

AVALIAÇÃO DE DIMENSÕES CONTEXTUAIS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Sofia Andrade, Universidade de Aveiro, siandrade@ua.pt

Paula Coelho Santos, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, psantos@ua.pt

RESUMO: Este projeto de investigação focaliza-se nos currículos desenvolvidos numa creche e num jardim-de-infância que atendem crianças em situação de acolhimento institucional. O objetivo é analisar as dimensões contextuais presentes, nomeadamente ao nível da oferta educativa, clima de grupo, espaço para iniciativa, organização e estilo do adulto, por referência à perspetiva das crianças envolvidas no estudo. A partir da avaliação das suas competências, necessidades e interesses, planificaram-se e implementaram-se iniciativas e ações contingentes com as respostas às necessidades identificadas e objetivos formulados. Os dados apontam a necessidade de investimento nas dimensões do estilo do adulto, designadamente, sensibilidade, estimulação e promoção da autonomia da criança, em especial no contexto creche.

Palavras-chave: necessidades emocionais da criança em acolhimento institucional; abordagem experiencial; educação de infância.

Introdução

Nos dias que correm há uma crescente preocupação com a avaliação e o desenvolvimento do currículo em educação de infância. Nesta investigação, propõe-se avaliar o papel das dimensões contextuais presentes numa creche e num jardim-de-infância, ao nível da promoção do bem-estar emocional e implicação de crianças que, estando em situação de acolhimento institucional, frequentam esses contextos. A partir de observação direta e participante nos contextos, avaliaram-se as competências, interesses e necessidades das crianças envolvidas no estudo, estabelecendo-se a linha de base para o desenvolvimento de um conjunto de iniciativas que pretenderam responder às necessidades identificadas.

A análise das dimensões contextuais baseou-se no *Self-Evaluation Instrument for Care Settings* (SICS) (Laevers et al., 2005) e no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2010), focalizando a investigadora no vivido da criança.

O SICS e o SAC na análise do Bem-Estar Emocional (BEE) e Implicação (I) da Criança

A rentabilização dos recursos para a promoção da qualidade na creche e no jardim-de-infância passa por uma avaliação sistemática do contexto educativo nas suas diferentes dimensões. Assim, podemos identificar áreas fortes e fracas do contexto e delinear estratégias de intervenção que ofereçam à criança um suporte contingente com as suas necessidades. Portanto, como recurso para a melhoria da qualidade em educação de infância, destaca-se o uso do SICS e do SAC.

O SICS oferece uma estrutura de suporte à introdução de mudanças importantes na prática educativa em creche, organizando a ação do educador em três fases: (1) observação e avaliação do BEE e I das crianças em creche; (2) análise reflexiva das dimensões contextuais determinantes para a qualidade do contexto – a oferta, a organização, a livre iniciativa, o estilo do adulto e o clima de grupo; (3) melhoria da ação educativa, com avaliação. Ao educador é proposto que reflita a sua ação sob a perspetiva da criança, criando condições para o respetivo desenvolvimento social-emocional e cognitivo (Laevers et al., 2005).

O SAC, instrumento de avaliação e monitorização da qualidade do contexto de jardim-de-infância, estrutura o desenvolvimento da ação do educador em três fases: (1) observação e avaliação geral e individualizada do grupo de crianças (fichas 1g e 1i), atendendo ao nível geral de BEE, I e desenvolvimento global, numa escala de 5 níveis; (2) análise e reflexão individualizada, sobre o grupo e o contexto (fichas 2g e 2i); (3) definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo, e iniciativas individualizadas (fichas 3g e 3i, respetivamente). O SAC permite ao educador identificar quais são as crianças em sofrimento emocional, através do desenrolar de um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação sobre o BEE e I (ou envolvimento), e indicadores de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Os resultados da avaliação dos níveis de BEE e I da criança fornecem ao educador *material* para proceder à avaliação da sua própria ação. O BEE, dimensão fundacional para o desenvolvimento e aprendizagem - i.e., os processos de libertação emocional subjacentes ao BEE são condição essencial para que a criança possa implicar-se em tarefas que resultarão em aprendizagem de nível profundo (ibidem) - tem a ver com um estado particular de sentimentos, o sentir-se bem ou mal, feliz ou infeliz, estar alegre ou triste (ibidem). A criança que o experiencia irradia vitalidade, tranquilidade, relaxamento, confiança em si mesma e está disponível para a aprendizagem a nível profundo. O BEE pode ser avaliado em cinco níveis, desde o muito baixo, em que são evidentes sinais de que a criança está em risco de desenvolvimento ou em sofrimento emocional, até um nível muito alto, onde se verifica que a criança está bem consigo própria e com o mundo envolvente.

A implicação, equacionada como o resultado da qualidade da ação do educador (ibidem), é também uma dimensão fundacional para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, informando o adulto sobre a eficácia dos seus esforços na criação de um ambiente estimulante e interessante, “apontando-lhe meios para fazer melhor” (p. 27). A implicação tem a ver com a concentração e a persistência na tarefa em análise, o achar algo interessante ou aborrecido, fascinante ou fastidioso (ibidem). Se a criança está implicada numa tarefa, vemo-la concentrada, mantendo a sua atenção na atividade, evidenciando estar mentalmente ativa, mobilizando as suas competências na realização dessa atividade; em consequência, ocorre aprendizagem, construção de conhecimento e saber. A implicação revela-se num continuum que pode estruturar-se em cinco níveis. O nível 1 – muito baixo – corresponde a ausência de atividade (ausência de implicação); o nível 5 – muito alto – traduz-se em atividade intensa e continuada (elevada implicação).

As dimensões contextuais em educação de infância

Na análise dos níveis de BEE e I, o educador irá refletir a sua prática, procurando uma explicação para as pontuações baixas (e também para as elevadas), distinguindo cinco componentes curriculares:

(1) *Oferta educativa* - até que ponto o contexto educativo é “rico” e apelativo, com diversidade de materiais? Em que medida a oferta é importante e relevante para a aprendizagem e desenvolvimento que cada uma das crianças está a experienciar? O educador deve procurar enriquecer o meio/espço para o tornar mais atraente, rico e com possibilidade de exploração, promotor de diversas aprendizagens (através da construção de materiais, diversidade de jogos, preparação de alimentos...). É, pois, importante que as crianças encontrem na sala oportunidades de ação envolvendo materiais e dinâmicas que respondam às suas necessidades, nomeadamente estímulos e atividades intensas que abranjam os vários domínios desenvolvimentais (Portugal & Laevers, 2010). Importa que o espaço interior seja amplo, arejado, iluminado, aquecido, sem barulho, permitindo o movimento das crianças e dos adultos. As áreas devem ser enriquecidas com materiais macios e confortáveis para serem usados durante o dia, de modo a permitir o uso independente pelas crianças, sem que haja interferência entre as várias possibilidades de experiência. Importa que também o espaço exterior esteja organizado de modo a garantir que as atividades não interferem entre si, permitindo que as crianças acedam a uma variedade de superfícies e experiências.

(2) *Clima de grupo* - até que ponto as crianças se sentem à vontade no grupo e no contexto? Existe uma interação positiva entre as crianças? A relação dos adultos com as crianças envolve interações agradáveis? Importa perceber a qualidade das relações no contexto, ou seja, entre as crianças e com os adultos. Esta reflexão oferece ao adulto

oportunidade de se focalizar nas dimensões relacionais presentes no contexto, na forma como aborda a criança e lhe oferece estímulos positivos. Torna-se relevante ajudar as crianças na interação com o grupo (a conversar sobre conflitos, a perceber os seus sentimentos e os dos outros...), dar à criança oportunidades de cooperação e colaboração entre elas, visando a construção do sentimento de pertença ao grupo. Para além do referido anteriormente, importa avaliar se o adulto estabelece um contacto físico adequado, se evidencia respeito pelas crianças e empatia; importa observar se o adulto reflete na qualidade das relações que estabelece com as crianças, se desenvolve a capacidade de avaliar as interações que protagoniza, se otimiza a qualidade das suas intervenções, por outras palavras, se realiza de modo consequente a análise da qualidade das relações interpessoais e das suas competências de diálogo experiencial (ibidem).

(3) *Espaço para iniciativa/autonomia* - quanta iniciativa e autonomia é dada à criança no contexto? A criança é o autor do seu próprio desenvolvimento, saberá melhor do que ninguém procurar situações que se situam no limiar do seu desenvolvimento proximal. Desta forma, é crucial dar espaço à criança para decidir o que quer fazer, como e com quem; escutar a sua opinião relativamente à oferta de atividades e às planificações. Torna-se igualmente importante ver o grau em que as crianças assumem responsabilidades, a forma como os problemas são resolvidos e as regras explicadas. A livre iniciativa oferece à criança o espaço para realizar o seu próprio trajeto de desenvolvimento, ativando a exploração, a autonomia e proporcionando níveis mais elevados de implicação (ibidem). A iniciativa pode ser oferecida à criança no brincar/atividade livre. No brincar, as crianças implicam-se e exploram as suas potencialidades (resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se, utilizam informações e conhecimentos...), experimentam, experienciam situações de aprendizagem diversas, podem experimentar livremente sem medo de errar... A autonomia pode ser trabalhada

através da oferta de experiências, individuais e partilhadas, oportunidades na discussão e resolução de conflitos, oportunidades de expressão individual (envolver a criança em debate, no contar de histórias, conflitos do grupo...), tomar decisões e assumir responsabilidades. Os adultos disponibilizam utensílios adequados ao tamanho da criança de forma a potenciar a sua autonomia, responsabilizando-a em tarefas da vida diária (lavar, vestir, ir à casa de banho...).

(4) *Organização* - a rotina diária está bem organizada, atendendo às necessidades das crianças? Os adultos comunicam entre si, dividem tarefas e encorajam a criança a falar sobre acontecimentos do dia ou coisas em que a criança esteja interessada? São consideradas as planificações e rotinas do dia-a-dia – comer, dormir, brincar no exterior? De igual modo, importa olhar para o plano e rotinas do dia, se são suficientemente estruturadas, contudo, flexíveis, se são introduzidas variações do programa, promovendo a autonomia e respeitando as necessidades e interesses das crianças, com transições suaves entre os acontecimentos. Importa, pois, observar se numa parte do dia existe jogo livre/brincar e noutra parte variedade de atividades, quer no interior quer no exterior, dirigidas pelo adulto e iniciadas pela criança (ibidem).

(5) *Estilo do adulto* - o adulto é empático na interação com as crianças? Oferece interações estimulantes? O adulto promove e oferece autonomia? O adulto percebe as necessidades e interesses da criança e introduz elementos nas atividades para aumentar a implicação? O adulto é sensível com as crianças? O adulto percebe os sentimentos das crianças e assegura as suas necessidades (de atenção, afeto, afirmação, compreende as suas emoções)? O adulto deve sustentar a sua prática em três pilares da atitude experiencial: sensibilidade, autonomia e estimulação; a seguir, podemos observar a respetiva organização no *esquema do tempo*.

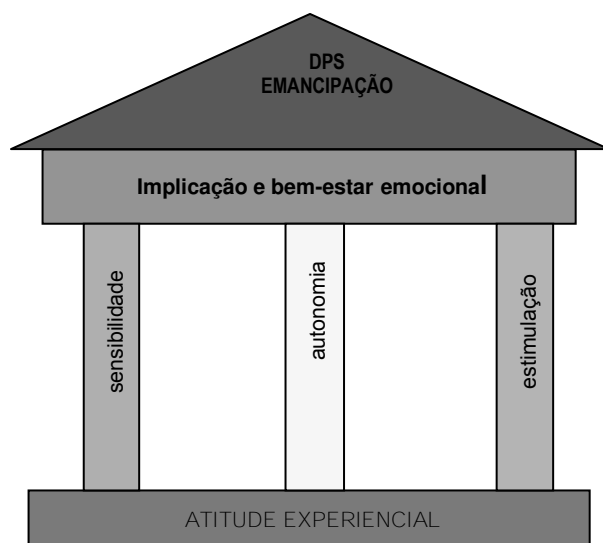


Figura 1 - Esquema do Templo (Portugal & Laevers, 2010)

Na base, a atitude experiencial do educador traduz-se em: (1) *sensibilidade ou diálogo experiencial* tem a ver com uma relação autêntica e profunda do educador com as crianças, respondendo às suas necessidades – emocionais, de segurança, afeto; assim, o educador deve promover que a criança se sinta compreendida, escutada e aceita; (2) *autonomia*, correspondendo ao modo como o educador estimula a autonomia da criança, como confere liberdade à criança ao nível da escolha da atividade, do processo de direção da atividade, da participação no estabelecimento de regras, limites e acordos; (3) *estimulação*, que respeita ao modo como o educador estimula a criança, através do enriquecimento do meio com novos e diversificados materiais, atividades e oportunidades, tendo em conta os reais interesses e necessidades das crianças; por outras palavras, o modo como o educador é (ou não) “fertilizante do terreno educativo” (ibidem). Na *trave mestra* do templo, os processos de libertação emocional, operacionalizados pelo BEE, e os processos desenvolvimentais, traduzidos em I. Por último, no *frontão*, a finalidade da ação educativa, o desenvolvimento pessoal e social (DPS) ou emancipação da criança (ibidem).

A linha de pensamento da abordagem experiencial sublinha a necessidade do educador valorizar a escuta ativa da criança, e visa manter uma atitude atenta ao vivido da criança, à sua experiência interna.

Em ambos os contextos, verificou-se que as planificações e atividades são elaboradas com base no reconhecimento daquilo que a criança já domina, sendo-lhes propostas atividades com significado para ela (Dewey, 1971; Freinet, 1973) e que constituem um desafio real às suas capacidades (Vigostky, 1991, 2007). Na creche, a educadora mostrou algumas vezes tendência para antecipar-se à criança. Com base nestas asserções, foram formulados alguns *pontos de ação*, a concretizar na creche e no jardim-de-infância e sintetizados nas tabelas 1 e 2.

No sentido de atender às necessidades das crianças em creche, foram definidas algumas intervenções para promoção do autoconhecimento e autoestima da criança, nomeadamente o trabalho em torno das emoções para ajudar “(...) as crianças a perceberem melhor as suas experiências internas e a lidarem com elas de uma forma mais positiva” (Portugal & Laevers, 2010, p.122). Assim, foram desenvolvidas várias atividades, como a utilização da caixa das emoções, ouvir/contar histórias, o desenho e a pintura. A investigadora colocou à disposição das crianças diversos materiais (imagens, máscaras, fantoches, histórias...), atividades em que se verificou que as crianças estiveram estimuladas e envolvidas, aumentando os seus níveis de BEE e I. Por vezes, elas próprias tomavam a iniciativa de pedir para brincar, por exemplo, com a caixa das emoções.

Não foi possível criar uma nova área de atividade na sala e não foram introduzidos alguns materiais, como materiais sonoros, caixa de areia, puzzles, legos, como havia sido planificado. Também, jogos de construção e alguns materiais (por exemplo, alusivos à diversidade de culturas) continuaram a ser guardados na arrecadação, para não se danificarem.

Porém, a investigadora colocou à disposição das crianças uma maior diversidade de livros para que pudessem escolher, manusear, brincar e explorar. As crianças exploraram-nos com satisfação evidente, tomando muitas vezes, a iniciativa de os procurar e pedir.

Tabela 1

Passo 4 (SICS): Declaração de intenções para melhoria da qualidade (Plano de ação para a creche)

Pontos de ação. Queremos...	Ações concretas a serem desenvolvidas
Melhorar o brincar na sala das brincadeiras para que o contexto se torne mais convidativo e estimulante para a criança	- Criar cantinho das emoções (com imagens); - Introduzir diversidade de materiais: materiais sonoros; caixa de areia; caixa das emoções; jogos, puzzles, legos...
Oferecer à criança maior liberdade/iniciativa e oportunidades de escolha	- Diversificar e colocar à disposição das crianças os materiais para poderem escolher, manusear e explorar entre os vários existentes, como os livros, jogos e construções; - Expor trabalhos das crianças nas paredes.
Melhorar o clima de grupo para que a criança possa <i>sentir-se em casa</i>	- Expor os trabalhos das crianças; - Trabalhar com materiais alusivos à diversidade de culturas recorrendo ao uso de, por exemplo, bonecas de cor, imagens de várias culturas e diversidade de famílias; - Trabalhar com atividades e materiais relevantes à exploração de emoções e sentimentos; - Usar e trabalhar a caixa das emoções.
Organizar o decurso do dia de forma mais eficiente	- Criar quadro de registo das opiniões das crianças em relação a diferentes atividades onde elas possam manifestar a sua opinião através de <i>smiles</i> tristes e contentes.
Melhorar estilo do adulto (sensibilidade, estimulação e autonomia), com intervenções mais estimulantes (enriquecendo o brincar das crianças e criando novas oportunidades de evolução da brincadeira), maior sensibilidade (atenção mais individualizada e empática) e promoção de autonomia (as crianças poderem escolher atividades e espaços que lhes sejam apelativos, e que a sua escolha seja respeitada).	- Estar com a criança individualmente, contando-lhe e explorando várias histórias sobre as emoções; - Enriquecer o brincar da criança, colocando à sua disposição vários tipos de materiais para que possa ter maior oportunidade de escolha e iniciativa, como livros, fantoches e imagens (alusivos às emoções e sentimentos); - Estar com a criança em pequenos grupos, deixando-a fazer desenhos no “diário” da investigadora (como ela tanto gostava) e enriquecendo-o com imagens; - Adulto com intervenções de maior proximidade e diálogo nas atividades da criança, nomeadamente no momento da brincadeira; - Auxiliares brincarem mais com as crianças, oferecendo-lhes mais carinho, afeto e atenção; - Dar oportunidade às crianças para poder escolher atividades e espaços que lhes sejam apelativos e que a sua escolha seja respeitada.

Relativamente aos trabalhos das crianças, estes não foram expostos na parede, também com o argumento de que a sua afixação poderia danificar as paredes; continuaram guardados

nas capas das crianças, sem que pudessem ser expostos. Torna-se, de facto, urgente criar estratégias no sentido de melhorar este aspeto.

Para além do referido anteriormente, foi criado um *quadro de opinião da criança*, para registar o olhar da criança, a sua perspetiva (Laevers, 2008) relativamente à oferta educativa. Assim, as crianças identificaram as atividades, manifestaram a sua opinião: C1, no primeiro momento de observação, salienta “não gosto de brincar na casinha!” mas, no segundo momento, afirma “gosto da máquina e da mala!”; C1 e C2 salientam o facto de não existirem livros na sala “gosto dos livros, mas a sala não tem!”.

Salienta-se igualmente a importância do contacto afetivo e caloroso do adulto. A educadora ausentava-se frequentemente da sala no momento da brincadeira. A investigadora propôs à educadora poder ter uma maior proximidade e diálogo com as crianças nesses momentos. A investigadora esteve assim presente no brincar e nas atividades das crianças, oferecendo-lhes uma atenção mais individualizada (no brincar, nas atividades dirigidas...), pretendendo ser calorosa, aconchegante e estimulante. De acordo com Benjamin (1984, citado por Zórtea, 2008), ao brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem (à brincadeira), através da imitação, relatos, cenas...

O “diário” da investigação é um instrumento onde são registadas notas de campo, incidentes críticos, aspetos relevantes, sucessos e insucessos da intervenção e investigação (Zabalza, 1994). Verificou-se que as crianças manifestavam um forte desejo e interesse no diário da investigadora (enriquecido com imagens das emoções), pedindo frequentemente para fazer desenhos, ver imagens e explorar. Assim, a investigadora colocou-o à disposição das crianças, para que estas pudessem manusear e explorar.

No Contexto de JI, foram igualmente formulados pontos de ação que se encontram sintetizados na seguinte tabela.

Tabela 2

Ficha 3g (SAC) – objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto (JI)

1. Aspetos específicos de mudança	2. Iniciativas ou ações a desenvolver
Oferta educativa	
<ul style="list-style-type: none"> - Criar área dos sentimentos/emoções; - Renovar o espaço dos jogos e da cozinha; - Colocar em prática algumas atividades científicas; - Enriquecer o espaço exterior, criando mais oportunidades para movimentações amplas e libertação de energia, bem como realização de atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar máscaras alusivas às diferentes maneiras de sentir, ou seja, dos diferentes sentimentos (com medo, zangado, triste e feliz). As crianças poderão assim pintar/decorar as máscaras a partir das quais poderão criar também histórias, colocar também em prática dramatizações e olhar-se ao espelho com as máscaras; - Desenvolver materiais para construção de máscaras das emoções; - Acrescentar maior diversidade de jogos. Melhorar os que já existem e reorganizar o espaço, tornando-o mais funcional; - Acrescentar materiais na área da cozinha; - Proceder à preparação de alimentos no contexto: bolos...; - Levar para o exterior cordas, panos, molas, mesas, cadeiras e materiais para grandes construções, de modo a proporcionar às crianças diferentes atividades.
Clima de grupo	
<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar um clima de grupo positivo onde as crianças se sintam seguras, acarinhadas; - Criar um espaço aconchegante e seguro; - Fortalecer as relações de escuta e de entreajuda entre as crianças; - Promover o conhecimento do outro, o respeito, e a cooperação entre as crianças, entre crianças e adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar materiais e atividades às crianças que possibilitem o trabalho em torno das emoções; - Aproveitar as experiências pessoais e familiares das crianças para trabalhar aspetos como os afetos e as emoções relacionados com determinadas situações; - Explorar a “caixa das emoções”, permitindo à criança diversas experiências de forma a dinamizar a escuta do outro, a tolerância e proporcionar oportunidades a cada criança para poderem expressar os seus próprios sentimentos e emoções, falar acerca dos mesmos, das suas preocupações e de situações pelas quais já vivenciou ou passou; - Desenvolver atividades onde as crianças possam exprimir, através do corpo/voz, sentimentos ou atitudes; - Conversar com as crianças acerca das atividades desenvolvidas, se gostaram ou não gostaram. De forma, a que a criança possa exprimir a sua opinião, sinta que é ouvida; - Observar e escutar as mensagens da criança e as suas opiniões e também os seus gostos; - Registrar pequenas frases que as crianças digam sobre cada sentimento/emoção e conversar sobre os registos efetuados (quer sejam frases ou desenhos feitos pelas crianças); - Conversar com as crianças acerca das situações de agressividade que por vezes ocorrem para com as outras crianças; - Ajudar as crianças a resolverem pequenos conflitos umas com as outras, através de vários instrumentos e materiais; - Organizar trabalhos em grupo com responsabilidades partilhadas.
Espaço para iniciativa	
<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a tomada de decisão e a assunção de responsabilidades pelas crianças; - Aumentar os níveis de colaboração e de participação interessada e implicada das 	<ul style="list-style-type: none"> - Alargar, de forma gradual, a iniciativa da criança nos vários momentos e atividades disponibilizadas; - Permitir que as crianças decidam o que vão fazer, como o vão fazer e decidir quando é que o trabalho está terminado; - Responsabilizar as crianças pelas suas escolhas e

<p>crianças em diferentes atividades existentes na sala;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incentivar o espírito criativo de expressão individual; - Incentivar a tomada de decisão e de assunção de responsabilidade nas crianças; - Promover sentido de confiança e de boa autoestima, baseado em atividades onde as crianças se sintam capazes e responsáveis. 	<p>comportamentos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permitir que as crianças discutam, criem e ajustem as regras existentes na sala; - Dar espaço e tempo à criança para realizar a atividade à sua maneira, com os diversos tipos de materiais escolhidos por ela, promovendo a expressão individual, a autonomia, e um saber fazer cada vez mais superior; - Promover momentos de discussão e de partilha de ideias em pequeno e em grande grupo, incentivando as crianças a expressar-se cada vez mais, dar a sua opinião...
Organização	
<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar a flexibilização das regras; - Oferecer mais tempo de jogo ao ar livre; - Assegurar flexibilidade nas regras, quando necessário; - Discutir e estabelecer acordos com as crianças, ouvindo-as (não procurando impingir o nosso ponto de vista); - Integrar potencialidades educativas da comunidade no projeto curricular do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concretizar ou dar maior visibilidade às regras existentes na sala, relativamente à arrumação dos materiais, aos comportamentos permitidos e não permitidos (acordar as regras com as crianças); - Introduzir uma tabela de “opinião das crianças acerca da oferta educativa” de forma a escutar a sua opinião; - Sempre que possível levar a criança a atividades em espaços exteriores em contacto com a natureza.
Estilo do adulto	
<ul style="list-style-type: none"> - Exercitar a autoavaliação da educadora e da investigadora, sem medo de encontrarmos fragilidades; - Estar atento aos comportamentos positivos das crianças e valorizá-las, reforçar esses momentos; - Moderar a tendência para intervir e resolver rapidamente os conflitos entre as crianças; - Procurar ver a realidade a partir dos olhos da criança; - Apoiar a crianças nos seus contactos sociais, funcionando como “modelo”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer apoio e atenção positiva sempre que for necessário; - Estar atentos ao impacto das intervenções das crianças em termos de implicação e bem-estar emocional; - Pensar antes de agir; - Observar e escutar as crianças no brincar para as conhecer e perceber melhor; - Ter atenção para não levar as crianças a exprimirem sentimentos que não sentem; - Desenvolver um trabalho mais orientado e individualizado (proporcionando um maior acompanhamento) com as crianças que apresentam mais dificuldades, para que, pouco a pouco, se sintam mais seguras e mais autónomas.
Outros aspetos	
<ul style="list-style-type: none"> - Colocar as crianças em contacto com algumas atividades no âmbito da literacia; - Contar histórias sobre a diversidade e educação emocional; - Apostar em saídas ao exterior, para proporcionar às crianças um maior conhecimento do mundo e conhecimento do espaço circundante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contar histórias sobre a diversidade e educação emocional, recorrendo a materiais diversificados; - Colocar as crianças em contacto com algumas atividades do âmbito da literacia, nomeadamente através de: associação da imagem a uma palavra, interpretar poemas, aprender algumas letras do abecedário, entrar em contacto e explorar alguns trava-línguas, criação de histórias, construir adivinhas, rimas, brincar com as palavras e procurar/pesquisar letras e palavras conhecidas em jornais, revistas, panfletos, entre outras; - Promover situações de descoberta das características atmosféricas, relacionadas com as diferentes estações do ano.

No contexto de jardim-de-infância foram desenvolvidas ações e estratégias tendo em conta a experiência interna e o vivido da criança. Assim, a investigadora desenvolveu um conjunto de estratégias e atividades enunciadas abaixo.

A caixa das emoções fez parte do quotidiano nos contextos, permitindo diversas aprendizagens e experiências de forma a dinamizar a escuta do outro, a tolerância, a proporcionar oportunidades a cada criança para que pudesse expressar os nomes que se dão aos sentimentos e emoções, falar deles, falar das suas preocupações e das situações pelas quais já tinham passado. As crianças manifestaram interesse e gosto pela caixa das emoções: manuseavam as imagens, colocavam as máscaras andando pelas diferentes áreas de atividade, brincando com os fantoches de dedo. A investigadora (em colaboração com a educadora e auxiliares) colocou à disposição das crianças diversos materiais e atividades: (1) foram colocadas à disposição da criança imagens e tabelas sobre “como me sinto hoje” no “diário” da investigadora, para que a criança pudesse expressar e dizer como se sentia em determinado dia ou naquele momento; as crianças pediam para desenhar e manusear este “diário”; procuravam também as respetivas tabelas, pedindo para as preencher; (2) uma vez que as crianças manifestaram bastante interesse pela caixa das emoções, foi proposto à educadora a criação da área das emoções, onde as crianças puderam pintar/decorar máscaras alusivas aos sentimentos (medo, zangado, triste e feliz); esta área foi enriquecida com as máscaras e com um espelho, onde as crianças puderam dar asas à sua imaginação (olhavam-se ao espelho com as máscaras, colocaram em prática pequenas dramatizações, criaram histórias...); de facto, a criação da área das emoções foi muito importante para as crianças, pois tiveram a possibilidade de explorar e lidar com as emoções, através de atividades que elas próprias tiveram oportunidade de escolher; (3) colocámos à disposição das crianças diferentes histórias alusivas às emoções, de modo que pudessem explorá-las; no brincar livre, as crianças pediam frequentemente para brincar com as histórias: “exploração das histórias permite a expressão de sentimentos e evoca o reconhecimento de sentimentos que são comuns a muitas crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p.122); (4) construímos um quadro de opinião da criança sobre a

oferta educativa para escutar o ponto de vista da criança; segundo Laevers (2008), no âmbito da abordagem experiencial é essencial procurar ver a “realidade” da prática do dia-a-dia do ponto de vista da criança; neste quadro a criança colocou *smiley faces*, segundo Brooker (2001, Oliveira-Formosinho, 2008), importante para manifestar o seu agrado e desagrado sobre determinadas situações ou atividades, como é o caso da criança C3, que declara o seu desagrado por uma atividade da “aula” de educação física - “não gosto das bolas quando vão para o chão e para cima!”. C3 e C4, num primeiro registo, evidenciam o seu desagrado pelo escutar/ouvir histórias - “não gosto de ouvir histórias”; (5) as crianças puderam expressar através do desenho e do seu ponto de vista o que significava para si cada sentimento/emoção; estes desenhos e opiniões das crianças foram afixados na sala de atividades; (6) a investigadora ofereceu um “cubo das emoções” a cada criança (para levarem para casa); as crianças sentaram-se no chão a brincar com o cubo e a dramatizar como viam nas imagens; (7) os trabalhos das crianças eram afixados na sala, permitindo que a criança se sentisse valorizada e pudesse mostrar o resultado do seu trabalho; muitas vezes, as crianças solicitavam a presença da investigadora para ir ver os seus trabalhos, questionando – “está giro, Sofia?”; (8) as crianças tiveram oportunidade de confeccionar alimentos. C3 e C4 afirmaram o seu agrado pela realização deste tipo de atividades – C3 “gosto de mexer tudo e pôr no forno!”; C4 “gosto de fazer e comer o bolo!”; (9) o espaço exterior é um prolongamento do ambiente interior (Post & Hohmann, 2003); assim, neste contexto, o espaço exterior era enriquecido com materiais; a educadora criava a oportunidade de a criança realizar determinadas atividades no exterior, levando a mesa, cadeiras, panos, molas, cordas... de forma a criarem-se pequenos grupos e a fazer com que a criança pudesse estar num espaço diferente; sempre que possível, o adulto proporcionou às crianças atividades em espaços exteriores em contacto com a natureza (ex. biblioteca, museu dos dinossauros...); (10) a

investigadora esteve sempre presente nas atividades das crianças, estabelecendo um contacto caloroso e de afeto que, segundo Rygaard (2006), ajuda a criança a estabelecer uma permanência afetiva. Para além disto, o adulto observou e escutou as crianças, dando azo a que a criança pudesse exprimir a sua opinião e sentir que era ouvida.

Algumas linhas de conclusão

O uso destes instrumentos de análise e avaliação permite ao educador, a par com a avaliação e monitorização da qualidade da intervenção educativa, definir quais são as crianças que se encontram em sofrimento emocional e que necessitam de uma intervenção educativa mais diferenciada: uma prática sustentada na sensibilidade, autonomia e estimulação. Numa análise focalizada nos processos de construção partilhada das experiências de aprendizagem, onde as vozes e os olhares das crianças proporcionam modos diferenciados de ação e onde as preocupações dos adultos confluem no sentido de responder às respetivas necessidades e interesses. Será urgente apoiar os educadores na procura e aplicação de outros saberes e alternativas, num processo participativo, democrático e transparente.

Referências

- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. Companhia Editora Nacional: São Paulo.
- Freinet, C. (1973). *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Editorial Presença: Lisboa.
- Laevers, F. (2008). A conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 4-9.
- Laevers, F. et al. (2005). Sics (Zico). *Well-Being and Involvement in Care a Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings*. Research Centre for Experiential Education Leuven University: K&G.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rygaard, N. (2006). *A criança abandonada*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Vigostky, L. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes Editora: São Paulo.
- Vigostky, L. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zortéa, L., Kreutz, C., & Johann, R. (2008). Imagem corporal em crianças institucionalizadas e em crianças não institucionalizadas. *Aletheia*, 1, 111-125.