças. Nesta sequência, solicitou que esse recurso pudesse ficar na sala, indiciando a intenção de prosseguir a sua exploração após o período do nosso estágio.

Como nota final, e na sequência do exposto, pensamos ser fundamental os educadores assumirem um papel ativo no desenvolvimento de competências socio emocionais no contexto da Educação Pré-escolar pois as emoções desempenham um papel importante na autorregulação, na comunicação com o Outro, ou até na motivação e ação, ou seja, contribuem para o desenvolvimento individual e interpessoal.

Mesmo que os resultados atingidos sejam circunscritos a uma amostra limitada de crianças e resultantes de um tempo limitado de implementação das atividades, pretende-se deixar uma “porta aberta” para que se iniciem novos caminhos investigativos que clarifiquem, aprofundam e operacionalizem uma aprendizagem socio emocional nos anos correspondentes à Educação Pré-escolar.

Referências

- CASEL - *Collaborative for Academic Social and Emotional Learning*. (17 de julho de 2017). Acedido em 6 de outubro de 2020, <http://www.casel.org/>
- Costa, A. & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31 (4), 407-423. <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/701>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355- 379.
- Damásio, A. (2000). *O Erro de Descartes - Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Denham S. (2007). Lidando com os sentimentos: como as crianças negociam o mundo das emoções e das relações sociais. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11, 1-48.
- Denham S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Estrada, R. (2008). *Era uma vez... emoções, defesas e fantasias*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Filliozat, I. (2001). *No coração das emoções das crianças: compreender a sua linguagem risos e choros*. Lisboa: Pergaminho.
- Franco, A. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 325-332.
- OECD. (2015). *Skills for social progress: the power of social and emotional skills*. Paris: OECD Skills Studies.
- Papalia, D., Olds S. & Feldman R. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Rebelo, A. (2017). *Uma viagem pelas emoções: Projeto de um programa de estimulação de competências emocionais para crianças com incapacidade intelectual*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Instituto Politécnico de Viseu. https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4898/1/TESE%20FINAL_aida%20rebelo.pdf
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

MÚSICA BEM TEMPERADA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. OU NÃO

Pedro Filipe Cunha
RECI/ Instituto Piaget
CIEE / FPCEUP

Resumo

Este artigo partilha alguns perfis de um educador musical no jardim de infância.

Assumindo que um professor de música e uma educadora de infância são também educadores musicais, levantam-se algumas questões no que diz respeito à competência destes profissionais, particularmente nos planos pedagógico e musical. Questionamos a música temperada para o Jardim de Infância e sugerem-se, dentro deste subdomínio da Educação Artística, algumas pistas para um melhor desempenho profissional junto das crianças mais pequenas.

Palavras-chave:

Educação Artística; Música; Educador Musical; Competência; Perfis.

Abstract

Taking in consideration that a music teacher and an early childhood educator are both music educators, this paper reflects upon and shares early childhood music educator's profiles. Some questions arise regarding their skills particularly in what concerns pedagogical and musical spheres. We reflect on the use of more tempered music (música temperada) for kindergarten and suggest, within subdomain of Art Education, some clues for better professional performance with younger children.

Keywords:

Art Education, Music, Music Educator, Competence, Profiles.

A música desempenha um papel muito importante no desenvolvimento da criança, devendo ser olhada com especial atenção e estar presente na educação pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Acompanhando outras artes, a música representa uma temporalidade prospetiva em várias atividades. Possui, a este nível, a hábil capacidade de fazer sentir, de arrebatá-lo, de emocionar, de aborrecer ou de irritar. Nos contextos escolares referidos, o principal responsável por este processo é o educador musical, nas suas diversas formas — o educador de infância, o professor do 1.º ciclo e o professor especialista de música, responsáveis por proporcionar a exploração da dialética organizada entre esta arte/ciência sonora (Cunha, 2013). A música na escola será efetivamente uma tarefa desafiante para o educador musical que também é intérprete. A interpretação do título deste artigo deseja contribuir, também, para uma justa afinação da música no Jardim de Infância, fazendo, por isso, uma humilde homenagem à obra "Cravo Bem Temperado" do compositor J.S. Bach.

A partir de 2020, juntámos a contragosto, uma variável na nossa prática pedagógica: o ensino a distância e o ensino presencial com restrições. Esta mudança drástica colocou novos desafios aos educadores musicais. A Música passa a ser partilhada de forma condicionada. Este espantoso é consolidado no uso da máscara, quando a boca do educador é como uma montra visual e sonora. O toque, ato tão natural, bom e necessário, por exemplo na expressão corporal e nas danças, é restringido. À distância, o não uso da máscara é agravado com os atrasos naturais do movimento do som e da imagem. A música cantada e tocada em simultâneo com as crianças ainda não acontece. Nunca como hoje, foi requisitada tanta energia, criatividade e mesmo ânimo aos educadores musicais. O educador musical tem de se reinventar com a arte do

tempo e também do espaço.

A par destas restrições, mesmo antes da pandemia, emerge-nos uma preocupação invisível mas audível. Demasiado audível. O ruído. O império do som e da palavra reinam. O ruído aumentou e o silêncio diminuiu. O silêncio devia fazer parte da interpretação e da invenção sonora (Azevedo, 2017). Mas a necessidade em captar a atenção das crianças e mantê-las conosco durante determinado período, obriga-nos a um *non stop* de energia, voz alta, olhos arregalados e gestos. Muitos gestos. Até o ruído se manifesta nos gestos. Ironicamente, muitos têm sofrido precisamente do súbito e longo silêncio com que as suas vidas se depararam do ponto de vista social. Independentemente da situação pandémica que o mundo atravessa, há características que se mantêm inalteradas na atitude ideal de um educador musical, funcionando como efetivo para a vida profissional ativa e um seguro pedagógico para a situação pandémica.

PERFUMES DO EDUCADOR MUSICAL

Vamos referir-nos a perfis de educadores musicais (Cunha, 2013), partindo do princípio de que estes podem ser as educadoras de infância e os professores de música que trabalham no Jardim de Infância. Nesta linha, Hattie (2003) enumera cinco dimensões que caracterizam os 'professores excelentes': 1) Conseguem identificar representações essenciais da sua disciplina, 2) podem conduzir o processo de aprendizagem através de interações na sala de aula, 3) podem monitorizar a aprendizagem e criar *feedbacks*, 4) conseguem estar atentos a atributos afetivos e 5) conseguem influenciar os resultados dos alunos (2003:5).

Os educadores musicais devem transportar consigo a musicalida-

de (*musicianship*) e a capacidade pedagógica (*educationship*) que são interdependentes. Uma musicalidade sem a capacidade pedagógica é insuficiente e, “juntas, definem quem nós somos como educadores musicais” (Froehlich, 2007, p. 112). As crianças desenvolvem a sua própria musicalidade através de ações, transações e interações com professores de música competentes (Elliott, 2009). Segundo Vásquez e Nifio (2000), é importante que o professor de Expressão e Educação Musical especialista em educação de infância reúna uma série de capacidades para desenvolver as potencialidades existentes nas crianças: 1) atitude, ou predisposição positiva na Educação Musical. O professor deve estar convencido da importância que a música tem na vida e vai acompanhando os seus momentos mais significativos; 2) aptidões musicais: ouvido musical, boa voz, sentido rítmico, imaginação criadora, musicalidade; 3) conhecimentos musicais: noções elementares e prática de ritmo, melodia, harmonia e forma musical; conhecimento e destreza em instrumentos musicais escolares, para além de conhecer os diferentes sistemas e metodologias musicais; 4) preparação psicopedagógica que lhe permita levar a cabo o ensino da música. A música é uma forma de expressão e comunicação artística, capaz de potenciar atividades artísticas. O especialista deve conhecer a poderosa atração que exerce, as suas características como elo motivador e globalizante, assim como a sua contribuição tanto no desenvolvimento afectivo como a nível intelectual.

Jacobi-Karna (2007) aponta certas características que um educador musical deve possuir: 1) o talento musical, que é consubstanciado na competência técnica da música; 2) a compreensão das várias etapas do desenvolvimento da criança; 3) a organização — o profissional deve preparar antecipadamente as suas aulas, organizar os materiais da sua sala; 4) a energia — o professor deve conter e partilhar a energia que tem em si; desta forma, conseguirá ‘contaminar’ o grupo que tem à sua frente; 5) a sistematização — principalmente com as crianças mais pequenas; é importante que o professor use a repetição como fator não só de aprendizagem, mas também pelos motivos lúdicos que os grupos reclamam; 6) a paciência — cada grupo de crianças é único pela sua diversidade e, dentro dele, há indivíduos que aprendem e aplicam rapidamente uma proposta e há outros que não conseguem à primeira; é importante, portanto, cultivar o exercício da paciência com persistência. Já Gordon (2000) refere que o professor, que não precisa de ter tido educação musical formal, deve cantar afinado e executar canções com bom ritmo, sem estar dependente da letra das canções. Defende que o movimento, não a dança, deve ser uma componente importante da educação de infância. Sugere uma certificação do professor de música do educação pré-escolar.

Colwell e Rodriguez (2002) acrescentam outras características, como a capacidade em detetar e aplicar estilos individuais na sala de aula, a demonstração de capacidades superiores de comunicação e o equilíbrio eficiente da crítica e do elogio em relação aos seus alunos. Referimo-nos ao *saber* já enunciado, que é atribuído aos conhecimentos, às competências, ao talento, às atitudes, ao saber fazer e ao saber ser (Tardif, 2000).

Swanwick (2008) argumenta que um professor de música “suficientemente bom” deve estar munido de três características essenciais: 1) cuidado para com a música como algo vital e vivenciado do discurso humano; 2) reconhecimento da contribuição para o

discurso musical das transações que os estudantes levam para a sala de aula, que leva ao conceito de independência do aluno e 3) a promoção da fluência musical (2008 p. 12). Sintetizando, cuidado para com a música, cuidado para com a criança e cuidado para com a música da criança.

MAS. QUATRO REGRAS PARA SER UM MAU EDUCADOR MUSICAL DE SUCESSO

É sabido que a Formação Inicial de Educadores indica-nos as bases e direções para nos tornarmos educadores. A Formação Contínua pode complementar com opções, atualizações, inovações e mudanças onde a transposição da realidade escolar e/ou académica para o terreno pode e deve ter um papel importante (Chevallard, 1991). Em paralelo, a falta de resiliência ou mesmo a miopia pedagógica, levam os educadores musicais a práticas repetitivas, colocando de lado materiais, e estratégias mais ricas e consolidadas para as crianças. Dito isto, partilho algumas dessas práticas, consubstanciadas em quatro sugestões para um mau educador musical de sucesso (Cunha, 2011).

- 1) Trabalhar, junto das crianças, apenas algumas atividades musicais vários meses. Há, na música, um número incontável de conteúdos a explorar. Há o canto, a dança, a expressão corporal, a audição ativa, o ritmo, a sonoplastia feita pelas e para as crianças, entre muitos outros e que se encontram muito bem organizados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Por outro lado, o mau educador bem sucedido pode não tocar nenhum instrumento musical em contexto de sala de aula. Não devemos ver um professor de música desenvolver as suas aulas exclusivamente através do canto e apenas com o apoio de música gravada. As crianças gostam e devem ver e ouvir. As crianças apreciam ver, ouvir e tocar nos instrumentos musicais na sala de aula. Seja um piano digital, um fagote, uma flauta transversal, seja uma bateria.
- 2) Insistir *ad nauseum* no mesmo repertório durante anos e ausentar-se das reais vivências musicais da criança. Em consequência, Colwell e Rodriguez (2002) alertavam para o facto de continuar a haver uma linha cultural divisória entre a “música escolar” e a música do mundo além da sala de aula. Há boa música e há música questionável de todos os géneros. Swanwick (1999) já constatava um anacronismo existente na partilha dos professores de música. O mau educador musical pode continuar a escutar e partilhar quatro obras-primas da música que todos conhecem. O tema da 9: Sinfonia de Beethoven é belo, a obra de Prokofiev “O Pedro e o Lobo” é muito elucidativa, mas estas obras-primas não são as únicas. Há um mundo de obras fantásticas ansiosas por serem partilhadas junto das crianças.
- 3) Não frequentar cursos de pedagogia musical e não rever literatura (Vásquez & Nifio, 2000) fora da Formação Inicial de Professores. Há uma riqueza de cursos, seminários, congressos à espreita e à espera que nos inscrevamos. Há um apelo escondido das crianças para que nos enriqueçamos, nos tornemos melhores na nossa profissão. É a sede e prazer em partilhar e rececionar novos conteúdos e novas estratégias. É um im-

perativo. Como refere Tardif, a prática profissional carece de formação contínua e continuada, com “propriedade de ser revista, criticável e passível de aperfeiçoamento” (2000:7). E devia haver o compromisso dos professores em renovar as suas próprias estruturas de prática pedagógica e científica, ou o designado *renewal framework* (Sergiovanni & Starratt, 1998).

- 4) Não surpreender as crianças e a si próprio. O educador musical é um mágico, um ilusionista, um tradutor de linguagens e, como tal, tem o singular poder de surpreender as crianças e a si próprio com um improviso, com uma peça erudita, um standard de jazz, um sucesso popular, ou uma obra contemporânea descoberta há minutos. “Não ser educador é comprar tudo feito, sem desafios, sem surpresas” (Azevedo cit. em Cunha, 2013, p. 220).

PROVOCAR. APAZIGUAR

Hoje ainda observamos e ouvimos professores do ensino superior que obtiveram resultados exemplares no seu percurso académico inicial. De imediato, muitos são convidados a lecionar nos cursos de formação inicial de educadores. Conhecemos a sua excelência técnico-científica, mas desconhecemos, por vezes, a sua prática pedagógica junto do terreno, junto da criança e seus pares, junto dos seus tempos e espaços.

Esta volátil miopia pedagógica é transportada para os alunos pré-educadores de crianças. De crianças. O erro viciante cedo se torna regra e recebemos, posteriormente nas escolas, profissionais cientificamente capazes, mas “sem paciência” para os aturar.

Como é possível encontramos hoje, quer no ensino universitário, quer no ensino politécnico, professores de didática (seja a área que for) que nunca realizaram uma espécie de “estágio de imersão” (Azevedo cit. em Cunha, 2013, p. 219) junto de uma escola com crianças bem pequenas? Tenho convivido, ao longo dos anos, com professores pedagogicamente muito valiosos que amam a sua profissão, trabalhando junto das crianças.

Por que não estarmos um pouco mais atentos a esses profissionais que carregam consigo, saberes e segredos profissionais não adquiridos na vida académica? Por que não consultá-los e perguntar-lhes sobre o conhecimento “não oficial” (Bolívar et al, 2005) que também trabalham junto do seu espaço? Por que não partilhar este valioso conhecimento na formação inicial de educadores? Seja de infância, seja universitário.

BONS EDUCADORES. PRECISAM-SE.

Lanço alguns desafios a todos os que se dedicam à nobre e difícil arte da música na creche e na educação pré-escolar. Tão elementares como imprescindíveis e nem sempre realizados.

O primeiro é a boa planificação das aulas para cada grupo de crianças. Uma tarefa exigente, já que cada grupo é único e, dentro dele, existe uma natural heterogeneidade cognitiva e de predisposição, e consequente capacidade musical. E essa planificação deve ser ambiciosa, não estanque - como que a prever um plano B, e musicalmente intensa. Esta ideia nunca foi tão pertinente como na situação pandémica. A intensidade incutida por nós tem a ver com esta característica peculiar da experiência musical. São incontáveis

as circunstâncias em que sentimos um gozo enorme nas apresentações musicais. São incontáveis os momentos em que crianças de diversas idades relembram apresentações suas ou idas a concertos de música ou manifestações musicais online, depois de uma sugestão em contexto de sala de aula. Os educadores musicais têm uma forte responsabilidade cultural. Imensa.

Muitos projetos carecem de um trabalho prévio de algumas semanas. E de algo preferencialmente diferente. Não me lembro de repetir *ipsis verbis*, atividades ano após ano. Podemos comparar esse erro ao conhecimento do mundo. Portugal é belo, mas há a Espanha, há a França, há a Índia, há o Japão. Há uma infinidade de países a conhecer.

A partilha da música é semelhante. Podemos manter o nosso legítimo e fiel repertório durante anos a fio, mas também podemos conhecer outras dimensões estéticas, outras atividades e estratégias que enriquecem ainda mais o crescimento musical da criança. Reconheço que também foram incontáveis as atividades que não surtiram qualquer efeito junto das crianças.

Mas experimentámos e experienciámos. E a isso chamamos uma experiência musical (Dolloff, 2009) que abraça o envolvimento musical positivo das crianças (O'Neill, 2006). Quer em ambientes formais como a aula de música, quer em ambientes informais como com a família ou amigos.

O outro desafio é igualmente merecedor de atenção e preocupação. Refiro-me à Formação Contínua de professores de música e de educadoras de infância. Educadores musicais. No ensino generalista da música, as crianças do Jardim de Infância têm contacto com professores “especializados” de música que pouca ou nenhuma formação inicial e/ou contínua de didática da música frequentaram. E vamos encontrando colégios de referência sem Música na educação pré-escolar porque, desabafam os seus professores de música “não sei o que fazer com os mais pequenos”. Sobre os músicos sem experiência pedagógica, Gordon (2000) e L’Roy (1983) referem que excelentes executantes não são necessariamente excelentes professores.

Este nosso compromisso intrínseco traduz-se numa conceção da música na educação pré-escolar que tem por centro de significação a partilha — entre educadores, crianças e pais — traduzida em cumplicidades e afetos, mas também em dispositivos de formação de cariz coletivo. A partilha é igualmente convocada por Hattie (2003) que atribui atenção aos afetos dos alunos como uma forte arma didática.

Cultivemos um cuidado especial para com a música na escola com ênfase na competência técnico-pedagógica dos educadores musicais. Em complemento sublinha-se a importância da transposição de conteúdos da formação contínua para o terreno que releva o perfil do educador musical em múltiplas dimensões (atitude positiva, energia, organização, sistematização e criatividade).

Valorizemos o conhecimento prático partilhado com a comunidade científica e profissional, através de processos de interação (Bolívar & Domingo, 2007; Rivas Flores, 2009) e sob várias dimensões: na conceção de vários projetos musicais e na progressão profissional, na experimentação de diversas manifestações dentro do universo didático-musical, no cruzamento do conhecimento pedagógico com influências didático-musicais de que vamos usufruindo ao longo da nossa carreira profissional.

Hoje podemos interrogar as nossas próprias ideias e práticas e transportá-las para a investigação, num exercício assumidamente didático e mesmo de cidadania.

Todos nós, educadores musicais, carregamos perspectivas didáticas e didáticas escondidas nas nossas vidas (Cunha, 2013). Os desafios inerentes à Música no mundo da educação pré-escolar traduzem-se na necessidade de se investir (cada vez) mais na formação inicial e contínua e na investigação académica. Mais estudos relacionados com os educadores musicais na educação pré-escolar são necessários para uma melhor compreensão das suas práticas.

RISCO. ARRISCO.

Convido os educadores musicais (educadoras de infância e professores de música) ao risco. O risco de desafios nunca experimentados e, aparentemente, significando uma incógnita no sucesso da sua estratégia. O contexto pandémico convidou-nos precisamente a termos de assumir esse risco e sermos obrigados a retemperar a música que julgávamos bem temperada. É importante o exercício primário da autoavaliação. Antes e depois da avaliação dos nossos pares e das próprias crianças.

Os educadores musicais têm o privilégio de produzir e fazer sentir sensações quando tocam ou cantam algo. Emocionam-se. Têm um apetite cultural e criativo vasto (Cunha, 2013). São músicos e educadores. São educadores musicais.

A investigação deve continuar em paralelo com a nossa prática profissional. De dentro para fora e de fora para dentro, com a música e com as crianças.

Este compromisso intrínseco traduz-se numa conceção da música com epicentro na partilha - entre educadores, crianças e pais e traduzida em cumplicidades e afetos.

Um último empurrão musical: entusiasmo, irreverência e competência no crescimento integral das crianças.

Be careful what you teach.

It may be learned.

- H. C. Froehlich

Referências

- Azevedo, M. (2017). *4'34" Sobre o silêncio e da sua entropia a partir de John Cage*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto.
- Bolívar, A., Fernandez, M. & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 12, <http://www.qualitative-research.net>
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné*. Grenoble, La pensée Sauvage.
- Colwell, R. & Rodriguez, C. X. (2002). Music Education. In John Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of Education*, (pp. 1718-1725). 2nd ed. New York: MacMillan.
- Cunha, P. F. (2011). *Soluções Para Ser Um Mau Professor de Música de Sucesso*. Livro final do Colóquio Internacional "Portugal entre Desassossegos e Desafios". Centro de Estudos Sociais. Universidade de Coimbra. <http://www.ces.uc.pt/portugal2011/media/abstracts/19PedroFilipeCunha.pdf>.
- Cunha, P. F. (2013). *Música Bem Temperada na Escola*. Narrativas de Vida na Construção da Profissionalidade de um Educador Musical. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto.
- Dolloff, L. (2009). Elementary Music Education - Building Cultures and Practices. In David J. Elliott (Ed.), *Praxial Music Education - Reflexions and Dialogues* (pp. 281-296). New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2009). *Praxial Music Education — Reflexions and Dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Emmons, Scott (2007). Preparing Music Teachers For an Urban Setting. In MENC: "How Does We Educate Music Teachers?" Sec.4 of Spotlight on Transition to Teaching Music (pp. 33-34). Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Education.
- Froehlich, H. C., (2007). *Sociology for Music Teachers — Perspectives for Practice*. New Jersey: Pearson Education.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical - Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. Artigo colocado em 23 de agosto de 2007 em <http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Evidence-based-leadership/Measuring-learning/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence>.
- Jacobi-Karna, K. (2007). Preparing Elementary General Music Teachers. In *MENC Spotlight on Transition to Teaching Music* (p.38). New York: Rowman & Littlefield Education.
- L'Roy, D. (1983). *The development of occupational identity in undergraduate music education majors*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Norte do Texas. Denton.
- O'Neill, S. (2006). The child as musician. In Gary McPherson (Ed.) *A handbook of musical development*. Oxford University Press
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (1998). *Supervision: A Redefinition*. Boston: McGraw-Hill.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (2008). *The 'good-enough' music teacher*. *British Journal of Music Education*, 25, 9-22.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13.
- Vásquez, J. B. & Nino, M.I. C. (2000). *Didáctica de la Música - La expresión en la educación infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUNS ENTRELAÇAMENTOS

Tânia Maria Filiú de Souza

Universidade Católica Dom Bosco- UCDB

Marta Regina Brostolin

Universidade Católica Dom Bosco- UCDB

Resumo

A Educação Infantil é um espaço que tem por função a construção de vivências, de interações, de trocas, de identidade individual e coletiva, além de proporcionar o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos e sociais da criança. Nesta perspectiva, este texto se propõe a refletir sobre este espaço de inclusão educacional e social, pois os estudos apontam que a Educação Especial na Educação Infantil esteve e ainda se encontra permeada por vários conflitos, repercutindo diretamente na vida das crianças, devido à diversidade da população e a constituição de sua história de forma desigual, de não pertencimento, de marginalidade, de não se encaixar nos requisitos de convivência social. As crianças com deficiência se encontram excluídas, pelos aspectos econômicos e de organização social. Assim, o maior desafio está no impacto em considerar a escola como espaço de pluralidade.

Palavras-chave:

Contemporaneidade; Educação Infantil; Educação Especial; Entrelaçamentos; Desafios.

Abstract

Early childhood education is a context where children build experiences, interactions, exchanges, individual and collective identity, in addition to providing the development of the child's physical, psychological and social aspects.

In this perspective, this text proposes to reflect on this educational and social inclusion space. As studies show, Special Education in Early Childhood Education was and still is permeated by several conflicts, directly affecting children's lives. Confrontations are due to diversity of children population and the constitution of its history in an unequal way, such as no belonging, marginality, not fitting into the requirements of social coexistence. Children with disabilities are excluded due to economic and social organization aspects.

Keywords:

Contemporaneity; Child education; Special education; Interlacing; Challenges.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A regulamentação da Educação Infantil (EI) se configurou recentemente, estando a Educação Especial também sobre esta configuração, sinalizando a necessidade de aprofundamento das discussões e pesquisas para que se avance nesse processo. Nesta perspectiva, a educação da infância deve ser organizada como um campo de possibilidades em um espaço social para a construção ou encontro de culturas (Sarmiento, 2013).

Neste campo, evidenciamos a Sociologia da Infância como possibilidade de se fazer a diferença no processo de inclusão da criança com deficiência, pois a Sociologia da Infância é, por toda sua busca, inclusiva, interdisciplinar e compreende a criança/infância em uma perspectiva histórica e cultural, ou seja, a presença de criança no sentido sociológico, bem como o lugar da infância nesta área de pesquisa marcada por diferentes abordagens no que tange ao entendimento do processo de socialização e nos modos de considerar as crianças e a/s infância/s (Sarmiento, 2004).

Desde modo:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

O excerto acima, retirado da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, refere-se às condições de equidade que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. Equidade aqui entendida como reconhecimento imparcial ao atendimento de cada criança com deficiência, de acordo com suas necessidades. Igualdade se refere à garantia do direito em condições reais, sem discriminação e diferença no sentido de oferta de um maior atendimento individual de crianças, potencializando seu desenvolvimento.

Assim, o excerto expressa uma preocupação em relação à estrutura proposta por leis internacionais e nacionais, as quais propõem a diversidade e o trabalho com identidade e diferença em sua constituição. Da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, apresentada no ano de 2008, questionamos o que mudou em relação à concepção de atendimento das crianças com deficiência na Educação da Infância? A partir desta questão norteadora este texto, recorte de uma pesquisa de doutorado, se propõe a refletir sobre os aspectos legais para a EI, sendo necessário esclarecer que a criança com deficiência deverá receber as mesmas tratativas em uma perspectiva inclusiva, sendo necessário a escola buscar junto a equipe responsável (multi)profissionais, orientações e adequações oportunizando a inserção, a permanência e o avanço no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM DEBATE: POLÍTICAS E LEGISLAÇÕES

A Educação Infantil se inicia na Europa por volta dos séculos XV e XVI e segundo Oliveira (2010), as questões importantes relativas à educação das crianças eram um desafio que implicam em um novo modelo educacional para atender aos interesses do desenvolvimento científico e a expansão comercial da Europa. Em seu processo histórico, a discussão a respeito da educação infantil vem se intensificando a partir da criação de creches e pré-escolas.

Segundo a literatura, no século XVII no Brasil, era notório o abandono das crianças em portas de casas, em igrejas ou nas ruas, tornando-se um problema social, levando a Corte Imperial a adotar a mesma prática de atendimento que Portugal, uma vez que na Europa utilizavam a assistência caritativa.

Desta forma, o atendimento no país passa a ficar a cargo das Santas Casas de Misericórdia, que tinham o papel de caridade em parceria com a Corte. Neste contexto, como proteção, criou-se a Roda dos Expostos.

Segundo Aquino (2001, p.31),

A Roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete o que era comum que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição a criança era novamente batizada.

Por vários anos a Roda dos Expostos, também conhecida como Roda dos Enjeitados, extinta no século XX, foi a única instituição de assistência à criança desamparada no Brasil.

É importante ressaltar que a história da educação das crianças pequenas e a história dos direitos da infância se misturam, construindo-se socialmente a compreensão da própria infância e dos direitos que elas possuem.

No entanto, no Brasil, a criação de espaços específicos para educação dos pequenos só vai acontecer ao final do século XIX após o pronunciamento do governo em relação às crianças que não possuíam idade mínima (sete anos), para que frequentassem as escolas primárias.

Segundo Souza (2007, p.15-16).

A educação institucionalizada de crianças pequenas surgiu no Brasil no final do século XIX. [...] O setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites - os jardins-de-infância de orientação fröebeliana -, já tinha seus principais expoentes no Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro, desde 1875, e na Escola Americana anterior a isso. [...] No setor público, o jardim-de-infância da Escola Normal Caetano de Campos, que atendia à elite paulistana, foi inaugurado apenas em 1896, mais de vinte anos depois das fundações da iniciativa privada. O jardim-de-infância da Escola Caetano de Campos, cujo trabalho pedagógico se baseava em Fröebel, tinha como princípios educativos os conteúdos cognitivo e moral. Nas duas primeiras décadas do século XX, foram implantadas em várias regiões do Brasil, as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas.

Embora a EI no setor privado, voltado para as elites, estivesse sob orientação froebeliana, essa prática, que se constituiu como uma prática institucional-escolar, não ocorria em um único modelo. As instituições existentes ofertavam este serviço, entre assistencialista e educacional, respaldadas numa “pedagogia da submissão”.

A educação que precedia o ensino de 1º grau já estava contemplada na legislação educacional de 1961, mas só foi efetivada a partir da década de 1970 por intermédio das políticas governamentais que ampliam o atendimento às crianças de quatro a seis anos. Estamos considerando como Política Governamental todo o aparato de leis, decretos e diretrizes voltados ao sistema educacional do país, estando representado pelo Ministério de Educação e Cultura-MEC.

A partir de então, o MEC, com o intuito de ofertar e coordenar a educação pré-escolar para as crianças de quatro a seis anos, cria a Coordenadoria de Educação Pré-escolar-COEPRE. Segundo Kramer (1987/2011), este trabalho resultou no “Diagnóstico Preliminar de Educação Pré-escolar no Brasil”.

Entretanto, a COEPRE não consegue atingir o grupo de zero a três anos e, por consequência de uma não posição específica de coordenação, supervisão, este grupo acaba por ser alvo de programas assistencialistas. No ano 1987, a COEPRE é extinta e a educação Pré-escolar passa a ser coordenada pela Secretaria de Ensino Básico do MEC-SEB.

Se faz necessário sinalizar que o desenvolvimento das políticas públicas se efetiva quando o Estado passa a gerenciar a oferta à Educação Infantil com a responsabilidade dos municípios. As pesquisas produzidas a respeito de diversas áreas do conhecimento e dos movimentos sociais da década de 1980 tiveram papel relevante para a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Vale ressaltar que a oferta da EI teve aumento significativo, porém não suficiente para suprir a demanda.

A Carta Constitucional Brasileira aprovada em 1988 representou um importante avanço na área da Educação Infantil, pois pela primeira vez um texto constitucional se refere a “direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos no âmbito do direito da família” (Campos, Rosemberg, Ferreira, 1995, p.18).

A partir da Carta Constitucional, as instituições que atendiam as crianças com o objetivo de assistência social passaram a ser responsabilidade da educação, uma vez que a EI passou a ser etapa da Educação Básica. As creches e pré-escolas não tinham apenas que cuidar dos pequenos, mas também de educar e promover o desenvolvimento de todas as habilidades dos mesmos, formando-os cidadãos.

Com este cenário, a EI é inclusa na Educação e esta inclusão representa um “ganho sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país” (BRASIL, 2006, p.9). Para Leite Filho (2001, p.31) diz, [...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil”.

Sendo assim, as mudanças referentes ao reconhecimento do direito à educação pública de qualidade, pela Constituição de 1988 (Art. 206, inciso VII), somada as várias recomendações e acordos internacionais da década de 1990, fizeram com que a questão da qualidade estivesse presente, direta ou indiretamente, como elemento essencial nas políticas públicas para Educação Infantil do Brasil.

Posteriormente, frente ao manifesto dos movimentos sociais, a aprovação da Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da

Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), LDB (Brasil, 1996), que agregava a EI ao sistema de ensino, antes pertencente a assistência social, mudanças substanciais acontecem na educação da criança, anexando essa etapa à educação básica.

Apesar da inclusão da EI no sistema de ensino, o texto da LDB de 1996 ainda não contemplava como exigência o atendimento, e conseqüentemente, a garantia das vagas. O texto apenas relata a finalidade da EI nas instituições da Educação Básica e não as estratégias que assegurariam o apoio para o desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, seu progresso para as próximas etapas.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI, vem ressaltar a importância da garantia das especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos se embasando em cinco princípios (Brasil, 1998). Os princípios sinalizados pelo Referencial Curricular não garantiram os direitos das crianças viverem suas experiências nas instituições, apenas apontavam a direção a ser seguida.

Neste sentido, é possível interpretar diferentes análises em relação a esta etapa, sob a alegação da importância do estímulo para o desenvolvimento infantil. Apesar da EI ser inserida como primeira etapa da educação básica, ainda se fazia necessário esclarecer que educação era esta. Complementando, a Resolução n. 5/2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010, p.15) – DCNEI determina a definição de EI como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Portanto, a DCNEI (Brasil, 2010, p.12), concebe a criança como: “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Neste arcabouço de leis, o Decreto Lei n. 12.796/2013 (Brasil, 2013) altera a LDB/1996 e propõe importantes modificações para a EI, principalmente no que se refere à formação de professores e a reorganização da educação básica. A matrícula passa a ser obrigatória a partir dos quatro aos dezessete anos de idade. De acordo com o inciso I do artigo 4º, “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré- escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio.

A reformulação do texto da LDB/1996, reconhece o direito a EI da criança de zero a três anos de idade, mas não remete o compromisso da obrigatoriedade do atendimento, que só ocorrerá a partir dos quatro anos de idade. Segundo a mesma Lei (Brasil, 2013) em seu Artigo 30, “A Educação Infantil será oferecida em, I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade,

II- pré- escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”. Assim, a educação pré-escolar passa a ser obrigatória e os responsáveis (família) e o poder público têm que cumprir o que está prescrito, ou seja, o poder público deve oferecer a EI para crianças de até três anos, mas a obrigatoriedade de frequentar fica somente para a criança a partir dos quatro anos de idade.

Neste sentido, vale ressaltar a importância da contribuição do Plano Nacional de Educação - PNE de 2014- 2024 (Brasil, 2014), quando solicita ao poder público mais empenho em viabilizar a oferta da EI para as primeiras etapas da Educação Básica em suas metas 01 e 15, a qual se destaca: “Meta 1 – Educação Infantil até 2016, todas as crianças de 4 a 5 anos de idade devem estar matriculadas na pré-escola. A meta estabelece, também, que a oferta de Educação Infantil em creches deve ser ampliada de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE”.

Assim, impulsionado por esta demanda da sociedade e movimentos sociais amplia-se o número de creches, institucionalizando-se a EI que busca consolidar-se como espaço de Educação da criança pequena enfrentando complexos desafios na garantia de seus direitos a uma educação com qualidade social.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

A Educação Especial teve seu percurso constituído por vários impasses de convivência social, ou seja, alternativas e respostas nem sempre foram encontradas. No século passado alguns documentos internacionais nortearam as conquistas em diversos campos, principalmente para a pessoa com deficiência. Destacamos aqui alguns desses marcos históricos: a Declaração Universal dos Direitos do Homem pela ONU (1948); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Conferência Mundial Educação para Todos (1990), com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, com a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção de Guatemala (1999) e a Carta do Terceiro Milênio (1999).

A importância destes documentos, cartas e declarações se deu para a elaboração de propostas de um projeto diferente de educação, centrada na criança, um novo projeto de escola e, conseqüentemente, de sociedade que acolhe, respeita, elimina a diferença e a discriminação, promove a acessibilidade.

Nesta perspectiva, compreender a Educação Especial no Brasil implica em ponderações de aspectos distintos, como relata Kassar (2012, p.835), “Falar sobre a educação especial no Brasil implica, necessariamente, a consideração de dois aspectos constitutivos de nossa história: a desigualdade e a diversidade”.

Ora, se o acesso à educação tem seu início na Educação Infantil, então a criança com deficiência tem direito à matrícula. A Educação Infantil é um espaço que tem por função a construção de vivências, de interações, de trocas, de identidade individual e coletiva, além de proporcionar o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos e sociais, ou seja, espaço de inclusão educacional e social sendo dever do Estado a garantia e a oferta, sem requisito de seleção. A este respeito, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aduz que:

O acesso à educação tem início na Educação Infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Portanto, a partir da lógica da singularidade da construção, da Sociologia da Infância, do conhecimento, do desenvolvimento da criança com deficiência na Educação Infantil, o lúdico se destaca como favorecedor das relações interpessoais, pois, por seu intermédio ocorre a convivência, a troca entre os pares: professor e criança; criança e criança, criança e ambiente.

Esta singularidade ocorre porque a criança compreende o mundo de forma diferenciada atribuindo significados às coisas, aos objetos e ao meio de forma particular, mas para tal, é necessário a percepção e a mediação do professor de modo a possibilitar o seu processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, um dos responsáveis pela construção do conhecimento adquirido pela criança é o meio, pois esta precisa desse contato para construir a sua individualidade, pois é por intermédio da vivência de tais relações com o meio e com o outro, que conhece as suas possibilidades. Ao referir-se a tal assunto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (Brasil, 1998b, p.21), destaca que:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais

Levando em consideração as interações que o meio proporciona a criança, cabe notar que este, auxilia o desenvolvimento do seu potencial por intermédio dos recursos que lhe proporciona. A criança vai construindo então sua história, sendo embasada de acordo com suas vivências no espaço da Educação Infantil, como sublima o campo da Sociologia da Infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sinalizaram o início da Educação Infantil na Europa por volta dos séculos XV, XVI em que apresentaram vários desafios, solicitando um novo modelo educacional para atender aos interesses do desenvolvimento científico e a expansão comercial da Europa. O Brasil seguiu o modelo Europeu com os mesmos padrões e finalidades, porém, a educação institucionalizada de crianças pequenas acontece somente no final do século XIX.

Entretanto, a efetivação das políticas públicas só ocorre de fato a partir da Constituição Federal de 1988, vários são os documentos posteriores que foram apresentando diretrizes para auxiliarem a implementação da Educação Infantil. Ratificamos, ainda, que a criança com deficiência deve receber as mesmas tratativas em uma perspectiva inclusiva, estando a escola na busca de orientações e adequações que oportunizem a inserção, permanência e o avanço do processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Os estudos apontam que a Educação Especial na Educação Infantil esteve e ainda se encontra permeada por vários conflitos, repercutindo diretamente na vida das crianças. Devido à diversidade da população e a constituição de sua história de forma desigual, de não pertencimento, de marginalidade, de não se encaixar nos requisitos de convivência social, as crianças com deficiência se encontram excluídas, pelos aspectos econômicos e de organização social.

A Educação Especial está presente e o desafio é de se consolidar em forma de reconhecimento e compreensão da criança com deficiência, de estar junto aos seus pares para aprender, respeitados seus ritmos e diferenças, sendo necessário fomentar discussões e ações afirmativas para ampliar as possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência da Educação Infantil na perspectiva inclusiva.

Neste sentido, a Sociologia da Infância contribui a partir de seus conhecimentos como possibilidade de se fazer a diferença no processo de inclusão da criança com deficiência, pois ela é, por toda sua busca, inclusiva, interdisciplinar e compreende a criança/infância em uma perspectiva histórica e cultural, ou seja, a presença de criança no sentido sociológico. Reitera o lugar da infância nesta área de conhecimento marcada por diferentes abordagens no que tange ao entendimento do processo de socialização e nos modos de considerar as crianças e a/s infância/s (Sarmiento, 2004).

Assim, se entende ser necessário uma flexibilização do ambiente, dos aspectos de acessibilidade física, curricular, afetiva e cognitiva, que atendam as necessidades individuais (Brasil, 2008), com a finalidade de reconhecer a inclusão e buscar se instrumentalizar para acompanhar as crianças público-alvo da Educação Especial. O não reconhecimento destas ações se configura em exclusão.

Referências

- Aquino, L. (2001) *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas, RS: Ulbra.
- Brasil. (2018). *Constituição Federal de 1988*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8069/90*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm
- Brasil. (1996). Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Consulado estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da]*

República Federativa do Brasil. Brasília. Seção 1.

- Brasil (1998). *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC / SEF.
- Brasil. (1998a.). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (1998b.) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental*. (p.116) – Brasília: MEC / SEF.
- Brasil. (2006). *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legal*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: MEC, SEB.
- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2014). *Lei n.13.005, de 2014. Plano Nacional de Educação PNE 2014*. www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Campos, M. M., Rosemberg, F. & Ferreira, I. (1995). *Creches e pré-escolas no Brasil*. (2ª ed). São Paulo: Cortez.
- Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (1999). Guatemala. <http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>
- Declaração de Jomtien. (1990). Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia. <https://www.alexpro.br/conven%C3%A7%C3%B5es.pdf>
- Declaração de Salamanca. (1994). Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. (1948). Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Kramer, S. (1987). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. (3ª ed). Rio de Janeiro: Dois Pontos.
- Kuhlmann Júnior, M. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Leite, F. A. (2001). Proposições para uma educação infantil cidadã. In R. L. Garcia & A. Leite Filho, *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Oliveira, Z. R. de. (2010). *O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?* Belo Horizonte: Perspectivas Atuais.
- Organização das Nações Unidas(1999). Carta oTerceiro Milênio. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf
- Sarmiento, M. J. (2004). As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara, *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, (pp.9-34). Porto: Asa.
- Sarmiento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6 (3), 581-602. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602>
- Sarmiento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In R. Ens & M. Garanhani, *Sociologia da infância e a formação de professores* (pp. 13-46). Paraná: Champagnat.
- Souza, R. F. (2007). Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. *Educar em Revista*, 49, 103-120.
- UNICEF. (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

PROCESSOS EDUCATIVOS DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE CÁRCERE: A NARRATIVA DE UMA EXPERIÊNCIA

Yara Rodrigues de la Iglesia
Faculdade Unina, Brasil
yaraiglesia@gmail.com

Resumo

O tema em questão relaciona-se aos estudos sobre os direitos da criança e diz respeito a situações concretas vivenciadas no cotidiano do sistema prisional. O objetivo principal é apresentar a sistematização de uma proposta socioeducativa para crianças em uma situação transitória de privação de liberdade, junto a suas mães, na Penitenciária Estadual de Piraquara. Trata-se de um relato de experiência desenvolvido a partir de uma atividade teórico-prática, realizada por meio da formação continuada com uma equipe interdisciplinar e da atuação direta com as crianças e suas mães. Por meio dessa experiência, constatou-se que se faz urgente uma política que defina claramente como devem ser os espaços educativos das crianças que vivem parte de suas infâncias no cárcere.

Palavras-chave:

Criança; Infância; Proposta Socioeducativa; Sistema Prisional; Legislação Brasileira.

Abstract

The subject presented here is related to studies about children's rights and concerns concrete situations experienced in the daily life of the prison system. The main objective is to expose the systematization of a socio-educational proposal for children in a transitory situation of deprivation of liberty, together with their mothers, at the Piraquara State Penitentiary. This is an experience report developed from a theoretical-practical activity, carried out through continuous training with an interdisciplinary team and direct action with the children and their mothers. Through this experience, it was found that there is an urgent need for a policy that clearly defines the educational spaces of children who live part of their childhoods in prison.

Keywords:

Child; Childhood; Socio-Educational Proposal; Prison System; Brazilian Legislation.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência refere-se à sistematização de uma proposta socioeducativa implantada por meio de um projeto de atendimento a crianças que se encontravam em uma situação transitória de privação de liberdade, junto a suas mães, na Penitenciária Estadual de Piraquara – Instituição prisional de segurança máxima no estado do Paraná –, tendo como recorte temporal o período entre 2016 e 2019.

O referido projeto foi viabilizado a partir de um termo de cooperação firmado entre o Grupo Marista e o Estado do Paraná, por intermédio da Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos. Tal iniciativa tinha como objetivo atuar em duas frentes: na defesa e na promoção de direitos dos bebês e das crianças nascidas no contexto prisional.

A partilha da experiência aqui descrita está vinculada ao eixo de promoção de direitos das crianças encarceradas, com o foco na proteção integral do bebê e da criança nascida no cenário prisional. Na tentativa de garantir o princípio do melhor interesse da criança, a metodologia utilizada durante todo o trabalho foi pautada na construção coletiva, com o envolvimento de todos os atores, assegurando, principalmente, a participação e o protagonismo das crianças e suas mães durante todo o processo de implementação e sistematização do projeto.

Partimos do pressuposto Winnicottiano (1896-1971) de que o bebê necessita de uma mãe dedicada, tanto do ponto de vista físico como psicológico, para desenvolver-se adequadamente. Essa

dedicação deve dar-se por meio de uma relação empática e da adaptação sensível da mãe às necessidades do bebê. No caso das crianças que permanecem com suas mães dentro do sistema penitenciário, o cuidador primário é a mãe, e é com ela que as crianças estabelecem seu primeiro vínculo afetivo.

Dentro desse contexto, o trabalho está alicerçado nos indiscutíveis avanços da legislação brasileira e das pesquisas voltadas à primeira infância, a partir do ponto de vista jurídico, proporcionado pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), da Constituição Federal (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Sabe-se que, por meio desse arcabouço legal, o Brasil comprometeu-se, perante a comunidade local e internacional, a criar mecanismos específicos capazes de concretizar as ações previstas em tais documentos.

Um dos compromissos adotados pelo Brasil é o de promover esforços para que as crianças e os adolescentes sejam respeitados como sujeitos de direitos e em condição peculiar de desenvolvimento, por meio da elaboração de políticas públicas e geração de projetos e programas de proteção e educação.

Assim sendo, este relato se sustenta em um tripé que institui esta investigação, nomeadamente: a vivência do trabalho realizado com crianças pequenas e suas mães dentro da Penitenciária Feminina do Estado do Paraná; a atuação na defesa e na promoção dos direitos das crianças e suas mães, com foco na discussão das políticas nacionais destinadas à área; e o estudo do paradigma teórico-metodológico da psicologia que discute o desenvolvimento infantil.

O procedimento adotado para a escrita deste relato assumiu um

viés de narrativa, transitando entre a objetividade assegurada pelo aporte teórico e uma escrita livre por meio da narração do relato de experiência. Nesse sentido, para Bastos (2004), “a narrativa passa a ser vista como uma construção social e não mais como uma representação do que aconteceu” (p. 121).

Dentro dessa abordagem, buscou-se aqui estabelecer ponderações e reflexões embasadas na experiência, dentro de um contexto comunicativo, por meio de um diálogo crítico da realidade, o que pode representar uma contribuição efetiva para outros pesquisadores da área.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA SOCIOEDUCATIVA

Como já mencionado, este trabalho parte de um relato de experiência ocorrido no Complexo Penal de Piraquara, anexo à Penitenciária Feminina do Paraná, localizado na região metropolitana de Curitiba (Brasil). A Penitenciária Feminina do Paraná é a única instituição de segurança máxima do estado a receber mulheres grávidas.

A proposta socioeducativa sistematizada na Penitenciária de Piraquara, apesar de ser uma experiência focada em uma realidade específica, por meio de um projeto de atendimento direto às crianças, previa dar visibilidade à situação das crianças que vivem em situação de cárcere em todo o Brasil. A proposta educativa tinha como escopo sustentar o desenvolvimento pleno dos bebês e das crianças que viviam em uma situação transitória de privação de liberdade, junto a suas mães, garantindo-lhes seus direitos fundamentais.

Dentro dessa perspectiva, a Lei nº 7.210, Lei de Execução Penal (LEP), alterada pela Lei nº 11.942, de 28 de maio de 2009, assegura espaços de creche, em que as crianças serão acompanhadas por profissionais qualificados, atendendo as normas educacionais e, ainda, com a possibilidade de extensão do tempo de permanência das crianças no cárcere até 7 (sete) anos de idade incompletos (Brasil, 2009).

Mesmo havendo uma legislação que ateste o direito da criança que vive temporariamente em privação de liberdade de frequentar a Instituição de Educação Infantil, existe um efetivo descompasso entre o que é vivenciado no sistema carcerário brasileiro e o que prevê a legislação. Embora a legislação assegure espaços de creche acompanhados por profissionais qualificados, não há uma política que defina nitidamente como devem ser esses espaços.

Um exemplo claro dessa realidade foi quando a Diretoria Executiva de Ação Social (DEAS) do Grupo Marista assumiu em 2014 um processo integrado de transição da creche Cantinho Feliz, como era denominado o espaço em que viviam as crianças a partir dos seis meses de idade, numa casa adjunta à Penitenciária. Antes dos seis meses, os bebês viviam com suas mães e as mulheres gestantes, na Galeria A, uma ala da Penitenciária, com celas de 4m².

Apesar de o nome da creche ser “Cantinho Feliz”, o espaço não era regulamentado pelos órgãos educacionais. No Brasil, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, configurando-se como um direito constitucional a todas as crianças de zero a cinco anos de idade. A creche Cantinho Feliz, como não estava regulamentada pelos órgãos educacionais, não atendia a normativa legal quanto ao espaço, profissionais e proposta educativa.

Quem cuidava das crianças durante o período diurno eram as próprias mães, que, por questões de segurança, eram divididas em

pequenos grupos que se revezavam, sempre vigiadas por duas agentes penitenciárias. A indefinição da natureza desse espaço contribuía para que as normas de segurança se sobrepusessem às necessidades infantis, afetando o desenvolvimento infantil.

O impacto que uma estrutura repressiva e controladora exercia no desenvolvimento das crianças podia ser observado: “a comunicação das crianças era restrita e havia um baixo interesse por brincar e explorar o novo, agravados pela repetição de gestos e palavras próprios do contexto de um ambiente de segurança máxima” (Oliveira & Buhner citado por Estação Casa, p.28, 2019).

Com os trâmites legais concluídos, a rede Marista de Solidariedade tornou-se um parceiro na operacionalização do projeto socioeducativo. Por meio de um amplo processo de escuta e diálogos com os diversos atores, a creche Cantinho Feliz passou a ser chamada Centro Social Marista (CSM) Estação Casa, reafirmando a identidade do local como um lugar de transição das crianças. É importante esclarecer que o CSM Estação Casa também não estava regulamentado pelos órgãos educacionais, pelo fato de não existir uma política que defina claramente como deve ser o espaço que abriga bebês e crianças dentro do cárcere.

PROPOSTA SOCIOEDUCATIVA: UM SONHO ENTRE GRADES

Todo o processo descrito anteriormente dá início aos trabalhos desenvolvidos pelo CSM Estação Casa. O objetivo do projeto era criar um espaço de moradia para os bebês e as crianças que se diferenciavam do contexto prisional, com uma rotina desatrelada da realidade imposta às mulheres encarceradas. Sendo assim, o público-alvo do projeto eram as crianças, filhos e filhas das mulheres em situação de cárcere.

Partimos do pressuposto de que era urgente instituir uma jornada diária em que os bebês e as crianças pudessem conviver, se relacionar, explorar, pesquisar, participar, sonhar, fantasiar, chorar e ser acolhidos por adultos responsáveis. Não existia uma rotina que atendesse as necessidades infantis, as crianças passavam grande parte do tempo dentro de carrinhos para bebês, muitas vezes sem supervisão ou interação com adultos ou outras crianças.

Era fundamental considerar as especificidades de cada criança e quais eram suas características peculiares para então ofertar experiências adequadas a elas, criar um ambiente em que houvesse acolhimento e cuidados permanentes, em que se pudesse brincar livremente, onde acontecessem interações com diferentes pessoas de modo significativo.

Entretanto, antes de iniciarmos a elaboração de uma proposta de rotina voltada ao atendimento direto das crianças, entendíamos ser essencial estabelecer uma rede compartilhada de educação e cuidado, na qual todos os adultos – mães, gestantes, agentes penitenciárias, profissionais da Estação Casa –, assumissem a responsabilidade na educação e cuidado dessas crianças. Ficou evidente que as mulheres encarceradas necessitavam de uma rede de apoio para poder cuidar de seus filhos e educá-los em um contexto tão limitante e hostil.

A Estação Casa não era uma escola de Educação Infantil, tampouco uma Casa de Acolhimento; nesse sentido, era preciso criar uma dinâmica que funcionasse em rede. Dentro desse contexto, precisávamos sistematizar uma proposta educativa em que as mães

se sentissem apoiadas na sua maternidade, fortalecendo o vínculo afetivo com seus filhos e filhas.

Partimos do entendimento de que o amor materno não é algo natural, mas construído a partir dos contextos sociais em que a mulher exerce a maternagem. A maternidade foi compreendida por nós como uma construção social enraizada simbolicamente, variando segundo diferentes contextos históricos, sociais, econômicos e políticos (Ariès, 1986; Badinter, 1985). Especificamente, a maternidade vivida dentro de um cárcere precisa ser concebida e acolhida em suas especificidades. Além disso, os modelos educativos e as infâncias das mulheres estavam impregnados de abusos e violações, o que favorecia um repertório limitado de recursos internos e educativos. Consideramos que, nesse sentido, nossas ações necessitariam contribuir para a constituição de novos parâmetros de relações e práticas educativas, favorecendo o fortalecimento do vínculo afetivo entre a mãe e seu filho ou filha.

É fundamental não perder de vista que “os presídios femininos, assim como os masculinos, não foram desenvolvidos para propiciar o vínculo familiar, especialmente entre mães e filhos, muito menos promover um ambiente adequado para o desenvolvimento infantil” (Stella, 2006, p. 18). A penitenciária é um contexto de alta complexidade social, humana e existencial, um espaço de “fragmentos, de discontinuidades, de silêncios, de casualidades e ruídos” (Larrosa & Skliar, 2001, p. 8).

Nessa lógica, todos os encaminhamentos feitos pelas mães que eram dirigidos a seus filhos – supervisionados pelas agentes penitenciárias –, tinham tom de urgência. Dentro da penitenciária, não se pode sentir prazer, o deleite não é permitido. O lúdico não é bem-visto. O sistema carcerário é punitivo. Sendo assim, o cotidiano da criança se via afetado pelas rotinas e sanções impostas a suas mães, em que os ritos e as regras do sistema se sobrepujavam aos ritmos e necessidades dos bebês e das crianças.

Na tentativa de apoiar e criar uma rede de educação e cuidados entre a mãe e seus filhos e filhas, propusemos algumas ações educativas, primando pelo cuidado voltado ao bebê e à criança pequena, respeitando as diferentes histórias, os diferentes valores e crenças de cada mulher. A intenção era a de que essas ações possibilitassem que as mães construíssem novos modelos parentais, dentro das limitações pessoais e do sistema carcerário.

Uma das estratégias utilizadas foi a das oficinas de arte, em que as mulheres criavam livremente, acompanhadas de uma educadora social. A arte, como toda expressão não verbal, favorece a exploração, expressão e comunicação de aspectos dos quais não somos conscientes. As oficinas tornaram-se uma grande oportunidade para que elas pudessem expressar e comunicar seus sentimentos, facilitando a reflexão, a comunicação, e permitindo as mudanças de comportamento necessárias.

As rodas de conversas sobre temas relacionados a educação e saúde foram outra estratégia utilizada. Os temas eram colocados na roda, poderiam ser trazidos pela equipe ou pelas mulheres, mas sua escolha baseava-se na horizontalização das relações de poder. Na visão freiriana, as rodas de conversa são espaços privilegiados de diálogo, que possibilitam encontros dialógicos e geram possibilidades de produção e ressignificação de saberes (Freire, 2002). Muitas questões foram debatidas e sistematizadas, muitos encaminhamentos foram realizados a

partir da escuta sensível e sem julgamento por parte da equipe. A invisibilidade vivida dentro de um sistema carcerário pelas mulheres e crianças é muito grande. Nesse sentido, outra estratégia usada foi a comemoração das gestações, nascimentos e aniversários das crianças, ou seja, a celebração da vida. Foram organizados chás de bênçãos, chás de boas-vindas e comemorações de aniversário das crianças. O chá de bênçãos estava relacionado à celebração da gestação, em um ritual que precedia o parto. Oportunizava-se às mulheres gestantes tirar fotos, para que pudessem registrar as memórias da sua própria história. Já o chá de boas-vindas celebrava a vida da criança. Uma mesa era decorada pelas próprias mães, tornando o ambiente acolhedor e agradável, e, em seguida, era realizada uma pequena cerimônia com música e contação de histórias em que os bebês eram presenteados com livros infantis. O aniversário era organizado pelas mães, desde a decoração, que era confeccionada nas oficinas, até a escolha da música, das brincadeiras e dos alimentos.

Na tentativa de fortalecer o contato entre a mãe e seu filho, foram propostas sessões de massagem Shantala, em que as mães massageavam seus filhos com movimentos e alongamentos suaves e ritmados. Também foram realizadas danças circulares de que as mães com bebês participavam segurando o bebê no *sling*. As crianças maiores, se assim o desejassem, participavam da roda.

Todo o processo descrito consiste em exemplos de ações desenvolvidas com o objetivo de criar uma rede de cuidado e de educação, primando pelo fortalecimento do vínculo afetivo entre a mãe e seu filho ou filha. Todas as estratégias empregadas tinham como princípio o não julgamento das histórias de vida das mulheres e a utilização de um vocabulário simples e acolhedor. As mediações feitas tinham como intenção apoiar, orientar e contribuir no cuidado e na educação das crianças, possibilitando que as mães exercessem sua maternidade a partir de decisões que favorecessem o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças atendidas. A prioridade absoluta sempre foi a criança.

Ao mesmo tempo em que trabalhávamos no fortalecimento da rede educativa, em uma parceria com as mães, as educadoras sociais realizavam o atendimento direto ao bebê e à criança pequena. Por meio de combinados, as mães deixavam os bebês e as crianças em horários específicos para que as educadoras sociais pudessem fazer esse atendimento. Nossa intenção era minimizar os impactos que o sistema prisional pudesse provocar no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças, proporcionando-lhes um ambiente rico de experiências e cuidados diversificados realizados por um profissional.

Dessa forma, assumíamos a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as mães. A equipe de profissionais do Estação Casa permanecia na penitenciária durante o dia, mais especificamente das 9h às 15h. Todas as atividades desenvolvidas com as crianças e as mães ocorriam nesse intervalo de tempo. No restante do tempo, por determinação legal, os bebês menores de seis meses retornavam às celas com suas mães, em uma galeria materno-infantil. As crianças maiores de seis meses permaneciam com suas mães no Estação Casa até as 18 horas, quando chegavam as técnicas de enfermagem – que também faziam parte da equipe do Estação Casa –, para passar a noite com as crianças. Nesse momento, as mães retornavam para suas celas.

Sabe-se que nascer e passar a infância dentro de um cárcere não é adequado para o desenvolvimento psicossocial da criança, por isso trabalhávamos na perspectiva de redução de danos, visto que não era possível eliminar a causa. A ideia do projeto era criarmos uma rotina com vistas a evitar ou, pelos menos, atenuar os efeitos nocivos do aprisionamento das crianças.

Dentro dessa lógica, trabalhávamos na perspectiva de que o cuidado é algo indissociável do processo educativo. Olhávamos para a criança na sua integralidade, ou seja, a indivisibilidade das dimensões expressivo-motoras, afetivas, cognitivas, linguísticas, éticas, estéticas e socioculturais. A proposta deveria contemplar a criança na sua inteireza.

Um dos primeiros pontos que entendíamos essencial era o de que o bebê e a criança construíssem uma imagem positiva de si, apesar das adversidades impostas pela condição do encarceramento. O fato de estarem restritas a um espaço que as impedia de vivenciar processos sociais mais amplos, como, por exemplo: cinemas, família extensa, parques, natureza, bibliotecas, entre outros, limitava a construção de sua subjetividade.

Dentro de um sistema penitenciário, um grande desafio é preservar a dignidade da criança como pessoa humana, protegendo-a da violência, física ou simbólica. Entendíamos que, para construir uma identidade pessoal, a criança precisava de um espaço que potencializasse o seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, foram reformadas as salas de referência, transformando-as em espaços educativos nos quais as crianças passavam parte do seu dia com as educadoras sociais, vivenciando diversas experiências de cuidados, interações e brincadeiras.

Anteriormente à reforma das salas de referência, como já foi mencionado, os bebês e as crianças pequenas passavam grande parte do dia em carrinhos de bebês. Existia uma crença entre as mães e as agentes penitenciárias de que não era saudável e adequado deixá-los brincarem no chão. Isso poderia ser, inclusive, considerado uma negligência por parte da mãe.

As salas, depois de reformadas, passaram a ser ambientes mediados pelas educadoras sociais. Esses espaços foram organizados de forma que as crianças pudessem fazer novas descobertas, encontrassem novos desafios, tendo a possibilidade de provar novos aromas, novas texturas, sons e cores. Um ambiente que se diferenciava das celas úmidas, cinzas, ruidosas e frias. Foi nesse ambiente que os bebês e as crianças, pela primeira vez, puderam ver suas imagens refletidas em um espelho, que, por questão de segurança, era um objeto proibido no local.

As salas de referência foram pensadas para que facilitassem o movimento livre dos bebês e das crianças, tendo como especificidade e centralidade as brincadeiras e as relações sociais. Entendíamos que o brincar é de extrema importância, pois permitia a possibilidade de a criança explorar suas potencialidades criativas e cognitivas. Assim sendo, as salas foram organizadas de tal forma que as crianças pudessem explorar os objetos. Para isso, foram escolhidos para compor o ambiente: os tecidos, as caixas, os elementos naturais, os potinhos de encaixar e empilhar, as bacias, as bolas de diferentes tamanhos, os objetos sonoros, os livros de pano, os livros de literatura infantil convencionais, entre outros.

No entanto, todo o trabalho realizado não pode ser analisado se não for colocado em perspectiva da relação estabelecida com um

processo de formação contínuo e permanente da equipe interdisciplinar. Não se pode deixar de mencionar que trabalhar em contextos de alta complexidade e vulnerabilidade requer dos profissionais uma formação constante, que inclua o desenvolvimento de competências técnicas e humanas.

Portanto, para apoiar o processo de construção, sistematização e revisão permanente da proposta socioeducativa e qualificar a atuação dos profissionais da equipe foram realizados grupos de estudos permanentes sobre temas relacionados a: infância, educação infantil, estratégias metodológicas, maternidade, legislação, projeto de vida do profissional que atua com crianças em situação de vulnerabilidade social...

A formação continuada foi baseada na reflexão e nas situações que emergiam do cotidiano, sempre na perspectiva crítica da realidade. Como afirma Freire, "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (2002, p. 68). Nesse sentido, pautou-se sempre na tríade reflexão/ação/reflexão, na busca de trazer à luz aspectos relevantes da prática, mediados pelos referenciais teóricos estudados e pela leitura de mundo dos atores envolvidos. Objetivava-se que a tomada de decisões relacionadas aos cuidados e à educação dos bebês e das crianças fosse cada vez mais intencional, refletida e humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda a sistematização da proposta, pôde-se presenciar os seus desdobramentos legais, avanços e retrocessos. É importante salientar que todas as experiências aqui retratadas fazem parte de um pequeno recorte, de um projeto muito maior, que envolveu profissionais de diferentes áreas e instituições. Neste trabalho, foi abordada parte da experiência da autora, enquanto coordenadora pedagógica da equipe do Estação Casa. Assim sendo, entende-se que deva haver muito cuidado com as generalizações fáceis e com a análise simplificada do que foi descrito.

Pretendeu-se, neste relato de experiência, dar visibilidade ao paradoxo vivido pelos bebês e pelas crianças pequenas no sistema prisional brasileiro. Por um lado, temos uma legislação avançada, que representa um grande marco normativo, em que os bebês e as crianças deixam de ser objeto de intervenção estatal para tornar-se sujeitos de direitos; e, por outro, a falta de um órgão que coordene de forma integrada as ações de assistência, saúde e educação das crianças que nascem e passam parte de suas infâncias em situação de privação de liberdade.

A sistematização da proposta socioeducativa impactou a organização dos espaços, dos tempos e das relações estabelecidas entre as mães e seus filhos e filhas. Pôde-se verificar uma ampliação na possibilidade de acesso das crianças e das mães aos recursos materiais e simbólicos. Mesmo diante de uma realidade imersa em contradições, pôde-se constatar, em muitos momentos, um empenho verdadeiro e comprometido das mães para dar às crianças melhores condições de desenvolvimento e de aprendizagem, promovendo práticas educativas que respeitavam as necessidades infantis. Percebeu-se efetivamente uma ampliação do repertório materno em relação aos cuidados dirigidos aos seus filhos e filhas. Nascer e passar os primeiros anos de vida dentro do cárcere é um

dos aspectos mais contraditórios encontrados durante o trabalho realizado. No entanto, mesmo contraditório, é considerado uma conquista dos bebês e das crianças brasileiras. Por outro lado, a indefinição nas políticas públicas sobre esses espaços de creche e berçário em instituições prisionais brasileiras representa um des-caso enorme com a primeira infância encarcerada.

Nesse sentido, “[...] vislumbrar crianças impedidas de ir e vir, resulta em uma cena sombria da experiência indesejável e insustentável à luz do que a humanidade já foi capaz de formular na vanguarda dos direitos humanos” (Relatório da Move, citado por Estação Casa, p. 23, 2019). A experiência vivida no sistema carce-rário foi permeada por desafios e contradições, mas também por indignação e esperança.

Deseja-se, ao fim, que esta reflexão suscite indagações de interesse de outros atores sociais para uma situação que, para ser minimi-zada, exige pelo menos que se cumpram as determinações legais.

Referências

- Ariès, P. (1986). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Gua-nabara.
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bastos, L. C. (2004). Narrativa e vida cotidiana. *Scripta*, 8(14), 118-127. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12548>
- Brasil. (2013). Lei nº 11.942 de 28 de maio de 2009. Altera a lei de Execução Penal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11942.htm
- Estação Casa. (2019). *Promoção e Defesa de direitos de crianças que vivem com as mães na Penitenciária Feminina do Estado do Paraná*. Rede Marista de Solidariedade. Curitiba: PUCPRESS.
- Freire P. (2002). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (2001). Babilônios somos. A modo de apresentação. In J. Larrosa & C. Skliar (Org.), *Habitantes de Babel: políticas e poéti-cas da diferença* (pp.07-30). Belo Horizonte: Autêntica.
- Stella, C. (2006). *Filhos de mulheres presas: soluções e impasses para seus desenvolvimentos*. São Paulo: LCTE Editora.

O MANTLE OF THE EXPERT COMO UMA ABORDAGEM DIFERENCIADORA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Margarida Quinta e Costa
CIPAF (ESEPF)

Isilda Monteiro
CIPAF (ESEPF); CITCEM (FLUP)

Sofia Almeida
CIPAF (ESEPF)

Resumo

A abordagem *Mantle of the Expert (MoE)* articula o desenvolvimento integral da criança, o jogo dramático e a aprendizagem através da pesquisa. No enredo fictício criado pelo educador, as crianças assumem o papel de uma equipa de especialistas que desenvolvem o trabalho para responder a uma encomenda colocada por um cliente. Esta abordagem privilegia a criança como o centro do seu próprio desenvolvimento, favorecendo oportunidades de escutar, falar e decidir e promovendo uma construção articulada do saber e empreendedorismo. A intervenção *MoE* implementada no Jardim de Infância, num grupo de 3 anos, possibilitou que as crianças desenvolvessem a autonomia, o respeito pelas opiniões dos outros e o espírito crítico, o que implicou um educador menos interventivo que centra na criança a capacidade de decisão.

Palavras-chave:

Mantle of the Expert; Jardim de Infância; Abordagem pedagógica; Espírito crítico; Empreendedorismo.

Abstract

The MoE approach articulates the child's integral development, drama and learning through research. In the fictional context created by the educator, the children take on the role of an expert team who develop the work commissioned by a client. This approach privileges children as the center of their own development, favoring opportunities to listen, speak and decide and promoting an articulated construction of knowledge and entrepreneurship. The MoE intervention implemented in preschool, in a group of 3 years old, made it possible for children to develop autonomy, respect for the opinions of others and a critical thinking, which implied a less interventionist educator who focused in the children the decision making.

Keywords:

Mantle of the Expert; Preschool; Education approach; Critical thinking; Entrepreneurship.

INTRODUÇÃO

A abordagem pedagógica *Mantle of the Expert (MoE)* delineada no final do século XX por Dorothy Heathcote,

Desenvolve-se a partir de um contexto ficcional definido pelo professor e no qual os alunos assumem responsabilidades, têm poder de influência e de tomada de decisões inerentes a uma equipa de especialistas, constituída com o objetivo de satisfazer uma encomenda que lhe foi feita por um cliente (Nogueira et al, 2017, p.10).

Dorothy Heathcote (1926-2011), professora de drama, desenvolveu e aplicou abordagens educativas inovadoras envolvendo o jogo dramático e a pesquisa orientada pelo questionamento, como o *Mantle of the Expert* e o *Commission Model*, tendo como objetivo a integração de todos os alunos e o desenvolvimento de capacidades empreendedoras (Heathcote & Bolton, 1995). Desde a década de 80 que o *MoE* tem vindo a ser desenvolvido em Inglaterra, Nova Zelândia, Estados Unidos da América e nos últimos anos em vários países europeus, em contextos desde o jardim-de infância ao ensino superior (www.mantlenetwork.com).

Um dos objetivos do *MoE* é a promoção da participação e da responsabilização cívicas, potenciando, desta forma, uma construção

articulada do saber e favorecendo oportunidades de escutar, falar e decidir. Assim, as crianças são os sujeitos ativos num processo gerido pela curiosidade, pesquisa, ação, argumentação, reflexão e tomada de decisão. Devido à grande interação privilegiada por esta abordagem pedagógica, surgem oportunidades de experimentar situações, dilemas e desafios com significado, que enriquecerão os saberes da criança. Segundo Silva e colaboradores (2016) é possível que as crianças realizem aprendizagens com sentido, sendo capazes de as utilizar noutras situações da vida:

O tratamento das diferentes áreas de conteúdo baseia-se nos fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia para a educação de infância, pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante (p. 31).

Durante a implementação do *MoE* as crianças, no caso de estarem a trabalhar pela primeira vez segundo esta abordagem, vão-se apercebendo de forma muito natural de que o enredo é fictício. No entanto, o desafio passa por assumir o papel de outras pessoas e desenvolver atividades reais tendo em vista a resposta a uma encomenda colocada pelo cliente. Por isso, "esta abordagem encoraja a assumir responsabilidades pela sua própria aprendizagem,

comprometendo (as crianças) na mobilização de conhecimento de diversas áreas (de conteúdo) e estimulando várias capacidades transversais” (Nogueira et al., 2017, p.10). No caso de ser necessário, permite ainda a alternância dentro/fora do enredo ficcionado, ou seja, os participantes, educador ou crianças, sabem que o enredo ficcional pode ser interrompido ou recomeçado quando se considerar necessário para o desenvolvimento da atividade.

As crianças são especialistas apenas no cenário ficcionado. Elas e o educador trabalham colaborativamente no jogo dramático, encontrando-se todos ao mesmo nível, ou seja, o educador tem um grau de autoridade e decisão semelhante ao das crianças. No entanto, “fora da ficção, o papel e a função (do educador) permanecem inalterados” (Nogueira et al, 2017, p.10), assumindo novamente um papel organizador das tarefas e orientador das crianças. O jogo dramático diferencia o *MoE* de outras estratégias de aprendizagem na vertente da educação para a decisão (Nogueira et al., 2019).

Desta forma, compete ao educador construir e gerir as aprendizagens das orientações curriculares, estabelecendo os objetivos que pretende que sejam atingidos (Aitken, 2013). Deve também organizar os espaços e os tempos de aprendizagem, apoiando e orientando a realização das várias tarefas, de maneira a interpretar as propostas que as crianças formulam, criando situações de tensão que despertem ou reavivem curiosidade e implicação das crianças, estimulando o envolvimento numa resposta que satisfaça a encomenda que foi feita pelo cliente. Para que isso efetivamente aconteça o educador distancia-se do papel que tradicionalmente lhe cabe e assume um outro, aparentemente menos interventivo e afirmativo. Assim, é favorecida uma aprendizagem efetiva, eficiente e de acordo com o ponto de interesse comum. Toda a aprendizagem se desenvolve numa perspetiva investigativa, a partir de questões orientadoras formuladas pelo educador e que visam inequivocamente a exploração e a apropriação de conhecimentos pelas crianças (Nogueira et al, 2019).

Outro dos princípios fundamentais do *MoE* é a atribuição de responsabilidade às crianças a partir de um propósito real. Estas responsabilidades permitem que elas aprendam e descubram juntas, de uma forma interativa, promovendo uma maior implicação na sua própria aprendizagem. É valorizado o trabalho em equipa, melhorando as competências de comunicação e promovendo tanto o pensamento crítico como o da capacidade de tomada de decisões, o que faz com que as crianças desenvolvam uma perspetiva empreendedora (Abbot, 2013).

Relativamente à planificação de uma atividade com recurso à abordagem do *MoE*, esta pode basear-se em múltiplas situações inspiradas na realidade mais ou menos próxima da criança. A planificação da atividade deve ter em conta diversos aspetos, tais como “a planificação da pesquisa a efetuar; a definição do enquadramento do especialista, o desenho das atividades a atribuir a cada interveniente, a articulação dessas atividades (com as aprendizagens) a desenvolver e o ponto de partida dessa intervenção” (Nogueira et al, 2017, p.12). No entanto, essencial na planificação *MoE* é a existência de pontos de partida para as atividades que as crianças podem realizar e, por isso, é fundamental que, na enunciação de questões, se atente ao desenvolvimento de competências desejado e à natureza da pesquisa que as crianças irão fazer.

Ainda segundo Nogueira e colaboradores (2017), tendo em conta

as questões orientadoras que coloca às crianças, o educador tem uma determinada intenção, que pode estar associada a finalidades diversas, em função dos objetivos que traçou inicialmente.

Os mesmos autores referem ainda que relativamente às áreas de especialidade a assumir pelas crianças, existe uma grande variedade de que vão desde os serviços, transformação e agricultura, apoio humanitário e comunitário, autoridade reguladora, manutenção, artes, investigação, educação, animais e serviços pessoais.

Por sua vez, o cliente, no âmbito da abordagem *MoE* desempenha funções importantes – fornece um foco para a pesquisa que se vai fazer, personaliza a razão pela qual a equipa deve ser responsável e é um recetor para qualquer comunicação. A existência de um cliente é necessário para compatibilizar as competências e os conhecimentos profissionais da equipa de especialistas. O seu papel deve ser coerente dentro de todo o enredo, uma vez que a satisfação das suas necessidades implica todo o trabalho produzido pelas crianças – pesquisa e atividades. Dependendo dos objetivos a atingir, dos conteúdos curriculares a trabalhar, o professor, na construção do enredo, define o cliente, coletivo ou particular, que melhor se ajustar, e que pode ir desde instituições oficiais até um vizinho da escola. O cliente apresenta sempre uma encomenda, podendo assumir três níveis de exigência na relação com a equipa de especialistas, ou seja, as crianças. No nível baixo, o cliente apenas necessita de uma assistência/informação; no nível médio é preciso uma orientação/garantia; no último, o nível alto, o cliente requer um trabalho mais elaborado, porque implica mais trabalho, mais pesquisa, ou seja, é mais complexo.

Segundo Nogueira e colaboradores (2017), numa planificação de uma atividade segundo a abordagem *MoE*, pode também ser necessário a utilização de objetos e/ou materiais que orientem o trabalho, tendo em conta a intencionalidade educativa previamente definido pelo educador. Estes objetos e/ou materiais podem ser, por exemplo, mapas ou mensagens que podem ser trazidas ou não com pessoas de fora e, dessa forma, apresentados às crianças quando o educador o achar necessário.

A abordagem do *MoE* implica uma planificação inicial para o desenvolvimento da atividade, no qual o educador define a sua intencionalidade educativa, o cliente, a encomenda e o enredo.

Posteriormente, a implementação da atividade com as crianças implica diferentes fases, desde a apresentação da encomenda, realização e apresentação do produto que responde à encomenda.

Inicialmente, o educador faz uma introdução ao tema com uma questão problema, um desafio ou qualquer outra situação que permita às crianças identificar um problema. Depois de o terem identificado, é necessário que compreendam a necessidade de uma intervenção para o resolver. Nesta fase, as crianças refletem, apresentam e discutem ideias para resolver o problema ou o desafio apresentado.

A segunda fase tem uma designação específica dada por Dorothy Heathcote, *Build the «Frame»*, ou seja, “criar o cenário”. Neste momento, as crianças já estão envolvidas no enredo fictício, o jogo dramático, que, como se referiu, é essencial na abordagem *MoE*. Um jogo dramático facilmente compreendido e aceite pelas crianças, habituadas a utilizá-lo nas suas brincadeiras livres, com um cariz lúdico, como definido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE). No caso do *MoE* o educador alimenta o jogo dramático com questões orientadoras para que todas as

vivências ocorram dentro do cenário fictício, como as tomadas de decisão consensuais, o desenvolvimento de autoconfiança e de competências empreendedoras, assim como a gestão de conflitos, a consciencialização dos sentimentos, de modo a não transferir experiências negativas para fora do jogo. Assim, as crianças vivenciam os momentos menos positivos e gerem os conflitos dentro do cenário fictício, mas apenas trazem as aprendizagens para fora deste.

O educador introduz o pedido do cliente, que pode ser feito através de uma carta, um e-mail, um vídeo, ou pessoalmente, por alguém que assume esse papel. No pedido que o cliente faz deve estar explícito o que se pretende que o grupo produza. Nesta fase, as crianças assumem o papel de especialistas e decidem sobre a aceitação da encomenda. Como referido anteriormente, a pesquisa e partilha de ideias permitem que as crianças se sintam envolvidas e motivadas. Em seguida, a equipa de especialistas, o grupo de crianças, desenvolve o trabalho que considera necessário para dar resposta à encomenda. O educador acompanha todo o processo colocando questões orientadoras ou introduzindo novos elementos – uma mensagem escrita, por exemplo – a partir dos quais sejam dadas indicações que permitam que as crianças tomem decisões de modo a não se afastarem do foco: a resposta à encomenda.

Finalmente, a última etapa é a apresentação do resultado ao cliente, ou seja, o produto que é resposta à encomenda.

Este artigo insere-se no desenvolvimento de um projeto internacional e descrevemos a experiência formativa desenvolvida com a estratégia *MoE* de um educador de infância internacional (www.mantlenetwork.com). As etapas acima referidas foram os princípios considerados na construção da atividade *MoE*, implementada no Jardim de Infância, com um grupo de crianças de 3 anos, com o objetivo de proporcionar momentos inovadores de envolvimento das crianças e promotores da reflexão e da reconstrução da postura do educador.

METODOLOGIA

A presente investigação tem carácter qualitativo, tendo por base um estudo de caso que, segundo Morgado (2012):

É um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do caso em estudo (p.63).

De modo a perceber o impacto da abordagem *MoE* quanto às diversas competências adquiridas, antes da implementação da atividade *MoE* foram planificadas e desenvolvidas cinco atividades com as crianças sem recurso a uma modelo/metodologia específica, denominadas de “atividades livres”. A maioria das atividades foram desenvolvidas em torno da “hora do conto”, uma vez que era um ponto de especial interesse do grupo. Na Tabela 1 apresenta-se o plano das áreas de conteúdo a trabalhar em cada uma das “atividades livres” realizadas. Consideramos área de Conhecimento do Mundo aquando da abordagem aos animais, excluindo-se as duas atividades sobre as cores, onde a abordagem como objeto de estudo da física não foi incluída neste trabalho. Estas atividades foram planificadas e orientadas pela

educadora cooperante. As crianças necessitavam das suas indicações para a realização das tarefas. Estas tarefas foram realizadas com o objetivo de registar os comportamentos da educadora e das crianças para posterior ponto de comparação com a atividade de *MoE*.

Tabela 1- Atividades realizadas antes da implementação do *MoE*

Áreas de Conteúdo Atividade	Área de Formação Pessoal e Social	Área da Expressão e Comunicação			Área do Conhecimento do Mundo
		Educação Artística	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	
Dinamização da hora do conto – “A rainha das cores”	X	X	X		
As cores	X		X	X	
Dinamização da hora do conto – “Feliz Natal Lobo Mau”			X		X
Hora do Conto “O Senhor Cavalo-Marinho”	X	X	X	X	X
Visita de Estudo à Quinta Pedagógica “O Moinho”	X		X		X

As “atividades livres” e a atividade *MoE* tiveram em comum o tema – os animais, o desenvolvimento das mesmas áreas de conteúdo das OCEPE e o facto de serem ambas abordagens interdisciplinares.

Para a realização da atividade *MoE* elaborou-se a planificação de acordo os pressupostos definidos na bibliografia (Nogueira et al, 2017) registando-se as aprendizagens a promover no âmbito de cada área de conteúdo referida nas OCEPE. Manteve-se o tema de interesse do grupo de crianças, os animais, e, nesse âmbito, os conteúdos a trabalhar: as cores, a diversidade e o revestimento do seu corpo. Todas as áreas de conteúdo foram contempladas na planificação das atividades (Tabela 2).

Registaram-se também algumas questões orientadoras que seriam colocadas, quando fosse adequado, ao longo da implementação do *MoE* para que as crianças refletissem, fizessem opções e tomassem decisões. Criou-se o enredo – o mote para o início da atividade –, selecionou-se a equipa de especialistas (especialistas em animais e escolheu-se o cliente (o Jardim de Infância) e a encomenda – um livro sensorial sobre dez animais – e a possibilidade de tarefas a executar pela equipa de especialistas para a resposta à encomenda – o recorte, a pintura, a colagem, a picotagem e o desenho.

Por fim, definiu-se a periodicidade, atividade semanal, a duração, cerca de 3 meses, correspondendo a doze sessões, o que parecia ajustado ao desenvolvimento da atividade *MoE*, e planificou-se o ponto de partida da intervenção junto das crianças. Tendo em conta a flexibilidade da abordagem *MoE*, decorrente dos princípios em que assenta, o número de sessões inicialmente definido pode vir a ser alterado no decorrer da intervenção, uma vez que são as crianças que decidem as tarefas a fazer e como fazer, podendo, por isso, verificar-se a necessidade de mais tempo do que o inicialmente previsto pelo educador. As decisões das crianças foram tomadas em resposta a questões abertas colocadas pelo educador como por exemplo: Que animais conhecem? Quais são as partes de um livro? O que querem colocar em cada página do livro? Que

Tabela 2 - Tabela de planeamento da abordagem MoE

Procedimento	Exemplo
Planear a pesquisa	
Planear os resultados das aprendizagens a partir do currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Formação Pessoal e Social: - Área de Expressão e Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - Educação Física - Artes Visuais - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Matemática - Área do Conhecimento do Mundo
Eleger aspetos suscetíveis de interessar e envolver	<ul style="list-style-type: none"> - Texturas
Desenvolver uma ou várias problemáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade de animais - Revestimento do corpo dos animais
Compor linhas de questionamento a desenvolver	<ul style="list-style-type: none"> - Que animais conhecem? - O que têm os livros? - De que cor vão ser as páginas do livro? - O que querem pôr em cada página?

Planear o enquadramento do especialista	
Inventar o enredo	- Depois de ouvirem a história e de conversarem sobre os animais, eu peço-lhes que façam um livro sobre animais
Selecionar a equipa de especialistas	- Especialistas em animais
Escolher um cliente	- O Jardim de Infância (representante a própria educadora)
Definir outros papéis	- Serem capazes de pintar, recortar, picotar, colar e desenhar
Conceber a encomenda	- Livro sensorial sobre os animais
Planear atividades & articulação curricular	
Atividades para a execução da encomenda	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar as páginas do livro - Elaborar a capa e contracapa
Atividades para a equipa de peritos	<ul style="list-style-type: none"> - Escolher os animais a trabalhar - Decidir o que vai ter o livro - Elaborar uma página para cada animal
Atividades para desenvolvimento do contexto	- Contar a história "A que sabe a lua"

animal vamos pesquisar hoje? Como vamos fazer a página desse animal? Por vezes as decisões podem ser tomadas por votação, criando-se momentos de tensão.

Para a realização da encomenda sobre o tema dos animais estavam disponibilizados sobre a mesa todos os materiais que as crianças podiam escolher utilizar como revistas com desenhos de animais, imagens impressas de cada animal para poderem ser pintadas, lápis de várias cores, material para picotagem, desenho, recorte e colagem (as últimas para serem utilizadas com a ajuda da educadora).

Para recolha de dados, utilizámos as tabelas de verificação nas "atividades livres" e as narrativas descritivas de cada sessão registadas após a sua conclusão, na intervenção MoE. Em ambas as atividades, foram feitos registos fotográficos. No final a educadora refletiu sobre a experiência vivenciada na implementação do MoE na sala dos 3 anos, com um grupo de 20 crianças, comparativamente com as atividades livres.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Na análise dos resultados tivemos em consideração os registos das tabelas de verificação das atividades livres e as narrativas da atividade MoE, considerando os comportamentos e reações das crianças, o cumprimento dos objetivos definidos e as perceções da educadora quanto ao decorrer das atividades, mas também quando ao seu processo de autorreflexão. Como resultados das "atividades livres" registámos o cumprimento das orientações apresentadas nas áreas de conteúdo das OCEPE, o interesse das crianças em ouvir histórias e no tema dos animais por eles escolhido. Realçámos a dificuldade geral do grupo em se ouvir e respeitar a vez para exprimir as suas ideias e a postura passiva, dependente da organização do espaço e do tempo por parte da educadora.

A atividade MoE foi desenvolvida ao longo dos três meses previstos, mas em treze sessões. O MoE iniciou-se com recurso ao momento

do conto com a história *A que sabe a lua* de Michael Grejniec, que permitiu introduzir o tema a trabalhar, os animais. Depois de contada a história e de um diálogo sobre animais, foi elaborada pelas crianças uma lista dos animais que suscitavam o seu interesse e que foi registada pela educadora.

Na segunda sessão a educadora apresentou o cliente – a própria educadora como representante da direção do Jardim de Infância – e a encomenda – a construção de um livro com informação relativa a dez animais. A indicação deste número implicou que as crianças tivessem de fazer, a partir da lista elaborada na sessão anterior, a seleção dos animais a integrar no livro. Nesta sessão, as crianças decidiram também, por votação, como queriam que fossem as páginas do livro (dimensão, cor) e qual a ordem pela qual os animais deveriam aparecer – um animal por página, conforme também decidiram. Todas as decisões foram incentivadas por questões abertas como por exemplo: E agora como vamos fazer se temos mais de dez animais? Como querem fazer o livro?

As sessões 3 a 12 foram ocupadas com a realização do livro, ocupando cada página com um animal diferente. Sobre cada uma delas, o grupo escolhia primeiro a cor. De seguida pesquisavam em revistas disponibilizados numa mesa as imagens do animal que estavam a trabalhar. Nas primeiras sessões, as crianças optaram por fazer a pesquisa de forma individual, mas, com o passar do tempo, começaram a fazê-lo em pequenos grupos, de forma autónoma, e a revelar maior facilidade em tomar decisões e em gerir os conflitos que, naturalmente, foram surgindo entre elas.

À medida que os pequenos grupos encontravam as imagens, para os retirar da revista onde estavam, optaram por as recortar e/ou picotar. Muitas vezes, verificou-se que, sem intervenção da educadora, dividiam o trabalho entre si: recortavam/picotavam parte da imagem e davam a outra criança para terminar ou continuar a tarefa, partilhando também os momentos da pintura dos animais e da escolha dos tecidos pelas suas texturas e cores (Figura 1).

Se para alguns animais, a opção das crianças foi a de colar a ima-



Figura 1 - Divisão do trabalho na pintura da tartaruga (A) e da galinha (B); Partilha de materiais para sentir as texturas (C).

gem que o representava e que tinham recortado, para outros, a opção foi utilizar a imagem de um animal impresso, para, na página escolhida, o representar fazendo apenas os contornos. Estas imagens foram coloridas depois com recurso a lápis de cor, ou colando algum tipo de material – papel ou tecido revestimento do corpo (a opção foi sempre colar o animal com o respetivo revestimento por cima).

Quando as imagens estavam coladas e o animal pintado, o grupo teve sempre a hipótese de acrescentar o que quisesse à página, até a considerarem terminada. Enquanto numas páginas optaram por nada fazer, noutras quiseram desenhar elementos adicionais como, por exemplo, o sol, a água e a carne para o tigre ou, então, o milho para a galinha comer, representado por riscos amarelos junto ao seu bico, ou os paus, troncos e folhas para a zebra (Figura 2).



Figura 2 - Página da galinha (A), do tigre (B), do coelho (C) e da zebra (D), com desenhos da respetiva alimentação.

A última sessão destinava-se à realização da capa e contracapa, ainda que apenas tenha sido feita a capa por opção das crianças. Em trabalhos anteriores já tinham falado sobre a estrutura de um livro. Por isso foi fácil escolherem a capa e decidirem o título do livro – *O Jardim Zoológico* – assim como que seria a educadora a escrevê-lo, uma letra de cada cor. Cada criança escolheu uma cor. Ao acompanhar a escrita do título, as crianças foram reconhecendo algumas letras, como as iniciais dos nomes. Finalmente, as crianças quiseram decorar a capa à sua maneira e, para isso, cada uma desenhou um animal.

No âmbito das OCEPE, foram trabalhados os animais, em especial as texturas, através do revestimento do seu corpo, e as cores, não só porque cada página do livro construído pelas crianças era de uma cor escolhida por elas, como a pintura dos animais implicou a utilização das cores que acharam mais adequadas.

A análise comparativa dos resultados da implementação das “atividades livres” e da atividade *MoE* permitiu verificar que relativamen-

te à postura das crianças, durante as “atividades livres”, o grupo esteve muito dependente da orientação da educadora, isto é, esperavam sempre alguma ordem/pedido para dar o passo seguinte, revelando reduzida autonomia. Por sua vez, no decurso da atividade *MoE* verificou-se uma grande evolução a este nível – as crianças tornaram-se progressivamente mais autónomas (por exemplo, no início das últimas sessões, as crianças já pegavam no material necessário e sentavam-se nas mesas de trabalho sem nenhuma indicação expressa da educadora) e, também de forma progressiva,

mostraram maior capacidade para aguardar pela sua vez para falar, respeitando o colega, cooperar nas tarefas que decidiram fazer e resolver entre eles, os conflitos que iam surgindo. Das narrativas da educadora podemos citar algumas frases que demonstram a autonomia das crianças, como “as crianças disseram-me que naquele dia íamos fazer a zebra” (sessão 10), e na sessão 7, “Identificaram facilmente que precisavam das revistas”.

Na implementação das “atividades livres” o educador foi o agente mediador, competindo-lhe organizar as crianças em grupos, orientá-las na realização de todas as atividades e resolver conflitos. Já na atividade *MoE*, o papel do educador durante a sua implementação obrigou a uma observação constante, mas discreta, intencionalmente pouco interventiva, através da colocação de questões orientadoras, sempre que havia necessidade de orientar as crianças na execução das suas tarefas. Na abordagem *MoE*, o educador assume um papel diferente daquele que lhe é atribuído em outras metodologias. O papel do educador ao ser menos afirmativo do que aquele que habitualmente assume, permite maior autonomia às crianças na sua aprendizagem, criando o espaço necessário para lhes permitir dialogar e tomar decisões sobre o trabalho a realizar, sem esperar que o educador o faça por elas. Assumir este papel que o distancia do educador mais tradicional, sobretudo no início da implementação da atividade *MoE*, exigiu uma

grande atenção da educadora. Nas narrativas das sessões do *MoE* podemos verificar essas preocupações: “uma vez que as cores escolhidas eram várias, decidi fazer por votação e ver qual era a cor que mais crianças queriam” (sessão 3) referindo “Efetivamente, no início, era eu quem tomava algumas das decisões”, mas acrescenta “com o passar do tempo, as decisões e as questões feitas por mim foram deixando de ser necessárias”. Refere ainda que “No que toca à planificação inicialmente realizada para a implementação, esta foi sofrendo alterações ao longo de todo o processo” devido ao “facto das crianças terem o poder de decisão nesta metodologia”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *MoE* é uma abordagem pedagógica que articula o desenvolvimento do currículo, o jogo dramático e a aprendizagem através da pesquisa. No enredo fictício criado pelo educador, as crianças as-

sumem o papel de uma equipa de especialistas que trabalha para responder a uma encomenda que lhes foi feita por um cliente. O cliente personaliza a razão pela qual a equipa precisa de ser responsável. Esta metodologia privilegia a criança como o centro do seu próprio desenvolvimento, envolvendo-a em todo o processo, como uma equipa de especialistas, o que se traduz numa criança mais motivada para aprender, mais autónoma. O educador cria momentos de tensão dentro no jogo dramático que permite à criança desenvolver uma maior capacidade de tomar decisões e de respeitar a opinião do outro.

A intervenção *MoE* implementada num Jardim de Infância, num grupo de 3 anos, possibilitou que as crianças desenvolvessem o respeito pelas opiniões dos outros, o espírito crítico, a motricidade fina e o vocabulário, mas principalmente a autonomia. Com esta abordagem as crianças atingiram os resultados de aprendizagem inscritas na planificação da intervenção construída, pelo educador, a partir das orientações curriculares. Na perspetiva das aprendizagens das crianças, os resultados obtidos permitem confirmar as grandes potencialidades desta abordagem no Jardim de Infância. Na perspetiva do educador, o *MoE*, comparativamente a outras metodologias, implica a adoção de uma postura diferente, aparentemente menos interventiva, o que, sobretudo nas primeiras sessões da intervenção realizada, constituiu uma dificuldade acrescida. Contudo, à medida que se desenvolveu a atividade, e perante a postura empreendedora das crianças, essa dificuldade foi facilmente superada.

O *MoE* é uma abordagem alternativa de envolver as crianças na construção das suas experiências, resolvendo problemas reais da vida, criando os seus ambientes de aprendizagem, desenvolvendo imaginação e aumentando a sua autoconfiança. Por outro lado, o *MoE* muda também o modo como os educadores pensam a organização das atividades com as crianças, de uma postura orientadora e niveladora para uma atitude de questionamento centrada no caminho que a criança decide percorrer para atingir um fim (Nogueira et al., 2018). Com este trabalho esperamos aproximar a abordagem *MoE* dos educadores como uma prática que se pode considerar ainda inovadora, fase aos competências e atitudes que envolve, desafiadora e pouco convencional, que promove uma constante adaptação do profissional aos interesses e ao percurso desenhado pelas próprias crianças.

Referências

- Abbot, L. (2013). *Mantle of the Expert – na attempt at understanding the misunderstood*. <https://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2018/01/Teaching-Drama-2008-ArticleMoE-1.pdf>
- Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Teaching and Learning: A Brief Introduction. In *Connecting Curriculum, Linking Learning* (pp.34-56). NZCER Press.
- Heathcote, D. & Bolton, G.M. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education (Dimension of Drama)*. London: Pearson Education.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa:ME/DGE. http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Mantle of the Expert (2021). www.mantleoftheexpert.com
- Mantle of the Expert Network (2021). www.mantlenetwork.com
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nogueira, I., Gonçalves, D., Monteiro, I & Quinta e Costa, M. (2019). Educar para a Decisão – The Mantle of the Expert. In *II Conferência Internacional de Educação Comparada* (pp. 513-524). Funchal: CIE-UMa. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2808>
- Nogueira, I., Gonçalves, D., Quinta e Costa, M. & Monteiro, I. (2017). *Ensinar a aprender a decidir, a partir do Mantle of the Expert*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2517>
- Nogueira, I., Gonçalves, D., Quinta e Costa, M. & Monteiro, I. (2018). Estratégias de ensino e/para aprendizagens empreendedoras – *Mantle of the Expert*. In *I Seminário Internacional Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFeT): Contributos teóricos e práticos*, (pp. 434-444) Porto: CIIE/FPCEUP. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2734>



POSTERS

DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES MANIPULATIVAS EM CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Joana Sousa

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Margarida Alves

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Fernando Santos

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Escola Superior de Educação do Porto

César Sá

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
CIEC - Universidade do Minho

Linda Saraiva

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
CIEC - Universidade do Minho

SEMANA DA INFÂNCIA

OBSERVATÓRIO PAULA FRASINETTI

24, 26 e 28 MAIO 2023

DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES MANIPULATIVAS EM CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Joana Sousa¹, Margarida Alves², Fernando Santos³, César Sá⁴, Linda Saraiva⁵
¹Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
²CIEC - Universidade do Minho
³Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

1. INTRODUÇÃO

A Educação Pré-Escolar é hoje reconhecida como fundamental no que ao desenvolvimento integral da criança diz respeito. Esta fase crítica do desenvolvimento é tanto ou mais enriquecedora quanto mais os contextos de aprendizagem e interação forem potencializadores de estímulos, seja em atividades organizadas e intencionais, seja em ocasionais e, neste sentido, cabe ao educador tirar partido das situações, espaços e materiais que permitam diversificar e melhorar as oportunidades de educação motora. Com base neste pressuposto, o objetivo deste estudo foi avaliar o impacto da intervenção motora estruturada no desenvolvimento das habilidades de manipulação de objetos em crianças em idade pré-escolar em função do género.

2. METODOLOGIA

AMOSTRA

15 crianças com idades compreendidas entre os três e cinco anos (4;4-4;21;8;2) de um Jardim de Infância público situado no concelho de Viana do Castelo.

Quadro 1. - N.º de crianças por faixa etária, género e média de idade/género

	3 anos	4 anos	5 anos	Total	Média idade ± DP
masculino	2	5	2	9	4;04±0,6
feminino	0	3	3	6	4;58±0,6
Total	2	8	5	15	4;28±0,2

PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Recorreu-se ao instrumento *Peabody Developmental Motor Scales-2* validada e adaptada por Saraiva, Rodrigues e Barreiros (2011) para avaliar as habilidades manipulativas antes e após a intervenção motora. Aplicou-se o subteste das habilidades manipulativas de objetos que contempla a avaliação de várias habilidades motoras com uma crescente complexidade/dificuldade de acordo com a faixa etária, a saber: agarrar, pontapear, lançar por cima, lançar por baixo, ressaltar a bola.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A intervenção motora e consequente recolha de dados foi registada em vídeo para posterior observação e codação de cada teste motor. Os resultados foram descritos através de medidas de frequência absoluta e relativa e através de indicadores de tendência central e de dispersão (média e desvio padrão). Recorreu-se aos testes de Wilcoxon para estudar a presença ou ausência de ganhos entre o pré-teste e o pós-teste. O nível de significância considerado foi de 5%.

5. CONCLUSÕES

Em termos globais, a intervenção educativa promoveu progressos estatisticamente significativos em várias tarefas motoras. Ambos os géneros registaram progressos estatisticamente significativos nas habilidades de manipulação de objetos. Contudo, no final da intervenção verificou-se que as raparigas revelaram taxas de sucesso mais altas que os rapazes em três tarefas motoras: agarrar, lançar por cima e ressaltar e agarrar uma bola de ténis. Por sua vez, os rapazes alcançaram resultados superiores em três testes motores: lançar por baixo, pontapear e pontapear uma bola infantil de forma a que esta percorra 365m pelo ar. Este estudo corrobora a ideia que o trabalho sistemático e intencional logo a partir das primeiras idades revela-se decisivo para um percurso de sucesso seja a nível de uma educação e competência motora, seja do ponto de vista de um adequado desenvolvimento global da criança (Logan et al., 2012).

Referências

Logan, S. W., Robinson, L. E., Wilson, A. E., & Lucas, W. A. (2012). Getting the fundamentals of movement: a meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child: care, health and development*, 38(3), 305-315.
Saraiva, L., Rodrigues, L., & Barreiros, J. (2011). Adaptação e validação da versão portuguesa Peabody Developmental Motor Scales-2: um estudo com crianças pré-escolares. *Revista da Educação Física UEM*, 22(4), 511 - 52.

3. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Duração: 9 sessões de motricidade infantil com a duração de 45 minutos cada.

Materiais: bolas infantis, bolas de ténis, balões, arcos, cestos, cordas, simuladores.

Organização didático-metodológica: exploração individual, exploração a pares, estações e circuitos.

Tarefas motoras avaliadas: pontapear, lançar por cima, lançar por baixo, agarrar e ressaltar.

4. RESULTADOS

Quadro 2. Valor médio (M), desvio padrão (DP), mínimo (Min.) e máximo (Max.) da amostra total (n=15) nas habilidades manipulativas, antes e após a intervenção

Habilidades manipulativas	Avaliação Inicial		Avaliação Final		Z	R
	M (DP)	Min. - Max.	M (DP)	Min. - Max.		
Habilidades manipulativas	6,53 (0,91)	5,0-8,0	10,33(1,76)	7,0-13,0	-3,42	0,001

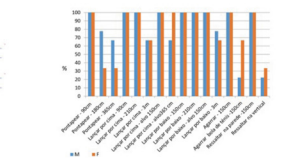


Figura 2. Taxa de sucesso (%) nas habilidades manipulativas, em função do género, após a intervenção.

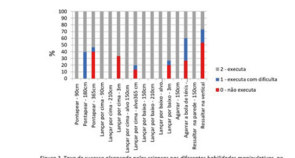


Figura 3. Taxa de sucesso abstrato (%) nas diferentes habilidades manipulativas, no final da intervenção educativa.

1º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA

“... o objetivo deste estudo foi avaliar o impacto da intervenção motora estruturada no desenvolvimento das habilidades de manipulação de objetos em crianças em idade pré-escolar em função do género.”

Clique aqui para ver o poster online

BRINCAR PARA CRESCER EM TEMPOS DE CONFINAMENTO: UM ESTUDO DE CASO COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Luís Guedes da Silva
Universidade Lusófona do Porto

Carla Dimitre
Universidade Lusófona do Porto

SEMANA DA INFÂNCIA OBSERVATÓRIO INFÂNCIA PIASSINETTI 24, 26 e 28 MAIO 2021

BRINCAR PARA CRESCER EM TEMPOS DE CONFINAMENTO: UM ESTUDO DE CASO COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

CONTEXUALIZAÇÃO
Brincar faz parte da natureza do indivíduo como ser gregário e parte da sua vontade e dos seus interesses. Atividades da brincadeira são humanas e situadas no contexto físico, cognitivo, pessoal, simbólico e social (Candonga, 2006). O brincar alonga a função executiva de planeamento e aprendizagem da criança, aumentando o seu conhecimento, as suas capacidades e a compreensão do mundo que a rodeia (Brook, Doherty, Jarvis, & Chuanga, 2011).
"A brincadeira entre de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da infância da criança que reside a sua forma natural de aprender (...) de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrando atitudes de ênfase como prazer, concentração, persistência e empenhamento" (JOCEPE, 2016, pp.10-11).
O encerramento das instituições de ensino determinado pelo Governo Português, entre 16 de Março e final de Maio de 2020, motivado pelo surto da pandemia COVID-19, marcou de forma indelével o processo desenvolvimental e de aprendizagem das crianças em geral e, particularmente, das crianças da educação pré-escolar, o foco do nosso trabalho.
Neste sentido, pretendemos analisar o impacto da pandemia COVID-19 na educação pré-escolar, em conjunto da educação pré-escolar. Tendo em consideração as especificidades e relevância da interação entre pares no processo desenvolvimental nestas idades (JOCEPE, 2016; UNICEF, 2016, 2019; Nicol, Espinosa Franck, 2016), tem-se em vista a seguinte base teórica.

OBJETIVOS DO ESTUDO
Analisar junto das educadoras de infância e psicólogas as repercussões do confinamento provocado pela COVID-19 na educação pré-escolar, nomeadamente a nível da zona metropolitana do Porto.
- Conhecer os efeitos do confinamento no ato de brincar da criança, na percepção das educadoras de infância e psicólogas.
- Avaliar o impacto – no período de confinamento, em crianças de 4 e 5 anos, da educação pré-escolar.
- Particularizar em que medida o contacto virtual influenciou a relação Escola-Família.

METODOLOGIA
Estudo de Caso, abordagem qualitativa, porque estuda um fenómeno contemporâneo, em contexto de vida real (Erick, 2016).
Sujeitos da Pesquisa
Diretora do jardim-de-infância de ensino privado; duas educadoras e duas pais de crianças entre os 4 e 5 anos, que frequentam o ensino em estado.
Recolha de Dados
Entrevistas estruturadas aos Sujeitos da Pesquisa.
Tratamento dos Dados
Resposta ao software de apoio à análise de dados qualitativos NVivo10.

RESULTADOS
O estudo está em curso pelo que não é possível apresentar resultados com carácter definitivo nem os apresentar de forma estruturada e sistematizada. Não obstante esse facto, uma "tela de resumo" (Meyers, 2007, p.321) dos dados disponíveis, a saber, apontam para que a socialização realizada pela brincadeira entre pares ficou comprometida com a pandemia apesar dos esforços de promover as atividades possíveis, online, pelas educadoras de infância em colaboração com as psicólogas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
As conclusões a nível deste Estudo de Caso não permitem entretanto estabelecer conclusões concretas para outros contextos. No entanto, consideramos poder contribuir para informar o processo de desenvolvimento de novos estudos essenciais para avaliar as educadoras de infância e famílias a enfrentar os desafios que se acentuam no sentido de mitigar os efeitos da pandemia na educação e processo desenvolvimental das crianças nesta fase etária. Importa não esquecer que apoiar o brincar é uma das possibilidades de transformar a rotina de aprendizagem e atividade de forma mais construtiva (Thebas, 2020), onde se inclui o brincar.

BIBLIOGRAFIA
Brook, A., Doherty, S., Jarvis, P. & Chuanga, Y. (2011). *Brincar: Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
Candonga, Isabel (2006). *Play Aprender a Brincar: Experiências e aprendizagens*. Porto Editora: Universidade dos Açores.
Meyers, R.G.S. (2007). *Como Usar o Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde* (1ª ed.). São Paulo: HUGO/IBRCA.
JOCEPE (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
Thebas, C. (2020). *Suporte pedagógico em tempos de pandemia: impactos para as crianças*. 19 de março de 2020. Universidade Federal de ABC.
UNICEF (2016). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. New York: UNICEF.
UNICEF (2019). *A World Ready to Learn: Promoting quality early childhood education*. Global Report. New York: UNICEF.
Nicol, Espinosa Franck (2016). *Self-Directed education: what early*. Publicado em 30 março 2016. Disponível em <http://www.weforum.org/agenda/2016/03/self-directed-education-what-early/>
Van, R. K (2014). *Case Study Research Design and Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.



Luís Guedes da Silva – Universidade Lusófona do Porto
Carla Dimitre – Universidade Lusófona do Porto



“O encerramento das instituições de Ensino determinado pelo Governo Português, entre 16 de Março e final de Maio de 2020 – motivado pelo surto da pandemia COVID-19, marcou de forma indelével o processo desenvolvimental e de aprendizagem das crianças em geral e, particularmente, das crianças da educação pré-escolar, o foco do nosso trabalho.”

[Clique aqui para ver o poster online](#)

CONTINUAR A APRENDER À DISTÂNCIA: DA CRECHE AO JARDIM DE INFÂNCIA

Bruna Brito
Carina Fonseca
Joana Machado
Paula Neta
Colégio Novo da Maia

SEMANA DA INFÂNCIA

OBSERVATÓRIO PAULA FRASINETTI

CONTINUAR A APRENDER À DISTÂNCIA: DA CRECHE AO JARDIM DE INFÂNCIA

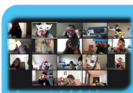
24, 26 e 28 MAIO 2021

Bruna Brito| Carina Fonseca | Joana Machado | Paula Neta

Introdução

A educação em creche e pré-escolar revela-se como meio promotor de desenvolvimento socioemocional das crianças, numa era em que a sociedade e a evolução dos tempos fazem com que, cada vez mais famílias necessitem do acompanhamento educativo para acolher as suas crianças e para potencializar as suas aprendizagens. O ano de 2020 trouxe mais um desafio: o ensino a distância. Este acompanhamento a distância, caracterizada-se por uma nova dinâmica de ensino baseada na interatividade, partilha e cooperação. Para a pandemia mundial a educação de creche e pré-escolar viu-se pela primeira vez inserida num regime não presencial das atividades letivas, o que nos trouxe dificuldades, mas também oportunidades de aprendizagem, que deviam continuar a ser desenvolvidas no presente. Mais do que nunca, integrar as novas tecnologias no jardim-de-infância propôs-se dar lugar a novas formas e experiências de aprendizagens. Segundo Moreira (2002, p. 12), quanto ajustadas de modo apropriado, as tecnologias podem desenvolver as capacidades cognitivas e sociais, devendo ser utilizadas como uma de muitas outras opções de apoio à aprendizagem.

Foram assim mobilizados todos os agentes educativos para uma continuidade do desenvolvimento integral e diversificado, nomeadamente os educadores, serviço de psicologia, tendo em consideração as famílias, para dar continuidade ao desenvolvimento integral e holístico das crianças. Deste modo, vários estudos têm salientado a importância da ligação intrínseca entre escola e família para o desenvolvimento integral da criança, existindo uma abordagem sistémica, nomeadamente segundo a teoria da abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner (2005). São diversas as potencialidades desta abordagem e relação proximal entre os conteúdos em que a criança está inserida. Neste sentido, e como nos afirma Lourdes Mata (2006), o envolvimento parental tem um impacto positivo nas aprendizagens das crianças, na motivação e no seu bem estar emocional. Famílias presentes, atentas e colaborantes são fundamentais no processo de educação que, nesta época de pandemia assumiram um papel preponderante na ligação entre crianças e educadores.



Contextualização e Linhas Orientadoras
Este processo de acompanhamento a distância foi realizado com as turmas de creche e pré-escolar no Colégio Novo da Maia entre os anos letivos de 2019/2020 e 2020/2021, surgindo da necessidade social e educativa de acompanhar crianças e famílias num contexto de pandemia mundial.

Perante um novo panorama educacional, as equipas docentes mantiveram uma constante reflexão, avaliação e planificação deste novo modelo de ensino, assumindo uma abordagem interpretativa de natureza qualitativa. Tal como refere como refere Oliveira-Fomoso (2002, p. 17) o educador mantém o seu papel de "mediador pedagógico que sustenta a sua prática nos modelos pedagógicos, na cultura envolvente e na cultura da criança".

Durante a realização deste acompanhamento a distância, tal como no ensino presencial, procedeu-se a uma definição prévia e precisa das atividades, sua avaliação e sua operacionalização (Parente, 2002). Estas atividades de carácter inovador, pois nunca antes realizadas, para além de potenciarem as competências das crianças nas mais variadas áreas, também propiciaram uma participação mais ativa das famílias, no âmbito de uma parentalidade ativa e positiva. Isto é, as famílias foram munidas de estratégias que passaram a utilizar em contexto familiar, criando uma ligação estreita entre Colégio e pais, mantendo a criança no centro da intencionalidade pedagógica, no "centro de todas as coisas" (Chung & Walsh, 2000, como citado em Vasconcelos, 2015). Segundo Pereira (2008) os conteúdos da criança devem ser a continuidade um do outro, enquanto agentes e parceiros educativos com uma missão comum, sendo esta a linha base do processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, foi possível uma participação mais significativa e responsável das famílias. Estas estiveram positivamente implicadas na construção de saberes dos seus filhos, a partir das planificações partilhadas pelos educadores, que contemplavam atividades educativas e pedagógicas rigorosamente refletidas e planeadas pela equipa docente.

Os instrumentos e estratégias utilizadas possibilitaram sistematizar e organizar a informação, assim como acompanhar a evolução das aprendizagens das crianças, ao mesmo tempo que forneceu elementos concretos para a reflexão e adequação da intervenção educativa (Carvalho, 2007).

Quanto aos modelos pedagógico-didáticos para a intervenção, estes foram norteados por: Movimento de Escola Moderna, Emília Pileti, Rogério Cimiti, Pedagogia Waldorf, metodologia High Scope, Elmor Goldschmid, Linguagem, motricidade, socialização, cognição, mundo sensorial e mais um leque de competências essenciais ao desenvolvimento da criança, foram potenciados com uma multiplicidade de recursos humanos e físicos.

Ensino a distância no Colégio Novo da Maia
Num processo global de mudança do ensino presencial para o acompanhamento a distância, o envolvimento das equipas docentes e das famílias, foi essencial para nosarmos alguns princípios a ter em conta neste novo modelo de ensino a distância: equidade; qualidade; diferenciação pedagógica e envolvimento docente e parental.

Depois de uma reflexão ponderada das equipas pedagógicas foi elaborado um plano de acompanhamento a distância alinhado com as orientações do Ministério da Educação.

A interação e as dinâmicas com as crianças foram estabelecidas através de sessões síncronas, com a utilização de plataformas digitais. Coube ao educador fazer a ponte com as crianças e com as suas famílias de forma a garantir que todos tinham acesso às aprendizagens, mesmo quando a organização familiar não o permitia, partilhando as sessões síncronas diariamente, através da plataforma ChildDay as atividades e os recursos para as famílias que não tinham oportunidade de estar presentes nos horários das sessões.

As atividades propostas integraram-se nas Áreas de Contínua e os vários Domínios previstos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), como forma de promover uma intervenção didática e promotora do desenvolvimento harmonioso das crianças. Semanalmente, a planificação era ajustada às necessidades de cada turma/ criança, e partilhada via email com as famílias para que estas pudessem preparar antecipadamente com recursos, materiais, horários, espaços... As planificações foram adaptadas à realidade que vivíamos, ora eram desenvolvidas em grande ou pequeno grupo ora em intervenção e acompanhamento individual, permanecendo a pedagogia diferenciada que tanto caracteriza a educação de infância.

Sempre com um plano flexível, educadores e famílias, unidos pelas crianças, tentaram encontrar o equilíbrio para que todos vivenciassem esta fase com segurança, tranquilidade e bem-estar, sem perder a oportunidade de continuar a aprender e a desenvolver-se (DGE, 2020). Foi uma viagem pelo mundo das artes, da literatura, do raciocínio cognitivo, das experiências sensoriais, da música, do drama, da educação física... foi uma viagem inesquecível para todos os intervenientes, que deram outro sentido à palavra "EDUCAÇÃO".

Referências Bibliográficas:
BRONFENBRENNER, U. (2005). A ecologia do desenvolvimento humano: como as experiências vividas moldam o desenvolvimento humano. Tradução de Patrícia Galvão. 2.ª edição. Porto: Alameda.
CARVALHO, M. (2007). O papel do educador no ensino a distância. In: M. Carvalho (org.), O ensino a distância: desafios e oportunidades. Lisboa: Alameda.
CHUNG, S. & WALSH, J. (2000). O ensino a distância: desafios e oportunidades. Lisboa: Alameda.
DGE (2020). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Alameda.
MOREIRA, A. (2002). Crianças e Tecnologias. Tecnologia e Educação. Lisboa: Alameda.
PARENTÉ, P. (2002). O ensino a distância: desafios e oportunidades. Lisboa: Alameda.
PEREIRA, P. (2008). O ensino a distância: desafios e oportunidades. Lisboa: Alameda.



“Estas atividades de carácter inovador, pois nunca antes realizadas, para além de potenciarem as competências das crianças nas mais variadas áreas, também propiciaram uma participação mais ativas famílias, no âmbito de uma parentalidade ativa e positiva”

[Clique aqui para ver o poster online](#)

ESTILOS PARENTAIS E PERCEÇÃO DE AUTOEFICÁCIA EM PAIS DE CRIANÇAS DOS 0 AOS 6 ANOS: INTERFACE COM FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Lúcia Távora
Susana Marinho
Universidade Fernando Pessoa

SEMANA DA INFÂNCIA

OBSERVATÓRIO PAULA FRASSINETTI

24, 26 e 28 MAIO 2021

Estilos Parentais e Perceção de Autoeficácia em pais de crianças dos 0 aos 6 anos:
Fatores de risco e proteção no desenvolvimento

Távora, L. (1*) & Marinho, S. (2)

Universidade Fernando Pessoa

INTRODUÇÃO

Os estilos parentais e a perceção de autoeficácia são variáveis associadas ao desenvolvimento infantil e perceções moderadoras do impacto dos fatores de risco.
Este estudo teve como objetivo explorar os estilos parentais assim como a perceção de autoeficácia parental (competência parental e expectativa de desempenho parental) em progenitores de crianças em idade pré-escolar, analisando o impacto dos fatores de risco e de proteção no desenvolvimento infantil, em dois grupos: crianças em Educação Infantil (EI) (n=147) e crianças em intervenção Proccoon na Infância (PI) (n=23) do distrito de Bragança e Vila Real.
Procedeu-se à aplicação da EAEP – Escala de Autoeficácia Parental, após tradução e adaptação da escala EPSES – Early Intervention Parenting Self-Efficacy Scale, do QEP – Questionário de Estilos Parentais e um questionário sociodemográfico.

Os resultados obtidos apontam para associações significativas entre os estilos parentais e a perceção de autoeficácia parental e a seguintes variáveis: idade do progenitor, idade da criança e idade gestacional, e ainda associações estatisticamente significativas entre os grupos (EI e PI) no que se refere à necessidade de reatualização/espere do bebé (p<.05) e à presença de problemas desenvolvimentais e de saúde. Observaram-se valores mais elevados de autoeficácia parental no que diz respeito à expectativa de desempenho parental e um maior número de fatores de risco ambiental, na generalidade, no grupo de EI. No grupo de PI verificou-se uma perceção de competência parental mais elevada. Já no que se refere aos estilos parentais, os resultados apontam para uma relação positiva entre o estilo autoritativo e a competência parental, enquanto o estilo permissivo parece associar-se a uma perceção de autoeficácia parental mais baixa, quer na componente da competência parental quer na da expectativa de desempenho parental.

Método

Procedimentos:
Foram inicialmente realizados todos os procedimentos de tradução e adaptação da escala EPSES à Língua portuguesa e, a partir da versão inicial, criadas duas versões: uma para EI e outra para PI.
Após parecer da Comissão de Ética e obtida autorização das instituições, foi solicitado o apoio de Educadoras de Infância (tanto da EI como da PI), para ligação aos progenitores, para obtenção do consentimento informado e entrega e recolha dos instrumentos em envelope fechado.
A análise dos dados foi realizada através de estatística descritiva e inferencial, utilizando o software SPSS 25.0*.

Resultados

Descritivos
Os valores de confiabilidade dos instrumentos situaram-se entre razoável e bom: entre .70 e .80 no QEP – Questionário de Estilos Parentais em termos dos estilos componentes, (α =.80 para o estilo autoritativo – bom; α =.73 para o permissivo e α =.73 para o autoritário – razoável). Quanto à EAEP a consistência interna foi ligeiramente inferior à razoável para a escala total (α =.67), para a dimensão Competência Parental (α =.50) e para a dimensão da Expectativa de Desempenho Parental (α =.66), sendo este último valor muito próximo do aceitável.

Da análise da relação entre os fatores de risco dos progenitores e o contexto (PI ou EI) constatou-se que não existem associações estatisticamente significativas.

Os resultados da análise das relações entre autoeficácia parental e estilos parentais, em função do grupo (PI ou EI), indicam que o estilo autoritativo é o mais comum nos dois grupos (M >.4) (cf. Tabela 1).

Além disso, a perceção de autoeficácia global é ligeiramente inferior no grupo de PI, assim como a expectativa de desempenho parental. Já a competência parental percebida é ligeiramente superior no grupo de EI.

Tabela 1. Diferenças entre grupos (EI e PI) nos estilos parentais e perceção de autoeficácia parental

Estilo Parental	Idade do progenitor (M)	Idade da criança (M)	Idade gestacional (M)	Idade do bebé (M)
QEP	34.00	34.00	34.00	34.00
Estilo Autoritário	34.00	34.00	34.00	34.00
Estilo Permissivo	34.00	34.00	34.00	34.00
Estilo Autoritativo	34.00	34.00	34.00	34.00
EAEP	34.00	34.00	34.00	34.00
Competência Parental	34.00	34.00	34.00	34.00
Expectativa de Desempenho Parental	34.00	34.00	34.00	34.00

* A estatística é aplicada ao nível 0.05 (bilateral).

** A estatística é aplicada ao nível 0.01 (bilateral).

Nas variáveis sociodemográficas, foram observadas diferenças significativas na perceção de autoeficácia parental entre os grupos (EI e PI) no que se refere às habilitações literárias (superiores em pais com Ensino Superior) e número de filhos (> um PI), bem como uma forte associação entre a perceção de autoeficácia parental e a idade do progenitor, com os progenitores mais velhos a manifestar menor perceção de autoeficácia e de competência parental.

Tabela 2. Estilos parentais e perceção de autoeficácia em função da idade do progenitor, idade do bebé, idade gestacional e nº de filhos

Estilo Parental	EI		PI	
	r	beta	r	beta
QEP	0.178	0.040	0.152	0.025
Estilo Autoritário	0.178	0.040	0.152	0.025
Estilo Permissivo	0.178	0.040	0.152	0.025
Estilo Autoritativo	0.178	0.040	0.152	0.025
EAEP	0.178	0.040	0.152	0.025
Competência Parental	0.178	0.040	0.152	0.025
Expectativa de Desempenho Parental	0.178	0.040	0.152	0.025

Nas associações entre estilos parentais e autoeficácia parental, verificou-se que o estilo autoritativo está positivamente relacionado com a competência parental e que é concordante com literatura (Ardelt & Eccles, 2001).

Já a competência parental apresenta uma relação inversa com o estilo permissivo (r = -.431*), no grupo de EI, sendo esta uma correlação moderada, isto é, quanto maior a perceção da competência parental, menos os progenitores tendem a apresentar o estilo permissivo), comparando os achados do estudo de Dekovic et al. (2000). Restantes correlações são relativas ao grupo de EI (cf. Tabela 3).

Tabela 3. Correlações entre os estilos parentais e a perceção de autoeficácia nos dois distritos

Estilo Parental	EI		PI	
	r	beta	r	beta
QEP	0.178	0.040	0.152	0.025
Estilo Autoritário	0.178	0.040	0.152	0.025
Estilo Permissivo	0.178	0.040	0.152	0.025
Estilo Autoritativo	0.178	0.040	0.152	0.025
EAEP	0.178	0.040	0.152	0.025
Competência Parental	0.178	0.040	0.152	0.025
Expectativa de Desempenho Parental	0.178	0.040	0.152	0.025

* A estatística é aplicada ao nível 0.05 (bilateral).

** A estatística é aplicada ao nível 0.01 (bilateral).

CONCLUSÕES

Este estudo contribuiu para a adaptação da escala EPSES à Língua portuguesa e a correlação da EAEP, assim como para a exploração dos estilos parentais e níveis de perceção de autoeficácia parental em dois grupos de crianças e dos fatores de risco e de proteção no desenvolvimento infantil. Os resultados sugerem algumas associações importantes, apesar de não totalmente congruentes com a literatura, principalmente no grupo de EI. Sendo de conveniência e muito homogênea a amostra do estudo, seria desejável a replicação desta investigação com amostras mais heterogêneas e de maior dimensão.

Este estudo veio realçar uma maior adoção do estilo autoritativo, assim como perceção de autoeficácia no grupo de pais de EI, o que nos permitiu perceber a existência de relações selecionadas e de resposta às necessidades da criança (Teis & Candelaria, 2002), reforçando assim os fatores de proteção para o seu desenvolvimento.

Referências

Ardelt, M. & Eccles, J. (2001). Effects of Mother's Parental Efficacy Beliefs and Promotive Parenting Strategies on Inner-City Youth. *Journal of Family Issues*, 22(8), 944-972. doi: 10.1177/019250020102200801

Dekovic, M. et al. (2010). Training Changes in Families Who Participated in the Incredible Years Program. *Parent: Science of Connections in the Moment of Change*. *Prevention Science*, 11, 202-214. doi: 10.1007/s11267-009-9165-6

Quinnrod, A., Wilson, M. & Latham, S. (2003). The Early Intervention Parenting Self-Efficacy Scale (EPSES): Scale development and initial reliability. *Journal of Early Intervention*, 25(4), 295-302.

Munroe, J. & Proctor, J. (2009). Self-efficacy beliefs amongst parents of young children: correlates of self-efficacy beliefs. *Journal of Child & Family Studies*, 18, 405-411.

Teis, D. M. & Candelaria, M. A. (2002). Parenting competence in M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting child ed.*, pp. 149-160). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.



“Este estudo teve como objetivo explorar os estilos parentais assim como a perceção de autoeficácia parental (competência parental e expectativa de desempenho parental) em progenitores de crianças em idade pré-escolar...”

Clique aqui para ver o poster online

CONTRIBUTOS DAS EQUIPAS (MULTI) PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: DA SINALIZAÇÃO À INTERVENÇÃO

Cláudia Sousa
Joana Santos
Joana Torres Osório
Marta Rocha
Sofia Lisboa
Colégio Novo da Maia

SEMANA DA INFÂNCIA OBSERVATÓRIO PAULA FRASINETTI 24, 26 e 28 MAIO 2021

Contributos das equipas (multi) profissionais em educação de infância: da sinalização à intervenção

INTRODUÇÃO

Instituição educativa onde exercemos a nossa atividade profissional, a observação é uma parte integrante de todo o processo educativo, iniciando na entrevista com a família da criança realizada pelo Serviço de Apoio Especializado (SEAE), sendo dada continuidade pela equipa pedagógica (educador de infância, assistentes operacionais, docentes em articulação) que acompanha a criança. Com base nesta observação são elencadas as áreas prioritárias de desenvolvimento para colmatar as necessidades de cada criança, com o objetivo de traçar estratégias diferenciadas que permitam o seu desenvolvimento harmonioso no encontro dos níveis de intervenção de suporte à aprendizagem e à inclusão. Tendo em consideração a importância da intervenção precoce, "o conjunto de medidas de apoio integrado, centrado na ação (dos 0 aos 6 anos) e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da Educação, da Saúde e da Ação Social, procura garantir que os pais ou outros cuidadores ponham experiências e oportunidades que promovam nas crianças com incapacidades, ou através do desenvolvimento, a aquisição e utilização de competências que lhes permitam participar de forma significativa nos ambientes-chave da sua vida" (Artigo 11.º Decreto-Lei n.º 281/2009), quanto mais cedo for a intervenção, mais oportunidades de desenvolvimento serão proporcionadas à criança. Desta forma, a ponderação e articulação com a família, bem como em alguns casos, o encaminhamento para profissionais especializados iniciando o processo de sinalização/referenciação que será dada continuidade num trabalho colaborativo nos diferentes contextos em que a criança está inserida.

DA REFERENCIAÇÃO À INTERVENÇÃO

De acordo com o Decreto lei nº 54/2018 "a identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve ocorrer o mais precocemente possível e efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervirão com a criança ou aluno." (capítulo 4, artigo 20.º). A partir daqui, inicia-se o processo de referenciação. Com o conhecimento da família da criança, este processo é encaminhado para diferentes técnicos consoante as necessidades da criança (exemplo: apoio psicopedagógico - SEAE do Colégio, profissionais de saúde (terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, pediatra de desenvolvimento, ...), psicóloga clínica especializada em diferentes áreas de intervenção, entre outros).

Em alguns casos, há necessidade de elaborar o PIP (Plano Individual de Intervenção Precoce) em colaboração com a ELI (Equipa de Intervenção Local). Através da análise dos relatórios dos diferentes profissionais inicia-se o processo de intervenção dentro e/ou fora do contexto educativo sempre numa perspetiva holística e articulada do trabalho das equipas, no qual todos têm conhecimento das suas funções e estratégias a desenvolver.

São realizadas reuniões periódicas de monitorização dos planos entre a família, o educador de infância e os diferentes técnicos com o objetivo de efetuar a avaliação da evolução da criança e, sempre que necessário reformular estratégias e traçar novos objetivos de intervenção.

Diagrama 1: Intervenção no processo de desenvolvimento da criança CMH

Diagrama 2: Funções das intervenções no processo de desenvolvimento da criança CMH

FAMÍLIA	EQUIPA EDUCATIVA	SEAE	SNAS	TÉCNICOS ESPECIALIZADOS
<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento no processo de desenvolvimento da criança Comunicação com a família Práticas pedagógicas na educação da criança 	<ul style="list-style-type: none"> Intercamunicação, verbalização, observação, registo e documentação Definição de medidas de suporte à aprendizagem em grupo e de cada criança Trabalho colaborativo com os docentes em articulação e assistentes operacionais Definição de estratégias de intervenção com as famílias 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração de registo na instituição a criança e família Observação, apoio individualizado por parte do educador de infância Trabalho de equipa (SEAE e educador de infância) com os pais Apoio psicopedagógico em contexto de sala Articulação de estratégias com os técnicos especializados 	<ul style="list-style-type: none"> Monitorização do estado nutricional e de saúde das crianças Articulação com a família Definição de um plano alimentar individualizado Articulação de estratégias com os educadores de infância e com os intervenientes com o grupo 	<ul style="list-style-type: none"> Análise e registo do desenvolvimento da criança Definição e implementação de estratégias de intervenção Articulação de estratégias com os profissionais de instituição educativa que acompanham a criança e os pais

CONCLUSÃO

Intendemos alertar para a importância do trabalho articulado e colaborativo entre os diferentes intervenientes das equipas multiprofissionais como fatorizador do desenvolvimento global da criança, de forma a que "a participação destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade possibilitam a realização e avaliação de oportunidades educativas e uma forma de alargar as intervenções e de enriquecer o processo educativo. Cabe à educadora criar as condições necessárias para essa participação, encontrando as formas de comunicação e articulação mais adequadas" (Ministério Educação, 2018: 15).

Esta forma, ao longo de todo o processo é fulcral uma comunicação frequente, uma definição clara das estratégias a desenvolver por cada profissional, no como uma monitorização constante do programa de intervenção que deverá ser reformulado consoante a evolução da criança, no novo entender de um processo desde criança, que respeita a individualidade, o ritmo de cada criança e o contexto familiar permite uma intervenção precoce e eficaz para o desenvolvimento e sucesso pessoal e educativo da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de Junho. Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce em Infância. Diário da República, 1.ª série - nº 103, 2018-06-07.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Junho. Educação Inclusiva. Diário da República, 1.ª série - nº 103, 2018-06-07.

Ministério da Educação (2018). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Criação, Criação da Educação. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. Criação da Educação (2018). Plano para a Educação Inclusiva. Ministério da Educação.

11.º CONGRESSO INTERNACIONAL OFEI

Cláudia Sousa, Joana Santos, Joana Torres Osório, Marta Rocha, Sofia Lisboa
Março 2021

Na instituição educativa onde exercemos a nossa atividade profissional, a observação é uma parte integrante de todo o processo educativo, iniciando na entrevista com a família da criança realizada pelo Serviço de Educação e Apoio Especializado (SEAE), sendo dada continuidade pela equipa pedagógica (educador de infância, assistentes operacionais, docentes em articulação) que acompanha a criança.

[Clique aqui para ver o poster online](#)

DA CONSTRUÇÃO DOS JOGOS DIDÁTICOS À SUA UTILIZAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA: PERCEÇÕES DE DIVERSOS INTERVENIENTES

Joana Gomes
Ivone Neves
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

SEMANA DA INFÂNCIA

OBSERVATÓRIO PAULA FRASSINETTI

24, 26 e 28 MAIO 2021

Da construção dos jogos didáticos à sua utilização no Jardim de Infância: percepções de diversos intervenientes

Joana Gomes, estudante no Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º CEB na Esepff (2017055@esepff.pt)
Ivone Neves, professora adjunta na ESEFF (ivone Neves@esepff.pt) | CeI@D- Universidade Lusófona

Introdução
O presente estudo resulta de uma pesquisa que está a ser desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, no Porto. Os jogos "propiciam o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças, com impactos preponderantes sobre o seu processo de ensino-aprendizagem" (Santos & Pereira, 2019, p.481) e é com base neste conceito que esta pesquisa perspetiva o jogo como meio de excelência para a aprendizagem e desenvolvimento global das crianças no Jardim de Infância, procurando assim compreender que tipo de pressupostos e critérios estão subjacentes num jogo, desde a sua raiz, criação do jogo didático até à fase da escolha do mesmo por parte dos educadores de infância e de crianças dos 3-6 anos, que frequentam o jardim de infância. Para um melhor acompanhamento do roteiro de um jogo didático, será necessário recolher percepções junto de Educadoras de jogos, responsáveis de ludotecas e educadores de infância através da realização de entrevistas aos diversos intervenientes e ainda ouvir as crianças sobre a importância e preferências pelos diversos tipos de jogos.

Objetivos do estudo

- Percecionar que tipo de critérios e pressupostos estão baseados na elaboração e construção de um jogo
- Percecionar junto de educadoras de jogos que critérios definem para a atribuição de um jogo a uma faixa etária
- Percecionar a opinião dos educadores cooperantes sobre a importância dos jogos didáticos no desenvolvimento da criança
- Percecionar a importância que as crianças atribuem aos jogos tradicionais e aos jogos da era digital



Metodologia
Recorreu-se a uma abordagem qualitativa, que se baseia na produção de conhecimento em termos práticos, como a procura de soluções para problemas concretos, o que obriga a uma relação mais próxima com os contextos de intervenção em questão (Flick, 2009). Utilizaram-se diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a análise documental, notas de campo e entrevistas, e os sujeitos de investigação deste estudo são responsáveis de editoras de jogos, responsáveis de ludotecas, educadores de infância e crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

Problemática e Pergunta de partida
Esta investigação decorre do interesse da investigadora em aprofundar questões que se prendem com os jogos didáticos no Jardim de Infância, valendo onde está a realizar o seu estágio profissionalizante. Consideramos que "o brincar é uma ação livre que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige como condição um produto final, é relaxante, envolvente, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz o mundo imaginário" (Kishimoto, 2010, p. 1). Assim, o presente estudo pretende compreender quais os tipos de pressupostos subjacentes à construção de jogos didáticos, desde o seu protótipo, passando por todo o seu processo de construção e produção, até chegar às mãos dos educadores e das crianças percecionando também, de que forma são úteis e influenciadores no desenvolvimento integral das crianças.



Conclusões
A presente investigação ainda não se encontra concluída, tal como referido anteriormente, no entanto, com os dados recolhidos até então, é possível retirar algumas conclusões preliminares. Constatou-se que as educadoras consideram importante a exploração de jogos/brinquedos no Jardim de Infância, e que através destes as crianças aprendem a respeitar regras, resolver conflitos e a estimular a sua criatividade. No que toca à influência da era digital sobre os outros tipos de jogos, tanto as educadoras, como o responsável editorial de uma empresa de jogos afirmaram que os jogos digitais não são um entrave para os "outros" jogos, mas antes são um complemento, uma vez que as crianças de hoje em dia nascem numa era repleta de tecnologias, verificando-se ainda o recurso a jogos tradicionais como a "massaca" ou as "cartas", entre outros. Os entrevistados consideram ainda que é importante estabelecer um equilíbrio entre os jogos digitais e os outros tipos de jogos, de modo a que as crianças tenham o maior número de experiências e brincadeiras possível. As educadoras revelaram que ainda têm como principal critério na escolha de um jogo, os interesses das crianças e as competências que estas poderão adquirir com o mesmo. O responsável editorial de uma empresa de jogos afirma que a sua construção se sustenta em pressupostos legislativos que permitem a certificação do jogo.

Referências Bibliográficas

- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman Artmed.
- Kishimoto, M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. I Seminário nacional do currículo em movimento. Brasil: Ministério da Educação.
- Santos, A. A. & Pereira, O. J. (2019). A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na Educação Infantil. *Eletrônica PesquiEducac*, 11, (25), 480 - 493.



"Os jogos "propiciam o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças, com impactos preponderantes sobre o seu processo de ensino-aprendizagem" (Santos & Pereira, 2019, p.481) e é com base neste conceito que esta pesquisa perspetiva o jogo como meio de excelência para a aprendizagem e desenvolvimento global das crianças no Jardim de Infância, procurando assim compreender que tipo de pressupostos e critérios estão subjacentes num jogo, desde a sua raiz, criação do jogo didático até à fase da escolha do mesmo por parte dos educadores de infância e de crianças dos 3-6 anos, que frequentam o jardim de infância."

[Clique aqui para ver o poster online](#)

ARTICULAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTOS EXTERIOR E INTERIOR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: INOVAR E FORMAR

Raquel Ramos
Aida Figueiredo
Universidade de Aveiro

Ana Coelho
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

SEMANA DA INFÂNCIA 24, 26 e 28 MAIO 2021

ARTICULAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTOS EXTERIOR E INTERIOR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: INOVAR E FORMAR

Raquel Ramos e Aida Figueiredo
Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia, CIDTFF

Ana Coelho
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Problemática

- Escasso o contacto da criança com a natureza [1, 2]
- Sedentarismo, inatividade física e obesidade infantil [2]
- Necessidade de articulação dos contextos e espaços

10.8% do tempo no Jardim-de-infância, na exterior

32% das crianças em Portugal têm excesso de peso

Gap na literatura - articulação **externo/interior**

Questão e Objeto de Investigação

Q1: Quais as potencialidades e limitações de uma abordagem articulada e colaborativa de práticas desenvolvidas num programa de educação na natureza e no jardim-de-infância?

O1: Conceber, implementar e avaliar um Programa de Formação Colaborativa (PFC) que favoreça:

- a colaboração entre as educadoras dos dois contextos
- o envolvimento a investigadoras, coordenadoras e especialistas na área (nacionais e internacionais)
- a co construção de estratégias de articulação entre os contextos de aprendizagem dos dois contextos de estudo e entre os espaços exterior e interior do Jardim-de-infância

Finalidade

“Co construir uma ponte” e “derrubar muros” entre os diferentes contextos de estudo e espaços

Programa de Formação Colaborativa

Limites Invisíveis (exterior/natureza)

Jardins-de-infância (interior e exterior)

Metodologia

- Natureza da Investigação: **Qualitativa**
- Tipo de estudo: **Estudo de Caso**
- Participantes: **5 educadoras e 17 crianças**
- Objeto de estudo: **Conceções e práticas** das educadoras Níveis de **Bem-estar e Implicação** das crianças
- Instrumentos de Recolha de Dados: Entrevistas semiestruturadas; Notas de Campo; Diário do Investigador; Fotografias; Vídeos; Documentos das práticas educativas; Escala de Portugal e Leavers
- Tipos de Análise de Dados: Análise de Conteúdo com apoio do software WebODA; Análise Documental

Implicações e Contributos esperados

Inovador (a nível pedagógico e formativo)

Flexível e Contextualizado

Sustentável

Partilha de Responsabilidades sociais e éticas

Referências

[1] Figueiredo, A. (2015). Interação criança-espaco exterior em jardim-de-infância [Master's thesis, Universidade de Aveiro, Repositório Institucional da Universidade de Aveiro]. <https://ru.ua.pt/handle/10773/14081>

[2] Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudos e Investigación En Psicología y Educación*, 10. <https://doi.org/10.17979/riepe.2015.0.10.585>

Video de 1 minuto do Projeto de Investigação

Scan me

Colaboradores: FCT, FSE, CIDTFF, CENTRO 2020, 1º CONGRESSO INTERNACIONAL OFEI

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia e cofinanciado pelo FSE – Fundo Social Europeu através do Programa Operacional Regional Centro, I.P., no âmbito do projeto 2020.04658.BD

“Quais as potencialidades e limitações de uma abordagem articulada e colaborativa de práticas desenvolvidas num programa de educação na natureza e no jardim-de-infância?”

Clique aqui para ver o poster online

PRÁTICAS DE LITERACIA EMERGENTE COM CRIANÇAS DE 3 ANOS EM CONTEXTO DE PES

Ana Isabel Cunha
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Maria Cristina Vieira da Silva
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIEC-UMinho

SEMANA DA INFÂNCIA OBSERVATORIO PAULA FRASSINETTI 24, 26 e 28 MAIO 2021

Práticas de literacia emergente com crianças de 3 anos em contexto de PES
Ana Isabel Ramos da Cunha
Maria Cristina Vieira da Silva

Introdução
A Educação Pré-Escolar assume um papel fundamental na promoção da descoberta da linguagem escrita, pelo que importa fomentar precisamente o contacto com experiências significativas em torno do código escrito, o que pode ser feito em qualquer espaço da vida pré-escolar. (Ferreira & Teófilo, 1979). Não se pretende que a criança fuja aprendizagens formais sobre a leitura e escrita, mas antes se procura proporcionar diversos e diferenciados contextos com o código escrito, levando-a que a criança reconheça as diferentes funcionalidades do mesmo, através do contacto com a escrita do dia-a-dia. "Não se trata de uma introdução formal e «obscura», mas de facilitar a emergência da linguagem escrita" (Silva (2002), p. 86), no âmbito da promoção de competências de literacia emergente. Apresentamos e analisamos as práticas da literacia emergente desenvolvidas em contexto de Prática de Ensino Supervisionada com crianças de 3 anos, enquadradas à luz dos princípios fundamentais da Literacia Emergente e da Psicologia da Infância. De entre estes princípios, destacamos o entendimento consistente de que as crianças têm diferentes níveis, graus de oportunidades e de saberes com base nas situações por si vivenciadas, em que o lúdico se assume como a forma natural de construção de conhecimento (Mata, 1999).

Resultados
De entre os espaços que envolvem o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita, destacamos, pelo interesse demonstrado pelas crianças, a área das expressões e a da biblioteca, habitualmente frequentadas pelo grupo de crianças.

A medida que as crianças em todos estes contextos expõem-se com a literacia emergente, começam a demonstrar interesse e curiosidade em saber mais. Após paragens forçadas, em março de 2020, devido às restrições sanitárias, no início de maio, a investigação prosseguiu e distinguiu-se a partir desse mês. De um total de 11 crianças, 4 delas manifestaram uma grande motivação na sua motivação e desempenho desde o final de fevereiro até meados de maio, no que diz respeito às suas competências e percepções da escrita.

O J. A. resultados das letras do alfabeto e sabia escrever o seu nome com letras manuscritas; em maio, passou a escrever o seu nome e o palavra "três".

As restantes crianças envolveram, no sentido em que reconheceram mais letras do seu nome, sabendo fazer a sua reprodução com letras manuscritas.

Considerações finais
O contexto precoce com o código escrito desde a Educação Pré-Escolar é fundamental para o desenvolvimento da criança no que à linguagem escrita do mundo, cabendo ao educador a promoção de las tarefas e a avaliação dos diferentes estádios de desenvolvimento da criança. Uma das conclusões que podemos retirar consiste no contributo que as oportunidades de escrita através das "instâncias" de escrita individualizadas apresentam para o desenvolvimento da escrita precoce, daí decorrendo que deve ser investido tempo e apoio adequado no desenvolvimento de atividades lúdicas sobre a escrita precoce nas crianças em idade pré-escolar fazendo uso de estratégias diferenciadas. Outras das conclusões a que foi possível chegar prendem-se com o facto de que, neste processo de desenvolvimento, a idade não parece ser determinante, sendo que o apoio diferenciado no e através também não de substituir na motivação das crianças constitui um elemento diferenciador na evolução das suas perceções precoces. Tal como refere Mata (2008, p. 43), "não existe uma idade em todas as crianças (nem que atingi no pré-escolar, cada criança deve progredir de acordo com o seu ritmo)". Assim, tivemos oportunidade de registar que crianças com três anos e cinco meses revelaram estar na mesma etapa que crianças de quatro anos e quatro meses, ao passo que outras crianças com a mesma idade se situavam em etapas distintas.

Referências Bibliográficas
Ferreira, C. E., Carrilho, M., Matos, K., Zhang, X. & Costa, H. (2019). Impinging Writing into the Early Childhood Curriculum: A Plan for Intentional and Meaningful Writing Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 47, 601-611.
Ferreira, C. E. & Teófilo, A. (1979). Los valores de escritura en el desarrollo del niño. *Ministerio de Educación de Chile*.
Silva, C. (2002). *Letras e a vida: descoberta do mundo escrito*. (2.ª edição) Lisboa: Fundação de Ciências da Universidade Nova de Lisboa.
Mata, L. (2008). A descoberta da escrita - Texto de Apoio para Educadores de Infância. Laboratório de Estudos em Educação da Universidade Nova de Lisboa.
Silva, M., Marques, L., Viegas, L. & Rosa, M. (2019). *Competências Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação (Direção-Geral da Educação Pré-Escolar).
Tasso, W. & Batty, E. (1989). Emergent literacy: is a perspective for examining how young children become writers and readers. In: *Teach & Study Early Emergent Literacy: Writing and Reading for an Early Childhood*. Allen Publishing Corporation.

Literacia Emergente e o papel do Educador na sua promoção
O contexto de literacia emergente define-se como um processo de aquisição e desenvolvimento gradual das competências de fala, da leitura e da escrita em idade pré-escolar, baseado em experiências, práticas e intencões positivas com a linguagem escrita. (Ferreira & Teófilo, 1979). É nesta perspectiva que o contexto com diversos suportes de escrita proporciona às crianças a oportunidade de construir internamente algumas conceções sobre aquilo em que consiste a linguagem escrita. Por outras palavras, quanto mais experiências e contextos com diversos suportes de escrita, mais enriquecedor será o seu processo de desenvolvimento no que ao código escrito do mundo (Mata, 2008).

O papel do educador e fundamental, desde o ambiente às intencões no âmbito da escrita que promove, até às estratégias metodológicas (criatividades) diferenciadas (Bingham et al., (2018)) que visa facilitar a compreensão sobre a relação linguagem oral/linguagem escrita e apoiar a escrita precoce das crianças.

Desde cedo, os educadores devem focar-se não só no desenvolvimento de atividades orientadas, em que a criança apenas escreve e seu nome e reconhece os caracteres da letra para escrever, como ainda criar condições, através de atividades lúdicas significativas que integrem a leitura, para que a criança tenha oportunidades de escrever e desenhar, nos momentos de rotina e de brincadeira livre nas áreas, tal aspeto. Deve também valorizar-se a interação entre a escrita e as várias experiências curriculares que as crianças vivenciam diariamente. É nesta perspectiva que a literatura deve promover um ambiente de facilidade com a escrita desde cedo e valorizar as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, proporcionando às crianças, neste fase inicial, passar pelos diferentes passos inerentes à apropriação do código escrito (Silva (2002), 2016).

Metodologia
A investigação decorreu no ano letivo de 2019/2020 e realizou-se a forma como a sala estava estruturada para promover a descoberta precoce da linguagem escrita, num ambiente educativo promotor de literacia emergente. Participaram neste estudo de caso 22 crianças de 3 anos, as quais, previamente por serem orientadas de conteúdos previamente desenvolvidos, tinham à sua disposição de contactar precocemente com materiais de leitura e escrita em casa, através da estimulação dos pais.

- Observação participante e não participante;
- Registos de observação (das grelhas de observação);
- Trabalhos realizados pelas crianças;
- Registos fotográficos e gravados.

CONGRESSO INTERNACIONAL QPEI

"A investigação decorreu no ano letivo de 2019/2020 e incidiu sobre a forma como a sala estava estruturada para promover a descoberta precoce da linguagem escrita, num ambiente educativo promotor da literacia emergente."

[Clique aqui para ver o poster online](#)

PROJETO “DESPERTAR DOS SENTIDOS” - ASPETOS SENSORIAIS E PERCETIVOS DO BEBÉ

Ana Raquel Paulos
Beatriz Pacheco
Celeste Patinhas
Dulce Chanfana
Joana Cabral
Maria João Pereira

Equipa de Local de Intervenção Precoce de Viana do Alentejo
(Associação Terra Mãe)

SEMANA DA INFÂNCIA OBSERVATORIO PAULA PRASSINETTI

24, 26 e 28 MAIO 2021

Projeto “Despertar dos Sentidos”
(Ana Raquel Paulos, Beatriz Pacheco, Celeste Patinhas, Dulce Chanfana, Joana Cabral, Maria João Pereira - ELI de Viana do Alentejo)

É a integração de todas as sensações recebidas que possibilita o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências necessárias para interagirmos com o mundo. Estas contribuem para a aquisição de competências motoras, cognitivas, o estado de alerta/atenção, a interação social, a comunicação, a regulação emocional e a organização do comportamento no tempo e no espaço (Serrano, 2018).
“Despertar dos Sentidos” é um projeto desenvolvido com crianças dos 12 aos 36 meses que frequentam a Creche da Santa Casa da Misericórdia de Alcáçovas, concelho de Viana do Alentejo, Évora, onde se realizam sessões de grupo uma vez por semana com o objetivo de promover a estimulação sensorial contribuindo positivamente para um desenvolvimento harmonioso e equilibrado.

Sistema visual
A visão reforça o que a criança aprende através de todos os outros canais sensoriais. Com a estimulação do Sistema visual promovem-se as aprendizagens no que se relaciona com o controlo ocular e a perceção visual.
Para estimular este sentido foram realizadas atividades de perseguição ocular, seguir um objeto em movimento ou controlar o movimento dos olhos ao longo de uma linha ou sequência, discriminação de imagens, instrumentos musicais e outros materiais, com recurso a objetos com luz, imagem e som.

Sistema gustativo
A língua tem recetores sensoriais responsáveis por detetarem diferentes tipos de sabores. A estimulação deste sistema faz com que o sabor seja uma experiência multisensorial, quando a criança dá uma dentada são ativados e desenvolvidos QUATRO sistemas sensoriais diferentes o gustativo, o olfativo, o tátil e o proprioceptivo, o que faz com que gostemos ou não de alguns alimentos também com base na textura ou cheiro.
Para estimulação deste sistema foram utilizados variados alimentos identificando-se diferentes cheiros, sabores, texturas e pesos.

Sistema auditivo
É a integração da informação auditiva com a dos outros sistemas que nos tornam capazes de interpretar os sons que nos são significativos, como , por exemplo, os da fala.
Para estimular o sistema auditivo foram realizadas atividades de discriminação auditiva, através da reprodução de sons do dia-a-dia, sons de objetos e instrumentos, desenvolvendo-se também a competência da compreensão da linguagem assim como interpretação das palavras , que são símbolos representativo de objetos, ideias e sentimentos. Foram também realizadas atividades com música e movimento, associando-se o sistema auditivo com o proprioceptivo e vestibular.

Sistema táctil
O sistema táctil localiza-se na nossa pele e é a fronteira entre o CORPO e o mundo que nos rodeia. A sua estimulação promove competências essenciais ao ser humano como regular as respostas ao meio que nos rodeia, física e emocionalmente, bem como desenvolver a perceção táctil, a consciência do próprio corpo, o planeamento na motricidade fina e grossa, perceção visual e competências sociais e segurança emocional.
Desenvolveram-se caixas sensoriais onde foram explorados vários materiais, com diferentes tamanhos, formas e texturas.

Sistema proprioceptivo
O termo proprioceção refere-se à consciência do nosso próprio corpo, qual a sua posição, como está e que partes estão imóveis e quais as que estão em movimento assim como a força necessária para realizarmos as tarefas básicas da vida diária.
Para estimular este sistema foram realizadas circuitos com diferentes atividades de controlo motor, estabilidade postural e consciência de movimento. Realizaram-se jogos onde se integraram as diferentes partes do corpo e o seu reconhecimento através do toque e do movimento identificando-se o esquema corporal.

Sistema vestibular
A informação vestibular ajuda-nos a manter o equilíbrio e informa-nos se estamos em movimento ou parados, a que velocidade vamos e para que direção nos movemos.
A fim de estimular este sistema desenvolveram-se alguns circuitos com diferentes tarefas de coordenação bilateral, movimentos de balanço, saltos, entre outros. Através destas atividades, também o equilíbrio, a segurança gravitacional, o tônus muscular, o processamento visuoespacial, o processamento da linguagem e a segurança emocional da criança estavam a ser estimuladas.

Referências Bibliográficas
SERRANO, J. (2018). O desenvolvimento do sistema dos 0 aos 3 anos. Espaço, Atividade e Saúde. <https://doi.org/10.21814/EA.S.18.001>.
SERRANO, J. (2018). O desenvolvimento do sistema dos 0 aos 3 anos. Espaço, Atividade e Saúde. <https://doi.org/10.21814/EA.S.18.001>.
SERRANO, J. (2018). O desenvolvimento do sistema dos 0 aos 3 anos. Espaço, Atividade e Saúde. <https://doi.org/10.21814/EA.S.18.001>.

CONGRESSO INTERNACIONAL OPEI

“Despertar dos Sentidos” é um projeto desenvolvido com crianças dos 12 aos 36 meses que frequentam a Creche da Santa Casa da Misericórdia de Alcáçovas, concelho de Viana do Alentejo, Évora, onde se realizam sessões de grupo uma vez por semana como objetivo de promover a estimulação sensorial contribuindo positivamente para um desenvolvimento harmonioso e equilibrado.”

[Clique aqui para ver o poster online](#)

PRÁTICAS COM INSPIRAÇÃO EM MARIA MONTESSORI NO JARDIM DE INFÂNCIA

Helena Santos

Ivone Neves

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

SEMANA DA INFÂNCIA OBSERVATÓRIO ESCOLA FRASSINETTI 24, 26 e 28 MAIO 2021

Práticas com inspiração em Maria Montessori no Jardim de Infância

Helena Santos, discente do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB da ESEPF (2016143@esepf.pt)
Ivone Neves, professora adjunta na ESEPF (ivone Neves@esepf.pt) | CEiED- Universidade Lusófona

Resumo
Este póster decorre de um projeto de investigação, ainda em curso, desenvolvido num jardim de infância do concelho do Porto, com um grupo de crianças de 4 anos de idade, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.
Em tempos passados, desejava-se que a criança se revelasse como um ser passivo e obediente. Entre o séc. XIX e XX surge uma nova forma de pensar na educação, assistindo-se ao (...) desenvolvimento de ideias pedagógicas, que mobilizam os mais variados conhecimentos (...) no estudo da criança (Nóvoa, 2009, p.4) e que nos alertam para que o ato de ensinar não seja uma transferência de conhecimentos mas antes, o criar possibilidades e condições para a sua produção ou construção (Freire, 2011). A era educacional em que vivemos coloca-nos perante novos desafios e necessidades que passam, designadamente, por (...) construir uma escola para todos, caracterizada por uma pedagogia diferenciada e intercultural (Neves, 2015, p.239).
Selecionamos neste estudo o método pedagógico de Maria Montessori, caracterizado pela educação por meio dos sentidos e pela livre escolha da criança, através da ação de um adulto e de um ambiente educativo preparado e cuidado. Procuramos perceber se no contexto educativo selecionado existem materiais pedagógicos e práticas educativas inspiradas nesse método.



Problemática/ Pergunta de partida
Reconhecendo que Maria Montessori foi uma grande inspiradora nas práticas educativas, e constatando que em algumas instituições se está a assistir a uma revalorização do seu método pedagógico, consideramos relevante investigar de que forma este método está presente no ambiente educativo do jardim de infância e nas práticas pedagógicas das/os educadoras/es de infância. Assim, estabeleceu-se a seguinte pergunta de partida:
- De que forma o método de Maria Montessori está presente na organização do ambiente educativo, ao nível do espaço e dos materiais, no jardim de infância?

Objetivos do estudo

- ✓ Observar se nas práticas educativas da educadora cooperante existem princípios do método de Maria Montessori.
- ✓ Percecionar quais os modelos curriculares/metodológicos que estão subjacentes à organização do ambiente educativo da sala.
- ✓ Desenvolver situações de aprendizagem inspiradas nos princípios de Maria Montessori.

Metodologia
Esta investigação assume uma abordagem qualitativa, pois "dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das experiências e atividades das pessoas em seus contextos locais" (Flick, 2009, p.37). A estratégia utilizada foi o estudo de caso com recurso a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados: análise documental, elaboração de reflexões e notas de campo, observação participante e a realização de inquéritos por questionário a educadoras de infância de diversas instituições, pertencentes ao concelho do Porto.

Materiais existentes no ambiente educativo do jardim de infância, inspirados no método de Maria Montessori:

- Números de laia - utilizados na marcação de presenças
- Placa de sapatos em madeira - material da área dos jogos
- Saco misterioso - desenvolvimento do sentido estereognóstico
- Técnica Montessori de vestir o casaco

Propostas de atividades da equipe pedagógica (educadora cooperante e a estagiária finalista) para os encarregados de educação realizarem com os educandos. Estas atividades e materiais foram inspiradas nos métodos de Maria Montessori.

- Sapato de cartão baseado nas placas de madeira de vida prática Montessori
- Caixa de ovos - baseada na caixa de fusos de Montessori
- Atividades do quotidiano - a estender a por a mesa e a estender o roupa - Exercícios Montessori de vida prática

Conclusões
Uma vez que o estudo ainda se encontra a decorrer, é possível apresentar apenas algumas conclusões parciais. Considerando a pergunta de partida e alguns objetivos traçados, conta-se a ausência de material pedagógico criado por Maria Montessori quer na organização do ambiente educativo, quer nas práticas educativas das/os educadoras/es. No entanto, pudemos observar a existência de materiais, e de atividades, inspirados na sua filosofia educativa. Nesse sentido foram desenvolvidas atividades e situações do quotidiano que integram a rotina diária das crianças no jardim de infância, nomeadamente, pegar numa moeda para estender uma peça de roupa, vestir o casaco de forma autónoma, saber pôr a mesa, que promovem a coordenação óculo-manual, a motricidade fina, o sentido estereognóstico, entre outros objetivos. Para além disso, constatou-se a presença de situações lúdicas e jogos didáticos ao nível da estimulação sensorial de inspiração Montessori.

Publicação
Flick, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed
Freire, P. (2011). Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa. <https://doi.org/10.21985/9786511004744-001>
Neves, I. (2015). Um olhar sobre a escola e a ação docente na sociedade contemporânea. <https://doi.org/10.21985/9786511004744-001>
Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história de futuro. Anjos em Revistas Interdisciplinares, 1(1)-199.



"Reconhecendo que Maria Montessori foi uma grande inspiradora nas práticas educativas, e constatando que em algumas Instituições se está a assistir a uma revalorização do seu método pedagógico, consideramos relevante investigar de que forma este método está presente no ambiente educativo do Jardim de Infância e nas práticas pedagógicas das/os educadoras/es de infância."

[Clique aqui para ver o poster online](#)

EL TRABAJO DE LA MOTRICIDAD INFANTIL EN FAMILIA

Javier Cachón-Zagalaz
María Sánchez-Zafra
Déborah Sanabrias-Moreno
María Luisa Zagalaz-Sánchez
Amador J. Lara-Sánchez
Universidad de Jaén

SEMANA INFANCIA OBSERVATORIO PSICOMOTRICIDAD Y PSICOMOTRICIDAD

24, 26 y 28 MAIO 2021

EL TRABAJO DE LA MOTRICIDAD INFANTIL EN FAMILIA

AUTORES
Javier Cachón Zagalaz
María Sánchez Zafra
Déborah Sanabrias Moreno
Mª Luisa Zagalaz Sánchez
Amador J. Lara Sánchez
GRUPO INVESTIGACIÓN IDAF

ANTECEDENTES Y OBJETIVO
La práctica regular de Actividad Física (AF) se asocia a beneficios para la salud de niños y mayores en los niveles físico, psicológico y social, siendo muy importante para un crecimiento y desarrollo adecuados. La participación de las familias en la AF de los niños cuando son pequeños es determinante para que adquieran hábitos físicos saludables. El objetivo de este proyecto es fomentar la práctica de AF en los menores haciendo participe a la familia en el proceso, compartiendo el juego, el movimiento y la diversión.



MÉTODO
Se desarrolla un taller de psicomotricidad (gratuito) por semana durante tres cursos escolares consecutivos. Participan 20 padres y/o madres u otro familiar y 20 niños de Educación Infantil, y algunos alumnos voluntarios que estudian el Grado en Educación Infantil en la UIJA. Los talleres eran impartidos por el equipo investigador, contando con la participación de los padres, quienes se comprometían a intervenir creando algún juego o actividad, de manera que aprendieran a jugar con sus hijos. La opinión de los participantes se obtuvo mediante entrevistas y un diario de prácticas.



RESULTADOS
Las familias han aprendido a jugar en familia, a ayudar, asistir, innovar y controlar los pequeños problemas que surgen durante los talleres para evitar accidentes entre los pequeños. Partiendo de los juegos y utilizando distintos materiales y espacios, se han trabajado distintos centros de interés: el cuerpo, la calle, los animales, la familia, la casa, los alimentos, los deportes, los viajes..., que enriquecen también los aprendizajes cognitivos de los niños.



CONCLUSIONES
Los padres se han mostrado sorprendidos y satisfechos por el desarrollo de vínculos emocionales entre ellos y sus hijos y por el esfuerzo de los niños para lograr las actividades motrices propuestas. Han aprendido a crear juegos en familia, uniéndose entre ellos. Los niños han estado muy motivados por la participación de sus familiares y han mejorado sus capacidades motrices y de relajación. Los estudiantes de magisterio indican su satisfacción por estos aprendizajes.

REFERENCIAS
Cachón-Zagalaz, J. (2018). Ejercicios de psicomotricidad para niños de 3 a 6 años. Comunicación al 14 Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Salud. Pontevedra.
Cachón-Zagalaz, J., Cabrero-Zagalaz, A., Lara-Sánchez, A., & Zagalaz, M.L. (2019). Motricidad infantil y juego. Poster al IV Congreso Internacional en Investigación y Didáctica de la Educación Física - ADIDIES, Granada.
Cachón-Zagalaz, J. (2020). Motricidad infantil en tiempos de Pandemia. Ponencia invitada al Actuality of psychomotor intervention in the face of social changes. New spaces of the body. Psychomotricity and Family, Verona (Italia).
Cachón-Zagalaz, J., Sánchez-Zafra, M., Sanabrias-Moreno, D., González-Villero, G., Lara-Sánchez, A.J., & Zagalaz-Sánchez, M.L. (2020). Psychomotricity and development of emotional bonds between parents and children in early childhood (Cap.). En F. Gil-Madrona, Physical Education Initiatives for Early Childhood Learners. IGI Global. Publisher of Timely Knowledge. Pensilvania, EEUU.

1º CONGRESO INTERNACIONAL OFEI

“El objetivo de este Proyecto es fomentar la práctica de AF en los menores haciendo participe a la familia en el proceso, compartiendo el juego, el movimiento y la diversión.”

[Clique aquí para ver o poster online](#)

Publicações do OFEI:

OFEI.ESEPF.PT

Inscrição na newsletter da ESEPF:

ESEPF.PT