

IPV - ESEV |

# Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu



Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Trabalho efectuado sob a orientação de



## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Catarina Ré Neves Lemos n.º 8049 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra, que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

....., ..... de ..... de 20.....

A aluna, \_\_\_\_\_

## Dedicatória

Esta investigação é dedicada às duas pessoas mais importantes da minha vida, os meus pais, por acreditarem sempre em mim.

Este trabalho investigativo é igualmente dedicado às crianças deste estudo, o “Rodrigo” e a “Adriana”, que me ajudaram tanto a crescer como futura educadora, mas também como pessoa.

## Agradecimentos

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar à minha orientadora, Professora Doutora Maria Figueiredo, pelo apoio, pelas aprendizagens, pelas suas opiniões sábias, mas também pela disponibilidade, pela amizade, pela confiança, pela paciência e por todo o incentivo, ao longo deste percurso.

Aos meus professores cooperantes Doutor João Rocha, Doutora Liliana Castilho e Doutora Isabel Aires de Matos, por todas as aprendizagens que me proporcionaram e pelas críticas atentas e construtivas.

Às minhas colegas de estágio, Francisca Santos e Tânia Araújo, por todas as aprendizagens que trilhamos juntas, por todos os trabalhos que realizámos, pela preciosa colaboração durante todos estes anos, mas fundamentalmente pela amizade que nos une, pelo carinho, pela dedicação, pelos sorrisos, pela alegria contagiante e por cada palavra de incentivo. Muito obrigada!

Aos meus pais por assumirem uma postura dedicada, terna e sempre atenta ao longo do meu percurso académico e da minha vida. Todas as palavras se tornam pequenas para expressar toda minha gratidão para convosco!

Ao Emanuel, pelo carinho, pela dedicação, pelo conforto, pelo encorajamento, pelas palavras amigas e por estar presente sempre em todos os momentos da minha vida.

À minha prima Ana Pedro e à minha madrinha Catarina pelos bons momentos repletos de boa disposição, pelas boas músicas, pela paciência e pelas nossas infinitas horas de conversa.

Aos meus amigos, agradecendo do fundo do meu coração, à Ana Catarina, à Bárbara Oliveira, à Stephanie Alves, ao João Santos, à Inês Ruivo, à Margarida Mendonça, à Vanessa Laranjeira e à Fatinha Martins, por todo o carinho, amizade, dedicação e por cada instante que passamos juntos.

Às crianças do meu estudo, ao Rodrigo e à Adriana, por cada ensinamento que me deram sem saber, por me tornarem uma futura educadora/professora mais atenta a estes problemas e por me deixarem observar pequenos pedaços da sua vida. Um bem-haja aos meus meninos!

## Resumo

O presente Relatório Final de Estágio resulta de processos formativos realizados em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O documento divide-se em duas grandes partes: a primeira refere-se à análise e reflexão das práticas desenvolvidas no quadro das unidades curriculares de prática de ensino supervisionada, e a segunda é dedicada ao estudo da ação pedagógica do educador de infância com crianças a experienciar processos de crise, mais concretamente, o divórcio/separação, a violência doméstica com presença de agressão conjugal e a situação de pais presidiários.

A questão de investigação abordada pretende compreender a importância da organização do ambiente educativo no âmbito da intervenção do educador com crianças que vivenciam estes processos de crise. Para desenvolvermos esta investigação recorreremos à observação, através de amostragens temporais de duas crianças em momentos de atividades orientadas e atividades livres, e através dos conceitos e procedimentos da avaliação do bem-estar emocional e da implicação das crianças (Portugal & Laevers, 2010). Foram ainda realizadas entrevistas semiestruturadas a educadoras de infância e mobilizadas notas de campo produzidas ao longo de todo o processo. Esta investigação assumiu, assim, um carácter qualitativo.

Os resultados mostraram que apesar das crianças vivenciarem momentos de crise e terem pequenas oscilações no seu comportamento e forma de estar, são crianças sociáveis, interessadas, tendo uma enorme capacidade de resiliência face aos contextos nos quais se inserem. As educadoras entrevistadas contribuíram com uma perspetiva ampla sobre as crises apresentadas ao longo desta investigação. Os seus relatos foram fundamentais para esta investigação, porque nos permitiram contactar com contextos e metodologias diferentes, enriquecendo o nosso conhecimento.

**Palavras-chave:** educação pré-escolar, bem-estar emocional, implicação, divórcio, violência doméstica, pais presidiários.

## **Abstract**

The present Training Final Report of the Master's Degree in Preschool and Primary School Education is a result of formative processes accomplished in both primary school and preschool context. The document is divided in two parts: the first one refers to reflections and analysis of the performances developed in the curricular units of teaching practice supervision; the second one is dedicated to the study of preschool teacher's pedagogical action with children experiencing different processes of crisis, specifically, divorce, separation, domestic violence with marital aggression and convicted parents.

The approached investigation intends to understand the importance of organizing the educational atmosphere in the perspective of the educator's intervention with children experiencing these crisis processes. Observation was used to develop this investigation, through temporal sampling of two children in both supervised and free activities and through concepts and procedures of the emotional welfare evaluation and children's implication (Portugal & Laevers, 2010). Moreover, semi-structured interviews were conducted with preschool teachers and fieldnotes were produced along the process. Therefore, this investigation assumed a qualitative content.

The results revealed that even though children experience crisis moments and have small oscillations in their behaviour and conduct, they are sociable and interested, with an enormous capacity of resilience towards the contexts in which they are inserted. The interviewed preschool teachers contributed with a wide perspective of the crisis exposed throughout this investigation. Their reports were essential to this investigation because it enables us to contact with different contexts and methodologies which enrich our knowledge.

**Key words:** Preschool education, emotional welfare, implication, divorce, domestic violence, convicted parents

## ÍNDICE

Introdução geral.....	1
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto.....	3
Capítulo I - Caracterização dos contextos da PES .....	3
1.1. Prática de Ensino Supervisionada II – 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	4
1.2. Prática de Ensino Supervisionada III – Educação Pré-Escolar .....	6
Capítulo II - Análise das práticas concretizadas na PES II e III .....	8
2.1. Análise da Prática de Ensino Supervisionada II .....	9
2.2. Análise da Prática de Ensino Supervisionada III .....	14
Capítulo III – Síntese sobre as aprendizagens realizadas nos estágios .....	18
Parte II – Crises associadas ao contexto familiar e as suas repercussões no contexto educativo .....	24
Introdução.....	24
Capítulo I – As crianças e processos de crise .....	26
1.1. Divórcio .....	26
1.2. Violência doméstica .....	28
1.2.1. O impacto da violência doméstica no comportamento da criança .....	30
1.3. Pais presidiários .....	32
Capítulo III – Enquadramento teórico da intervenção do educador de infância em processos de crise .....	35
2.1. A perspetiva ecológica do desenvolvimento humano .....	35
2.2. Atitude experiencial – Papel do educador .....	38
2.3. Relação entre a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner, a atitude experiencial e o bem-estar e os processos de crise .....	41
2.4. Três dimensões da Pedagogia de Infância.....	44
2.5. Estratégias de intervenção com crianças relacionadas com processos de crise.....	47
Capítulo III – Metodologia de Investigação .....	49
3.1. Orientação do estudo .....	49
3.2. Tipo de estudo.....	49
3.3. Participantes na investigação e questões éticas .....	51
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados .....	52
3.4.1. Entrevistas .....	53

3.4.2. Observação .....	53
3.4.2.1. Amostragem de acontecimentos .....	54
3.4.3. Observação do bem-estar e implicação das crianças .....	55
3.4.4. Notas de Campo.....	58
3.5. Procedimentos de análise dos dados .....	58
Capítulo IV – Apresentação e discussão dos dados relativos às crianças .....	60
4.1. História de vida e avaliações .....	60
4.1.1 Anamnese do Rodrigo.....	60
4.1.2. Avaliação do Rodrigo .....	61
4.1.3. Anamnese da Adriana .....	62
4.1.4. Avaliação da Adriana.....	63
4.1.5. Síntese de informações das histórias de vida e avaliações.....	64
4.2.1. Registos de bem-estar do Rodrigo.....	65
4.2.3. Registos de implicação do Rodrigo.....	65
4.2.3. Registos de bem-estar da Adriana .....	66
4.2.4. Registos de implicação da Adriana .....	67
4.2.5. Síntese dos registos de bem-estar e implicação .....	69
4.3. Amostragem de acontecimentos: brincar .....	72
4.3.1. A importância do brincar.....	73
4.3.2. Amostragem de acontecimentos do brincar do Rodrigo .....	74
4.3.3. Amostragem de acontecimentos do brincar da Adriana .....	77
4.3.4. Síntese da amostragem dos acontecimentos referentes ao brincar.....	79
4.4. Síntese dos resultados sobre as crianças .....	79
Capítulo V – Apresentação e discussão dos dados relativos às educadoras de infância .....	81
5.1. Caracterização dos participantes no estudo e justificação da escolha .....	82
5.2. Análise da entrevista da Educadora X .....	84
5.2.1. Concepções da Educadora X sobre crises experienciadas pelas crianças na atualidade .....	84
5.2.2. Concepções sobre impacto do divórcio .....	85
5.2.3. Conceção de comportamentos de uma criança que presencia agressão conjugal .....	87
5.2.4. Conceção do comportamento da criança com pais presidiários .....	90

5.3. Análise da entrevista da Educadora Y .....	92
5.3.1. Concepções da educadora sobre crises experienciadas pelas crianças na atualidade .....	92
5.3.2. Concepções sobre impacto do divórcio .....	93
5.3.3. Concepção de comportamentos de uma criança que presencia agressão conjugal .....	95
5.3.4. Concepção do comportamento da criança com pais presidiários .....	96
5.4. Complementaridades, concordâncias e diferenças das perspectivas das educadoras ...	98
5.4.1. Complementaridades .....	98
5.4.2. Concordâncias.....	103
5.5. Síntese da análise do discurso das entrevistadas .....	107
Conclusões do estudo .....	108
Conclusões finais .....	111
Bibliografia.....	113

## **Índice de Quadros**

Quadro 1: Distribuição das crianças por sexo e idade .....	7
Quadro 2: Descrição dos níveis de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010) .....	55
Quadro 3: Descrição dos níveis de implicação (Portugal & Laevers, 2010) .....	57
Quadro 4: Resultados do bem-estar Rodrigo .....	65
Quadro 5: Resultados implicação Rodrigo .....	66
Quadro 6: Resultados bem-estar Adriana .....	67
Quadro 7: Resultados implicação Adriana .....	68
Quadro 8: Caracterização das participantes .....	82

## Introdução geral

Assistimos, atualmente, a um crescente número de fenómenos de crise identificáveis no contexto educativo. A diversidade de crianças e jovens que frequentam a escola e a ocorrência de problemas nas famílias e nos indivíduos tornam a profissão docente progressivamente complexa e desafiante, mas o papel da escola e do professor é precisamente dar resposta à sociedade e aos alunos. Assim, como aluna de formação inicial de professores, reconheço a importância de conhecer públicos e contextos para poder conceber a minha ação profissional. Neste relatório final de estágio, dar-se-á conta dos processos formativos desenvolvidos ao longo do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. O destaque central foi atribuído às unidades curriculares de prática de ensino supervisionada pois nelas se desenvolveram os estágios em contexto e o processo investigativo que corporizam este documento. No entanto, a formação teve outros contributos como as unidades curriculares do plano de estudo e outros eventos e formações frequentadas.

A formação de professores é uma dimensão essencial da qualidade do ensino, destacando-se a importância da construção de conhecimento profissional docente de forma a sustentar processos de desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas adequadas a cada grupo e contexto (Figueiredo, 2013a). No nosso percurso, a formação inicial em Educação Básica foi fundamental, no sentido de conhecermos as questões educacionais, de um modo aprofundado, a legislação, os programas curriculares, as metas curriculares, a diversidade de modelos curriculares existentes, tendo orientado a construção de uma forma de vermos o currículo e a escola em relação. Sá Chaves (1999, p. 28, cit. por Marques, 2002, p. 7) revela que

o conceito de currículo na sua máxima abrangência parece apontar para um espaço de mediação múltipla entre aluno e conhecimento, entre professor e conhecimento, entre aluno e professor e entre este micro contexto relacional e os outros níveis contextuais que constituem a sua envolvente física, social e cultural e nos quais todos os elementos se encontram em constante desenvolvimento e em interação permanente.

A abordagem ecológica foi um dos eixos da nossa formação que é mobilizado para este relatório. Um segundo eixo fundamental foi a educação experiencial (Portugal & Laevers, 2010) com enfoque nos conceitos de bem-estar emocional e envolvimento. O mestrado em EPE e ensino do 1.º CEB aprofundou conhecimentos e proporcionou novos desafios, quer ao nível conceptual quer ao nível prático. Os estágios ou práticas de ensino supervisionadas foram espaços formativos essenciais em que se desenvolveram conhecimentos e competências profissionais.

O presente Relatório Final de Estágio encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte perspetiva uma reflexão crítica sobre os estágios, realizados na componente curricular

Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente em duas das unidades curriculares. A segunda parte prende-se com o trabalho de investigação concretizado no contexto da educação pré-escolar.

Na primeira parte tenho o intuito de dar a conhecer os contextos em que estagiámos, em termos do ambiente educativo e da ação pedagógica adotada pelos docentes. Dentro desta parte abordámos ainda as competências desenvolvidas durante as práticas de ensino supervisionadas.

Na segunda parte, apresento o trabalho de investigação desenvolvido no contexto de estágio da Prática de Ensino Supervisionada III, num jardim de infância de Viseu, sobre crianças a experienciar processos de crise. No primeiro capítulo é concretizada a fundamentação do tema, apresentando um conjunto de conceitos relevantes para estudo. No segundo capítulo perspetivo o enquadramento teórico da intervenção do educador de infância em processos de crise, tendo por base algumas perspetivas teóricas. No terceiro capítulo apresento a metodologia de investigação, revelando os métodos utilizados para a recolha de dados, os participantes do estudo e a análise e tratamento de dados. No quarto e quinto capítulo estão presentes a análise e discussão dos resultados, tendo por base a literatura.

Para concluir este estudo foi concretizada uma conclusão do estudo feito e uma conclusão final, na qual reflito sobre o percurso traçado ao longo desta etapa e o papel do professor.

## **Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

### **Capítulo I - Caracterização dos contextos da PES**

Neste ponto do Relatório Final de Estágio serão apresentados e caracterizados os contextos educativos em que estagiei durante a frequência do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I, II e III permitiram-nos realizar um estágio, nos dois níveis de ensino, sendo um espaço formativo preponderante para a minha formação, enquanto futuros docentes. A PES I proporcionou observações e intervenções de ensaio em ambos os níveis, enquanto a PES II, realizada no 1.º CEB, e a PES III, na EPE, solicitaram que planificássemos e intervíssemos com as crianças.

Estas unidades curriculares foram extremamente valiosas, no sentido de nos mostrarem o modo como o ambiente educativo se organiza nos dois níveis de ensino, a forma como podemos lecionar determinados conceitos, o desenvolvimento e a realização de planificações, a realização de diversos materiais lúdicos e didáticos, de modo a que as aulas/intervenções se tornassem pertinentes. Contribuíram igualmente para a aprendizagem constante da gestão do tempo, a análise dos vários instrumentos reguladores do processo educativo, entre os quais o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Turma, a própria avaliação das crianças, através de alguns instrumentos de observação como o Sistema de Avaliação das Crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2010), o Registo de Observação das Crianças (COR) do High-Scope (High/Scope Educational Research Foundation, 1992) e o Manual DQP (Desenvolvendo Qualidade em Parcerias) (Bertram & Pascal, 2009). Todos os aspetos enumerados contribuíram, de uma forma bastante positiva, para a minha formação, enquanto futura profissional de educação.

Desta forma, apresentarei cada local de estágio, centrando-me apenas nos últimos dois semestres por corresponderem aos estágios focados na intervenção.

## **1.1. Prática de Ensino Supervisionada II – 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II decorreu no 1.º ano de mestrado, mais concretamente ao longo do 2.º semestre, em contexto do 1.º CEB, com uma turma do 2.º ano de escolaridade, com a qual estabelecíamos contacto três dias por semana.

A escola pertencia a um agrupamento de escolas situado no concelho de Viseu, dando resposta a crianças com idades compreendidas entre os três e os dez anos de idade. Nesta escola funcionavam dez turmas do 1.º CEB, possuindo dez salas, dispondo de excelentes equipamentos. Todas as salas tinham um computador, um retroprojeter, um quadro interativo e um quadro de giz. Existiam também espaços pedagógicos alternativos à sala de aula, uma biblioteca escolar ampla e aprazível, cinco salas de EPE, um espaço exterior vasto contendo um campo polidesportivo, um parque infantil, um jardim e uma pequena horta. Para além destes espaços, existia uma cantina, um polivalente, uma reprografia, uma sala de professores, uma sala de educadores, um gabinete médico, uma sala de reuniões, uma portaria, um hall de entrada bastante amplo e várias instalações sanitárias distribuídas pela escola.

A sala de aula em que me encontrava a estagiar, situava-se no 1.º andar, sendo de fácil acesso a todos os discentes, pois para além das escadas que dão acesso à mesma, dispunha de um elevador. No que diz respeito ao espaço interior da sala de aula, era um espaço seguro, acolhedor e amplo. A sala possuía bons recursos ao nível de materiais, dispondo de um mobiliário com linhas modernas e adequado aos alunos. As mesas da sala estavam dispostas em formato de “U”, sendo que no meio existia uma fila constituída por três mesas. Esta organização espacial permitia às crianças uma maior concentração, no decorrer das aulas, em comparação com as restantes salas que optaram por fazer a organização dos alunos por filas de quatro a cinco mesas seguidas, sendo que a meu ver dificulta a visualização por parte do professor de alguns elementos da turma, podendo ser igualmente prejudicial para as crianças verem as informações escritas no quadro e no quadro interativo. Desta forma, sou da opinião que a organização da sala em formato de “U” permite que o professor estabeleça uma relação de maior proximidade com o aluno. Esta organização comunica ainda a todas as crianças que os contributos uns dos outros são relevantes pois permite que todos se vejam e possam interagir, ao contrário da organização por filas. Permite, além disso, ao docente uma boa circulação pela sala de aula, pois apresenta maior espaço livre.

O horário de lecionação da turma no período da manhã era das 9h00 às 12h30, com um período de intervalo das 10h30 às 11h00. A hora de almoço era compreendida entre as 12h30 e as 14h00. O período da tarde iniciava às 14h00 e terminava às 16h00.

Esta turma era constituída por vinte e seis alunos, dos quais treze eram do sexo masculino e treze do sexo feminino. Os elementos que compunham esta turma tinham idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade. A maioria das crianças eram sociáveis, interessadas e empenhadas, apresentando um comportamento estável e agradável na sala de

aula. Contudo conhecemos algumas dificuldades pelo facto de algumas crianças apresentarem um comportamento agitado, existindo um aluno que se encontrava sinalizado com um défice de atenção, estando sob o efeito de medicação.

As crianças tinham muitos interesses em comum, apreciando imenso a área de Estudo do Meio. Apreciavam pequenas dramatizações dinamizadas pelas estagiárias, a realização de jogos de conhecimentos gerais relativos às áreas de Português, Estudo do Meio e Matemática, a visualização de curtas-metragens e a concretização de jogos desportivos.

Em relação à professora orientadora cooperante, posso afirmar que se mostrou sempre solícita, colaborativa, estabelecendo uma relação bastante positiva. Realço, igualmente, que a cooperante revelou uma enorme capacidade de entreaajuda, dando feedbacks constantes, permitindo-me deste modo, construir aprendizagens preciosas como futura profissional de educação.

## 1.2. Prática de Ensino Supervisionada III – Educação Pré-Escolar

A instituição relativa ao estágio de Educação Pré-Escolar é uma entidade pública, pertencendo a um agrupamento na zona urbana de Viseu. A Prática de Ensino Supervisionada III decorreu ao longo do 3.º semestre do plano de estudos do curso de mestrado. Nesta unidade curricular, o contacto com o contexto realizava-se em três dias da semana, de segunda a quarta-feira.

A instituição na qual estagiei situava-se na cidade de Viseu, dando igualmente resposta a crianças com idades compreendidas entre os três e os dez anos de idade. Ao contrário da outra instituição, em que havia estagiado, esta escola apresentava linhas arquitetónicas antigas, sendo constituída por dois andares. No piso inferior situavam-se as salas do jardim de infância, existindo quatro salas em funcionamento, uma sala TEACCH<sup>1</sup>, um hall de entrada que divide o jardim de infância das restantes salas do 1.º CEB, um bar, uma cantina com refeitório, um polivalente, uma sala de auxiliares, uma sala de professores, quatro instalações sanitárias, sendo que duas delas são devidamente adaptadas para crianças com idades de pré-escolar, uma adaptada para crianças e adultos com deficiências motoras e a restante com instalações normais para adultos, várias salas de arrumações e um pequeno parque infantil interior. No piso superior existia uma reprografia, uma papelaria, uma biblioteca, um centro de recursos e onze salas pertencentes ao 1.º CEB. Ao contrário da outra instituição em que estagiei, verifiquei que a acessibilidade era condicionada por falta de estruturas, como rampas de acesso ou elevadores. O espaço exterior encontrava-se subaproveitado, possuindo apenas um campo polidesportivo com piso sintético, embora tivesse potencialidades para uma maior exploração.

No que diz respeito à sala em que estive a estagiar, possuía um espaço amplo, com bastante luz natural. O espaço não se encontrava bem organizado, uma vez que existia muito mobiliário disperso pelo mesmo, o quadro de giz não era aproveitado e alguns recursos educativos encontravam-se desatualizados. Considero que se devia ter realizado uma melhor organização da sala, uma vez que o quadro de giz deveria ser aproveitado pelas crianças, podíamos prescindir de algum mobiliário, tornando a sala mais ampla e arejada e relativamente aos recursos educativos da sala alguns jogos que as crianças realizavam eram bastante desatualizados, no que concerne às imagens ilustrativas e na própria linguagem que continham.

O horário da componente letiva situava-se entre as 09h00 e as 12h00 e as 14h00 às 16h00, havendo o intervalo no período da manhã, das 10h30 às 11h00, e o intervalo da hora do almoço, entre as 12h00 e as 14h00.

---

<sup>1</sup> TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children – Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação) é um projeto que respeita e adequa as características de cada criança que tem autismo (Pedrosa, 2006).

O grupo da educação pré-escolar era constituído por dezassete crianças, das quais seis eram do sexo masculino e onze do sexo feminino (quadro 1).

**Quadro 1: Distribuição das crianças por sexo e idade**

	3 Anos	4 Anos	5 Anos	Total
Feminino	3	2	6	11
Masculino	1	2	3	6
Total	4	4	9	17

A este grupo pertenciam duas crianças com necessidades educativas especiais, uma do sexo masculino e outra do sexo feminino. A criança do sexo masculino era acompanhada por uma educadora de educação especial. Em relação à outra criança com necessidades educativas especiais, encontrava-se em processo de sinalização, aguardando assim informação por parte dos técnicos envolvidos.

O grupo revelou alguns interesses em comum principalmente pelo domínio das Expressões. As crianças apreciavam bastante a área de interesse dedicada à Expressão e Educação Plástica, fazendo imensos recortes e colagens. Apreciavam, igualmente, a área de Expressão Dramática, uma vez que o grupo teve sempre a oportunidade de experimentar adereços e participar em dramatizações, de um modo ativo e lúdico. Relativamente à vertente de Expressão Motora realizámos vários jogos no exterior da sala (polivalente e campo de futebol), revelando-se esta atividade uma enorme surpresa para o grupo de crianças, pois experienciavam pouco a concretização de percursos gímnicos e a realização de atividade física. O pouco investimento nestas aprendizagens, por parte da cooperante, foi refletido pelo grupo por contrariar o que na nossa formação nos tinha sido apresentado, pois tal como as OCEPE afirmam, “a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (Ministério da Educação, 1997, p. 58).

Em termos comportamentais, algumas crianças apresentavam instabilidade, refletindo-se no desempenho do grupo. A maioria das crianças do grupo provinha de contextos familiares e sociais de risco, com consequências no seu bem-estar emocional.

A relação com a educadora cooperante foi positiva e de grande disponibilidade, dando orientações fundamentais para a execução de uma boa prática, havendo momentos de partilha interessantes e proveitosos.

## **Capítulo II - Análise das práticas concretizadas na PES II e III**

Neste capítulo pretende-se refletir sobre as práticas educativas concretizadas, nos dois níveis de ensino, as quais foram vivenciadas nestas unidades componentes curriculares: PES II e PES III. Transversalmente às PES, foi-me solicitada uma postura de educadora/professora reflexiva, tendo a capacidade de analisar as minhas próprias práticas, de um modo ponderado e crítico.

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico, (...) e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (Alarcão, 1996, p. 176).

Estas unidades curriculares desenvolveram-se em contexto de grupo: apesar de existirem semanas de intervenção individuais, o trabalho foi sempre planeado e concretizado em grupo. Posso afirmar que o trabalho em grupo foi extremamente vantajoso, de forma a pudermos analisar, criticar positivamente as práticas educativas de cada uma de nós, sendo sem dúvida bastante favorável para todos os elementos. Contudo, nunca descurando o cunho pessoal que cada uma de nós deixava transparecer na sua intervenção individual.

## 2.1. Análise da Prática de Ensino Supervisionada II

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II foi desenvolvida no 1.º CEB. Esta experiência permitiu-me ter uma visão mais alargada e aprofundada do ambiente educativo, do plano curricular a abordar dentro neste nível de ensino com os respetivos conteúdos na área de Português, de Expressões, de Estudo do Meio e de Matemática que constituem o currículo do 1.º CEB, do desenvolvimento do mesmo e da contextualização de algumas práticas didáticas.

A Prática de Ensino Supervisionada II contribuiu, ainda, para compreender o papel do professor do 1.º CEB no processo de ensino-aprendizagem e na missão da escola. Nesse âmbito, destacam-se o conceito do professor reflexivo, a importância de planificar, a gestão do tempo e dos recursos, a relevância da motivação no ensino, da interdisciplinaridade e a avaliação. De acordo com Rogers (s/d, cit. por Marques, 1998, p. 78),

o professor não ensina, facilita a aprendizagem e ajuda o crescimento da pessoa. O primeiro objetivo do modelo não-diretivo é ajudar o aluno a atingir níveis mais elevados de integração pessoal de bem-estar e auto-estima. O professor assume o papel de psicoterapeuta, numa relação de ajuda que permite ao aluno um melhor conhecimento de si, a tomada de consciência dos seus valores e das suas necessidades. O papel do professor não é provocar mudanças comportamentais, mas sim ajudar o aluno a conhecer as suas necessidades e a autodirigir a sua educação em direção à realização do seu potencial humano.

Em relação ao papel do professor que o autor anteriormente citado refere identifico-me com essa vertente de psicoterapeuta, uma vez que considero que o docente para além de ensinar, deverá ir um pouco mais além no conhecimento dos seus alunos, para que possa interpretar determinados comportamentos e auxiliar dentro do possível a resolução de algumas questões, que poderão ser eventualmente inibidoras, na aprendizagem. Trata-se ainda, de uma perspetiva que valorizo do aluno como pessoa, não só aprendiz, que precisa de se conhecer e construir, além de conhecer o mundo que o rodeia. Desta forma,

o professor deve ver e aceitar o aluno meramente como um ser humano, entendendo-o como premissa para o desenvolvimento de um clima de confiança mútua, franqueza e autenticidade de comunicação na sala de aula. A relação entre o aluno e o professor significa que este compreende e trata aquele como ser humano total (Burow & Scherpp, 1985, p. 120, cit. por Cardella, 2002, p. 100).

Cardella (2002) refere ainda que o desenvolvimento pessoal do professor é fundamental para que se estabeleça um clima facilitador de aprendizagens. Esta atitude proporciona uma relação entre o professor e o aluno, formando apenas uma unidade existencial, entre ambos. Desta forma, esta relação permite ao professor e à criança que

ambos sejam estimulados e criativos. De acordo com Burow e Scherpp (1985, p. 116, cit. por Cardella, 2002, p. 101),

analogamente às habilidades de um terapeuta, o professor deve tanto quanto possível, ser autêntico, congruente, mostrando abertamente as suas emoções. Deverá estar em contacto consigo mesmo e com a turma. Só uma maior franqueza possibilita uma relação de confiança com a turma. A condição para levar a cabo um programa de ensino segundo a Gestalt-pedagogia é a formação do professor que dê na universidade a atenção à integração do cognitivo e da emoção. O professor deve desenvolver a competência social que lhe possibilite observar melhor as suas necessidades, bem como as dos alunos, e a reagir adequadamente. Na visão da Gestalt-pedagogia as perturbações nunca devem ser imputadas somente aos alunos. O professor deve estar em condições de encontrar a sua parcela nelas.

Embora o papel do professor não seja de terapeuta, as características que os autores referem são, a meu ver, importantes para a concretização do propósito de ensino e desenvolvimento.

Ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada II, consegui compreender que o nosso papel não se limitava apenas e tão só a partilhar conhecimentos com os alunos, mas também a incentivá-los à descoberta, a perceber as suas necessidades e os seus comportamentos, a dirigir os seus conhecimentos, ou seja, apercebi-me que o meu papel é de guiar e de apoiar os alunos para garantir uma aprendizagem bem-sucedida. Voltamos a recorrer a palavras de Rogers (s/d, cit. por Marques, 1998, p. 78) quando refere que “a tarefa do professor não é a transferência do conhecimento para a mente do aluno, mas sim a construção de um ambiente empático, onde haja comunicação livre e onde todos possam comunicar com autenticidade e sem medos ou pressões”. O professor deve centrar a sua ação nos seus alunos, motivando-os e incitando-os para a descoberta, para o conhecimento, para as aprendizagens, para os saberes-fazer, para as atitudes e para as emoções. Tal como Katz (2006, p. 14, cit. por Dias & Correia, 2012, p. 4) afirma “enquanto a criança viver num ambiente razoavelmente previsível e acolhedor, marcador de estímulos, ou por desafios, os seus poderes intelectuais crescerão”. Katz (1995, cit. por Katz, 2006, p.14) considera ainda que “é necessário que os professores abordem as crianças com a suposição de que todas elas vêm para a escola com mentes vivas e com disposição inata para dar melhor sentido possível à sua experiência, às suas observações e os seus sentimentos”. O professor é fulcral no processo de ensino-aprendizagem, estando este conceito integrado e implementado com o papel do professor. Albuquerque (2010, p. 61) menciona que “o professor é uma das variáveis mais importantes do processo ensino-aprendizagem se tivermos em conta que exerce uma função única dentro da escola”.

Além de ter tido a oportunidade de ensinar e conduzir algumas práticas de aprendizagem, importa igualmente frisar que se constituíram laços profundos de grande amizade com os alunos que constituíam a turma e com a professora cooperante, que nos

ajudou a crescer como futuras profissionais de educação. Neste estágio, menciono igualmente a possibilidade que usufruí de refletir intensamente sobre as minhas intervenções, o meu papel enquanto futura docente, tendo, mais uma vez, a professora cooperante um desempenho fundamental, dentro desta dimensão, dando-me feedbacks constantes, auxiliando-me na minha prática, com novas estratégias, com sugestões produtivas, para a planificação, para a condução de práticas mais organizadas e a construção de planificações bem delineadas e coerentes.

O professor do 1.º CEB deve refletir constantemente a sua prática de ensino, desta forma Alarcão (2005, p. 46) refere que “a reflexão para ser eficaz, precisa de ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes delas resultantes”. Durante a PES II, tive a possibilidade de refletir sobre as práticas utilizadas, de uma forma espontânea e regular, sendo gratificante para mim compreender a minha postura, enquanto futura profissional de ensino, mas também para analisar, de um modo crítico, a forma como explorei certos conteúdos, as minhas competências, os meus conhecimentos. Para Nóvoa (1992), existem duas competências fundamentais, para nos tornarmos verdadeiros professores reflexivos. A primeira é a competência de organização, ou seja, temos de ter a noção que atualmente o professor não tem apenas a função de partilhar conhecimentos e não é apenas uma pessoa que trabalha no contexto de sala: o docente é um organizador de aprendizagens. O professor é um organizador do ponto de vista da organização da escola, da turma e da sala de aula. A segunda competência refere-se à compreensão do conhecimento, em que não basta deter conhecimentos para os saber partilhar com alguém, é preciso compreender o conhecimento, saber analisá-lo, ser capaz de o reorganizar, para que o docente seja capaz de o transpor para uma situação didática.

Este estágio foi particularmente desafiante, no sentido de reorganizar constantemente as práticas, de orientar o conhecimento dos alunos e de motivá-los para as novas aprendizagens. Os alunos que constituíam esta turma, como já referido, eram empenhados e interessados. Contudo, considero relevante referir que o grupo de estágio produziu planificações com um carácter motivacional intenso, retirando favoráveis aprendizagens e análises profundas. Apercebi-me durante esta unidade curricular que é essencial que as aulas/planificações de um docente tenham um contexto motivacional muito forte, fazendo com que os alunos retirem aprendizagens com um profundo significado, para que as mesmas consigam alcançar sucesso, sentindo-se valorizadas com as novas aprendizagens concretizadas. Marques (2001, p. 79) refere que no ensino é muito importante ter em conta a “motivação dos alunos e o entusiasmo, profundidade dos conhecimentos e capacidades de comunicação”. Todavia, para que a motivação se tornasse possível, no decorrer das aulas, constatámos que a planificação assume um papel bastante pertinente, no trabalho de um professor. Segundo Zabalza (2000), a planificação faz com que os professores criem e proporcionem aos seus alunos atividades que não estejam previstas acontecerem, para que os mesmos possam compreender a diversidade de situações. A curiosidade dos alunos é sempre uma mais-valia para o professor, uma vez que o docente juntamente com a sua turma poderá

embarcar num projeto diferente, para que as questões, as dúvidas sejam esclarecidas e conseqüentemente se construam aprendizagens mais ricas e diversificadas. Desta forma, o interesse de uma questão realizada por parte de um aluno ou de um professor, conduz a diversidade de situações, no sentido de complementar a tarefa inicial com outras tarefas acessórias, mas de complementaridade, em relação à primeira. Um outro aspeto relacionado com a planificação é a gestão do tempo. Inicialmente, não foi uma tarefa fácil, mas com o avançar das intervenções que fomos concretizando e com os conselhos que me foram dados pelos professores supervisores e pela própria professora cooperante, consegui ultrapassar este entrave facilmente.

Semanalmente, comunicávamos à professora cooperante as nossas ideias para a execução das nossas intervenções individuais, para que posteriormente pudéssemos produzir as planificações, de um modo cuidado e coerente.

Considero que este estágio contribuiu vantajosamente para o meu crescimento profissional e pessoal. No decorrer desta unidade curricular, o trabalho em grupo foi gratificante, havendo uma enorme coesão entre todos os elementos. As planificações foram realizadas em grupo, tendo sempre em conta as dificuldades e as necessidades dos alunos. A turma era bastante heterogénea, no sentido em que a maioria dos alunos tinha capacidades e competências elevadas, apesar de uma pequena minoria apresentar algumas dificuldades, nas áreas de Português e Matemática. Todavia, utilizámos a mesma metodologia para todos os alunos, uma vez que foi essa a orientação que recebemos por parte da professora cooperante, pois era esta a estratégia que adotava. Nunca permitimos que a dúvida sobre determinados conteúdos se instalasse naqueles que mais dificuldades sentiam. Procurámos estar sempre presentes, utilizando exemplos práticos, quando assim era possível para dissipar quaisquer dúvidas e receios, em relação aos conteúdos programáticos. Todavia não utilizámos estratégias diversificadas, para alcançarem os objetivos, em termos de conteúdos programáticos, embora sentíssemos que determinados alunos tinham menos dificuldades do que outros. Apesar desta evidência foi sempre minha intenção, assim como das minhas colegas de estágio estar atentas às necessidades de cada um, solicitando o apoio dos que terminavam as tarefas mais eficazmente no sentido de, auxiliarem os seus colegas. De acordo com Vygotsky (1978, cit. por Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 36), “os adultos devem direcionar e organizar a aprendizagem da criança antes desta a poder dominar e internalizar”. Vygotsky (1978, cit. por Papalia et al., 2001, p. 36) reforça o seu conceito

mais conhecido como zona de desenvolvimento proximal. As crianças na zona de desenvolvimento proximal para uma determinada tarefa (tal como multiplicar frações) podem quase, mas não completamente, realizar essa tarefa por si sós. No entanto, com o tipo de ensino adequado podem realizá-la com sucesso. Investigadores aplicaram a metáfora dos andaimes – as plataformas temporárias utilizadas pelos trabalhadores da construção civil – a este tipo de ensino. Andaime é o suporte temporário que os pais, professores ou outros adultos fornecem a uma criança para desempenhar uma tarefa até ela a fazer sozinha.

Considero que este percurso pelo 1.º CEB foi enriquecedor, pelo facto de alargar o meu leque didático, em termos de estratégias e da abordagem de certos conteúdos. Este estágio permitiu-me evoluir, amadurecer, oferecendo-me desafios constantes para me superar, tornando-se cada vez mais cativantes à medida que as intervenções se iam sucedendo, mostrando um caminho mais claro e preciso do papel do professor do 1.º CEB.

## 2.2. Análise da Prática de Ensino Supervisionada III

A Prática de Ensino Supervisionada III (PES III) foi desenvolvida na Educação Pré-Escolar.

Inicialmente, quando entrámos no jardim de infância, tivemos algum receio, dado os diferentes níveis etários das crianças e os diferentes meios sociais dos quais provinham. Contudo, estes sentimentos foram substituídos por um enorme desafio, de educar estas crianças, possibilitar-lhes novas oportunidades, de lhes oferecer aprendizagens e a participação em atividades diversificadas.

Nas primeiras duas semanas de intervenção concretizámos apenas observações, para conhecermos e também para nos adaptarmos à rotina educativa da própria sala e observarmos os interesses do grupo. Foram duas semanas bastante produtivas de observação, nas quais pude retirar algumas aprendizagens fulcrais para as minhas futuras intervenções em grupo e individuais. Tal como as OCEPE referem “a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (Ministério da Educação, 1997, p. 25). Referem igualmente que uma das funções do educador é observar, sendo que “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25). Considero que foi essencial termos duas semanas de observação participante, dando-nos a capacidade para podermos conhecer melhor o grupo, de as próprias crianças se adaptarem a nós, conhecer as suas capacidades e as suas fragilidades, as suas dificuldades e os seus interesses.

Em todas as intervenções individuais e de grupo tentámos que houvesse uma abordagem em relação a todas as áreas de conteúdo e uma boa articulação de conteúdos entre as mesmas. Normalmente, a Educação Pré-Escolar é vista como sendo uma abordagem globalizante, que “também se pretende atingir noutros níveis de ensino através da importância dada a conteúdos transversais e à abordagem transdisciplinar do ensino e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 49). Foi sempre nossa intenção quando planificámos que houvesse uma articulação entre todas as áreas, não vendo um determinado conteúdo como uma divisão, pelo contrário tentámos sempre alargar a perspetiva do mesmo para outras áreas, para que as crianças verificassem as diferentes dimensões do conteúdo, pois “a construção do saber processa-se de forma integrada, e há relações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns” (Ministério da Educação, 1997, p. 48). As OCEPE revelam ainda que “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Ministério da Educação, 1997, p. 48).

Cada elemento do grupo de estágio teve a oportunidade de explorar e de proporcionar diferentes aprendizagens às crianças, nas intervenções individuais. Foi nos possibilitado o trabalho e a comunicação entre o jardim de infância e a família, sendo um aspeto bastante favorável no nosso estágio, através do envolvimento da família para a concretização de pequenas tarefas solicitadas por nós, que permitissem, posteriormente, um feedback da sua participação em contexto de sala. Esta colaboração por parte dos pais/encarregados de educação cria um sentimento de partilha, provocando na criança o sentido de pertença a um grupo, tanto familiar como escolar. Tal como as OCEPE referem, “a colaboração dos pais, e também de outros membros de 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, 1997, p. 45).

Ao longo deste percurso, concretizei intervenções individuais motivantes, por exemplo (dramatizações, atividades de expressão motora, realização de experiências, entre outras) para que o grupo de crianças se sentisse encorajado, atento e curioso para as novas aprendizagens que pudessem surgir acerca de um determinado conteúdo. Todavia, alguns elementos que faziam parte do grupo de crianças não se mostravam atentos, dada a heterogeneidade de focos de interesses e de capacidade de concentração. Procurei nas planificações articular o que a educadora sugeria, tendo por base interesses e necessidades das crianças. Quando abordava um determinado conteúdo tinha sempre a preocupação de dialogar com as crianças sobre o assunto que estava a ser tratado, dando-lhes a oportunidade de falar, de comunicar as suas vivências perante o grupo. Desta forma, as OCEPE admitem “que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem o que supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

As planificações foram realizadas em grupo, quer fossem com carácter coletivo quer individual, apesar de prevalecer as ideias, as estratégias e a preparação dos materiais do elemento do grupo que iria intervir, individualmente. Verifiquei, ao longo deste estágio, que é essencial planificar, organizar, prever as ideias, a intencionalidade educativa que queremos afirmar, numa determinada intervenção, assim como a escolha, a seleção dos materiais e a possibilidade do próprio grupo experienciar connosco os mesmos. Tal como as OCEPE referem, “planear implica que o educador reflita sobre as suas intencionalidades educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Tivemos sempre a preocupação de dinamizar, com um carácter lúdico e atrativo. Tivemos igualmente o intuito de levar para a sala uma enorme diversidade de materiais atrativos que fossem desconhecidos pelas crianças, de modo a alargar o leque das aprendizagens e das experiências quer a nível emocional quer a nível físico (histórias por nós elaboradas com diferentes texturas, para que as crianças pudessem experienciar, sal, giz, berlindes para concretizar trabalhos a nível da área da expressão e educação plástica, dramatizações, havendo a possibilidade de experimentarem os fatos e eles próprios

dramatizarem, experiências culinárias, atividades de expressão motora no exterior, atividades de dança, entre outros materiais e atividades). As OCEPE referem exatamente esta situação anteriormente referida, pois é nesta etapa que “muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos” (Ministério da Educação, 1997, p. 34). Realço ainda uma ideia que vem ao encontro da anterior, que tem a ver com a aquisição de materiais diversificados, pois desta forma o educador deve “definir prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 38). Refiro, igualmente o respeito que tivemos sempre para com as crianças, em termos da evolução dos seus conhecimentos e competências, pois cada criança é diferente e tem o seu ritmo de aprendizagem. Zatz, Zatz e Halaban (2006, p. 31) mencionam que

cada criança tem um ritmo próprio de ação. Uma pode realizar as tarefas mais lentamente, porém de uma forma eficiente. (...) O desenvolvimento também pode se dar em ritmos diferentes para crianças diferentes. (...) Não existe uma regra, um padrão. O ritmo de cada um deve ser respeitado e as habilidades da criança devem ser valorizadas.

No final de cada semana, comunicávamos à educadora cooperante as nossas ideias, para que fossem posteriormente discutidas e debatidas, para podermos realizar as planificações, de um modo coeso. Refiro, igualmente, que as reuniões com a educadora cooperante foram fundamentais, de modo a melhorar os aspetos menos positivos, de forma a melhorar a minha postura, a minha prática, para que pudesse, posteriormente concretizar os relatórios crítico-reflexivos.

Nas primeiras semanas que fomos observando, verificámos que existia uma rotina educativa muito própria naquela sala, e caso fosse desrespeitada, por algum motivo, as crianças questionavam o porquê de tal ter acontecido. Este acontecimento da rotina pelas crianças é previsto nas OCEPE quando referem que “uma rotina que é educativa é intencionalmente planeada pelo educador e é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (Ministério da Educação, 1997, p. 40). Houve sempre um enorme respeito da nossa parte em relação à rotina educativa da sala, pois as crianças tinham prazer em realizar todos os momentos do dia.

No que concerne à metodologia de trabalho do nosso grupo, optámos com a educadora cooperante por manter o seu método de trabalho, na sala. Semanalmente reuníamos com a educadora de infância, para que nos informasse sobre os conteúdos que queria que nós abordássemos durante a semana subsequente. Nesta reunião debatíamos e delineávamos em conjunto com a educadora algumas ideias, apesar de existir sempre um cunho pessoal muito forte da estagiária que se encontrava em intervenção. Nas últimas três semanas de estágio, a educadora cooperante optou por utilizar uma metodologia diferente, o trabalho por projeto. O grupo de estágio sentiu-se extremamente motivado, inicialmente, pois

constituiu um enorme desafio para nós, como futuras docentes. Contudo, este trabalho foi mais moroso e abstrato para as crianças, dado que a educadora cooperante já tinha pensado num conteúdo para ser dinamizado, os valores (esperança, aceitação, diferença e partilha). A meu ver, o grupo das crianças não desenvolveu um trabalho de projeto, uma vez que não foram elas que escolheram o que queriam trabalhar, descobrir, os projetos que gostavam de desenvolver. Foi notória a dificuldade que as crianças sentiram, pois não desenvolveram grandes ideias para o tema que iria ser tratado, uma vez que estes conceitos eram bastante abstratos/complexos para as mesmas, na minha opinião. Faltou envolvimento das crianças com as ideias para conseguirem conduzir a investigação. Desta forma, estas semanas exigiram da nossa parte um maior trabalho, afínco e originalidade, para podermos desconstruir a complexidade existente, sem deixarem de ser atividades atrativas. Porém, apesar destas pequenas adversidades durante estas dinamizações, o grupo de estágio criou uma proposta interessante, havendo sempre uma personagem comum a todas (rainha) que servia de base para aquele projeto. As crianças apreciaram este momento em que a personagem surgia, questionando a mesma, desenvolvendo atividades interessantes, lúdicas e atrativas.

Para desenvolver todas estas práticas com as crianças, orientei-me através de documentos reguladores, para a prática na EPE, sendo sem dúvida uma base e uma chave para o sucesso das planificações, como as OCEPE, as metas de aprendizagem e as brochuras do Ministério da Educação. Os conceitos de bem-estar emocional e de implicação (Portugal & Laevers, 2010) orientaram, igualmente, o meu olhar sobre as crianças e sobre a nossa prática.

Este percurso pela PES III fez com que me tornasse uma futura educadora mais capaz, com uma maior capacidade de superação, com um maior dinamismo e uma maior reflexão. Para que este estágio se executasse de modo coerente e claro e fosse mais uma vez bem-sucedido, verifiquei que é de facto importante trabalharmos em grupo, pois constatei que as intervenções se tornaram mais ricas e diversificadas, por possuímos uma boa relação com a educadora cooperante que nos deu sempre feedbacks importantes, de forma a que a nossa ação fosse mais eficaz, assim como a boa relação que mantivemos com a auxiliar de ação educativa.

### Capítulo III – Síntese sobre as aprendizagens realizadas nos estágios

Ao longo da nossa experiência e do próprio percurso que fomos traçando durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tornou-se fundamental analisarmos, de um modo aprofundado, as práticas desenvolvidas. Um dos papéis com que o educador/professor se depara, diariamente, é com o papel de educar. Desta forma, Marques (2001, p. 11) destaca que

educar, é antes de mais, uma arte que se aprende através do estudo, da prática supervisionada, do treino e do exemplo. Mas educar não é só uma arte, é também uma técnica que se aprende, igualmente através do estudo, da prática e do treino. Educar é, então uma arte, uma técnica e um engenho.

A Prática de Ensino Supervisionada foi uma componente curricular fulcral ao longo do Mestrado, dando-me ferramentas fundamentais para tornar as minhas práticas mais eficazes e abrangentes. As três unidades curriculares permitiram conhecer como é que o ambiente educativo se organiza na prática de ensino da educação pré-escolar e no 1.º CEB. Verifiquei que no nível de ensino da educação pré-escolar, a organização do ambiente educativo

deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Esse ambiente deverá ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto.

Esta organização diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos – e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição (Ministério da Educação, 1997, p. 31).

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada II, na qual realizei o estágio relativo ao 1.º CEB, o ambiente educativo também se tornou visível, caracterizando-se por ser próximo do descrito por Arends (1999) como

um clima geral onde os alunos se sentem a si próprios e aos seus colegas de forma positiva, onde as suas necessidades individuais são satisfeitas para que eles persistam nas tarefas escolares e trabalhem cooperativamente com o professor e onde os alunos possuem as competências interpessoais e grupais indispensáveis para cumprir as exigências da vida na sala de aula (p. 129).

Os dois níveis de ensino apresentam uma diferente organização em termos do ambiente educativo. Contudo, o trabalho que concretizámos nos dois níveis de ensino foi interessante, no sentido de aprendermos a planificar e a importância que este ato tinha em relação ao ambiente educativo, assim como para as crianças. Ao planificarmos também

aprendemos a forma como deveríamos explorar certos conteúdos, o modo de comunicarmos e partilharmos conhecimentos com as crianças. Planificar permite-nos uma melhor gestão do tempo e também dos recursos a utilizar, sendo, por isso, uma etapa do processo de ensino que temos de implementar para alcançarmos melhores resultados.

O ato de planificar é extremamente importante na atividade de docência. Porém, antes de planificar temos de “fazer várias perguntas: o que queremos que os alunos aprendam? Que estratégias vamos utilizar para fazer os alunos aprenderem? Que recursos vamos mobilizar? Como é que sabemos se os alunos estão a aprender? O que fazer quando há alguns alunos que não estão a aprender?” (Marques, 2001, p. 59). Desta forma, torna-se indispensável planificar, para que o trabalho e o desempenho do professor seja visível e que as crianças tenham sucesso nas suas aprendizagens, sentindo-se envolvidas e parte integrante, ou seja, fundamental. Para ambos os níveis de ensino torna-se imprescindível fazer este conjunto de questões anteriormente referidas, pois tal como Marques (2001, p. 59) afirma, “os professores não podem organizar um bom ambiente de aprendizagem sem pensarem, antes, sobre o que querem que aconteça, com quem vai acontecer e como vai acontecer”. Zabalza (1994, p. 5) refere mesmo que “planificar é ter noção das prioridades e defini-las”. Desta forma, estas unidades curriculares auxiliaram-me, no sentido de compreender que antes de planificar devemos conhecer o grupo ou a turma que temos diante de nós, de modo a percebermos quais os seus focos de interesse, quais as suas dificuldades, quais as suas competências e quais os objetivos que devem ser alcançados.

Ao longo deste percurso apercebemo-nos que existem várias formas de planificar. Marques (2001, p. 64) menciona que “o professor planifica em função de várias unidades de tempo”.

Porém, após a planificação implementada averigui um outro papel que o educador/professor tem, a avaliação. O processo de avaliação consiste em “tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 27). O educador/professor tem de realizar uma introspeção, assim como ter em conta alterações exteriores que possam provocar na criança alguma instabilidade justificativa de determinado comportamento ou resultados, de forma a verificar se “os objetivos foram atingidos? Quais foram os objetivos que ficaram por atingir? Quem foram os alunos que revelaram dificuldades em atingir os objetivos? O que falhou na estratégia do professor? Que mudanças o professor precisa de introduzir para melhorar as aprendizagens dos seus alunos?” (Marques, 2001, p. 64). Posso assim, deste modo compreender que, devido à avaliação, “o professor pode recolher a informação para tomar as decisões corretas acerca da definição de objetivos, seleção de tarefas de ensino, mobilização dos meios e gestão do tempo” (Marques, 2001, p. 71). A avaliação é, pois, caracterizada como “uma peça fundamental do trabalho dos bons profissionais da educação” (Zabalza, 2000, cit. por Fitas, 2002, p. 22).

Existem várias definições de avaliação. A avaliação segundo Marques (2001, p. 70), “é uma função essencial no processo de ensino e aprendizagem. Sem ela, é impossível saber se

o ensino está a resultar, se os alunos estão a aprender e o que é necessário fazer para alterar e melhorar as estratégias do professor”. Há igualmente várias

modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira permite conhecer o domínio dos pré-requisitos necessários para a compreensão da nova unidade de ensino. (...) A segunda permite detetar as dificuldades de aprendizagem e as deficiências do processo de ensino. Com a terceira, é possível verificar o grau de consecução dos objetivos previamente traçados (Marques, 2001, p. 70).

Tive a oportunidade de (ensaiar) práticas de ensino nos dois níveis de ensino. Todavia, ao longo do nosso percurso verificámos algumas diferenças entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB. Enquanto que na educação pré-escolar, os educadores têm a possibilidade de planear de acordo com aquilo que as crianças revelam serem os seus interesses, ou pelo menos deveria ser esta a postura, no 1.º CEB essa possibilidade é menos aceite, dada a rigidez do programa e das metas curriculares que são impostas a este nível de ensino. Na educação pré-escolar, assume-se que “planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). Já no 1.º CEB, as possibilidades das crianças poderem assumir o papel de planear torna-se reduzida, dado que a escola neste nível de ensino é entendida como “fundamentalmente relacionada com o tipo de trabalho realizado e com a aquisição de saberes académicos em que se sobressaem o ler, o escrever, o contar, o fazer operações e resolver problemas” (Monge, 2002, p. 29).

Pela experiência que tive na Prática de Ensino Supervisionada II, fazia-se sentir a rigidez e a pouca flexibilidade das crianças poderem planificar, assim como por parte do professor que tinha de cumprir o programa e com as metas estipuladas pelo Ministério de Educação. Contudo, apesar desta evidência durante o estágio, mantenho a opinião que o professor do 1.º CEB não se deve cingir ao programa convencionado, tendo desta forma que alargar e estender as possibilidades e os interesses dos alunos, para que possa haver mais flexibilidade, neste nível de ensino.

Considero que o professor do 1.º CEB desempenha vários papéis entre os quais “o de mediador do conhecimento, o de orientador das aprendizagens e ainda o facilitador do desenvolvimento de competências relacionais e pessoais” (Santos, 2001, cit. por Abrunhosa, 2008, p. 73). Esta componente curricular de Prática de Ensino Supervisionada permitiu-me compreender que o papel do professor do 1.º CEB não se cinge apenas e tão só a partilhar conhecimentos. Atualmente, os alunos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB têm a responsabilidade de analisar e de compreender que os paradigmas educativos mudaram, sendo visíveis as seguintes mudanças “do escolar para o educativo, da qualificação para as competências” (Abrunhosa, 2008, p. 79). No entender de Formosinho (1992, cit. por

Araújo, 2013, p. 5), “o professor é definido como um profissional que promove a instrução, socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível superior e procura (auto) formar-se continuamente de modo permanente”. Araújo (2013, pp. 5-6) menciona ainda que “o professor ao escolher a sua profissão deverá estar consciente das múltiplas implicações das suas práticas, nomeadamente no que diz respeito aos princípios e preceitos deontológicos, na medida em que nenhuma profissão é meramente técnica, uma vez que tem uma dimensão ética que importa incorporar e vivenciar”.

Pude constatar que, apesar destes dois níveis de ensino serem diferentes, na sua forma de organização, quer em termos de ação pedagógica quer em termos de organização do ambiente educativo, complementam-se no sentido de proporcionar às crianças a “oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (Ministério da Educação, 1997, p. 19). Arends (1999, p. 27) enfatiza que

os professores competentes são aqueles que estão familiarizados com o conjunto de conhecimentos existentes relativo ao ensino, que estão dotados de um repertório de práticas eficazes, que têm atitudes de reflexão e de resolução de problemas e que consideram o processo de aprender a ensinar um processo para toda a vida.

Tal como a Convenção dos Direitos das Crianças (1990, p. 20) afirma, “todos os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação”. Cada criança aprende, de forma diferente, tendo um determinado ritmo e um tempo muito próprio. Contudo, consideramos fundamental que a criança contribua, de uma forma harmoniosa, para a planificação. Como as OCEPE referem, “o planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Considero que o educador/professor tem a missão de promover atitudes e atividades que permitam à criança despertar o interesse, a curiosidade sobre novas experiências vivenciadas. Como já referi, a aprendizagem não passa apenas e tão só pelos conteúdos lecionados na sala, mas passa igualmente também pelos fatores biológicos, físicos, culturais e psicológicos. Tal como Portugal e Laevers (2010, pp. 20-21) defendem que

falar de necessidades básicas no desenvolvimento significa falar da importância de assegurar a satisfação adequada de necessidades físicas (comer, beber, dormir, movimento, regulação da temperatura, descanso), da necessidade de afeto (de proximidade física, ser abraçado de ligações afetivas, conhecer relações calorosas e atentas), da necessidade de segurança (de clareza, de referências e limites claros, de um contexto previsível, saber o que se pode e o que não se pode fazer, de confiança, poder contar com os outros em caso de necessidade), da necessidade de reconhecimento e de afirmação (de se sentir aceite e apreciado, ser escutado,

respeitado e ser tido em consideração, de ser parte de um grupo, sentimento de pertença, da necessidade de se sentir competente (de se sentir capaz e bem-sucedido, experienciar sucesso, alcançar objetivos, ultrapassar a fronteira das atuais possibilidades, procurar o desafio, o novo e/ou desconhecido atualização de conhecimentos, capacidades).

Deste modo, o educador/professor tem o dever de explorar, de uma forma intensa, as condições, o potencial que existe em cada criança. O educador/professor deve investir na curiosidade, no desejo de aprender, na criatividade e nas necessidades que cada criança possui. O facto de considerar o planeamento importante prende-se com a necessidade de encorajar a criança a articular as suas ideias, as suas convicções e o seu poder de decisão, de forma a promover a sua autoconfiança e o seu sentido de controlo, envolvendo-se aos poucos nas suas ações. As OCEPE referem que “cabe, assim ao educador planejar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança apoiando-a para que chegue níveis de realização a que não chegaria por si só” (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

O profissional de educação deve assumir a responsabilidade de organizar o ambiente educativo, tendo sempre em atenção as necessidades, os interesses, das crianças, criando, deste modo, um ambiente securizante, dando-lhes a possibilidade de usufruir de novas experiências. O educador/professor deve ainda ser um facilitador de aprendizagens autónomas garantindo interações entre crianças e crianças e crianças e adultos, bem como mobilizar recursos que permitam favorecer, de forma positiva este processo, o que irá desta forma permitir ir ao encontro de uma aprendizagem ativa, princípios defendidos pelo modelo High Scope, modelo com o qual me identifico, pois há uma partilha na gestão do projeto entre o adulto e a criança. A meu ver a partilha é sempre um aspeto positivo, em qualquer situação.

O modelo de High Scope caracteriza-se essencialmente pelas “experiências diretas e imediatas e o significado que se retira destas através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 5). Este modelo é interessante e aliciante quando colocado em prática, no sentido da própria criança ter a capacidade de construir o seu desenvolvimento, as suas competências. Desta forma, Hohmann e Weikart (1997, p. 22) reforçam que “as crianças são agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e de ação”.

Os educadores de infância assumem um papel de “apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 27). Os profissionais de educação partilham o poder com as crianças, uma vez que “os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem o controlo sobre a sua própria aprendizagem. Ao desempenhar este papel, os adultos não são só ativos e participantes, mas igualmente observadores e reflexivos” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 27). Considero que o papel do educador dentro deste modelo é bastante importante, uma vez que observa, planifica, avalia e

interpreta as ações de cada criança pertencente a um determinado grupo, tendo sempre em conta os interesses e as opiniões das mesmas, no sentido das crianças fomentarem as suas aprendizagens, de um modo livre, mas ao mesmo bastante criterioso. O adulto tem um papel preponderante na organização do ambiente educativo, uma vez que deve organizar os espaços. O espaço físico da sala deve ser interessante e adequado à idade das crianças, deve ser, ainda, responsável por criar uma sequência de rotinas apelativas, o estabelecimento de um clima interpessoal positivo, por outras palavras, a relação entre o adulto e a criança deve ser afável e positiva, o educador deve encorajar as crianças na resolução de problemas, centrando-se nas ações e nos objetivos de cada criança e no planeamento de experiências (Hohmann & Weikart, 1997).

Considero que neste modelo as crianças podem planificar, de acordo com os seus interesses e são reconhecidas como dignas do direito de participar ativamente na organização do ambiente educativo, daí o meu interesse por este modelo.

Em suma, o educador/professor deve assumir um papel de mediador, no sentido de “construir pontes entre o que as crianças sabem e a nova informação a ser aprendida, estruturando e apoiando os esforços das crianças e transferindo para as crianças a responsabilidade de gerirem a resolução de problemas” (Rogoff, 1990, cit. por Vasconcelos, 1997, p. 36).

## **Parte II – Crises associadas ao contexto familiar e as suas repercussões no contexto educativo**

### **Introdução**

Sempre me interessei pelas questões educacionais e pelos problemas sociais inerentes aos contextos familiares das crianças. Para além do papel de promotor de aprendizagens, destaco o papel que o educador/professor pode assumir de mediador, um elo de ajuda, de interação para que as crianças possam ser auxiliadas nos momentos em que experienciam crises no seio familiar. Desta forma, o meu percurso académico dirigiu-se à área da educação, de forma a tornar-me futuramente uma profissional de ensino, daí a minha escolha pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A principal motivação para o estudo que corporiza a segunda parte deste Relatório Final de Estágio assenta na valorização da capacidade das crianças que vivenciam crises familiares de adaptação e de superação face aos problemas, especificamente no contexto educativo. Inicialmente, o interesse pessoal focava-se apenas na crise associada ao divórcio, os problemas emocionais e de aprendizagem inerentes à criança face ao mesmo e o papel que o educador de infância deveria assumir com a mesma, em relação ao seu contexto familiar. Contudo, após as leituras realizadas, ampliou-se o conceito de crise a outros problemas sociais, mais concretamente associados à violência doméstica com presença de agressão conjugal e crianças cujos pais se encontram presos. Posso afirmar que o contexto de Prática de Ensino Supervisionada (PES) III foi fundamental, ajudando-me a alargar o leque de crises consideradas pela diversidade de problemas experienciados pelas crianças do grupo e do jardim de infância (JI). Foi nesse contexto que se procedeu à análise e observação dos comportamentos de duas crianças que integravam o grupo de estágio. Procurámos considerá-las, de um modo holístico, dentro do seu quotidiano, em vez de as seccionarmos em dimensões do seu desempenho ou vida associadas à ideia de crise.

Daqui resultou um percurso que procurou dar resposta a várias indagações minhas, como professora e como investigadora, através da revisão de literatura e de duas entrevistas a educadoras de infância, que se conjugam. Assim, parte dos resultados são associados ao quadro teórico, nomeadamente no que respeita à intervenção do educador de infância, confrontando-se as perspetivas de autores da área com as perspetivas de duas profissionais. Realizou-se, ainda, o estudo do quotidiano de duas crianças selecionadas devido à sua situação familiar: um menino de 5 anos a experienciar a separação dos pais e situações de violência doméstica, e uma menina de 5 anos cujos pais se encontram presos, vivendo sob guarda dos avós. O estudo destas crianças incidiu sobre o seu bem-estar emocional e implicação, assim como o seu brincar nas atividades autodirigidas. Associadas a estes dados, foram analisadas situações registadas ao longo do tempo de permanência na sala de JI que revelavam a vivência de crises por parte das crianças. O estudo destas duas crianças

pretendeu contribuir para a compreensão das formas como as crianças efetivamente experienciam as situações de crise, estudadas na literatura e comentadas pelas educadoras de infância. No conjunto destes três contributos – literatura, perspectiva das profissionais e análise do quotidiano das crianças – construiu-se a aprendizagem sobre a temática em estudo, respondendo às inquietações iniciais.

Para tornar este estudo mais consistente mobilizei algumas teorias e alguns conceitos fundamentais para que a investigação se desenvolvesse. O conceito de bem-estar emocional esteve presente ao longo de toda a investigação, uma vez que se torna fulcral que as crianças que vivenciam estas crises possuam bem-estar emocional, dentro do contexto educativo. Mobilizei igualmente, a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, no sentido de a mesma suscitar sobre os contextos em que cada criança se encontra inserida e a forma como as mudanças influenciam nos contextos e em cada criança. Consideramos a atitude experiencial que se encontra intimamente ligada com a perspectiva mencionada anteriormente, de modo a favorecer o papel que o educador deve ter para com as vivências de cada criança, tendo por base três pilares essenciais: a sensibilidade, a autonomia e a estimulação. Neste estudo, articula-se essa atitude experiencial com as três dimensões da pedagogia da infância, destacando a diversidade e complexidade de formas de ensino na educação pré-escolar. Procura-se, ainda, discutir o papel do Educador de Infância enquanto “protagonista” no quotidiano da criança, podendo assumir uma participação ativa, no sentido de reconhecer a tensão e as dúvidas inerentes a um processo de rutura, investir na capacidade de esclarecer, de desmistificar os medos, as incertezas que as crianças enfrentam na quebra dos vínculos familiares, em termos de divórcio, de violência doméstica com agressão conjugal e prisão de um familiar.

Como as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 17) referem, “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Sendo esta a primeira etapa da vida de uma criança, o educador de infância deve oferecer as condições necessárias para o seu desenvolvimento e para o seu bem-estar. Em situações de crise emocional, este papel é essencial, concretizando-se numa análise e possível reconcetualização das estratégias de ação, de forma a que as crianças se sintam seguras, reconfortadas, num ambiente acolhedor, visando auxiliá-las no processo de construção de sentido sobre a reconfiguração da família e das relações e da gestão das emoções.

Ao longo desta investigação pretendeu-se clarificar qual o papel, a postura e as estratégias que o Educador de Infância pode mobilizar, face a estas crises na vida da criança, visando o bem-estar e a implicação da criança, particularmente dentro do contexto educativo.

## Capítulo I – As crianças e processos de crise

A crise no contexto desta investigação caracteriza-se por “uma situação em que está perturbada a adaptação e o equilíbrio interno ou externo de um sistema ou de um indivíduo. (...) a noção de crise corresponde a um período de tensão ou conflito que pode surgir periodicamente e associado ao ciclo vital da família” (Alarcão, 2006, p. 344). Perante esta definição, o nosso estudo desenvolveu-se em torno de algumas crises como o divórcio, a violência doméstica com presença de agressão conjugal e a situação de pais que se encontram presos. Como já referimos anteriormente, inicialmente tínhamos selecionado apenas para o nosso estudo a crise associada ao divórcio, contudo ao concretizarmos a Prática de Ensino Supervisionada III surgiram novos caminhos e novas explorações de crises, associadas a violência doméstica com presença de agressão conjugal e a situação de pais presidiários.

No decorrer do trabalho empírico, realizámos entrevistas a educadoras de infância, que nos transportaram para novas dimensões de crise, surgindo o tema de maus tratos em crianças. Neste primeiro capítulo, reunimos um conjunto de informações acerca destas várias situações.

### 1.1. Divórcio

O divórcio é uma das crises estudadas que mais se verifica nos jardins de infância e nas escolas. Existem cada vez mais crianças, no contexto escolar a experienciar esta crise. Para os autores que estudam o divórcio, trata-se de “um acontecimento complexo que pode ser visto a partir de múltiplas perspetivas” (Martins, 2010, p. 3), apresentando-se como “um fenómeno complexo e pluridimensional e, cada vez mais, é alvo de estudos científicos, tendo em vista o crescente número de divórcios na nossa sociedade” (Féres-Carneiro, 2003, cit. por Juras, 2009, p. 16).

Relativamente ao que provoca a separação de um casal, Graff e Kalmijn (2006, cit. por Martins, 2010, p. 4) referem que existem três motivos que levam ao divórcio: “as questões relacionais, os problemas comportamentais e os problemas sobre o trabalho e a divisão do mesmo”. Os autores referem ainda a normalização do divórcio e a diminuição da violência e da infidelidade como motivos fortes para provocar as ruturas. Por outro lado, Juras (2009, p. 18) refere que “estudos mais recentes revelam que o divórcio também pode trazer aspetos positivos para a estrutura familiar”. Costa, Penso e Féres-Carneiro (1996, cit. por Juras, 2009, p. 21), por exemplo, consideram que

a separação conjugal pode ser sinónimo de saúde e competência familiar, uma vez que possibilita uma reorganização familiar. (...) competência familiar não está relacionada ao facto de a família continuar casada, e sim à qualidade com que as relações são estabelecidas, esteja a família casada, descasada ou recasada.

Em alguns casos, o divórcio poderá ser a melhor opção, trazendo uma maior estabilidade emocional para todos os elementos que compõem o núcleo familiar. No caso de casais com filhos, o divórcio introduz alterações profundas na forma de relacionamento entre os progenitores e a criança (Schwingel & Carvalho, 2010). “O divórcio elucida uma experiência de rutura e desagregação da unidade familiar, trazendo consequências negativas para todos os membros da família, especialmente as crianças, que apresentam problemas escolares, sentimentos de abandono, impotência, culpa, insegurança, medo, depressão, condutas regressivas e repetitivas e comportamento disruptivo e antissocial” (Trindade, 2004, cit. por Juras, 2009, p. 17).

De forma a que esta situação seja colmatada ou atenuada, Ballenato (2003, p. 51) afirma que, durante este processo, “os pais têm de dialogar de modo positivo e construtivo com o filho para que este saiba e compreenda o que está a acontecer, e também possa resolver as suas dúvidas”. Na mesma linha, outros autores defendem que “quando os pais têm um comportamento coeso, afetuoso e estável, apresentam maior probabilidade de os filhos não virem a sofrer problemas a nível comportamental” (Cloutier, Filion, & Timmermans, 2006, cit. por Schwingel & Carvalho, 2010, p. 1773).

Normalmente, o colapso num casamento afeta a vida das crianças, sendo que num futuro próximo as mesmas podem sentir medo, um papel culpabilizador no divórcio e magoadas com o pai ou com a mãe. As crianças ao passarem por esta crise nas suas vidas podem ter tendência para se tornarem hostis, desobedientes, deprimidas, isoladas, podendo perder todo o interesse na vida social que as rodeia. (Papalia, et al., 2001). Contudo, nem sempre tal situação se verifica. Atualmente, sinto que existe mais a preocupação de preservar a integridade emocional da criança, permitindo que esta seja ouvida e que faça as suas próprias escolhas. Considero que a existência da guarda partilhada é uma mais-valia, pois ambos os progenitores podem acompanhar, participar na educação da criança, fazendo com que o divórcio não seja tão penoso.

“As crianças mais novas ficam mais ansiosas na altura do divórcio e têm perceções menos realistas sobre as suas causas, mas podem adaptar-se mais facilmente do que as crianças mais velhas que poderão sentir efeitos mais prolongados” (Hetherington et al., 1989; Masten et al., 1990, cit. por Papaila et al., 2001, p. 476). Os problemas emocionais podem ter origem nos conflitos entre os pais, tanto antes como depois do divórcio, mais do que na própria separação (Amato et al., 1993, cit. por Papaila et al., 2001). González e Triana (1998, cit. por Alarcão, 2006, p. 207) consideram que apesar do divórcio ser uma decisão dos adultos ele traz consequências emocionais para os filhos, acrescentando que “não quer dizer que os filhos de pais separados sejam, no futuro, adultos mais infelizes, mais problemáticos ou menos capazes. Quer apenas significar que os adultos devem estar atentos aos sinais de tristeza e de sofrimento dos filhos para os ajudarem a ultrapassar a crise”. Apesar de crianças diferentes reagirem de maneira diferente, a readaptação envolve geralmente seis “tarefas” referidas por

vários autores (Wallerstein, 1983; Wallerstein & Kelly, 1980, cit. por Papalia et al., 2001), que não seguem necessariamente esta ordem:

- (1) conhecer a realidade da rutura do casal;
- (2) afastar-se do conflito e perturbação parentais e retomar os objetivos habituais;
- (3) resolver a perda – do pai com quem deixou de viver, da segurança de se sentir amado e protegido por ambos os pais, das rotinas diárias e das tradições da família,
- (4) resolver a raiva e a auto-culpabilização;
- (5) aceitar a existência do divórcio; e
- (6) conseguir ter uma esperança realista relativamente às suas relações de intimidade (p. 476).

Alarcão (2006, p. 207) refere que “o que é importante é que os filhos possam fazer o luto pela família passada: caso contrário, eles vão criar grandes dificuldades à nova estrutura”. Neste processo, a preparação emocional dos filhos para a constituição da nova família é crucial e incluem as mudanças que se podem prever no quotidiano, na habitação, no acesso a espaços e pessoas. Porém, alguns autores ressaltam, ainda, a importância de informar os filhos com tempo para que lhes seja possível compreender e gerir as alterações para que se possa contribuir para um sentimento de segurança que o divórcio dos pais e a constituição da nova família ameaçaram. Normalmente, no processo de separação, algumas crianças têm uma sensação de abandono, com medo de não verem mais o progenitor que saiu, que é atenuado com o passar do tempo. Contudo, é importante que os progenitores transmitam aos filhos uma imagem, uma atitude positiva de ambos os pais e que possam tranquilizar-se relativamente à disponibilidade de cada uma dessas figuras (Gameiro, 1999 cit. por Alarcão, 2006). No caso das crianças mais pequenas, estes passos podem ser mais exigentes emocionalmente, sendo benéfico que os vários intervenientes na vida da criança ajudem a compreensão da situação e a resolução dos sentimentos associados.

## **1.2. Violência doméstica**

A violência doméstica é atualmente um tema bastante vulgar na nossa sociedade. Observa-se com uma enorme frequência a violência de que algumas famílias são alvo. Desta forma, para compreendermos melhor este conceito iremos recorrer a literatura, de modo a ampliarmos o nosso leque de perspetivas sobre a violência doméstica. Lima (2010, p. 54, cit. por Silva, 2013, p. 16) afirma que “a violência é um fenómeno extremamente complexo que afunda as suas raízes na interação de muitos fatores biológicos, sociais, culturais, económicos e políticos”.

No caso da violência doméstica, estamos perante

um comportamento violento continuado ou um padrão de controlo coercivo exercido, direta ou indiretamente, sobre qualquer pessoa que habite no mesmo agregado

familiar (e.g., cônjuge, companheiro/a, filho/a, pai, mãe, avô, avó), ou que, mesmo não co-habitando, seja seja companheiro, ex-companheiro, ou familiar. (Manita, Ribeiro, & Peixoto, 2009, cit. por Batista, 2014, p. 18). Este padrão de comportamento continuado resulta, a curto ou médio prazo, em danos físicos, sexuais, emocionais, psicológicos, imposição de isolamento social ou privação económica da vítima. Normalmente, estes comportamentos resultam em poder e controlo sobre a vítima, fazendo-a sentir-se subordinada, incompetente, sem valor ou levando-a a viver num clima de medo permanente (Manita, Ribeiro, & Peixoto, 2009, cit. por Batista, 2014, p. 18).

Existem vários tipos de violência a que as pessoas que vivenciam esta crise estão sujeitas. Seguem-se alguns exemplos de violência, como a violência de género, que pode ocorrer a qualquer raça, classe social; a violência doméstica, quando a mesma ocorre num ambiente doméstico ou até mesmo numa relação de familiaridade; a violência familiar, que ocorre dentro da própria família; a violência física que ocorre numa ação em que coloca em risco a integridade física da pessoa; a violência institucional, sendo motivada por desigualdades (género, económicas, étnicas); violência moral, sendo uma ação destinada a caluniar ou a difamar a honra de um ser humano; a violência patrimonial, um ato que implique danos, perdas de objetos, documentos pessoais; a violência psicológica que implica uma ação ou omissão destinada a degradar ou a controlar ações, comportamentos de outra pessoa, acarretando situações dolorosas ao nível da saúde psicológica, e por último a violência sexual, envolvendo uma ação em que obriga uma pessoa a manter contacto sexual, físico ou verbal (Silva, 2013).

Contudo, Miller (1995, p. 146) afirma que

a maior parte da violência que as crianças testemunham é a doméstica. Ela também é a principal causa das lesões em mulheres, (...) as causas da violência doméstica são complexas e inter-relacionadas. Muitas vezes, ela acompanha o abuso das substâncias, seja álcool ou em drogas. A violência doméstica está sempre associada a auto-estima baixa e a sentimentos intensos de rejeição por parte do agressor. Ela diz respeito a poder e controle.

Já Holden (1998, cit. por Ribeiro, 2010, p. 10) defende que “a violência doméstica inclui outros tipos de maus-tratos tais como o abuso infantil, a violência entre familiares que co-habitam na mesma casa (e.g. violência entre irmãos) e a violência marital, não abrangendo a relação pais-criança”. Vários autores afirmam que “de acordo com a teoria de aprendizagem social, as raparigas e rapazes que observam mãe e pai, respetivamente, a serem agressivos com os seus parceiros, são significativamente mais agressivos com os seus amigos” (Moretti, Obsuth, Odgers, & Reebye, 2006, cit. por Ribeiro, 2010, p. 16). Aliás, quando

a criança exposta à violência interparental física e onde o agressor é do mesmo sexo apresenta um maior risco de ser perpetradora de violência física contra o

parceiro na idade adulta. Em oposição, o facto de a vítima ser do mesmo sexo não aumenta o risco de vitimização na idade adulta (Jantonkowsky, Leitenberg, Henning, & Coffey, 1999, cit. por Ribeiro, 2010, p. 21)

Estas situações podem originar graves problemas nas crianças, em vários aspetos. Alguns autores revelam que a vivência de violência doméstica e agressão conjugal pode gerar nas crianças, problemas de foro social, de saúde e até mesmo problemas comportamentais (Holden, 1998 cit. por Botelho, 2008).

Botelho (2008) considera que são várias as consequências que estão associadas ao sofrimento da violência ou até mesmo ao testemunho de cenas violentas dentro do contexto familiar. As consequências normalmente estão diretamente associadas à delinquência e à violência juvenil. Estas crianças demonstram ansiedade, medo e uma profunda insegurança de a violência ocorrer novamente. Estas sensações causam maus tratos emocionais, além disso elas podem ser igualmente vítimas de maus tratos físicos ou outras formas de agressão.

Blelsky (1993, cit. por Botelho, 2008, p. 95) reforça ainda que “ a questão de violência resulta de vários fatores vinculados ao agressor e à criança individualmente, à família, à comunidade e à sociedade”.

As crianças começam desde cedo a esconder estes assuntos relativos à violência doméstica. Contudo as mais pequenas não conseguem manter esse segredo durante muito tempo. Os educadores de infância ouvem com uma maior frequência estes relatos de violência, do que os professores do 1.º CEB (Miller, 1995).

### **1.2.1. O impacto da violência doméstica no comportamento da criança**

A violência doméstica tem um impacto avassalador na vida de uma criança. Alguns autores revelam-nos o impacto que esta crise pode ter na vida de uma criança e as consequências futuras a que a mesma está sujeita.

Batista (2014, p. 44) refere que “a violência no contexto familiar é unanimemente reconhecida como um problema social grave”.

Os maus tratos a crianças podem ser definidos como qualquer forma de tratamento físico e/ou emocional, não accidental, sendo resultante de disfunções ou carências nas relações entre as crianças ou jovens e pessoas mais velhas. Estes maus tratos podem manifestar-se através de comportamentos ativos (físicos, emocionais ou sexuais) ou passivos (omissão ou negligência). Desta forma, as crianças são privadas dos seus direitos e liberdades, afetando, a sua saúde ou até o seu desenvolvimento físico, psicológico, emocional e social (Montano, 2011).

Corsi (1995, cit. por Alarcão, 2006, p. 299) revela que “a violência familiar compreende todas as formas de abuso crónico, temporário ou permanente, que ocorrem nas relações intra-familiares: o mau trato infantil, a violência conjugal e o mau trato de idosos”. Algumas crianças

são expostas a maus tratos por parte dos progenitores ou de outros elementos que constituem a família. Palacios (1998, cit. por Alarcão, 2006, p. 301) relata que

o mau trato infantil cobre toda e qualquer ação ou omissão (dos pais ou substitutos), não acidental, que impeça ou ponha em perigo a segurança dos menores e a satisfação das suas necessidades físicas e psicológicas básicas. Existe uma enorme heterogeneidade de tipos de mau trato infantil que agruparemos em dois grandes grupos – abuso e abandono – eles próprios subdivididos em diferentes subtipos. Convém desde já acentuar que o mau trato pode não só assumir diversas formas e graus de gravidade como, na maioria das vezes, coexistem e interatuam os seus diversos tipos e subtipos. Há mesmo autores que consideram que o abuso e/ou o abandono emocional estão sempre subjacentes a toda e qualquer forma de mau trato, mesmo quando a tónica é posta numa outra das suas configurações.

Estas configurações anteriormente citadas apresentam uma tipificação diferente da que adotámos, pois englobam categorias de mau trato infantil não exclusivamente familiar. Apesar das duas categorizações serem relativamente sobreponíveis, aqueles autores consideram mais algumas situações de mau trato que me pareceu importante definir, como a) o mau trato pré-natal, englobando situações do próprio estilo de vida da grávida que podem ser evitadas, por prejudicarem o desenvolvimento do feto (drogas, álcool); b) na mendicidade da criança, de forma temporária ou continuada a mendigar; c) na corrupção dos adultos que promovem comportamentos antissociais por parte da criança, estimulando-a a roubar objetos, dinheiro, a ter comportamentos agressivos, a participar em situações de tráfico; d) na exploração laboral, a criança ser obrigada de forma sistemática, a realizar trabalho que devia ser efetuado por adultos; e) o mau trato institucional, não respeitando os direitos básicos de uma criança (proteção, cuidado, higiene, estimulação) (Palacios, 1998 cit. por Alarcão, 2006).

Na perspetiva de Starr, Dobowitz e Bush (1990, cit. por Montano, 2011, pp. 31-32) realçam

o mau trato sob duas grandes formas, por ação quando se trata de algum tipo de abuso e por omissão quando a criança é vítima de negligência: a literatura recenseada nesta área refere duas categorias de negligência (negligência física psicológica), e abuso sexual; sendo que a distinção usualmente empregue para o mau trato e negligência é que o primeiro pressupõe uma ação, enquanto que a segunda pressupõe uma omissão.

Contudo, as profissionais de educação (educadores/professores) podem intervir perante a situação de maus tratos a crianças que experienciam esta crise. Os educadores/professores podem analisar cada situação de forma a verificar se a) existe carácter acidental ou não acidental, através de indicadores (físicos ou emocionais); b) se há um carácter intencional ou não intencional das ações de maus tratos, tendo a intenção de prejudicar na criança danos físicos; c) se o contexto em que os maus tratos são realizados são infligidos, d)

observar as características das crianças e as consequências de todos os tipos de maus tratos, tendo em conta (a idade, o estado de saúde, entre outros). Os maus tratos podem assumir duas formas, maus tratos físicos e emocionais. Estes maus tratos podem assumir formas ativas e passivas (Montano, 2011).

Em relação aos maus tratos físicos

são ações dos pais que causam dano físico, sexual ou emocional na criança. (...) Como exemplo deste tipo de maus tratos pode realçar-se o seguinte: o uso do castigo físico como método de disciplina habitual, o agredir fisicamente a criança devido a falta de controlo ou reações de ira dos pais, a indução frequente de doenças” (Montano, 2011, p. 34).

Os maus tratos emocionais (abuso emocional) abarcam “comportamentos dos pais, que causam, ou podem causar, sérias perturbações no desenvolvimento emocional, social e intelectual da criança. Como exemplos deste tipo de maus tratos destacam-se: rejeitar, isolar, insultar, humilhar, recusar ou aterrorizar a criança, presenciar situações de violência doméstica” (Montano, 2011, p. 35).

No que diz respeito aos maus tratos passivos estes representam “as omissões dos pais que causam dano ou sequelas físicas e/ou emocionais na criança” (Montano, 2011, p. 34).

A negligência pode classificar-se em dois tipos, sendo elas, física e emocional (Calheiros, 2006 cit. por Montano, 2011). A negligência física representa-se “quando os pais ignoram as necessidades básicas da criança de alimentação, vestuário, assistência médica, segurança e educação” (Montano, 2011, p. 35). A negligência emocional por parte dos pais pela “falta persistente de respostas e interação pela criança, à falta de expressões ou sentimentos, de amor, afeto ou interesse pela criança” (Montano, 2011, p. 35).

### **1.3. Pais presidiários**

A situação dos pais presidiários é uma outra crise considerada neste estudo. Assistimos, atualmente, e cada vez mais a esta situação nos jardins de infância e nas escolas. Esta crise apresenta um problema social grave a que as crianças são vítimas, de um enorme desalento, da destruição dos seus direitos, assumindo uma situação de risco para as mesmas. Em alguns casos por relevar repercussões tão graves, as crianças podem ser mesmo levadas para instituições de acolhimento, lares.

Desta forma, começo por apresentar uma citação da Convenção dos Direitos da Criança (1990, p. 9) que defende que

quando a separação resultar de medidas tomadas por um Estado Parte, tais como a detenção, prisão, exílio, expulsão ou morte (...) de ambos os pais ou de um deles, ou a criança, o Estado Parte, se tal lhe for solicitado, dará aos pais, à criança ou,

sendo esse o caso, a um outro membro ou membros da família, a menos que a divulgação de tais informações se mostre prejudicial ao bem-estar da criança.

As situações de famílias reclusas é certamente uma situação de risco para a criança, podendo a mesma ter que enfrentar alguns problemas em vários aspetos. Alguns autores ressalvam mesmo que quando uma família está perante a reclusão de um dos seus elementos, enfrenta problemas provocados pela ausência prolongada de um dos membros, tais como instabilidade social, psicológica e emocional (Ortiz, 1995, Kosminsky, Pinto & Miyashiro, 2005). As crianças são quem mais sofre durante este período de reclusão, dado que são mais frágeis, mais vulneráveis, nas mais diversas situações por dependerem dos pais emocionalmente e economicamente (Kosminsky et al., 2005).

Alguns fatores influenciam o impacto da situação sobre as crianças, tal como referido por Gaudin e Sutpen (1993, cit. por Seymour, 1998, p. 472):

the extent to which a child will be affected by parental incarceration depends on a large number of variables, including the age at which the parent-child separation occurs, length of the separation, health of the family, disruptiveness of the incarceration, child's familiarity with the placement or new caregiver, strength of the parent-child relationship, number and result of previous separation experiences, nature of the parent's crime, length of the parent's sentence, availability of family or community support, and degree of stigma that the community associates with incarceration.

Os impactos mais comuns são emoções como medo, ansiedade, angústia, ira, tristeza, solidão e culpa, associados a baixa auto-estima, depressão e afastamento emocional de amigos e da família (Osborne Association, 1993 cit. por Seymour, 1998). Normalmente através desta crise surgem por parte das crianças comportamentos inapropriados, criando perturbações no contexto escolar. São igualmente associados comportamentos antissociais, estando estas dificuldades emocionais e comportamentais associadas a uma “variety of factors, including the stress of parent-child separation, the child's identification with the incarcerated parent, social stigma, and attempts to deceive children about their parents incarceration” (Gabel, 1992, cit. por Seymour, 1998, p. 472).

Para Afonso (2005), as crianças que têm os seus progenitores nos estabelecimentos prisionais sofrem com a ausência dos pais, afetando de um certa forma, o seu desenvolvimento. Estas crianças possuem sentimentos de saudade e de dor, com alguma regularidade. De acordo com Black (1992, p. 969), podemos verificar que a “disruption of attachment bonds seems to be particularly dangerous between the ages of 6 months and 4 years but it may be damaging earlier”. Nesta idade os sentimentos das crianças podem, por vezes, tomar rumos irreversíveis, tornando-se factores de risco, no desenvolvimento das mesmas (Afonso, 2005). Desta forma, Vieira (2013) ressalva que apesar destes fatores menos

positivos, é extremamente relevante continuar a estabelecer contacto entre a criança e o familiar, sendo fundamental para bem-estar de ambas as partes.

A comunicação com a criança volta a ser um fator de proteção, como referido para o divórcio. Nesse processo, a relação com o contexto escola em termos de abertura e colaboração é, igualmente, relevante, desta forma, Rego (2002, p. 55, cit. por Tavares, 2011) refere que a escola tem potencial, não de compensar carências (culturais, afetivas, sociais etc.), mas de “oferecer a oportunidade de ter acesso a informações e experiências novas e desafiadoras capazes de provocar transformações e de desencadear processos de desenvolvimento e comportamento (p. 10)”. Contudo, Tavares (2011) afirma que a escola muitas vezes não está preparada para lidar com esta crise e com crianças a vivenciar esta situação, sentindo-se a maioria das vezes desamparada e isolada. Uma possível consequência é que surja, por parte dos docentes, uma certa exclusão, considerando estas crianças “mal comportadas”, assim como pelas restantes crianças.

## Capítulo III – Enquadramento teórico da intervenção do educador de infância em processos de crise

### 2.1. A perspetiva ecológica do desenvolvimento humano

Portugal (1992, p. 37) afirma que

a ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da interação mútua e progressiva entre, por um lado, um indivíduo ativo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram.

Bronfenbrenner (1979, p. 13) refere que “the ecology of human development lies at a point of convergence among the disciplines of the biological, psychological and social sciences as they bear on the evolution of the individual in society”. A perspetiva ecológica do desenvolvimento humano implica a interação mútua entre um indivíduo ativo, que está sempre em crescimento, e as propriedades, em constante transformação, dos meios em que os indivíduos vivem, sendo que ambos os processos são extremamente influenciados pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos, nos quais se integram (Portugal, 1992). Assim, o modelo ecológico de Bronfenbrenner fornece-nos um quadro conceptual que nos permite compreender a interação sujeito-mundo e o desenvolvimento colocando o sujeito no centro e destacando as suas mais diretas interações realizadas com o microsistema, sem descurar os outros contextos mais vastos envolvidos. A teoria de Bronfenbrenner afirma que qualquer organismo biológico se desenvolve dentro do contexto dos sistemas ecológicos que podem favorecer ou prejudicar o seu crescimento (Papalia et al., 2001).

Portugal (1992) deriva três conceções a partir da base teórica da ecologia humana: o sujeito é encarado como um sujeito dinâmico, em desenvolvimento, que se move reestrutura e recria progressivamente o meio em que se encontra; a interação sujeito/mundo é caracterizada pela reciprocidade, perspetivando-se um processo de mútua interação; e são valorizadas inter-relações entre vários contextos como relevantes para o processo de desenvolvimento, e não apenas o contexto imediato.

Os níveis que compõem o ambiente ecológico são o microsistema, o mesosistema, o exosistema, o macrosistema e o cronossistema (Bronfenbrenner, 1979; Papalia et al., 2001). Se o microsistema, na terminologia de Bronfenbrenner, é um ambiente em que uma pessoa interage bidirecionalmente com os outros de forma direta e quotidiana, em relação aos contextos mais remotos, a pessoa pode nem se aperceber deles. Embora se separem os diversos níveis de influência na teorização, eles interagem constantemente.

Em relação a estes níveis, Portugal (1992, pp. 38-39) e Papalia et al. (2001, pp. 81-82) estabelecem as suas características.

1) o Microssistema tem a ver com um padrão de atividades, papéis e relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente, experienciados ou vivenciados num contexto imediato, de forma direta e quotidiana. Este é concebido como um local onde os indivíduos podem estabelecer interações face a face. São exemplos, o lar, a escola, o jardim de infância, o local de trabalho, o bairro, ou seja, contextos onde os indivíduos estabelecem determinadas relações interpessoais e onde desempenham atividades e papéis (ex: filho, aluno, pai, professor, empregado,...) durante um certo período de tempo. Um microssistema envolve relacionamentos pessoais de contato direto pelo que influências bidirecionais fluem de uma pessoa para a outra.

2) O Mesossistema tem a ver com as inter-relações entre contextos em que o indivíduo participa ativamente. Assim, o mesossistema pode ser visto como um sistema de microssistemas na medida em que é composto por interação de dois ou mais microssistemas que envolvem a pessoa em desenvolvimento. Ele pode incluir ligações entre a casa e a escola (como reuniões entre pais e professores), entre a casa e o local de trabalho (como conflitos entre responsabilidades parentais e profissionais) ou entre a família e o grupo de amigos. Prestar atenção aos mesossistemas pode alertar-nos para diferenças nos modos como uma mesma pessoa age em diferentes ambientes. Este aspeto é importante para este estudo pois a criança a experienciar crise move-se entre microssistemas e o seu bem-estar deve ser acompanhado nos vários contextos em que interage.

3) O Exossistema diz respeito, novamente, à interação entre um ou mais contextos, mas pelo menos um deles não implica a participação ativa do sujeito. Embora não haja participação direta, esse contexto afeta a pessoa em desenvolvimento, mas indiretamente. As influências do exossistema sobre o desenvolvimento das crianças incluem o local de trabalho dos pais e as suas redes sociais.

Ou seja, tratam-se de contextos onde ocorrem situações que afetam ou são afetadas pelo que ocorre no contexto imediato em que o sujeito se movimenta.

4) O Macrossistema difere do exossistema pelo facto de não se referir a contextos específicos mas a padrões culturais gerais, presentes na cultura ou subcultura, que afetam ou determinam o complexo de estruturas e atividades que ocorrem nos níveis mais concretos. O macrossistema tem a ver com o sistema de valores, crenças, maneiras de ser ou de fazer, estilos de vida característicos de uma determinada sociedade, cultura ou subcultura, veiculados ao nível dos subsistemas (Exo-, Meso-, e Microssistema), ou seja, que se infiltram de inúmeras formas na vida quotidiana das pessoas.

5) O Cronossistema acrescenta a dimensão de tempo: o grau de estabilidade ou variação no mundo de uma pessoa. Pode incluir mudanças na composição da família, local de domicílio ou emprego, bem como acontecimentos maiores, como guerras, ciclos económicos ou vagas de migração. Mudanças nos padrões familiares (como o aumento de mulheres nos

postos de trabalho nas sociedades industriais ocidentais e o declínio dos lares de família extensa em alguns países em desenvolvimento) são fatores do cronossistema.

O educador de infância encontra-se presente num microssistema, auxiliando as crianças, mas também no mesossistema no processo de interação entre o jardim de infância/família, sendo um verdadeiro mediador. As OCEPE referem que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43). Existem um conjunto de diferentes agregados, nos jardins de infância, sendo desta forma necessário que o educador de infância estabeleça diferentes relações com os pais, dando respostas e servindo de mediador e co-educador. Tal como as OCEPE mencionam

as relações com os pais podem revestir várias formas e níveis. Importa distinguir a relação que se estabelece com cada família – que decorre do facto da educação pré-escolar e a família serem dois contextos que contribuem para a educação da mesma criança – da relação organizacional que implica coletivamente com os pais (Ministério da Educação, 1997, p. 43).

Esta perspetiva teórica valoriza o reconhecimento das especificidades de cada contexto da criança, assim como as interações entre contextos. Ambas as ideias são relevantes para conceber a intervenção do educador de infância com crianças a experienciar crises. A perspetiva de que a criança também influencia os contextos, além de ser influenciada por eles, é igualmente pertinente por, de alguma forma, reconhecer capacidades às crianças para dar sentido ao seu mundo.

## 2.2. Atitude experiencial – Papel do educador

A atitude experiencial é definida como sendo “uma atitude atenta ao vivido da criança e que está na base de um edifício pedagógico, organizando em torno dos conceitos que se constituem como pontos de referência na ação do educador” (Laevers & Van Sanden, 1997, cit. por Portugal & Laevers, 2010, p. 14). Um dos grandes objetivos da educação pré-escolar, logo do educador de infância, é “proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança” (Ministério da Educação, 1997, p. 20). O educador deve igualmente promover e planear a intencionalidade do seu processo educativo, passando por diversas etapas: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Ministério da Educação, 1997).

Ao observar cada criança e o grupo envolvente, o educador deve retirar dados relevantes acerca das capacidades, interesses e dificuldades das crianças, recolher informações sobre o seu contexto familiar e o meio em que vivem, adequando o melhor possível o processo educativo da mesma, indo de encontro às suas necessidades. Ao planear o processo educativo de acordo com que o educador conhece do seu grupo e da criança, do seu contexto familiar e social, é obrigatório que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante do desenvolvimento e promova aprendizagens significativas na criança. Em relação ao agir, o educador deve concretizar as suas intenções educativas, adaptando-as às opiniões e às propostas que as crianças vão fazendo, e ao mesmo tempo tirando partido das situações e oportunidades imprevistas. No que diz respeito ao processo de avaliar, o educador de infância deve tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. O comunicar implica o conhecimento que o educador adquire da criança e do modo como esta evolui, da forma como a mesma se enriquece com a partilha dos adultos que também têm a responsabilidade na sua educação, particularmente os colegas, as auxiliares de ação educativa e os pais. No processo de articular, o educador deve promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada na educação pré-escolar e a transição para o 1.º CEB (Ministério da Educação, 1997).

Os educadores de infância são profissionais de educação que apresentam uma enorme responsabilidade de educar futuros cidadãos. Portugal e Laevers (2010) reforçam portanto que “a atenção sensível a si próprio e aos outros subjaz à atitude experiencial. Trata-se da ligação à sua própria corrente de experiências, e à das crianças, onde sensações, emoções, ideias ganham sentido” (p. 14). Tudo isto constitui a atitude experiencial.

Por isso, torna-se necessário que as crianças se sintam bem, emocionalmente, envolvendo-se nas atividades, na comunidade educativa, sentindo-se verdadeiramente completas, no contexto de jardim de infância.

Segundo Portugal e Laevers (2010, p. 14), “neste processo de atenção à criança duas dimensões ganharam amplo reconhecimento por parte quer da comunidade científica quer da comunidade profissional (educadores): implicação e bem-estar emocional”. Calheiros e Piscalho (2013, p. 2) afirmam que “o bem-estar e envolvimento são inerentes à vida da criança e espelham aquilo que a criança sente e o impacto que tudo o que a rodeia tem sobre as suas

vivências, sendo da maior importância as relações que a criança estabelece nos seus primeiros anos de vida”. Se estes indicadores apresentarem um grau elevado, estamos no caminho correto. Se a criança apresentar baixos níveis de implicação ou bem-estar, torna-se fundamental que o educador atue, de um modo imediato (Portugal & Laevers, 2010). Daí que, segundo os autores, proporcionar “níveis elevados de implicação e bem-estar nas crianças configura-se, assim, como finalidade do trabalho em educação de infância, enquanto via para aceder ao máximo Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p. 14). Este aspeto tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com o grupo e com o mundo em si.

Tendo a atitude experiencial como base e o desenvolvimento pessoal e social como propósito, a Educação Experiencial sugere que a ligação entre a experiência e a finalidade da educação se concretiza através do enriquecimento do meio/estimulação, livre iniciativa da criança/autonomia e diálogo experiencial/sensibilidade.

Portugal e Laevers (2010) e Laevers (2004) traduzem os pilares deste edifício pedagógico da seguinte forma: no pilar do diálogo experiencial/sensibilidade enfatiza-se uma relação profunda com as crianças, no qual existem princípios de aceitação, de empatia e autenticidade. Ao protagonizarmos um diálogo experiencial estamos a estabelecer uma comunicação, quer no plano verbal quer no plano não verbal, de forma a que o outro se sinta compreendido e aceite. A autenticidade implica uma atenção no comportamento e nos sentimentos pessoais em relação à criança e a harmonia entre o que a pessoa pensa e o que ela mostra ao outro. O diálogo experiencial permite à criança ser ela própria, autêntica na sua forma de ser, em relação aos seus sentimentos, mas ao mesmo tempo descobrir-se a ela própria, de um modo mais marcado, pois conhece os seus limites, as suas preocupações, adquire confiança para o desenvolvimento das suas explorações individuais.

As intervenções estimuladoras têm de ter um carácter aberto, desencadeando uma série de ações nas crianças que contribuem para determinar certos níveis de envolvimento mais ou menos elevado. As intervenções contêm a sugestão de atividades para crianças que andam pela sala, a oferta de materiais adequados a uma atividade que se encontra em evolução, o estímulo de crianças à comunicação, levando-as a realizar uma reflexão, oferecendo-lhes informações viáveis para que sejam capazes de mobilizá-las intelectualmente.

O pilar da sensibilidade é demonstrado em respostas que revelam uma compreensão empática das necessidades básicas (conforto, atenção, apoio emocional).

Já no pilar da autonomia é promovida não apenas a forma aberta de organização, mas a implementação ao nível das interações. Deve-se respeitar as iniciativas da criança, de acordo com os seus interesses, com as suas necessidades, oferecendo-lhes o espaço para experimentar, possibilitando-lhes a forma como realizam uma ação e quando uma determinada atividade está concluída, envolvendo-as no estabelecimento de regras e na resolução de conflitos.

Desta forma, o educador apenas compreenderá as verdadeiras motivações da criança quando for verdadeiramente capaz de estabelecer contacto com o grupo de crianças, no qual

se encontra inserido, quando obtiver a confiança por parte da (s) criança (s), fazendo com que as mesmas partilhem as suas vivências, os seus sentimentos, pois só desta forma é que o educador poderá partilhar a sua ajuda, o seu apoio, a sua disponibilidade (Silva, 2012). As três dimensões surgem como necessárias à intervenção do educador de infância com crianças a experienciar uma crise pois permitem que

- a criança se sinta verdadeiramente compreendida, escutada e aceite, podendo ser ela própria, genuína nos seus sentimentos, descobrindo-se a si própria com maior profundidade, e considerando as suas necessidades (sensibilidade);
- se confie na criança para que, a partir de um suporte oferecido, desenvolva a sua autonomia, as suas respostas e soluções (autonomia); e
- se amplie o papel do educador de infância para lá do suporte emocional, concebendo propostas que desafiem a criança e expandam os seus interesses e saberes, quer para dar sentido às situações experienciadas quer para investir no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem mantendo o entusiasmo pelo mundo natural e social que a rodeia (estimulação) (Portugal & Laevers, 2010).

### **2.3. Relação entre a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, a atitude experiencial e o bem-estar e os processos de crise**

Bairrão (1998, cit. por Correia, 1995, p. 36) considera que “o desenvolvimento humano não é um processo abstrato que este ocorre em contextos determinados e determinantes”. Torna-se, desta forma, fundamental estudar os diversos contextos e as variáveis que a criança experienciam e conseqüentemente vivenciam.

A perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner tem como objetivo estudar

não só os efeitos que se exercem sobre a criança, exposta a diferentes tipos de cenários ou de contextos, mas também analisar a estrutura e os padrões de atividade específicos de cada cenário, na medida em que estes afetam e são afetados pela criança em desenvolvimento (Bairrão, 1990, p. 52, cit. por Correia, 1995, p. 37).

Por outro lado, Alves (2011) refere que ao colocarmos a criança no centro do contexto ecológico da família, no centro ecológico da escola, fazemos com que a criança se enquadre numa rede complexa de relações que vai concretizando. Pires e Rodrigues (2006, p. 96, cit. por Alves, 2011) referem que

ao considerar que o desenvolvimento e o crescimento não podem ser compreendidos fora dos contextos em que ocorrem, o autor propõe o estudo da ecologia do desenvolvimento humano através da análise dos processos de acomodação mútuos e regressivos que se estabelecem entre a criança e os seus cenários de vida imediatos. O desenvolvimento não deve ser perspectivado isoladamente, mas antes implica uma análise, em diferentes momentos, ao longo do tempo e dentro dos diferentes contextos de vida da criança e da família (p.19).

“Coesão familiar, comunicação, qualidade do relacionamento entre pais e filhos, envolvimento paterno na educação da criança e práticas educativas envolvendo afeto, reciprocidade, estabilidade, confiança equilíbrio de poder favorecem o desenvolvimento e o bem-estar de crianças” (Bronfenbrenner, 1996, cit. por Poletto & Koller, 2008, p. 412). A harmonia do microsistema (família) favorece a criança, em termos de bem-estar emocional, apesar de o microsistema (jardim de infância) ter um importante papel, sendo “um outro contexto que possui papel fundamental na socialização infantil, e é nela que as crianças passam a maior parte do seu tempo. A escola participa da regulação da atenção, emoções, aprendizagem e comportamentos” (Eccles & Roeser, 1999, cit. por Poletto & Koller, 2008, p. 412).

Desta forma, torna-se essencial que a criança se sinta bem emocionalmente, para as novas experiências que possa vir executar. O educador de infância sendo responsável pela

educação de crianças entre os três e os seis anos de idade, deve assumir uma postura atenta, fazendo observações constantes ao grupo. Tal como Portugal e Laevers (2010, p. 14) referem,

na presença de baixos níveis de implicação e/ou bem-estar, torna-se clara a importância de intervir desde logo, não se esperando pelo fim da atividade, da sessão, (...) incrementar níveis elevados de implicação e bem-estar nas crianças configura-se, assim, como finalidade do trabalho na educação de infância, enquanto via para aceder ao máximo Desenvolvimento Pessoal e Social das Crianças (DPS).

“Entre a base (atitude experiencial), a arquitrave ou trave-mestra (implicação e bem-estar emocional) e o frontão (DPS) erguem-se os três pilares da prática experiencial (enriquecimento do meio/estimulação, livre iniciativa da criança/autonomia e diálogo experiencial/sensibilidade)” (Portugal & Laevers, 2010, p. 15).

Contudo em algumas situações, a criança pode estar a “atravessar” um momento mais delicado, na sua vida, mas apesar de não estar bem emocionalmente e de se entregar à descoberta, pode de certa forma, marcar uma transformação no bem-estar da mesma e de termos a oportunidade de verificar/observar a capacidade de resiliência na criança.

Desta forma, temos de ter em conta o ambiente no qual se encontram, pois sabemos que a criança interage imenso com aquilo que a rodeia, por isso se existir um bom ambiente, que seja estimulante, torna-se satisfatório para os participantes (Laevers, 2008 cit. por Calheiros & Piscalho, 2013).

Desta forma, o educador deve estar atento aos problemas/crises que a criança possa desenvolver, sendo necessário o envolvimento do jardim de infância/escola. Portugal (1992, p.115) refere mesmo que “o desenvolvimento da criança é facilitado pela participação do sujeito em padrões de atividades, progressivamente mais complexas com alguém com quem o sujeito tenha desenvolvido uma relação afetiva positiva”.

Por vezes, os educadores possuem alguma dificuldade em criar estratégias e estabelecer laços para as crianças que se encontram, em processos de crise e de negação, todavia quando a (s) criança (s) estabelecem uma boa relação afetiva, o processo de desenvolvimento positivo do problema torna-se mais fácil, mas quando isto não acontece e verificamos que “o desenvolvimento físico ou emocional da criança está em perigo, devemos ter a responsabilidade de agir” (Miller, 1995, p. 17). O educador na qualidade de profissional docente tem o dever de “ajudar a direcioná-la mental e emocionalmente, enquanto a apoia e ajuda a fortalecer a sua família” (Miller, 1995, p. 17).

Em suma, Bronfenbrenner estabelece a existência de dois níveis fundamentais na vida de uma criança, sendo eles o microsistema e o mesossistema, havendo uma íntima relação entre ambos. O microsistema privilegia um sistema mais pessoal na criança, no que concerne à sua estreita ligação que tem com a sua família, com a escola, na relação com a educadora e com os seus colegas, havendo, igualmente uma estreita ligação com o mesossistema que consiste nas interações entre o microsistema e a influência/impacto que têm na criança. Por isso, o educador deve assumir uma postura atenta, sensível e observadora, mas ao mesmo

tempo dando autonomia à criança, para que a mesma possa ter a liberdade de se poder exprimir, dando o espaço que esta merece. Posto isto, a atitude experiencial assume um papel importante no bem-estar das crianças, especialmente aquelas que se encontram a experienciar processos de crise, uma vez que, o educador deve ter a sensibilidade de “ver pelos olhos” da criança, respondendo com afinco às necessidades da mesma. Contudo, o educador deverá igualmente estabelecer outra dimensão, a estimulação para que a criança sinta que existem imensas possibilidades de poder experimentar outras atividades, outras perspetivas. Portugal e Laevers (2010, p. 128) afirmam que “quando os adultos providenciam regularmente atividades enérgicas no exterior e experiências físicas interessantes, ajudam as crianças a desenvolver um conjunto de atividades a que elas podem recorrer quando necessitam de um escape físico para as suas emoções”. Assim sendo, as questões de sensibilidade, de autonomia e de estimulação devem ser desenvolvidas pelo educador de infância, para que a criança que vivencia um processo de crise, no seu microssistema tenha uma interação, mais profunda na relação (criança/educador), de forma a que o problema da mesma seja pelo menos minimizado.

## 2.4. Três dimensões da Pedagogia de Infância

Ao procurar perceber a ação do educador de infância em crises experienciadas pelas crianças, tornou-se importante sistematizar essa mesma ação. Siraj-Blatchford (2002, 2004, 2010) recorre ao termo pedagogia para descrever o conjunto de técnicas e estratégias de ensino que promovem aprendizagem na educação de infância, que fornecem oportunidades para a construção de conhecimento, competências, atitudes e disposições, incluindo, assim, as várias ações do/a educador/a de infância. Figueiredo (2013a) refere três principais dimensões da Pedagogia de Infância, que estruturam a intervenção pedagógica do educador: a) ambiente educativo ou “bastidores” (espaço físico e recursos, tempo, grupos, interações sociais e relações), b) tarefas ou atividades apresentadas e dirigidas pelo adulto, e c) interações entre adulto e criança(s) a partir da atividade da criança, nomeadamente o brincar.

Segundo Figueiredo (2013b), a pedagogia/didática deve ser encarada como o processo de ação, de técnicas e estratégias que promovam a aprendizagem, de um modo específico na Educação de Infância, fornecendo oportunidades e garantias para que se construam conhecimentos, competências, atitudes e disposições. Desta forma, quando se fala acerca de trabalho de bastidores, nas dimensões da Pedagogia da Infância, este aspeto deve estar profundamente ligado ao processo de interações pedagógicas.

O trabalho de bastidores deve conter

1. Organização de ambientes de aprendizagem (estruturas físicas, funcionais, relacionais, sociais, linguísticas, simbólicas) – sala e instituição respetiva;
2. Proporcionar e apoiar escolhas e iniciativa da criança (agência);
3. Proporcionar espaço, tempo e estrutura relacional e emocional para brincar;
4. Conceber educação das crianças em relação com a família e a comunidade;
5. O conteúdo da aprendizagem (o currículo) pode estar mais ou menos implícito no ambiente;
6. Os recursos materiais (brinquedos, mobília e materiais), atividades, interações sociais e ambientes que são oferecidos às crianças definem as oportunidades e as limitações da sua aprendizagem;
7. O contexto cultural e linguístico de imersão influencia o que é aprendido.

Os educadores de infância podem simplesmente reconhecer todas estas influências ou escolher organizá-las e geri-las ativamente, através da sua Pedagogia (Siraj-Blatchford et al., 2002, cit. por Figueiredo, 2013).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) associam a intencionalidade do processo educativo e o trabalho curricular do/a educador/a de infância à organização do ambiente educativo, que comporta diferentes níveis em interação (a organização do grupo, do espaço e do tempo, a organização do estabelecimento educativo e a relação com os pais e com outros parceiros educativos), e decorrem do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido

pelo/a educador/a, de forma a adequar a sua prática às crianças, assumindo nas práticas educativas uma dimensão ecológica. Siraj-Blatchford et al. (2010) perspetivam, mesmo, que o conteúdo da aprendizagem, ou seja o currículo, é planeado pelos adultos responsáveis pela organização das várias dimensões do ambiente educativo: os recursos materiais (brinquedos, mobília e materiais), as atividades, as interações sociais e os ambientes que são oferecidos às crianças definem as oportunidades e as limitações da sua aprendizagem. Figueiredo (2013a) refere, ainda, que a importância do contexto é destacada por Oliveira-Formosinho "quer na aceção de ambiente de liberdade para a criança poder exercer a sua agência associada a um estilo de interação adulto-criança que possibilite à criança exercitar essa agência (Oliveira-Formosinho, 2004) quer enquanto dimensões pedagógicas essenciais de uma pedagogia-em-participação entendida como a criação de tempos-espacos educativos nos quais as interações e as relações sustentam atividades e projetos que apoiam a coconstrução da aprendizagem pelas crianças (Oliveira-Formosinho, 2011a; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011) " (Figueiredo, 2013a, p. 143).

Quando se referem tarefas ou atividades propostas pelo adulto, torna-se mais clara a existência de um currículo, ou conjunto de aprendizagens previstas, para a educação pré-escolar. Nesta dimensão, focam-se as intervenções planeadas e dinamizadas por iniciativa e orientação do adulto, tendo em vista a promoção de aprendizagens. A especificidade da Educação de Infância, como analisado na parte I deste relatório, estabelece-se muito com base no respeito pelos interesses e escolhas das crianças nessa delimitação. Nas palavras de Figueiredo (2013b), "a afirmação da criança como sujeito de direitos e da infância como construção social, assim como a investigação sobre as suas formas de aprender e construir significado, surgem como sustentando a opção de criar uma estrutura e orientação educativa para os educadores de infância" (p. 137) que é respeitadora dessa participação das crianças.

A autora refere que estudos recentes sobre sucesso na educação pré-escolar destacam a articulação entre abordagens focadas no bem-estar e envolvimento das crianças em atividades escolhidas e conduzidas pela sua iniciativa, com abordagens em que as propostas dos adultos e a sua intervenção na atividade das crianças são valorizadas (Figueiredo, 2013a).

Figueiredo (2013b) refere que as interações pedagógicas envolvem a criança e o adulto em atividades conjuntas, com implicação cognitiva (coconstrutiva), ou seja, ambas as partes devem ouvir, questionar, sendo que o adulto poderá orientar o interesse mas não poderá interferir o pensamento da criança. Tal como a literatura revela

if learning comes from a process of cognitive construction that is only achieved when the child is motivated and involved, we have argued that is entirely consistent to treat the part played by the effective educator in the same way. The cognate construction in this case is mutual, where each party engages with the understanding of the other and learning is achieved through a process of reflexive "co-construction (Siraj-Blatchford et al., 2002, p.10).

Tal como Figueiredo (2013b) refere, existem três conceitos que descrevem a interação/encontro educativo sendo eles o *sustained shared thinking*, *scaffolding* e a participação guiada.

O primeiro conceito (*Sustained Shared Thinking*) é definido por Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford e Taggart (2004, p. 6, cit. por Touhill, 2012, p. 1), como “when two or more individuals work together in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept [or] evaluate an activity ... Both parties must contribute to the thinking and it must develop and extend the understanding”. Por outras palavras, Touhill (2012, p. 1) refere que “put more simply: sustained, shared thinking involves children and educators working together in conversations which provide opportunities to discuss and think about problems or challenges in a serious, extended way”.

No estudo de Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden e Bell (2002), por exemplo, destaca-se o envolvimento da criança e do adulto, assim como a sua implicação cognitiva (coconstrutiva), e o uso de técnicas tais como modelar, explicar, questionar e orientar do interesse da criança para objetivos de aprendizagem socialmente desejáveis, sem interferir com a capacidade da criança fazer escolhas e afirmar a sua agência. Os autores propuseram o conceito *sustained shared thinking* para descrever situações em que adulto e criança se envolvem em interações que incluem colocar andaimes, expandir, discutir, modelizar e brincar, cruzando-se com algumas das 'formas de ajuda' elencadas por Vasconcelos (1999)." A noção de *scaffolding* (colocar andaimes) foi introduzida por Wood e Bruner (Wood, Bruner & Ross, 1976, cit. por Vasconcelos, 1999) para destacar que “as intervenções de acompanhamento dos adultos deveriam estar inversamente relacionadas com o nível de competência da criança para executar tarefas – assim, por exemplo, quanto mais dificuldade uma criança tivesse em atingir um determinado objetivo, mais diretas deveriam ser as intervenções” (p. 37).

Desta forma, Rogoff, Malkin e Gilbride (1984, cit. por Vasconcelos, 1997, p. 37) ressalvam que “o parceiro mais experiente incentiva a criança a resolver um determinado problema, colocando andaimes que permitam à criança estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de competências”.

No que concerne a participação guiada, Rogoff (1990, cit. por Vasconcelos, 1997, p. 36) “menciona também o processo de participação orientada como: “construir pontes entre o que as crianças sabem e a nova informação a ser aprendida, estruturando e apoiando os esforços das crianças e transferindo para as crianças a responsabilidade de gerirem a resolução de problemas”.

Em suma, estes três últimos conceitos nomeados, assim como as três dimensões da Pedagogia de Infância, alertam-nos para a realização de um trabalho em parceria (adulto-criança), em que o primeiro pilar deve ser o diálogo, para que conseqüentemente o ambiente educativo/aprendizagem se organize, de um modo estruturado, mas que haja também um contributo forte da criança para que o mesmo se torne mais rico, mais diversificado e provoque na mesma sentimentos de segurança e bem-estar emocional. Encontramos fortes

ressonâncias com os conceitos aprofundados no capítulo anterior no âmbito da Educação Experiencial.

O conceito de Pedagogia de Infância é relevante para destacar as várias ações que são valorizadas como promovendo aprendizagem, ou seja, a organização do ambiente educativo e as interações com as crianças, abrindo o leque de intervenções de que o educador de infância dispõe quando precisa de apoiar a criança. Por sua vez, os conceitos de bem-estar emocional e implicação (Portugal & Laevers, 2010) permitem apreciar a adequabilidade das decisões tomadas em qualquer das três dimensões, articulando-se, assim, com esta perspetiva. A atitude experiencial permite ao educador de infância observar, planear, agir e reagir no quotidiano partilhado com a criança no sentido de promoção do seu desenvolvimento pessoal e social.

## **2.5. Estratégias de intervenção com crianças relacionadas com processos de crise**

Miller (1995) refere que devemos ter em conta algumas considerações perante esta crise em que a criança se encontra exposta. O educador de infância durante a separação e o divórcio deve assumir um papel neutro, tratando os pais da criança como sendo somente uma única unidade; mobilizar estratégias de relaxamento quando a criança apresenta comportamentos de raiva e agressividade; o educador sendo uma figura importante deve ter particular atenção com a autoestima da criança, assim como a necessidade constante de observar e interagir com a mesma, dando-lhe uma atenção extra, de modo a averiguar o seu comportamento, assumindo uma postura disponível, proporcionando firmeza; promovendo a expressão plástica, fazendo desenhos sobre a sua família e de todas as pessoas que as rodeiam, fazendo com a criança não se sinta culpada pela crise que a sua família está a viver; trabalhando e adaptando mudanças constantes, no sentido de a criança verificar que a mudança será uma constante na sua vida, tornando tal facto, num acontecimento normal e completamente natural.

Miller (1995) considera que as crianças que presenciam agressão conjugal e maus tratos devem ser ajudadas através de estratégias de diálogo. O educador de infância deve assumir um bom relacionamento com a criança, sendo vital para que a criança possa aprender a usar um relacionamento estável e verdadeiramente confiável com adulto. Uma outra estratégia que se deve tomar enquanto profissionais de educação é evitar neste contexto, envergonhar a criança, pois as crianças começam desde cedo a não dizer nada perante uma situação grave, fingindo que está tudo bem. O docente deve mostrar-se sempre disponível para a criança, para que ela se sinta segura. Outras estratégias que são plausíveis de ser integradas com crianças que vivenciam esta crise, é validar os seus sentimentos, ou seja, como educadores de infância devemos explicar às crianças que é perfeitamente normal que elas possuam sentimentos de dor, de raiva, de medo, de angústia, mostrando-lhes que não existe qualquer problema em ter esses sentimentos e proporcionar às mesmas muitas

oportunidades de expressão, de forma a que consigam expressar os seus sentimentos, como por exemplo, realizar um desenho, utilizar diversos materiais, utilizar fantoches, pois podem sentir um certo alívio quando brincam na área de Expressão Dramática. Quando existe a possibilidade de maus tratos, o educador de infância, segundo Baker, Jaffe, Ashbourne e Carter (2007, p. 11) devem

ajudar as crianças pequenas afetadas pela violência doméstica, providenciando um meio acolhedor, criando um ambiente de previsibilidade através de rotinas de apoio às crianças, desenvolvendo estratégias para facilitar a adaptação das crianças às atividades e prestando apoio aos pais

Contudo Baker et al. (2007, p. 11) referem ainda que as crianças que são vítimas de maus tratos “poderão beneficiar de apoio de especialistas em aconselhamento familiar ou de programas para o tratamento de traumas infantis (...) Os especialistas podem ajudar diretamente as crianças a lidar com o stress traumático e a expressar as suas emoções”.

Para crianças que vivam a situação de pais presidiários, o educador de infância deverá agir e ter o comportamento similar retratado nas situações de crise anteriores.

Sousa (2013) considera que os educadores devem ajudar as crianças a ultrapassar as suas crises, mas ao mesmo tempo deve respeitar o seu pensamento e a sua maturidade, em relação à situação em causa.

Roberts (2004, cit. Sousa, 2013, p. 41) “apresenta algumas estratégias potenciadoras de aprendizagens em relação a autoestima, confiança e relações sociais, baseadas em quatro perspetivas: desenvolver a noção do eu, relações com as outras pessoas, conhecimento do ambiente físico e cultural e associar sentimentos e predisposições de aprendizagem”.

Miller (1995) refere igualmente que devem ser desenvolvidas atividades com a criança, que envolvam a família, oferecer segurança através de interações em grande grupo, de modo a encorajar as crianças a valorizarem-se e demonstrar aceitação, no sentido, de as crianças envolvidas nesta crise, expressem os seus sentimentos e as suas angústias, os seus medos e incertezas, através de artes criativas, materiais sensoriais e manipuláveis e jogos.

## Capítulo III – Metodologia de Investigação

### 3.1. Orientação do estudo

Para a concretização deste estudo foi necessário aprofundar conhecimentos, para compreender os processos de crise/ruturas familiares que algumas crianças experienciam, durante o período em que frequentam a Educação Pré-Escolar.

Além das observações, foi realizada uma entrevista à educadora titular da sala, agente educativa que melhor conhece o grupo tal como a realidade familiar de cada criança. Foi essencial conhecer o grupo e as suas necessidades, sendo fundamental o estágio que se realizou dentro deste contexto educativo. Tendo sido possível aceder a outra profissional com experiência de ação pedagógica com crianças a experienciar processos de crise, complementou-se o estudo com uma segunda entrevista. As questões centrais que conduziram este estudo foram “Qual a ação pedagógica do educador de infância com crianças a experienciar processos de crise?” e “Como organizar as dimensões da pedagogia de infância para responder às necessidades específicas das crianças que se encontram nesta situação?”.

Foram definidos, portanto, alguns objetivos para levar a cabo esta investigação:

- a) Caracterizar perspetivas de educadores de infância sobre a organização da ação pedagógica com crianças em crise, nomeadamente associadas ao divórcio dos pais, a violência doméstica com presença de agressão conjugal e a situação de pais reclusos;
- b) Compreender a importância da organização do ambiente educativo para a educação emocional e o bem-estar da criança em crise, na Educação Pré-Escolar.

### 3.2. Tipo de estudo

Neste estudo foi utilizada uma metodologia de carácter qualitativo. Segundo Wilson e Hutchinson (1997, cit. por Mexia, 2002, p. 33), este tipo de metodologia é utilizada “para esclarecer significações pessoais, explicar a experiência humana, apresentar “histórias” ricas em detalhes, compreender, gerar teorias sobre processos que vão mudando ao longo do tempo, explicar a diversidade assim como padrões e temas, e preservar condições históricas, culturais e contextuais”. Bodgan e Biklen (1994) consideram que, neste tipo de investigação, o investigador deve estar profundamente implicado no campo de ação dos investigados, dada a essência deste método de investigação, que se baseia numa conversação, na qual se fala e se ouve, e ainda é permitida a expressão livre dos participantes. Godoy (1995, p. 62) destaca algumas características destes estudos:

1. O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
2. O carácter descritivo;

3. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
4. O enfoque indutivo.

Assim, perante as características acima referidas, esta investigação revê-se na totalidade, dado que a investigadora esteve presente no contexto deste estudo a observar, utilizou alguns instrumentos relevantes para alcançar os resultados desejáveis para que esta investigação fosse levada a cabo. Contudo, não nos preocupamos propriamente com os resultados, mas sim com todo o processo. Nos estudos qualitativos, o investigador recolhe os dados, de um modo contínuo, preocupando-se com a perspetiva dos investigados, como foi o caso.

As técnicas e instrumentos utilizados neste estudo foram a observação, as entrevistas semiestruturadas, os registos de observação, sendo utilizadas as escalas do bem-estar e implicação propostas no SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças) (Portugal & Laevers, 2010), de forma a avaliar e observar o bem-estar e a implicação das crianças, as notas de campo e a amostragem dos acontecimentos (análise do brincar).

### **3.3. Participantes na investigação e questões éticas**

A escolha do contexto do estudo prendeu-se com o facto de ser o local no qual estagiei, garantindo maior acesso aos participantes. Os participantes principais desta investigação foram duas crianças do local de estágio, seleccionadas porque se encontravam a experienciar processos de crise. Uma era do sexo masculino, e encontrava-se a vivenciar dois processos de crise/rutura familiar incluídos no estudo (divórcio/separação e violência doméstica com agressão conjugal), e a outra do sexo feminino, experienciava a reclusão de ambos os progenitores.

Para além do período de estágio, que decorreu entre setembro e janeiro, as observações foram realizadas ao longo de nove dias em abril e maio.

No que diz respeito às entrevistas, foram realizadas à educadora que dirigia o grupo e a uma segunda educadora de infância, identificada pelos orientadores da ESEV como tendo experiência significativa com crianças a experienciar processos de crise.

A ambas as educadoras de infância, apresentou-se o estudo, seus objetivos e nota metodológica, tendo-se obtido o seu consentimento informado para participarem no estudo. Para garantir o anonimato, ou seja, que a informação fornecida pelos participantes não permite a sua identificação ou revela a sua identidade, utilizamos códigos ao longo do texto, que foram também empregues na análise das entrevistas.

No caso das crianças, uma vez que não se realizaram entrevistas, não foi apresentado o contexto de investigação. As observações foram realizadas em contexto de estágio e nalgumas deslocações específicas depois do período de estágio. Desloquei-me com as minhas colegas de estágio, nessas ocasiões, e sempre nos apresentámos como estagiárias, não como investigadoras. Foi apreciado o benefício de explicar às crianças que estavam a ser observadas, por um lado, e o impacto dessa informação na naturalidade do seu brincar na sala durante as semanas de observação, por outro lado, tendo-se optado por não arriscar essa interferência. No entanto, respeitaram-se as decisões e a rotina das crianças no período de observação, não solicitando nenhuma alteração ou ação específica. Por exemplo, nalguns dos dias de observação, as crianças realizaram a prenda do Dia da Mãe, resultando numa restrição do tempo de brincar livre. Nesses dias, mantivemo-nos disponíveis para participar nessas tarefas, registando as atividades desenvolvidas pelas crianças mesmo que não sendo as desejadas para o estudo – brincar. À semelhança do realizado para as educadoras de infância, utilizaram-se nomes fictícios para identificar as crianças ao longo do texto, para preservar o seu anonimato.

Assim, em termos éticos, orientaram-se as fases da investigação pelos três princípios essenciais a preservar, como apresentados por Lima (2006): mantive respeito pelas pessoas, respeitando a sua autonomia e bem-estar, e demonstrando cortesia e respeito nas relações estabelecidas, quer com as crianças quer com a equipa educativa; procurei minimizar os danos da observação, tornando-a pouco perturbadora para as crianças, mantendo-me disponível para interagir com as crianças; e procurei que a informação útil produzida fosse, num primeiro

momento, devolvida e útil para os envolvidos, partilhando com a educadora as análises sobre as crianças.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados**

Para dar resposta aos objetivos do nosso estudo, optou-se por métodos e instrumentos necessários à recolha de dados, tendo sido definido logo de início a utilização de entrevistas semiestruturadas a duas educadoras de infância, de forma a obtermos diferentes perspetivas sobre estes processos de crise.

Depois de selecionadas as crianças que pertenciam ao contexto de estágio que estavam a experienciar processos de crises/ruturas familiares, construiu-se o dispositivo de observação. Além da utilização da ficha 1i, construiu-se, a partir dos conceitos e indicadores de bem-estar e implicação das crianças, um registo destes conceitos indicando as horas a que efetuávamos a observação a cada criança. Este registo era realizado de hora em hora, sendo concretizado em cinco momentos do dia (momento da receção das crianças, momento de acolhimento, momento das atividades orientadas pela educadora de infância, momento do relaxamento e momento das atividades livres).

Para tornar este estudo mais consistente retirei notas de campo, tanto de carácter descritivo como reflexivo, no qual recolhi informações importantes sobre as duas crianças que estávamos a observar. As notas de campo tiveram um efeito bastante positivo na minha investigação, para que pudesse analisar, refletir e constatar alguns factos, através das palavras das crianças ao longo da observação.

Uma segunda grelha de observação permitiu registar a amostragem de acontecimentos, na qual cada criança era observada de 5 em 5 minutos, num período de 25 minutos, de modo a averiguar os comportamentos, de um modo mais pormenorizado e retirar algumas conclusões acerca da e/instabilidade emocional das crianças. Esta amostragem de acontecimentos foi relevante, no sentido de constatar, mais uma vez, ao longo da investigação alguns comportamentos específicos das crianças, no ato do brincar, na sua implicação numa dada tarefa dada pela educadora de infância, de verificar o bem-estar emocional das mesmas, na socialização, entre outros aspetos.

De seguida, apresenta-se a caracterização de cada um destes instrumentos de recolha de dados, de um modo mais pormenorizado.

### **3.4.1. Entrevistas**

A entrevista “pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação que pretende desenvolver, sendo também uma forma de interação social e de diálogo assimétrico” (Gil, 1995, p. 113).

De Ketele (1998, p. 22) afirma que as entrevistas são “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos e representações cujo grau de pertinência é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha da informação”. Segundo Estrela (1994, p. 342), “a técnica da entrevista poderá ser utilizada em vários momentos de trabalho a realizar com os professores e alunos das classes observadas”.

O tipo de entrevistas a serem utilizadas neste estudo foram as entrevistas semiestruturadas, dado que utilizei “um esquema de entrevista (grelha de temas, por exemplo). Porém, a ordem pela qual os temas podem ser abordados é livre; se e não abordar espontaneamente um ou vários dos temas do esquema, e deve propor-lhe o tema” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 84).

Ghiglione e Matalon (1993) referem ainda que o entrevistador deve, desde o início da entrevista até à sua finalização, assumir uma postura atenta, revelando importância em compreender todas as respostas emitidas pelo inquirido.

As entrevistas que foram realizadas neste estudo serviram para que as educadoras de infância explicassem os seus constrangimentos, o seu papel como mediadoras e as estratégias que aplicam, durante os processos de crises/ruturas familiares de uma determinada criança. Cada educadora de infância foi contactada, de uma forma pessoal e individual para realizar a marcação da entrevista, dando sempre a possibilidade/flexibilidade das entrevistadas optarem pelo horário que desejassem. Ambas as entrevistas realizaram-se nos jardins de infância, nos locais de trabalho das educadoras, e em média tiveram a duração de 45 minutos. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Transcrevi, de um modo integral as mesmas, baseando-me essencialmente nos registos áudio, de forma a que posteriormente, reformulasse as frases das entrevistadas para um discurso escrito mais coerente, sem nunca deixar que o discurso das entrevistadas fosse autêntico, ou seja, com a indicação clara do autor do discurso. Friso ainda que tive a preocupação de colocar as hesitações, as expressões próprias que cada entrevistada tinha no decorrer do seu discurso.

Em apêndice, encontra-se disponível o guião da entrevista concretizado (anexo 1).

### **3.4.2. Observação**

O estudo recorreu, primordialmente, à realização de observações. Hurst (2007, cit. por Moyles, 2007) refere que “a observação é essencial aos processos educacionais da primeira infância. Ela nos dá informações fatuais das quais dependem os outros processos, incluindo o

monitoramento e a avaliação do progresso de cada criança” (p. 200). Parente (2002, p. 156) considera que “a observação, componente inseparável de toda a atividade de conhecimento, é um processo básico da ciência”. A observação é fundamental no trabalho do educador/professor para a análise, para a compreensão, de determinados comportamentos/atitudes que as crianças têm, sendo que

a observação é uma trajetória de elaboração de um saber, ao serviço de múltiplas finalidades que se inserem num projeto global do Homem para descrever e compreender os acontecimentos que ali se desenrolam. A observação presta-se também perfeitamente à análise reflexiva sobre o modo como o Homem implicado na vida social elabora os seus saberes. Contribui por isso mesmo para a formação feral dos agentes sociais (investigadores, profissionais), desenvolvendo neles uma atitude investigadora (Massonat, 1998, p. 28, cit. por Parente, 2002, p. 160).

De facto, é relevante o profissional de educação observar, retirar dados, utilizar notas de campo, para poder analisar e avaliar, para posteriormente proceder da melhor forma com os seus alunos, de modo a auxiliá-los e ter uma atitude interventiva positiva. Parente (2002, p. 168) afirma que “só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar”.

Neste estudo, a observação realizada para conhecimento das crianças e base de planeamento foi aprofundada para efeitos de estudo. De Ketele e Rogiers (1993, p. 23) afirmam que a observação “é um processo orientado por um objetivo final ou organizador do próprio processo de observação”. Os mesmos autores ressaltam ainda que “a observação apresenta fortes similitudes com a entrevista. A observação é um processo cuja primeira função imediata é recolher informação sobre o objeto tido em consideração em função do objetivo organizador” (De Ketele & Rogiers, 1993, p. 24).

Tendo em conta a realização do estudo no contexto do estágio, tratou-se de uma observação participante. Denzin (1978, cit. por Lukde & André, 1986, p. 28) reforça que “a observação participante é uma estratégia de campo que combina (...) com a observação direta”.

#### **3.4.2.1. Amostragem de acontecimentos**

Uma das formas deste tipo de observação é a amostragem de acontecimentos que consiste na observação direta de crianças envolvidas em atividades, sendo um procedimento útil para obter elementos sobre interesses e necessidades das crianças: “as escolhas da crianças, observar como experimentam e exploram os materiais” (Parente, 2002, p. 180).

Foi utilizada a tabela proposta por Parente (2002), estruturada numa tabela de dupla entrada para concretizarmos os registos de 5 em 5 minutos, num período de 25 minutos,

registrando a presença de cada criança numa determinada área de interesse, identificando-as devidamente e os pares com quem interagem. De forma a analisar os dados recolhidos, analisámos a importância do brincar e a amostragem de acontecimentos de cada criança, tendo por base a literatura. Normalmente, estes registos eram efetuados ainda durante o momento do relaxamento e no momento das atividades orientadas pela educadora de infância, pois as observações coincidiram com momentos de épocas festivas, nomeadamente o “Dia da Mãe”. Contudo, incidiu-se na análise dos momentos do brincar, uma vez que as crianças que estavam a experienciar estes processos de crise transpunham a sua vida para certas brincadeiras, assim como a análise das áreas nas quais as mesmas brincavam com uma maior frequência.

A tabela referente à amostragem dos acontecimentos encontra-se em apêndice (anexo 2).

### 3.4.3. Observação do bem-estar e implicação das crianças

O SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças), que permite avaliar os níveis de bem-estar e a implicação das crianças num determinado contexto, foi utilizado neste estudo para observar estes indicadores das crianças. De acordo com Portugal e Laevers (2010, p. 20), “a maneira mais económica e conclusiva para avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é atender a duas dimensões: bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças”.

Nesta investigação, utilizei as duas escalas para concretizar a avaliação do bem-estar e de implicação. O bem-estar é definido “como um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto que a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Laevers, 1997, cit. por Portugal & Laevers, 2010, p. 20). A escala do bem-estar está organizada em oito indicadores, na qual as crianças são avaliadas, em cinco níveis, que podem ir desde o nível 1 (muito baixo) ao nível 5 (muito alto), como se pode constatar no (quadro 2) seguidamente apresentado.

**Quadro 2: Descrição dos níveis de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010)**

1.Muito baixo	Este nível atribui-se a crianças que usualmente estão tristes, evidenciando frequentemente sinais claros de desconforto: choramingando, chorando, gritando; evidenciando medo, raiva ou simplesmente denunciando tiques ou maneirismos, chuchando no dedo; evitando o olhar do adulto; não reagindo ao contexto, evitando o contacto, isolando-se; com medo de falhar; magoando-se a si própria; sujando as calças e/ou a cama; com queixas psicossomáticas. A satisfação das necessidades destas crianças estará ameaçada, predominando na sua experiência frustração e mal-estar, sendo o seu funcionamento global
---------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	negativamente afetado. Estas crianças não demonstram vitalidade ou autoconfiança, possuem pouca flexibilidade e dificuldades de assertividade, não estão bem consigo próprias e as suas relações com o mundo são difíceis e insatisfatórias, necessitando de ajuda ou de apoios continuados.
2. Baixo	Neste nível, as crianças evidenciam frequentemente sinais de desconforto emocional, embora sinais positivos de bem-estar alternem com sinais mais negativos: a postura, a expressão facial e as ações indicam que a criança não se sente a vontade. Os sinais são menos explícitos do que os evidenciados em 1 e o sentimento de desconforto não se expressa tão permanentemente. Frequentemente, estas crianças estão tensas e raramente evidenciam vitalidade. A sua confiança e autoestima são baixas.
3. Médio/Neutro ou flutuante	As crianças cotadas com o nível 3 parecem estar “bem”. Ocasionalmente, evidenciam sinais de desconforto (comportamentos, sintomáticos), mas estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar. Frequentemente, as crianças aparentam estar relaxadas, com relativa vitalidade e confiança.
4. Alto	Em geral, as estas crianças evidenciam sinais claros de satisfação/ felicidade. Os momentos de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto. As suas relações com o mundo são boas. Na maior parte do tempo, as crianças parecem estar bem, podendo manifestar, ocasionalmente, sinais de desconforto. Poderão, por exemplo, ficar temporariamente perturbadas com a entrada de um desconhecido na sala, mas na generalidade, na interação com o contexto, percebe-se que existe uma adequada satisfação das suas necessidades.
5. Muito alto	Estas crianças, claramente, apreciam sentir-se como “peixe na água”, confortáveis. Irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças; expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas atividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade.

No que diz respeito, à avaliação da implicação, Laevers (2003, p. 16, cit. por Portugal & Laevers, 2010, p. 25) afirma que “permite aos educadores observar e avaliar a implicação numa escala de pontos”. A implicação é definida como sendo “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Laevers, 1994, cit. por Portugal & Laevers, 2010, p. 24). A escala de implicação apresenta nove indicadores de implicação, na qual as crianças são avaliadas numa escala que pode ir do nível 1 (muito baixo – ausência de atividade) ao nível 5 (muito alto – atividade intensa e continuada), como se pode verificar no quadro 3.

**Quadro 3: Descrição dos níveis de implicação (Portugal & Laevers, 2010)**

1. Muito baixo – ausência de atividade	Este nível é atribuído às crianças que usualmente não se envolvem nas atividades. Frequentemente, estas crianças estão mentalmente ausentes; olham no vazio e a atitude é passiva, não se verificando sinais de exploração ou de interesse. Se existe alguma ação, este é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples, sem que a criança pareça ter consciência da própria ação.
2. Baixo – atividade esporádica ou frequentemente interrompida	Este nível atribui-se à criança que apenas ocasionalmente realiza uma atividade, embora, a maior parte do tempo, a criança não esteja verdadeiramente envolvida em qualquer atividade.
3. Médio – atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade	O nível 3 atribui-se às crianças que estão usualmente envolvidas em diversas atividades, mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”. A criança está ocupada numa atividade de forma mais ou menos contínua, mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro, sem grande investimento de energia.
4. Alto – atividade com momentos intensos	O nível 4 atribui-se às crianças que usualmente estão ativas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. A atividade é significativa para a criança, que parece funcionar nos limites das suas capacidades. Acontecem momentos de intensa atividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada.
5. Muito alto – atividade intensa e continuada	Este nível destina-se a crianças que, com muita frequência, evidenciam elevada implicação nas atividades. A criança está natural e intrinsecamente motivada, a atividade flui e acontecem momentos de intensa atividade mental. Existe uma grande implicação expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança, sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa.

Os registos do bem-estar emocional e implicação foram analisados, de um modo individual, revelando a média do nível em que as crianças se encontravam durante o período de observação.

Em apêndice (anexo 3), encontra-se disponível a ficha construída a partir do SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças) devidamente adaptada à situação em estudo, durante o período de observação.

### **3.4.4. Notas de Campo**

As notas de campo são dados muito importantes na pesquisa qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p. 150) afirmam que representam “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê e experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Bogdan e Biklen (1994) referem ainda que existem dois tipos de notas de campo, as descritivas e as reflexivas. As descritivas fazem com que o investigador se preocupe em captar imagens de conversas observadas, ações e as pessoas, enquanto que nas reflexivas, o investigador apenas regista as suas preocupações e as suas ideias.

As notas de campo surgiram neste estudo, uma vez que as crianças transmitiam informações de acontecimentos da sua vida importantes para que pudéssemos analisar, de um modo mais coerente, os comportamentos, os sentimentos, o bem-estar e a implicação das mesmas, em certos dias. Refiro, igualmente, que as notas de campo foram utilizadas ainda com o fim de as transcrever, para sustentar o que a literatura afirmava, servindo por isso, para a consistência deste estudo. Assim, este estudo baseou-se em notas de campo tanto descritivas como reflexivas.

### **3.5. Procedimentos de análise dos dados**

A análise de dados “é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). De forma a podermos analisar todos os dados recolhidos recorreremos, principalmente, à análise de conteúdo. Segundo Esteves (2006, p. 107), “a análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”. Segundo Godoy (1995, p. 24), “a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados”.

Desta forma, Van der Maren (1995, cit. por Esteves, 2006, p. 107), refere que

- recorrendo à tipologia dos dados (...) podemos pretender lidar com -dados invocados pelo investigador (isto é, traços de fenómenos independentemente da sua ação) como sejam dados de observação direta, registados em protocolos, notas de campo, documentos de arquivo, peças de legislação, artigos de jornal, livros ou partes de livros, biografias, etc;
- dados suscitados pelo investigador; como sejam protocolos de entrevistas semidiretivas e não-diretivas, respostas abertas solicitadas em questionários, histórias de vida, diários, relatos de práticas, portefólios, etc.

Sendo este estudo de caráter qualitativo, a análise de dados foi um processo em que tivemos de organizar, estruturar e analisar diferentes dados e procurar a sua combinação.

Cada entrevista foi analisada de uma forma individual, e posteriormente realizei uma análise de ambas as entrevistas, com o fim de verificar semelhanças, diferenças e concordâncias entre as entrevistadas. Nessa análise foram considerados os objetivos da entrevista como pontos de referência: concepções que a educadora de infância tinha em relação às crises referenciadas, nomeadamente, com o divórcio, com a violência doméstica com presença de agressão conjugal/maus tratos e a situação de pais presidiários, o papel que o profissional de educação devia ter quando existem situações de risco, quais os fatores de risco, a relação entre a criança/pais, o papel do jardim de infância, entre outros aspetos, que foram referenciados ao longo desta investigação e surgem na apresentação dos resultados das entrevistas. A análise comparativa de ambas as entrevistadas teve como aspetos de referência as complementaridades, as concordâncias e as diferenças entre as profissionais de educação ao experienciarem estes processos de crise.

Os dados da observação de bem-estar e implicação foram analisados em termos de estatística descritiva: frequências por período de tempo e média. Os resultados são interpretados para cada criança, juntamente com outras informações recolhidas.

O processo de amostragem de acontecimentos (análise ao brincar) teve o intuito de evidenciar as escolhas que as crianças realizavam, tanto nas áreas como nos parceiros de brincadeiras, assim como a forma de como as mesmas transporem as suas angústias, as suas frustrações, no momento do brincar. Assim, os dados recolhidos foram analisados em termos de frequência de seleção de espaços e de companheiros de brincadeira. A informação foi, ainda, mobilizada para outros momentos de análise: de notas de campo e de bem-estar e implicação.

Finalmente, o conteúdo das notas de campo foi mobilizado para diferentes partes da análise das observações, complementando a interpretação realizada. Por exemplo, as notas de campo continham alguns pensamentos que as crianças transpunham para a ação, em certos momentos do dia, ou situações de menor bem-estar evidenciado pelas crianças.

Esteves (2006, p. 108) defende que “toda a análise de conteúdo decorre de uma pergunta ou perguntas que o investigador coloca (...) bem como a natureza dos dados com que ele lida (invocados ou suscitados)”. Os dados foram analisados e interpretados em função dos objetivos do estudo mas, também, confrontando os dados com a revisão bibliográfica realizada. Esse processo foi mais visível na análise das entrevistas, mas também nas observações, desde logo recorrendo aos conceitos de bem-estar e implicação como estruturantes dos registos.

## **Capítulo IV – Apresentação e discussão dos dados relativos às crianças**

Iremos, neste capítulo, apresentar os resultados relativos às crianças observadas em contexto de estágio. A sua discussão, após a apresentação de cada conjunto de dados, permite ir construindo algumas conclusões fundamentais sobre a vivência de processos de crise pelas crianças.

### **4.1. História de vida e avaliações**

Este estudo envolveu duas crianças, em idade pré-escolar, como já referido anteriormente. Ambas as crianças pertenciam ao mesmo contexto escolar e vivenciavam/experenciavam problemas sociais/crises familiares. Para caracterizar cada criança, baseámo-nos no período de estágio uma vez que ambas integravam o grupo de crianças com que trabalhámos. O conhecimento das crianças desse período justifica, aliás, a sua inclusão no estudo. Incluímos informação sobre a forma como se integraram no grupo e no próprio jardim de infância, assim como sobre a sua situação familiar. Apresentamos a ficha 1i (versão completa) do *Sistema de Acompanhamento das Crianças* (Portugal, & Laevers, 2010) preenchida, de forma a analisarmos, de um modo sustentado, cada criança alvo deste estudo.

#### **4.1.1 Anamnese do Rodrigo**

O Rodrigo nasceu no dia 13 de janeiro de 2010, no Hospital de S. Teotónio de Viseu, sendo de nacionalidade portuguesa e os seus pais também. A criança e a sua família são de etnia cigana.

Inicialmente, a criança vivia com os pais e os dois irmãos, numa casa. Contudo, em 2013, começaram a verificar-se alguns episódios de violência doméstica, por parte do pai, levando a que a progenitora abandonasse o lar, juntamente com os três filhos, procurando apoio em casa dos seus pais. Esta situação culminou num processo de separação, nem sempre fácil de gerir para a criança, uma vez que se revelou, no jardim de infância, mais instável. Informações sobre este período foram obtidas em conversas com a profissional de educação que relatou, ainda, que neste período o Rodrigo apresentava alguma agressividade, originando alguns focos de conflito com os pares.

Em 2014, este agregado familiar (mãe e filhos) enfrentam uma nova rutura, um conflito entre a mãe e a avó materna, obrigando a que aquela procure um novo lar para si e para os filhos. Surge, neste momento, um apoio imprescindível, por parte de quem está no terreno, a educadora de infância do Rodrigo. Conhecendo a realidade familiar da mesma, inicia um processo de articulação com outras instituições e consegue, desta forma, um emprego à progenitora do Rodrigo, permitindo-lhe obter independência financeira fundamental para poder prosseguir a sua vida com os seus filhos.

O início da crise familiar deu-se praticamente em simultâneo com o ingresso do Rodrigo no jardim de infância. Apesar disso, teve uma adaptação bastante positiva. Nas palavras da profissional de educação, o Rodrigo tinha uma enorme vontade de aprender, repetindo tudo aquilo que a mesma proferia, adaptando-se ao processo do ambiente educativo, sem quaisquer dificuldades.

O Rodrigo sofreu, no entanto, algumas alterações relativamente ao seu comportamento, revelando-se mais instável, na relação com os seus colegas. Contudo, a educadora de infância foi um elemento fundamental para que o impacto da rutura familiar fosse minimizado, no jardim de infância. A profissional de educação acompanhou esta criança de um modo muito próximo, ajudando-a a ultrapassar esta fase da sua vida menos positiva, aplicando o que considerou estratégias educativas indicadas e especiais para o Rodrigo.

No decorrer do ano letivo (2014/2015) em que se realizou o estágio e o estudo, foi possível verificar algumas crises de comportamento desta criança.

#### **4.1.2. Avaliação do Rodrigo**

Ao nível da socialização era uma criança tímida, no início, porém depois de estabelecer laços de confiança e afinidade, revelou-se bastante seguro e alegre. Participava nas diversas brincadeiras com todos os colegas, não se isolando do grupo. Nas atividades de grupo, participava mostrando-se atento e empenhado, principalmente se as tarefas se relacionassem com o domínio das Expressões (Musical e Motora). O Rodrigo foi sempre autónomo na realização das atividades e tarefas que lhe foram propostas.

Relativamente ao nível de motricidade, o Rodrigo não possuía quaisquer dificuldades ao nível da sua vida corrente, revelando uma enorme desenvoltura (a vestir/despir o casaco, ir à casa de banho, assoar-se). A criança sabia utilizar a tesoura corretamente, tinha alguma dificuldade ao distribuir a cola e colar os objetos, numa dada tarefa que lhe fosse proposta, porém controlava bem os lápis e os marcadores.

No que diz respeito às atividades que pediam a intensa participação do corpo, o Rodrigo corria com uma enorme desenvoltura e mantinha o equilíbrio, não tendo qualquer receio em se magoar.

O Rodrigo caracterizava-se por ser bastante comunicativo, quando os laços de afeto e confiança já se encontravam bem estabelecidos, utilizando o sorriso e o olhar para comunicar com os outros. Quanto ao vocabulário utilizado, era pouco extenso, tendo alguma dificuldade em saber o significado de algumas palavras utilizadas, a nível corrente, tendo um registo pouco cuidado quanto a este aspeto, uma vez que aplicava, por vezes, o calão.

Em relação ao bem-estar, o Rodrigo foi sempre uma criança feliz, irradiava vitalidade, nunca apresentando lentidão nos movimentos, evidenciando uma forte confiança em si mesmo, demonstrando uma grande autoestima.

O Rodrigo tinha uma boa relação com os colegas, relacionava-se com todas as crianças pertencentes ao grupo, transportando situações da sua vida para o jogo simbólico

como “Vamos sair daqui, vem aí a polícia”, “Vamos fugir”, “Filha, esconde-te no carro, vamos sair”, “A comida está pronta”, entre outras.

Relativamente à relação com a educadora, mantinham uma estreita proximidade com bastante empatia e alguma proteção da parte desta.

Apesar da crise familiar que vivenciava, a relação com a família não era afetada, uma vez que o Rodrigo apreciava a companhia de ambos os progenitores. Contudo, em termos de comportamento, por vezes, apresentava-se instável.

No contexto da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III, realizamos uma avaliação a esta criança no início de fevereiro.

Quando executamos esta avaliação, tivemos a oportunidade de observar que o Rodrigo revelava-se pouco interessado, irreverente e pouco estável, em alguns momentos e em alguns dias, no decorrer da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III (de outubro a janeiro). Contudo, como já referimos, o Rodrigo era, geralmente, interessado e empenhado, principalmente no domínio das Expressões (Musical e Motora).

#### **4.1.3. Anamnese da Adriana**

A Adriana nasceu no dia 4 de dezembro de 2010, no Hospital de S. Teotónio de Viseu, sendo de nacionalidade portuguesa e os seus pais também. A criança e a sua família são de etnia cigana.

Inicialmente, a criança vivia com os pais e com os dois irmãos, numa casa.

Contudo, em 2014 começaram a verificar-se alguns problemas sociais graves, pois os seus progenitores foram presos por tráfico de drogas. Quando este facto ocorreu, a Adriana ainda não frequentava o jardim de infância, dado que a criança frequentou apenas o ano transacto (2014/2015).

Quando a criança chegou ao jardim de infância, já convivia com esta situação de rutura familiar, tendo apenas como apoio os avós, os irmãos, os tios e os profissionais de educação envolvidos (educadora, auxiliar de ação educativa e estagiárias).

A Adriana apesar destes problemas sociais era uma criança sociável e respeitadora, contudo revelava-se emocionalmente instável, principalmente quando regressava do fim-de-semana, que por vezes coincidia com visitas ao estabelecimento prisional, no qual os dois progenitores se encontravam, informações estas obtidas em conversas com a profissional de educação.

Em abril de 2015, o pai da Adriana foi libertado temporariamente, embora tivesse sido interpretado pela criança de outra forma. A criança idealizou/interpretou uma saída definitiva do pai da prisão, transmitindo algumas informações imaginadas de como gostaria que fosse o seu quotidiano, como por exemplo voltar a viver na sua casa com os pais e irmãos. Nesse período, a Adriana revelou atitudes instáveis, não estando completamente empenhada e envolvida nas tarefas, distraíndo-se com facilidade e demonstrando um cansaço muito grande ao mesmo tempo, ao ponto de adormecer durante o momento do relaxamento.

Esta crise familiar deu-se praticamente com o ingresso da Adriana no jardim de infância. Apesar disso, teve uma adaptação bastante positiva, adaptando-se de um modo favorável no ambiente educativo.

Nas palavras da profissional de educação, a Adriana é uma criança autónoma, interessada, empenhada, contudo necessitava constantemente da presença do adulto para se sentir emocionalmente segura e estável, sendo bastante carente, frágil e sensível.

A profissional de educação acompanhou esta criança de um modo próximo, aplicando estratégias educativas específicas para a Adriana.

No decorrer do ano letivo em que se realizou o estágio e o estudo, foi possível verificar várias crises de comportamento desta criança, sendo visível a fragilidade da Adriana.

#### **4.1.4. Avaliação da Adriana**

Ao nível da socialização foi uma criança bastante independente e comunicativa, tendo curiosidade em conhecer bem as pessoas que a rodeavam e que conviviam com ela diariamente. Desta forma estabelecia laços de confiança e afinidade eficazmente com as outras crianças e os adultos presentes na sala.

Nas atividades de grupo, a Adriana participava ativamente relevando-se atenta e empenhada, assim como nas tarefas que a educadora propunha, principalmente se as tarefas se relacionassem com o domínio das Expressões (Dramática e Plástica). A Adriana foi uma criança autónoma nas atividades e nas tarefas que lhe propunham, realizando-as eficazmente, desempenhando um trabalho favorável.

Relativamente à motricidade, a Adriana não possuía dificuldades ao nível da sua vida corrente, revelando uma enorme desenvoltura (a vestir/despir casaco, a apertar/desapertar sapatos, mesmo aqueles que oferecessem uma maior dificuldade, ir a casa de banho, assoar-se). A Adriana também mostrava uma enorme desenvoltura a utilizar a tesoura, sabia distribuir a cola corretamente pelos seus trabalhos, controlava bem os lápis e os marcadores que estavam ao seu alcance.

No que diz respeito às atividades que pediam a intensa participação do corpo, a Adriana não era tão ágil e versátil, contudo era destemida, tendo a capacidade de superar em tarefas em que lhe propunham correr, saltar, rastejar, apesar de não executar velozmente as mesmas.

Como já referido, a Adriana estabelecia rapidamente laços de confiança e segurança com os outros, utilizando o sorriso, palavras agradáveis e contacto físico (abraços). Contudo, a Adriana era uma criança extremamente dependente do adulto, tendo a necessidade constante de afeto, de carinho e de ser reconfortada com palavras amigáveis e agradáveis, para se sentir bem emocionalmente.

Quanto ao vocabulário utilizado era relativamente extenso, apesar de possuir dificuldades na dicção de algumas palavras como “máquina”, “loja”, “câmara”, “olha”.

Em relação ao bem-estar, a Adriana foi sempre uma criança feliz, apesar de evidenciar por vezes alguma melancolia, no olhar e de revelar algumas crises, dados os problemas sociais que a sua família vivenciava.

A Adriana tinha uma boa relação com os colegas, relacionava-se bem com as crianças da sala, estabelecendo brincadeiras e experiências com os colegas.

Relativamente à relação com a educadora, mantinham uma estreita relação de proximidade, amizade e confiança, sendo esta um verdadeiro pilar para a Adriana, quando se encontrava em crise.

Apesar da crise familiar que a Adriana vivenciava, a relação com a família não era afetada, uma vez que a mesma tinha um sentimento bastante profundo em relação aos progenitores, irmãos, avós e tios. Todavia, por vezes, deixava-se afetar pelos problemas presentes no seu contexto familiar, tendo como repercussões o choro, o sono, a angústia e a carência.

No contexto da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III, não realizámos uma avaliação específica a esta criança no início de fevereiro. Contudo, realizámos a avaliação da Adriana com base no período de observação para o estudo (abril a maio), no qual preenchemos a ficha 1i (versão completa) do *Sistema de Acompanhamento das Crianças* (Portugal & Laevers, 2010), de forma a aferirmos o bem-estar e a implicação desta criança, mas também das competências pessoais e sociais.

#### **4.1.5. Síntese de informações das histórias de vida e avaliações**

Consideramos que estes dados foram fundamentais para conhecermos, de um modo mais profundo, as crianças em estudo. Estes dados são relevantes, no sentido de verificarmos as origens, como o processo de crise se desenvolveu e a forma como estes problemas sociais podem afetar a criança, no processo de ação educativa.

Ao concretizarmos a anamnese de cada criança verificámos particularidades e diferenças entre as mesmas. Observámos que a criança do sexo masculino, o Rodrigo, não se revela tão nostálgico, tão melancólico em relação ao seu contexto familiar, enquanto que a criança do sexo feminino, a Adriana, afirmava-se mais sensível, tendo a necessidade de se exprimir.

Contudo, apesar dos problemas que estas crianças experienciavam, ambas apresentavam boas capacidades de ação e interação no meio envolvente (ambiente educativo), evidenciando, no entanto, em alguns períodos desta observação, comportamentos de tristeza e abstração do contexto educativo.

#### 4.2.1. Registos de bem-estar do Rodrigo

Em relação ao período de observação efetuado (quadro 4), foi possível verificar que o Rodrigo em média, a nível de bem-estar obteve um 5, sendo um valor muito alto dentro da escala do bem-estar emocional. O Rodrigo, ao longo das observações, obteve resultados homogéneos. Apesar dos problemas vivenciados no contexto familiar, o Rodrigo apresentava uma postura bastante vital, apesar de por vezes apresentar atitudes irrequietas. Foi possível constatar que o Rodrigo se sentia bem, emocionalmente, denotando sempre indicadores de alegria, de vitalidade, de assertividade perante o grupo em que estava inserido.

**Quadro 4: Resultados do bem-estar Rodrigo**

	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5	Dia 6	Dia 7	Dia 8	Dia 9	$\bar{x}$
9h	4	5	5	5	5	5	5	5	5	
10h	4	5	5	5	5	5	5	5	5	
11h	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
14h	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
15h	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
Manhã $\bar{x}$	4,3	5	5	5	5	5	5	5	5	4,9
Tarde $\bar{x}$	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Total $\bar{x}$	4,6	5	5	5	5	5	5	5	5	5

#### 4.2.3. Registos de implicação do Rodrigo

Em relação ao período de observação realizado (quadro 5), foi possível verificar que o Rodrigo obteve, em termos de implicação, uma média de 3,4, sendo um valor médio, de atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade, segundo a escala de implicação. Ao longo das observações efetuadas, o Rodrigo alcançou valores que oscilaram entre 2 e 5. O Rodrigo apresentava um enorme interesse pelo contexto educativo em que estava inserido, apreciando as atividades que eram executadas. Contudo, nem sempre se mostrava completamente implicado e atento, principalmente quando as outras crianças falavam ou dirigiam um determinado momento do dia. Porém, quando assumia o papel de chefe do dia, o Rodrigo apresentava um grande sentido de responsabilidade. Eram visíveis indicadores de forte concentração e uma expressão facial e postura entusiástica. Quando os momentos eram dirigidos pela educadora, o Rodrigo sentia-se mais estimulado, querendo participar ativamente, nas tarefas propostas. Era notória esta satisfação, na área de Expressão Musical, pois o

Rodrigo apreciava bastante o momento de cântico, assim como a área de Dança, expressando movimentos ritmados e bem direcionados.

O Rodrigo quando se revelava realmente implicado numa dada tarefa apresentava indicadores de concentração. Mesmo quando os colegas o chamavam ele não dirigia o olhar para nenhum deles, focando-se na atividade, de um modo intenso, com energia, investindo um grande esforço na tarefa, principalmente, em atividades centradas nas áreas de Expressão Musical e Motora. Apresentava uma expressão facial bastante característica quando se revelava altamente concentrado e empenhado, mostrava persistência na construção de puzzles e legos, evidenciando claramente satisfação nas atividades desenvolvidas.

**Quadro 5: Resultados implicação Rodrigo**

	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5	Dia 6	Dia 7	Dia 8	Dia 9	$\bar{x}$
9h	2	4	5	5	3	2	4	2	3	
10h	2	5	3	2	3	5	3	4	2	
11h	5	5	5	2	3	4	3	5	3	
14h	3	4	2	2	3	5	3	2	2	
15h	5	5	5	1	3	2	5	5	5	
Manhã $\bar{x}$	3	4,7	4,3	4,3	3	3,7	3,3	3,7	2,7	3,5
Tarde $\bar{x}$	2,5	4,5	3,5	5	3	3,5	4	3,5	3,5	3,3
Total $\bar{x}$	2,8	4,6	4	4,6	3	3,6	3,6	3,6	3	3,4

#### 4.2.3. Registos de bem-estar da Adriana

Durante o período de observação realizado (quadro 6), foi possível verificar que a Adriana em média, a nível de bem-estar obteve 4,7, sendo um valor alto dentro da escala do bem-estar emocional. Contudo, a Adriana obteve algumas oscilações nos primeiros dias de observação. No primeiro dia, houve uma ocorrência bastante forte, em termos emocionais, dado que a criança esteve em crise num dado momento do dia. Os avós da criança não lhe tinham colocado lanche na mochila, e a criança ao verificar tal situação, sentiu-se envergonhada e triste, por observar que todos os colegas estavam a usufruir desse momento. No segundo dia, também houve uma pequena oscilação dos valores registados, principalmente no período da tarde, mais concretamente, no momento do relaxamento, uma vez que a Adriana tinha sido magoada num dedo, sentindo-se desconfortável com tal situação. Apesar destes valores, a Adriana revelou sempre níveis homogéneos, evidenciando uma postura tranquila,

um comportamento estável, sendo uma criança feliz, apesar dos problemas que a sua família evidencia, tanto a nível social/económico como a nível emocional/afetivo.

**Quadro 6: Resultados bem-estar Adriana**

	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5	Dia 6	Dia 7	Dia 8	Dia 9	$\bar{x}$
9h	5	5	5	5	5	5	5	--	5	
10h	2	5	5	5	5	5	5	--	5	
11h	3	4	5	5	5	5	5	--	5	
14h	5	2	5	5	5	5	5	--	5	
15h	5	5	4	5	5	5	5	--	5	
Manhã $\bar{x}$	3,3	4,7	5	5	5	5	5	--	5	4,8
Tarde $\bar{x}$	5	3,5	4,5	5	5	5	5	--	5	4,8
Total $\bar{x}$	4	4,2	4,8	5	5	5	5	--	5	4,8

#### 4.2.4. Registos de implicação da Adriana

Durante o período de observação (quadro 7), foi possível verificar que a Adriana obteve, em termos de implicação, uma média de 3,4 sendo um valor médio, de atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade, segundo a escala de implicação. Ao longo das observações executadas, a Adriana teve valores que oscilaram entre 2 e 5. Apesar de a Adriana ser interessada e empenhada, havia alguns momentos em que a sua capacidade de concentração era totalmente desviada para aquilo que os seus colegas estavam a realizar. Porém, quando se revelava altamente envolvida, evidenciava indicadores de concentração, de complexidade e criatividade; produzia uma expressão facial e uma postura atenta e completamente tranquila face à tarefa que estava a concretizar e de persistência. Perante um novo desafio dado pela educadora, a Adriana focava a sua atenção, não abandonando a atividade, e ao mesmo tempo revelava uma precisão enorme principalmente manipulando fios, papéis de pequena dimensão, sendo mais visível este indicador em tarefas de Educação e Expressão Plástica, mostrando uma notória satisfação e desenvoltura de coordenação, principalmente a nível de motricidade fina.

A Adriana apresentava um enorme interesse pelo contexto educativo em que estava inserida, apreciando as atividades que eram executadas. Por vezes, a Adriana distraia-se facilmente como já referimos, sobretudo quando havia alguma situação familiar mais desajustada, no seu contexto, refletindo-se na sua implicação. A Adriana respeitava a educadora, os seus colegas e o meio envolvente.

A Adriana apreciava bastante a área dos recortes/colagens, manuseando as revistas, de um modo cauteloso e todas as atividades que indicassem alguma motricidade mais avançada, sendo os momentos em que a implicação da mesma era evidente e elevada.

Quando se revelava realmente implicada numa dada tarefa apresentava indicadores de concentração, complexidade e criatividade nos desenhos que elaborava, era bastante persistente, tendo um tempo de concentração ótimo, nas atividades de Expressão e Educação Plástica, como já referimos, revelava precisão nos seus trabalhos, tendo vários pormenores, na forma como utilizava os marcadores de filtro, ao manusear a tesoura e papéis de um formato mais pequeno, para os posteriormente os colar, no seu trabalho. Apesar dos problemas, da qual a sua família é alvo, a Adriana demonstrava uma grande satisfação ao falar da mesma, ao realizar atividades com outras crianças, ao ouvir histórias, ao construir puzzles e ao reproduzir o seu imaginário, no contexto de jogo simbólico.

**Quadro 7: Resultados implicação Adriana**

	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5	Dia 6	Dia 7	Dia 8	Dia 9	$\bar{x}$
9h	3	3	4	5	5	5	5	--	1	
10h	2	2	2	5	2	5	5	--	2	
11h	2	3	5	3	5	3	3	--	5	
14h	4	2	2	5	5	2	2	--	1	
15h	5	2	3	5	3	5	2	--	2	
Manhã $\bar{x}$	2,3	2,7	3,7	4,3	4	4,3	4,3	--	2,7	3,5
Tarde $\bar{x}$	4,5	2	2,5	5	4	3,5	2	--	1,5	3,1
Total $\bar{x}$	3,2	2,4	3,2	4,6	4	4	3,4	--	2,2	3,4

#### 4.2.5. Síntese dos registos de bem-estar e implicação

O Rodrigo e a Adriana eram crianças com uma personalidade muito distinta uma da outra. O Rodrigo evidenciava uma personalidade mais forte e, conseqüentemente, uma maior capacidade de resiliência perante dificuldades, enquanto que a Adriana revelava uma personalidade mais reservada e frágil, não sendo capaz de dar uma resposta imediata perante uma crise ou um problema com que se deparava. A capacidade de resiliência de ambos era bastante diferente. O Rodrigo era uma criança mais reservada, no que diz respeito aos seus sentimentos e emoções. A Adriana demonstrava precisamente o contrário era uma criança mais transparente, evidenciando a alegria e a tristeza, de formas bastante evidentes. Segundo Yunes e Szymanski (2001, cit. por Yunes, 2003, p. 76), “a resiliência é frequentemente referida por processos que explicam a “superação” de crises e adversidades em indivíduos, grupos e organizações”. Alguns autores vão um pouco mais além defendendo que a resiliência é um conjunto de processos sociais e emocionais que facilitam o desenvolvimento de uma vida saudável, mesmo não vivendo num ambiente favorável (Rutter, 1987, cit. por Ribeiro & Sani, 2009). Benzoni e Varga (2011, p. 370) consideram que “a resiliência é a capacidade das pessoas de não só sobreviver às adversidades, mas também de conseguir, a partir da adversidade, tirar proveito e de se desenvolver, isto é, de mostrar a capacidade de construir-se e reconstruir-se a partir da adversidade”.

Contudo, não podemos afirmar nem pensar que a resiliência é uma competência que nasce com a criança, nem que ela vai desenvolvendo esta capacidade, ao longo da sua vida. A resiliência designa um processo interativo entre a criança e o meio, considerado como uma variação individual em resposta à crise, sendo que os mesmos fatores originadores do problema podem ser experienciados de diferentes formas e por crianças diferentes, não sendo a resiliência, por isso, uma característica da pessoa (Rutter, 1987, cit. por Ribeiro & Sani, 2009).

A palavra resiliência é utilizada neste estudo com o intuito de evidenciar que apesar das crises que estas crianças vivenciaram, as mesmas tinham a capacidade de superar os seus dilemas, os seus confrontos com a realidade, com algum sucesso.

Apesar destes atributos, as crianças obtiveram resultados a nível de bem-estar muito próximos, entre 4 e 5, sendo níveis bons para as mesmas, dado que os seus contextos familiares/sociais não são de todo os mais favoráveis.

Dentro do contexto educativo, tanto o Rodrigo como a Adriana sentiam-se bem, tendo uma relação com a profissional de educação muito positiva. Quando tinham algum problema ou se sentiam mal emocionalmente, as crianças recorriam à mesma, tendo um discurso coerente e autêntico, ou seja, “Eu não vou rasgar Lena, deixa-me fazer eu!” (amostragem de acontecimentos do Rodrigo, 21 de abril de 2015), “Hoje estou contente. Vou buscar o meu pai e com o meu avô e com a minha avó” (notas de campo da Adriana, 27 de abril de 2015), “Quando vou visitar a minha mãe eu brinco com ela nas mesas e conversamos as duas. Faço alguns desenhos para ela” (notas de campo da Adriana, 22 de abril de 2015), “O meu fim-de-

semana foi bom. A minha irmã fez nove anos. O meu avô comprou bolo para ela. Os meus irmãos comeram duas fatias e eu só comi uma” (notas de campo da Adriana, 20 de abril). A educadora fazia uma enorme referência às emoções e aos afetos, educando-os nesta base, sendo importante mencionar este aspeto, pelo facto das crianças se sentirem tão à vontade para conversar com a mesma.

Perante as observações realizadas, foi possível observar que a Adriana tinha uma necessidade constante de afeto, era muito carente, recorrendo, desta forma, várias vezes à educadora para a abraçar, para lhe dar a mão e para estabelecer um diálogo, falando-lhe sobre os seus progenitores. Revelava, assim, necessidade de segurança, como num diálogo presenciado entre a profissional de educação e a Adriana, em que esta afirmou “Tu fizeste-me muita falta naquele dia em que não vieste” (nota de campo da Adriana, 22 de abril de 2015).

O Rodrigo era uma criança mais decidida, sendo mais desprendido do adulto. No entanto, o Rodrigo necessitava constantemente de ser reconhecido e escutado por parte dos colegas que pertenciam ao grupo. Observou-se que o Rodrigo tinha a necessidade de se sentir capaz, de realizar os seus objetivos, contudo só era possível verificar esta característica quando o mesmo se sentia realmente motivado e envolvido num dado momento ou tarefa.

No que diz respeito aos registos de implicação, foi possível aferir que ambas as crianças se encontravam dentro dos mesmos parâmetros, estando situadas no nível 3, no nível médio, em que há uma atividade mais ou menos continuada, havendo momentos sem grande intensidade. Ao longo das observações, foi possível verificar grandes momentos de atividade intensa e continuada, contudo nem sempre as crianças se mostravam empenhadas e atentas, quer no desenvolvimento das atividades orientadas pela educadora quer no decorrer das atividades livres. O Rodrigo apresentava indicadores e níveis mais elevados, com uma maior frequência, nas atividades orientadas pela educadora de infância, respeitando a sua palavra, denotando um enorme interesse pelas tarefas realizadas. Todavia, quando os momentos eram orientados por outra (s) criança (s) e nas atividades livres mostrava-se muitas vezes distraído, revelando um comportamento desajustado e perturbador para com os outros. Muitas vezes, o menino impedia as brincadeiras dos colegas, guerreava por brinquedos, por querer participar, mas também por querer afirmar a sua atitude e a sua própria personalidade. O Rodrigo em situações de jogo simbólico transpunha indícios da sua vida, do seu contexto familiar para o jogo, sendo notório os problemas que o seio familiar estava a vivenciar, como por exemplo, “Eu sou o pai e a Dina é a filha e tu és a mãe Bárbara. Dina senta-te no carro vem aí a polícia, vamos fugir” (registo do bem-estar e implicação, do Rodrigo 24 de abril de 2015).

A Adriana apresentava uma postura mais tranquila, respeitando os seus colegas, quando estes dirigiam um determinado momento do dia. Mesmo quando se revelava distante, distraída num dado momento, a criança não perturbava o bom funcionamento das atividades desenvolvidas. Como já referi, a Adriana apesar de apreciar as tarefas desenvolvidas pela educadora, por vezes, distraía-se com os seus colegas, com aquilo que os outros estavam a executar e até mesmo consigo própria, mexendo no cabelo, colocando a boca nos joelhos, balançando-se para a frente e para trás. Houve um determinado episódio, em que a criança se

mostrou menos atenta, menos concentrada e mais distante. Esse episódio decorreu quando o pai saiu em liberdade condicional. A Adriana evidenciou momentos de grande excitação, com impacto na sua concentração, logo nos valores de implicação observados.

Esta criança não foi observada as nove vezes, dado que faltou uma vez, por motivo de doença. Este período de doença coincidiu, precisamente, com a saída do seu pai da prisão. Foi possível observar, no último dia, a mudança a nível de implicação da criança pois esta apresentava-se ensonada, distraía-se com qualquer movimento por parte de um colega, apesar de evidenciar uma postura corporal calma.

Em suma, as observações ao longo destes nove dias revelaram que as crianças eram estáveis, em termos emocionais, tendo sido possível registar a fragilidade da Adriana nas situações comentadas.

### **4.3. Amostragem de acontecimentos: brincar**

Estes registos, como já foi anteriormente referido, serviram de apoio para analisarmos qual o grau de envolvimento das crianças em determinadas áreas, com que frequência e quais os pares com que mais interagem para que no final pudéssemos avaliar o seu bem-estar e a sua implicação, dentro dos parâmetros acima referidos.

Para analisarmos de um modo mais aprofundado esta amostragem de acontecimentos referentes ao brincar, considerámos importante expor a rotina diária destas crianças, de forma a conhecermos este contexto pormenorizadamente.

Desta forma, a sala era organizada por áreas (jogos de mesa, jogos de manta, casinha, cabeleireiro, garagem/oficina, leitura e mesa de recortes e colagens). A rotina da sala desenvolvia-se da seguinte forma, uma das crianças assumia a responsabilidade de ser o chefe da sala por um dia, elegendo uma outra criança para ser o seu ajudante. Estas crianças tinham a oportunidade de gerir o dia na sala. No momento de acolhimento estas duas crianças (chefe e ajudante) contavam o número das crianças presentes na sala, verificavam a meteorologia, tendo o auxílio de um quadro com imagens ilustrativas das estações do ano e do fator meteorológico (chuva, vento, sol, enublado), dias da semana e a calendarização. Seguidamente, estas crianças após o cântico da canção dos bons dias tinham o momento do recreio, tendo a possibilidade de realizar uma pequena merenda em primeiro lugar e depois dirigirem-se para o corredor exterior da sala. Consequentemente, as crianças após esse intervalo realizavam sempre uma atividade dirigida pela educadora de infância. A hora do almoço concretizava-se entre as 12h/14h. No período da tarde, o chefe e o ajudante dirigiam o momento de relaxamento, fazendo movimentos com o corpo e massagens aos restantes elementos, elegendo no fim o rei e a rainha do silêncio. Após o momento do relaxamento, as crianças dirigiam-se normalmente para as mesas de trabalho ou mantinham-se na área de jogos de manta (manta), para a educadora de infância concluir ou iniciar alguma atividade. Quando este momento tivesse concluído, o chefe e o ajudante do dia reuniam-se com os restantes elementos pertencentes ao grupo, na área de jogos de manta (manta), chamando os colegas através de pequenas fotografias que a sala possuía, para que os seus colegas escolhessem e colocassem a sua fotografia, numa determinada área a seu gosto, para desfrutar do resto do dia.

O dia terminava com a avaliação do dia realizada pelo chefe e o ajudante, conversando com os restantes elementos do grupo, discutindo acerca daquilo que gostaram mais e o que apreciaram menos.

Para dar continuidade a esta análise do brincar, apresentaremos, em seguida a importância do brincar e os seus significados segundo alguns autores.

### 4.3.1. A importância do brincar

O brincar é “um fenómeno permanente e complexo, por um lado é a vivência mais natural e espontânea da criança, por outro é começar a dar sentido às coisas no processo evolutivo de ser capaz de usar um objeto ou uma situação” (Onofre, cit. por Silva, 2010, p. 9).

Brincar consiste numa entrega a uma atividade pela diversão e pelo prazer. Ferland refere que “a criança brinca para brincar”. O autor considera ainda que se a criança aprender alguma coisa enquanto brinca, é por “acidente” na medida em que aprender não é o primeiro objetivo da criança. No entanto, o brincar é uma fonte de diversas descobertas para a criança e através do mesmo é que ela aprende regras, valores e costumes (Ferland, 2006, p. 42, cit. por Silva, 2010, p. 9).

Ferland refere ainda que

brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade, transforma-a e adapta-a aos seus desejos. O autor defende ainda que “o brincar é expressar-se, e mesmo quando a criança não fala, ela exprime todos os seus sentimentos, positivos e negativos, no seu brincar (2006, cit. por Silva, 2010, p. 10).

Kishimoto (1997, cit. por Sousa, 2012, p. 23) defende que “as crianças em idade de pré-escolar devem brincar, porque é através da brincadeira que as crianças conhecem o mundo, expressam-se, relacionam-se socialmente, interpretando o quotidiano, inventando histórias, respeitando e tomando decisões”.

Romão (2013, p. 13) considera que “através da atividade de brincar as crianças vão estar a aprender e a compreender o mundo que as rodeia”.

Segundo alguns autores, a atividade do brincar pode favorecer fortemente a aprendizagem da criança, para Maluf (2003, cit. por Romão, 2013, p. 13), “a criança pode encontrar o significado da sua experiência relacionada com o seu contexto e coloca-se como agente da sua história que aceita uma realidade ou a transforma”.

O brincar pode assumir vários objetivos, segundo Cordeiro (2012, cit. por Romão, 2013, p. 13):

1. O desenvolvimento da imaginação e da criatividade; a criatividade é definida “como uma forma de resolver problemas para os quais não há respostas simples, designadamente através de hipóteses vulgares ou convencionais”;
2. O desenvolvimento de competências sociais, tendo em conta “a interação das crianças, umas com as outras, implica sempre questões como o conhecimento do outro, confiança e desconfiança, vontade e receio, e outras ambivalências” (...) pode ainda representar a “necessidade de negociar, escutar, argumentar e ceder”;
3. O desenvolvimento de “competências físicas”, uma vez que “brincar não é necessariamente sinónimo de atividade, mas maioria dos jogos e brincadeiras, nesta

idade, envolve a ação dos músculos, coordenação entre o cérebro e o corpo, ou psicomotricidade”;

4. O trabalhar as emoções, pois “o jogo, especialmente na versão de faz-de-conta, (...) e fatores de sorte e azar, ajudam a expressar e lidar com os sentimentos, logo a teatralização das brincadeiras é uma forma da criança poder sentir-se livre para expressar o que sente.

Contudo, para Garvey (1990, cit. por Romão, 2013, p.13),

a brincadeira não tem objetivos, pois as suas (da criança) motivações intrínsecas e não buscam nenhum outro objetivo além do prazer e do divertimento. A brincadeira é espontânea e voluntária, tendo em conta que ela não é obrigatória, mas escolhida livremente pelos participantes; requer algum movimento ativos dos participantes, tem certas relações sistemáticas com o que não é brincadeira.

Desta forma, segundo as perspetivas apresentadas, o brincar constitui sem dúvida, um papel de extrema importância na Educação de Infância. O brincar que aí se desenvolve relaciona-se com o ambiente em que a brincadeira decorre, dimensão em que o educador pode intervir, pelo que é parte crucial de ação do educador de infância (Figueiredo, 2013a; Portugal & Laevers, 2010). O brincar contribui, ainda, fortemente para que o educador de infância conheça na íntegra a criança que se encontra a observar, tendo posteriormente a capacidade para a poder apoiar em todas as atividades que necessita, de lhe propor desafios, experiências, mas também ao mesmo tempo de a fazer refletir acerca do que a rodeia, aumentando as suas capacidades e competências (Romão, 2013).

#### **4.3.2. Amostragem de acontecimentos do brincar do Rodrigo**

Ao longo das observações concretizadas ao brincar destas duas crianças foi notório a utilização do brincar para interpretar situações da sua vida que surgiam nas suas brincadeiras, principalmente por parte do elemento masculino, o Rodrigo.

Normalmente, quando efetuávamos esta observação, de um modo geral, as crianças ainda se encontravam a realizar o relaxamento, momento este que fazia parte da rotina diária da sala. Posteriormente, as crianças dirigiam-se para a área de trabalho (mesas), nas quais concretizavam algumas atividades orientadas pela educadora de infância, e após este momento, dirigiam-se para o momento das atividades livres, escolhendo a área que preferissem para brincar.

As crianças alvo deste estudo revelaram sempre interesse e envolvimento durante o momento do brincar.

Em relação à criança do sexo masculino, o Rodrigo, revelava um interesse profundo nas áreas dos jogos de manta, oficina, casinha e a mesa de recortes e colagens. Contudo, a mesa de recortes e colagens foi mais utilizada por este elemento, dado que a educadora de

infância, no momento em que nos encontrávamos a observar, estava a realizar algumas atividades no âmbito do “Dia da Mãe”. Pelo facto de conhecermos e de já termos observado esta criança, em contextos diferentes, podemos constatar que não é de todo uma área preferencial do Rodrigo.

O Rodrigo apreciava bastante a área da casinha, na qual refletia e transpunha a sua vida para as brincadeiras que realizava com os seus colegas. Tal como Hohmann e Weikart (1997, p. 106) referem, “as brincadeiras das crianças pequenas são frequentemente sinais do centro das suas vidas, refletindo situações familiares emocionalmente carregadas como nascimentos, mortes (de familiares e de animais de estimação), casamentos, funerais, reuniões familiares e cerimónias religiosas”. Smilansky (1990, cit. por Hohmann & Weikart, 1997, p. 494) reforça precisamente que

as brincadeiras de faz-de-conta das crianças como um processo de improvisação permanente que exige imitação da realidade e imaginação ou fazer-de-conta para suavizar as contradições e as inconsistências. (...) A brincadeira de faz-de-conta tende a ser fluída e flexível e as crianças envolvem-se frequentemente em diálogos complexos, inventando o guião à medida que vão representando.

Numa dada ocasião em que me encontrava a analisar o bem-estar e a implicação do Rodrigo que se encontrava com duas colegas, na casinha, verificámos o seguinte diálogo “Eu sou o pai e a Diana é a filha e tu és a mãe Benedita. Diana senta-te no carro vem aí a polícia, vamos fugir” (registo do bem-estar e implicação do Rodrigo, 24 de abril de 2015). Constatámos deste modo, que o Rodrigo era a única criança que tinha estes comportamentos nas suas brincadeiras, realizando situações imaginárias com a polícia. Neste episódio, o Rodrigo pegou na sua colega e sentou-a numa cadeira, imaginando-se no carro com a sua filha, servindo-se da vassoura para criar a caixa de velocidades do carro, movimentando-a para a frente e para trás com força.

O Rodrigo apreciava também as brincadeiras na garagem/oficina. Havia uma parte dentro desta área com estruturas de construção de plástico e uma mala de médicos. Verificámos diversas vezes algumas brincadeiras que o Rodrigo tinha com as suas colegas, em que ora encarnava o papel de médico ora de paciente. Pinto (2011, p. 4) considera que

com a brincadeira do faz-de-conta a criança conseguirá ver o objeto não como ele é, mas como ela gostaria que fosse. Assim, o objeto abandona sua força determinadora e o significado fica mais importante que ele próprio. Ao escolher, por exemplo, ser o médico ou o fantasma em uma brincadeira de faz-de-conta, a criança pode estar passando do passivo para o ativo e mostra exatamente o que foi feito com ela através desses personagens – do mundo real e do mundo imaginário – dotadas de tantos poderes, facilita a assimilação da realidade do quotidiano por parte de crianças pequenas.

Num registo do brincar de 5 em 5 minutos, verificámos seguinte afirmação do Rodrigo, quando este se encontrava a encarnar o papel de médico com duas colegas, “Já não tens febre!” (amostragem de acontecimentos do Rodrigo, 27 de abril de 2015). Observamos também a sua habilidade de criar e dispor estruturas de plástico, com a intenção de construir algo que desejasse com as mesmas, com o auxílio dos seus colegas.

Uma das áreas igualmente apreciadas pelo Rodrigo era a área dos jogos de manta, no qual utilizava a sua capacidade criativa em conjunto com os seus colegas para construírem, com o auxílio de estruturas de madeira, pássaros, torres, entre outras. Hohmann e Weikart (1997, p. 505) referem que

as crianças mais pequenas gostam de criar reproduções de pessoas e coisas a partir de plasticina, blocos, madeira, caixas, e praticamente todo o material que conseguem encontrar. São capazes de fazer reproduções porque podem formar imagens mentais de pessoas e coisas, e conseguem ver as semelhanças entre essas imagens e um material ou um meio particular. Conseguem ver, por exemplo, que uma cobra e um pedaço de plasticina enrolado partilham algumas características dinâmicas e estruturais.

Numa observação que realizámos, o Rodrigo estava a construir um pássaro com blocos de madeira, com dois colegas, referindo “O pássaro tem quatro asas! É um passarão!” (amostragem de acontecimentos do Rodrigo, 29 de abril de 2015).

Podemos igualmente referenciar que o Rodrigo escolhia quase sempre os mesmos elementos para partilhar as suas brincadeiras (Augusto, Matias, Samuel, Gonçalo, Bárbara, Maria, Dina, Joana, amostragens de acontecimentos do Rodrigo).

Deste modo, podemos concluir que o Rodrigo apresentava uma enorme capacidade criativa para concretizar as suas brincadeiras, sendo uma criança sociável, após os laços de segurança e confiança se encontrarem bem estabelecidos, contudo por vezes quando a sua vontade não era satisfeita, entrava em confronto com os seus colegas, amuando. O Rodrigo quando não se sentia verdadeiramente motivado perambulava pelas várias áreas de interesse, com alguma frequência.

### 4.3.3. Amostragem de acontecimentos do brincar da Adriana

Em relação ao elemento do sexo feminino, a Adriana, revelava uma postura mais tranquila, exaltando as suas preferências pelas áreas dos jogos de manta, casinha, leitura e mesa de recortes e colagens. Sendo esta última a mais apreciada pela criança.

A Adriana escolhia ou juntava-se quase sempre aos mesmos colegas (António, Gonçalo, Maria, Mónica, Laura, Dina, Bárbara, Joana, Marta, Sónia, amostragens de acontecimentos da Adriana) para desfrutar as suas brincadeiras, mas também brincava sozinha.

Como já referimos, uma das áreas mais apreciadas pela Adriana era a mesa dos recortes e colagens. A Adriana apreciava imenso criar desenhos, trabalhar com a cola e com a tesoura, utilizar lápis e marcadores, fazer recortes de revistas para colar em folhas de papel A4. Hohmann e Weikart (1997, pp. 511-512) afirmam que

as crianças de idade pré-escolar utilizam tintas, marcadores e lápis para fazer e criar os seus próprios símbolos e imagens, e para representar imagens mentais que formaram a partir do que viram e fizeram. (...) Através do desenho e da pintura, as crianças comunicam, de forma simples e económica, aquilo que compreendem do seu mundo.

Verificámos que a Adriana desenhava diversas vezes a sua família representando os seus pais, os seus irmãos, os seus avós e os seus tios. A Adriana, como já referimos anteriormente, pertencia a uma família alargada. Pela observação e análise que concretizámos, podemos constatar que a Adriana revelava uma enorme afinidade por todos os elementos da sua família, valorizando-os e nomeando-os em vários contextos.

Uma das áreas que a Adriana apreciava igualmente era a casinha, fantasiando-se, utilizando acessórios (óculos, brincos, pulseiras, carteiras, vestidos de princesas e outros), brincando com alguns objetos pertencentes à cozinha (panelas, pratos, copos, alimentos de plástico), fingia que passeava com o carro de bebé pela rua e colocava a mesa várias vezes ao brincar com as suas colegas. A Adriana partilhava este espaço com outros colegas ou sozinha. Hohmann e Weikart (1997, p. 187) consideram que “na área da casa podem ter lugar, quer brincadeiras individuais, quer brincadeiras que impliquem cooperação”. Hohmann e Weikart (1997, p. 188) referem igualmente que “ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato”.

Outra área que a Adriana apreciava também particularmente era a área da leitura. Segundo Hohmann e Weikart (1997, p. 202) referem que na área da leitura

as crianças observam e lêem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira. Para muitas crianças esta área é um espaço

agradável onde podem ver livros e revistas, sozinhos com os amigos ou com um adulto que concordou em lhes ler em voz alta.

No contexto de observação, foi possível verificar o discurso da Adriana para uma colega que se aproximava para a área da leitura, afirmando “Olá amiga! Vou te contar esta história” (amostragem de acontecimentos da Adriana, 21 de abril de 2015).

Podemos, desta forma, concluir que a Adriana também possuía uma enorme capacidade de imaginação e de criatividade, em termos do brincar. Contudo, nem sempre se mostrava tão fascinada, uma vez que, como já referimos anteriormente, a Adriana apresentava crises emocionais muito fortes, tendo que ter sempre um adulto por perto com quem pudesse partilhar os seus momentos mais frágeis. Podemos deste modo, constatar que a Adriana era uma criança socialmente alegre, quando não se encontrava num estado fragilizado, revelando curiosidade e interesse. Porém, por vezes, a Adriana quando se revelava mais sensível, mostrava-se mais intrigista e impaciente com os seus colegas, não gostando de partilhar os brinquedos, apesar desta atitude ser pouco frequente. Em relação à permanência nas áreas de interesse, a Adriana raramente circulava pelas mesmas; principalmente quando se encontrava na área dos recortes/colagens, a criança mantinha uma postura de concentrada e bastante precisa na elaboração dos seus trabalhos.

#### **4.3.4. Síntese da amostragem dos acontecimentos referentes ao brincar**

As crianças alvo deste estudo são extremamente diferentes quer em termos de personalidade, quer pelos gostos que evidenciam pelas áreas e brincadeiras que mais apreciam.

Um dos factos que constatámos ao realizar esta análise do brincar a estas duas crianças que experienciavam e vivenciavam no seio familiar estas crises (divórcio, violência doméstica com agressão conjugal e pais presidiários), é que a criança do sexo masculino não se envolvia tanto numa brincadeira, na grande maioria das vezes, enquanto que o elemento do sexo feminino tinha uma maior envolvimento nas suas brincadeiras ou na concretização de algum trabalho orientado pela educadora de infância.

Estes registos foram fulcrais para este relatório final de estágio, para tentarmos compreender se as crises que estas crianças vivenciavam no seu contexto familiar influenciavam nesta dimensão do brincar. Podemos verificar que esta dimensão foi fortemente influenciada pelas crises vivenciadas destas crianças. Nem sempre as crianças tinham um brincar contínuo numa determinada área, transpunham as suas vivências pessoais para as brincadeiras que tinham com os seus colegas e muitas vezes, as emoções colocavam-se em primeiro lugar.

Contudo, consideramos essencial realizar estes registos, de forma a organizarmos estratégias e o próprio ambiente educativo para contribuir para que as crianças consigam alcançar uma estabilidade emocional mais vincada e segura. Verificamos, assim, que o papel do educador prende-se em organizar o ambiente educativo, da melhor forma possível, que se deve envolver nas brincadeiras, ser um ouvinte atento às críticas das crianças e tornar as áreas dos brinquedos/brincadeiras mais atrativas.

#### **4.4. Síntese dos resultados sobre as crianças**

De forma a realizar uma conclusão e um confronto de imagens sobre as crianças em estudo, podemos concluir que as crianças tinham formas de estar e de ser pouco coincidentes e concordantes. Como já referimos, a criança do sexo masculino revelava uma personalidade mais vincada, não tendo a necessidade de conforto, de segurança, por parte da educadora de infância, contudo a criança do sexo feminino procurava várias vezes a mesma, sendo visível uma maior fragilidade emocional. Para as crianças, a educadora de infância era uma imagem de referência, no sentido de a mesma representar para ambos uma figura importante, na resolução dos seus problemas. Os registos do bem-estar e implicação foram fundamentais para que pudéssemos averiguar a posição das crianças, nos vários momentos do dia e nas várias situações.

Em relação à amostragem dos acontecimentos referentes ao brincar, verificámos que as crianças apresentavam interesses e posturas diferentes em relação a este momento.

Observamos por parte da criança do sexo masculino, a interpretação de imagens da sua vida real durante o jogo simbólico. No que diz respeito à criança do sexo feminino, as suas escolhas recaíam sobre atividades de Expressão e Educação Plástica e brincadeiras na área da casinha, no entanto, como não era uma criança que assumisse papéis de liderança entrava nas brincadeiras dos outros e deixava-se levar nesse ambiente. Quando se sentia mais fragilizada recorria à educadora na hora de acolhimento para partilhar esse sentimento. A amostragem de acontecimentos em relação ao brincar revelou que o contexto educativo assume uma importância enorme para todas as crianças. Contudo, verificámos ao longo deste estudo que a ação educativa que se desenvolve no contexto de sala é extremamente relevante para as crianças que vivenciam crises familiares, pois enquanto estão presentes na sala, as mesmas sentem-se bem consigo próprias, “abstraindo-se” dos problemas que experienciam nas suas casas.

Assim sendo, a análise do brincar permite concluir que o educador de infância assume um papel crucial na vida diária do grupo que está ao seu encargo, não só como pessoa responsável pelo grupo, mas também como um profissional de educação atento às fragilidades de alguns elementos do grupo, sendo um agente responsável pela sala, na organização desta criando um melhor ambiente educativo que irá permitir à criança emancipar-se da sua vida exterior, e isto porque fora das portas do jardim de infância a realidade é bem diferente, porque a envolvência é completamente distinta.

Complementamos esta análise com os registos de bem-estar e de implicação, em que o elemento do sexo feminino revelou crises profundas, principalmente no último dia de observação, uma vez que, como já foi referido anteriormente, a criança entrou em processo de crise, porque acalentou a esperança de o pai ter saído da prisão definitivamente, quando se verificou que era apenas temporário. O seu estado de espírito no dia seguinte, que coincidiu com o último dia de observação, era de angústia, tristeza e cansaço. Mais uma vez concluímos que o papel do educador de infância é fundamental, para minimizar estas crises, tal como o ambiente educativo que também deve oferecer múltiplas ofertas para as mesmas, tendo em conta as necessidades e os seus interesses, e por isso consideramos estes registos e amostragens cruciais, para podermos avaliar, de uma melhor forma, o nosso papel como profissionais de educação.

## **Capítulo V – Apresentação e discussão dos dados relativos às educadoras de infância**

Na sequência da análise dos resultados, são apresentados, analisados e interpretados pequenos excertos das entrevistas realizadas às educadoras de infância. Para cada entrevista realizámos uma análise aos diversos aspetos relatados no guião da mesma, utilizando o discurso direto das entrevistadas.

Inicialmente foram realizadas algumas questões de reforço sobre o perfil da entrevistada, questões sobre crises gerais e a forma como as mesmas afetam as crianças. Consequentemente abordámos a questão do “divórcio/separação” e os impactos que este processo tem na relação das crianças com os progenitores (antes e após o divórcio/separação), a importância da mediação familiar entre o educador e o contexto familiar e a discussão de algumas estratégias, de forma a gerir esta crise. Nesta entrevista, discutimos igualmente o processo de crise de “violência doméstica com presença de agressão conjugal”, mais concretamente os comportamentos que a criança reflete, o conhecimento dos tipos de violência que são mais frequentes e as possíveis estratégias que o educador pode implementar dentro desta crise. No final da entrevista foi referido um último processo de crise, sendo este designado de “crianças com pais presidiários”, em que tentámos compreender os comportamentos que estas crianças têm, assim como perceber a atitude das mesmas perante este problema e a discussão de estratégias de intervenção para com as mesmas, de forma a que este processo seja amenizado, dentro do contexto educativo. Será concretizado igualmente o confronto da perspectiva das entrevistadas, de modo a verificar se há concordâncias, complementaridades e diferenças entre ambas. Dentro deste parâmetro recorreremos à literatura para tornar este confronto de ideias/opiniões mais consistente e sustentado.

## 5.1. Caracterização dos participantes no estudo e justificação da escolha

Neste estudo utilizámos uma amostragem intencional, de forma a seleccionarmos e a recolhermos informações relevantes para o processo de realização desta investigação. De acordo com Patton (1990, cit. por Figueiredo, 2003, p. 62), a amostragem intencional é “selecionar casos ricos em informação para um estudo detalhado. Os casos ricos em informação são aqueles com que podemos aprender bastante a respeito das questões que mais interessam aos propósitos da pesquisa”. As educadoras de infância não foram identificadas. Contudo, uma das profissionais de educação pertencia a sala cuja investigação estava a ser realizada. Para esta entrevista foram analisados os blocos fundamentais desta investigação: a) separação e o divórcio; b) violência doméstica com presença de agressão conjugal, c) crianças com pais presidiários. Perante estes critérios resultaram um conjunto de duas educadoras de infância, com mais de vinte anos de experiência profissional na área de educação e gestão educacional, ambas efetivas em Viseu, tendo uma estreita ligação com a ESEV, no que concerne a formação de professores. Ambos os aspetos foram mencionados na delimitação da amostra. O quadro 8 que se apresenta em seguida caracteriza as participantes que foram entrevistadas.

**Quadro 8: Caracterização das participantes**

Educadoras participantes	Educadora X	Educadora Y
Anos de serviço	33 anos	34 anos
Formação profissional	Escola Normal de Educadores de Infância Licenciatura (concluída 1982) Mestrado em Literatura Comparada Parte investigativa de Doutoramento Especialização em Bibliotecas Escolares	Bacharelato (1981) Especialização em Educação Especial
Outras experiências profissionais	Trabalhou como docente na ESEV (1994-2005) Recomeçou a trabalhar em 2005 na área de Educação de Infância	Experiência na CERCI com crianças com Necessidades Educativas Especiais

A Educadora X concretizou a sua formação numa Escola de Educadores de Infância em Viseu, dando continuidade aos seus estudos em outras universidades. Esta profissional de educação possui licenciaturas em Educação de Infância e em Letras, um Mestrado em Literatura Comparada, tendo ainda uma parte investigativa de Doutoramento e uma especialização em Bibliotecas Escolares. Em 1994, a Educadora X foi convidada a lecionar na ESEV, para a área de Francês, de Português e de Ciências de Educação, estando nesta instituição a tempo integral até ao ano de 2005. Em 2005, ingressou inteiramente na área de Educação de Infância, praticando a docência nesta área até a atualidade. A Educadora X era a profissional de educação titular das crianças que pertencem a este estudo.

A Educadora Y iniciou a sua atividade profissional aos 19 anos, no Serviço Tutelar de Menores. Na década de 1970, concretizou a sua formação inicial na Escola Normal de Educadores de Infância, obtendo o grau de bacharelato. A profissional de educação teve a oportunidade de contactar com crianças com necessidades educativas especiais (NEE), em Lisboa, tendo feito uma especialização em Educação Especial. Esteve durante 9 anos em Macau, a lecionar Língua Portuguesa, a crianças como Língua Estrangeira. Exerce como docente desde 1998, no mesmo jardim. Foi coordenadora de Departamento de Educação Pré-Escolar no Agrupamento de Escolas.

## **5.2. Análise da entrevista da Educadora X**

### **5.2.1. Concepções da Educadora X sobre crises experienciadas pelas crianças na atualidade**

A Educadora X refere que ao longo dos anos tem recebido imensas crianças, em processo de crise. Nos seus anos de serviço, nesta instituição, a docente referiu que todos os anos teve diversos casos de processos de crise, revelando a existência de vários casos, no contexto educativo de sala. Esta instituição caracteriza-se por receber, essencialmente, crianças que estão em risco, a experienciar diversos problemas de crise. Nas palavras da educadora,

“acolhe crianças com famílias destruídas, em situações de crise, com muitas questões, muitas dificuldades” (entrevista, educadora x).

A Educadora X fez questão de frisar que as famílias estruturadas podem não oferecer a estabilidade emocional às crianças que é desejada, sendo que muitas das vezes,

“famílias nucleares, que têm pai, têm mãe, mas cuja estrutura é muito instável ou muitas das vezes existe agressividade ou até violência.” (entrevista, educadora x).

Nestas situações, a separação pode ajudar a alcançar uma maior estabilidade quer emocional quer física, para a criança, quando existem fortes indícios de violência, por exemplo.

Quando a família se encontra em crise, mas ainda se encontra unida, dentro do mesmo contexto familiar, pode originar nas crianças certos problemas a nível comportamental, tais como a depressão, a ansiedade, a angústia, o medo, sendo que a Educadora X referiu que

“estando o pai e a mãe presente, mas com uma carga agressiva muito forte, e portanto verificando-se na criança por exemplo, os tais distúrbios comportamentais e muita instabilidade emocional” (entrevista, educadora x).

Existem alguns casos, em que as crianças apenas convivem com um dos progenitores (apenas com o pai ou com a mãe), não apenas pela questão do divórcio, mas também por questões presidiárias ou questões de violência doméstica. A Educadora X referiu que conviveu com casos desta natureza, afirmando que

“existe ausência de um dos progenitores ou por divórcio ou até por questões de prisão mesmo” (entrevista, educadora x).

### 5.2.2. Concepções sobre impacto do divórcio

Atualmente, o processo de crise associado ao divórcio não evidencia de todo um problema, afirma a Educadora X, contudo pode evidenciar quando as crianças se sentem completamente arrasadas, com o afastamento de um dos progenitores e do contexto familiar. Porém, noutros casos existem crianças que lidam bem com esta crise, convivendo com ambos os progenitores, de um modo saudável, encarando-o como um processo natural. Antigamente, o divórcio tinha um impacto mais avassalador, no contexto familiar, sendo um verdadeiro tabu, talvez pelo facto de não ser um tema tão abordado e tão presente, na sociedade. A Educadora X nas suas palavras referiu

“eu lembro-me de há uns anos em que havia, até em relação, a docência, aos professores se falava muito das famílias de crianças de pais divorciados. No meu entender, isso é um tabu. Não evidencia de todo uma potencial situação problemática, poderá evidenciar, mas não é matemático” (entrevista, educadora x)

Ao longo da entrevista, a Educadora X afirmou que o papel do educador é fundamental, para ultrapassar qualquer processo de crise. Desta forma, quando esta situação de instabilidade familiar surge, o educador deve estar mais atento à criança, que vivencia este processo, de modo a ajudá-la, a apoiá-la, estabelecendo diálogos constantes com a mesma. A Educadora mencionou que

“já tive casos de vários meninos, cujos pais se divorciaram, durante o ano letivo. É preciso estar muito atenta, mas quando os pais são conscientes e responsáveis, é possível ultrapassar, sem grandes danos” (entrevista, educadora x)

A Educadora X referiu que ninguém pode substituir as primeiras vivências, dentro do contexto familiar, sendo fundamentais para o desenvolvimento da criança, especialmente no período etário compreendido entre os 0 e os 3 anos de idade. Contudo, quando não existem vínculos bem estabelecidos com os progenitores e acontecem crises de instabilidade, no seio familiar, há uma enorme probabilidade da criança sofrer tanto em casa como na escola, provocando um conjunto de sentimentos na mesma.

O apoio do Jardim de Infância e de todo o contexto educativo é fundamental, podendo acrescentar vários fatores positivos, tentando remediar alguns aspetos negativos, em relação à estabilidade emocional e afetiva da criança. Nas suas palavras,

“todo o contexto da escola e educativo transforma muita coisa e ajuda” (entrevista, educadora x).

A Educadora X revelou que estipula e utiliza como estratégia, o diálogo constante com os progenitores. Refere ainda que se a família estiver preocupada e presente, a situação de

divórcio na criança será facilmente ultrapassada, sem que a mesma desenvolva problemas/distúrbios ao nível emocional e afetivo. A profissional de educação aludiu que

“estarei atenta e irei pedir auxílio aos familiares, mas se isso acontecer, se houver esse envolvimento, do calor humano, como a planta, como qualquer ser vivo, se houver esse envolver, esse abraçar, seja de quem for e em casa, isso será ultrapassado e bem vivido” (entrevista, educadora x).

O papel de educador é ser observador, é estar atento. Se as crianças apresentarem carências tanto ao nível material como a nível emocional, devemos comunicar com os pais das mesmas, tentando realizar um trabalho colaborativo entre a escola e a família. Contudo, devemos-nos centrar na criança, nos seus sentimentos, nas suas angústias, nos seus medos, de forma a pudermos ajudar a mesma a ultrapassar certas situações de instabilidade emocional. Nas palavras da educadora,

“devemos estar atentas às carências afetivas da criança, ir tentando falar com os pais” (entrevista, educadora x).

A profissional de educação assume o papel de mediador, afirmando que estabelece sempre um diálogo com ambos os progenitores, de forma a que os pais se encarreguem de executar o seu papel, mas de um modo colaborativo, sendo certamente um fator positivo para a criança se sentir mais segura, no relacionamento com ambos, considerando que

“tentei sempre comunicar com a mãe e com o pai e pedir para ambos continuarem a fazer o seu papel de protetores, de cuidadores, de repartirem tarefas” (entrevista, educadora x).

Há por vezes situações mais complicadas, em alguns contextos familiares. A Educadora X afirma que cada caso é bastante específico tendo por isso, que tomar atitudes e metodologias diversas, dependendo de cada situação. Nas palavras da educadora é

“por vezes ter que fazer o papel de má perante alguns pais e este de má, é no bom sentido, uma vez que, é mesmo no sentido de os abanar, de abanar esses pais, para serem bons pais, que por sua vez, ajudam os filhos e que por sua vez serão mais felizes como pessoas” (entrevista, educadora x).

Desta forma, podemos concluir que um dos grandes objetivos para se ser um bom mediador é dialogar. A profissional de educação refere que

“eu falo diariamente com eles, quase todos os dias, vou lembrando coisas que são necessárias” (entrevista, educadora x).

Há diversos casos em que as crianças apresentam uma atitude completamente apática, distante, não se apercebendo da instabilidade emocional pela qual está a atravessar. Desta forma, o educador deve dar uma importância extrema aos sentimentos, aos afetos, ajudando a criança a saber desmistificar estes conceitos e a importância que eles têm. A Educadora X desenvolve muito estes aspetos, estabelecendo com as crianças um diálogo constante e observando-as atentamente.

A Educadora revela que é importante estabelecer o contacto com outros apoios, dependendo de cada situação e de cada contexto familiar. Nas palavras da profissional de educação,

“evidentemente que terá que haver outros apoios especializados” (entrevista, educadora x).

### **5.2.3. Conceção de comportamentos de uma criança que presencia agressão conjugal**

O contexto familiar tem uma forte componente no desenvolvimento e no desempenho da criança. Desta forma, a Educadora X afirma que partindo dos exemplos que a criança observa e vivencia, a mesma irá repercuti-los seja qual for o contexto, em que estiver presente. A Educadora considera que

“a criança reproduzirá esse papel. Geralmente ela reproduz inconscientemente esse papel” (entrevista, educadora x).

Mencionou, igualmente, que o género, por vezes, tem uma certa influência, nas questões de violência. Afirmando que

“há a questão de o modelo ser feminino ou masculino. Se for por exemplo, em menina ela será muitas vezes vítima, e daí que eu diga, que por vezes é preferível estarem fora de uma família em que há violência, para que não sejam vítimas um dia” (entrevista, educadora x).

A criança poderá assim assumir duas posturas, bem distintas, dentro da violência, sendo que nas palavras da educadora, a mesma

“Ou é agressiva ou deixa-se ser agredida. É vítima ou também se torna carrasco” (entrevista, educadora x).

A Educadora X vai estabelecendo um constante diálogo com os progenitores. Sendo uma estratégia fundamental, dentro deste processo. Mencionando que

“eu vou sempre esclarecendo e chamando a atenção” (entrevista, educadora x).

A sensibilização realizada pela educadora, nem sempre se assume um processo facilitador, requerendo do profissional docente uma enorme capacidade de compreensão. Nas suas palavras afirma que

“requer um grande, um enorme esforço astronómico da minha parte para conseguir sensibilizar os pais” (entrevista, educadora x).

A grande maioria das pessoas que sofre violência doméstica possui uma enorme inconsciência e nem têm a capacidade de ver as consequências negativas que advêm no contexto familiar e, conseqüentemente para as crianças. A Educadora X, ao longo da entrevista, realçou que nunca devemos descurar o diálogo com estas pessoas, dado que as consequências que possam advir sejam realmente preocupantes, principalmente para as crianças que não se apercebem do perigo iminente em que estão inseridas. A profissional docente afirma que

“geralmente são pessoas que não tem consciência do que lhes acontece e eu tenho que fazer que eles tomem consciência de si próprios e dos filhos”(entrevista, educadora x).

Apesar de os educadores terem um papel preponderante, nem sempre conseguem abarcar a quantidade de situações. Desta forma ter-se-á que recorrer a outros apoios, mencionou a Educadora X referindo

“eu sei que sou eu que estou no terreno, mas às vezes eu reencaminho para técnicos” (entrevista, educadora x).

A Educadora X realçou alguns apoios especializados dentro desta crise como

“há a Comissão de Proteção de Menores, há psicólogos, há toda uma série de técnicos” (entrevista, educadora x), recorrendo aos mesmos quando são necessários.

Contudo, a profissional de educação refere que antes de encaminhar, a situação recorrente, para algum técnico, sobre uma determinada criança, que vivencia agressão conjugal por parte dos seus progenitores, realiza um relatório com dados relevantes, por iniciativa própria. Afirmando que

“eu chego ao cúmulo de ir ter mesmo com os técnicos fora do meu trabalho e eu sei que não me cabe a mim, e se calhar nem devia fazê-lo, porque, até podia arranjar problemas para mim própria, mas tomo a iniciativa” (entrevista, educadora x).

As crianças que experienciam este processo de crise estão inseridas, por vezes, em meios muito perigosos, no qual existem problemas, de ordem psicológica bastante forte, por parte dos progenitores. Nas palavras da educadora,

“os pais já foram educados no meio de um ambiente muito conflituoso ou porque, há álcool, muitas das vezes o álcool já traz outro tipo de problemas, e então aí entra um descontrolo” (entrevista, educadora x).

As crianças vivenciam, por vezes, alguns tipos de abusos, sendo mais frequentes, o abuso físico e psicológico. A profissional docente afirma que

“isto leva muitas vezes, ao abuso físico ou então ao abuso psicológico e a criança reproduz isso porque, é criada dessa forma” (entrevista, educadora x).

O papel do Jardim de Infância e conseqüente o da educadora é bastante relevante, dado que a palavra de ambas é preponderante, nestes casos referindo que

“a criança pode ser retirada e aí está o nosso papel, pois um dos objetivos da educação pré-escolar é sinalizar, é referenciar e se for preciso denunciar” (entrevista, educadora x).

O papel de educador de infância é um papel difícil, pois algumas decisões difíceis têm de ser tomadas, para que o bem-estar da criança seja completo e satisfeito. Por vezes nem sempre é encarado na melhor perspectiva dos progenitores ou de outros elementos que compõem a família da criança. Nas palavras da profissional,

“o nosso papel é muito completo e muito ingrato” (entrevista, educadora x).

O educador de infância deve ter em conta as necessidades das crianças, os seus interesses e os espaços que mais aprecia, dentro do contexto educativo, contudo devemos ter em atenção as emoções e educar as crianças neste ambiente, no qual os afetos são a base, para que a criança se sinta bem, para poder efetuar as aprendizagens que necessita, de um modo natural, mas principalmente que se sinta à vontade de poder exprimir os seus sentimentos, os seus medos, as suas angústias, os seus receios. Assim, a profissional de educação refere que

“cabe-nos a nós ver não só, onde é que a criança precisa de ser estimulada ao nível curricular, mas também ao nível emocional e perceber o que é que se passa na família. Nós temos que ver tudo” (entrevista, educadora x).

Em alguns casos as crianças são alvo de

“muita desestruturação psicológica e emocional” (entrevista, educadora x).

#### **5.2.4. Conceção do comportamento da criança com pais presidiários**

A criança presente na sala da Educadora X revela algumas carências a nível afetivo. A Educadora X revela que é extremamente necessário ao lidar com estas crianças o suporte emocional, para que desta forma elas se sintam mais adaptadas ao meio em que estão inseridas, e conseqüentemente se sintam mais seguras, dentro do contexto educativo. Afirmando que

“essa menina é muito carente afetivamente, necessita de muita atenção, precisa de muita expectativa positiva, precisa muito de reforçar a autoestima, sente-se muitas vezes o “patinho feio”, nalgumas coisas. Isso é mau” (entrevista, educadora x).

Apesar dos problemas de que esta criança é alvo, é caracterizada pela Educadora X como sendo uma criança com um bom nível comportamental. A profissional de educação refere que

“ao mesmo tempo é uma menina meiga, que não é influenciada pela parte violenta nem agressiva” (entrevista, educadora x).

Como a Educadora X já referiu, as crianças são normalmente vítimas de grandes carências, tanto a nível material como a nível emocional, devido ao contexto familiar em que estão inseridas. Contudo, esta criança que está a experienciar este processo de crise e que é relatado ao longo desta entrevista, dá uma enorme relevância aos seus progenitores. No momento de acolhimento, quando conversam sobre as atividades realizadas durante o fim-de-semana, revela as visitas que são feitas aos progenitores e as conversas que tem com os mesmos. A Educadora X evidencia a importância da criança exprimir os seus sentimentos e as suas vivências com os progenitores. Nas palavras da profissional,

“é uma miúda carente. Mas ela acaba, por exemplo, muitas das situações que ela narra acontecimentos que lhe aconteceram, que viveu é a visita que vai fazer aos pais, e aí sim, nota-se a carência” (entrevista, educadora x).

A Educadora X revela que a institucionalização não é a melhor opção, sendo da opinião que estando sob a guarda de alguns familiares será um fator mais positivo para a criança. Todavia, considera que se estivesse sob guarda dos progenitores, a criança teria vivências trágicas, podendo dar origem a graves problemas emocionais e comportamentais. Referindo que

“por outro lado, eu adivinho o pior que seria se ela estivesse com eles” (entrevista, educadora x).

Tanto a criança que é referida durante a entrevista, como as restantes crianças que vivenciam esta crise, têm o desejo de viver com as suas famílias, de um modo estável, idealizando a família estruturada. A Educadora menciona que

“ela sim desejaria realizar com eles, claramente” (entrevista, educadora x).

A Educadora X menciona que a criança tem um enorme interesse em partilhar as suas vivências em contexto pedagógico com os pais. Nas suas palavras,

“ela tem um desejo infinito de partilhar com os pais, as coisas, esse é um mito que lhe vai ficar, o imaginário dela está preenchido disso e esses momentos felizes que ela sonha são muito importantes para ela” (entrevista, educadora x).

A Educadora X nem sempre opta por informar outras instituições, preferindo colocar as suas estratégias em ação, mais precisamente conversar com a família, para observar e perceber os aspetos negativos que estão em causa. Contudo, quando observa que há algumas situações mais graves, sente que tem de recorrer a outros apoios técnicos, de modo a auxiliar a criança que experiencia este processo de crise. Referindo que

“já tive casos de grande risco, em que poderia intervir a Comissão de Proteção de Menores e eu tentei ajudar ao máximo, a família que estava com a criança porque, eu não sou capaz de os entregar. Mas também não os deixo em risco, atenção” (entrevista, educadora x).

### **5.3. Análise da entrevista da Educadora Y**

#### **5.3.1. Concepções da educadora sobre crises experienciadas pelas crianças na atualidade**

A Educadora Y está a intervir pedagogicamente, num bairro social, no qual a população alvo é de etnia cigana. Nesta comunidade não se ousava falar de divórcios, sendo que atualmente já é possível observar casais desta população que se encontram divorciados. A profissional da educação referiu que

“antigamente não se falava de divórcios, nem de separação entre casais, nesta Comunidade” (entrevista, educadora y).

Algumas crianças deste contexto pedagógico são vítimas de alguns problemas emocionais, dadas as crises que presenciam e conseqüentemente vivenciam. Nas palavras da educadora,

“o Jardim, o comportamento das crianças reflete as ambivalências, as angústias, o medo e a violência de que são alvo” (entrevista, educadora y).

No percurso pedagógico, a Educadora Y relata alguns processos de crise que se vivenciam diariamente, neste bairro social. São diversas as crises pelas quais as crianças deste contexto atravessam. Desde o divórcio à prisão dos seus progenitores. A profissional mencionou que

“fui-me deparando nesta Comunidade cigana com pais que de um dia para o outro ficam presos e das crianças chegarem ao Jardim e dizerem-me que às seis da manhã, a policia tinha invadido a casa e que tinham partido as paredes para procurar droga ou armas, que tinham arrastado os pais e os tinham levado embora” (entrevista, educadora y).

As crianças são geralmente forçadas pelo seu contexto familiar a mentir sobre os processos vivenciados nas suas casas, mas necessariamente que estas crises se repercutem no bem-estar e na implicação das mesmas. A profissional de educação alude que

“quando chegam à escola, de manhã, obviamente que estão destroçados e muitas vezes incentivados pelas famílias para não dizerem, as crianças são muitas vezes incentivadas a mentir” (entrevista, educadora y).

A Educadora Y mencionou que já assistiu a várias crises. Uma delas mais recorrente, em todos os jardins de infância, é o divórcio/separação. Em alguns casos apresentam uma

estrutura muito complicada, sendo que o educador deverá assumir um papel de mediador presente. A educadora recorda uma situação ao longo da entrevista, afirmando

“estou-me a lembrar de uma situação de pais de nível elevado, não conseguiam conversar e foi aqui o Jardim que foi mediador” (entrevista, educadora y).

Algumas situações revelam-se extremamente difíceis, envolvendo a criança, de um modo perigoso para o seu bem-estar emocional. A Educadora Y menciona um caso relativo a este ano letivo, de dois irmãos, que são vítimas de chantagem a nível emocional, por parte de um elemento do contexto familiar. Referindo

“mas de um momento para o outro, os conflitos entre o pai e a avó, esta disputa de quem fica com eles, de chantagem emocional” (entrevista, educadora y).

A Educadora Y revela que alguns progenitores e outros familiares associados à criança, utilizam as mesmas de um modo cruel, sendo alvo de violência psicológica e emocional. Afirmando que

“as crianças, às vezes são o brinquedo e são pedra de arremesso de um lado para o outro, estão a ser usados, e depois isso acaba-se por refletir aqui” (entrevista, educadora y).

As crianças exprimem os seus sentimentos/emoções de um modo bastante diferente umas das outras. Há crianças que transmitem as suas angústias, os seus medos, de um modo agitado e conturbado, sendo logo visível a perturbação. Contudo, existem outras que são mais reservadas. Apesar destas diferenças evidenciadas, as crianças são autênticas indicando que o seu bem-estar e a sua implicação não estão presentes. Nas palavras da educadora,

“as crianças são verdadeiros termómetros e sabemos logo que alguma coisa se está a passar” (entrevista, educadora y).

### **5.3.2. Concepções sobre impacto do divórcio**

Em relação ao processo de crise relacionado com o divórcio/separação, a Educadora Y revela que se as crianças foram bem acompanhadas, este processo será bem solucionado, dada a enorme capacidade de adaptação das mesmas. Referindo que

“às vezes tem que se adaptar a mudar de casa e isso tudo. Mas eu acho que isso não é problema, porque as crianças têm uma enorme capacidade de adaptação e às vezes até é divertido para eles terem um fim-de-semana num sítio, terem um fim-de-semana no outro, etc.” (entrevista, educadora y).

A Educadora Y revela que é extremamente importante saber os problemas do contexto familiar de uma criança que está a vivenciar este processo de crise, de forma a apoiá-la da melhor forma possível, aplicando as estratégias mais adequadas. Mencionando que

“se alguma coisa de grave acontece, eu quero saber para proteger a criança e estar atenta a alguns comportamentos, etc.” (entrevista, educadora y).

Os maiores receios das crianças que vivenciam esta crise são de perder um dos progenitores, de ouvir as discussões entre ambos, sentindo-se muitas vezes, a culpada dentro deste processo. Nas palavras da profissional de educação,

“o que perturba realmente as crianças é terem medo de perder o pai, terem medo de perder a mãe, ouvirem discussões entre o casal, a enxotar para o lado, a não deixar que um dos progenitores esteja com a criança, isso é que é realmente disfuncionalidade” (entrevista, educadora y).

O principal papel do Jardim de Infância é apoiar os processos de crise, os problemas comportamentais e emocionais, devendo o educador ser capaz de dar uma resposta constante a estas crianças que vivenciam estes processos. A educadora refere que

“quando não vêm à escola vários dias eu digo-lhes “Se a criança está a viver um problema, e se não dorme e tem tantas saudades da mãe, não é ficando em casa, que vai resolver, estando aqui com os colegas todo o dia, ela anda satisfeita” (entrevista, educadora y).

Atualmente, alguns progenitores já revelam os seus problemas com a Educadora Y, sem quaisquer constrangimentos. A profissional revelou que

“algumas das mães já foram alunas aqui no Jardim, e portanto elas próprias já verbalizam os problemas comigo” (entrevista, educadora y).

Contudo, algumas situações revelam-se mais difíceis de serem ultrapassadas, desta forma a Educadora Y tem de tomar o papel de mediadora, várias vezes e em diversos casos. Ao longo da entrevista, a educadora recorda um caso em que teve de assumir este papel, revelando que

“acabei por ser a ponte entre o casal, numa primeira fase e com as crianças tive de estar atenta às suas reações, de modo a aliviar as tensões e aliviar precisamente o conflito entre eles” (entrevista, educadora y).

O papel do educador de infância passa também pela educação das emoções, sendo fundamental as crianças terem a noção dos seus sentimentos, de evidenciar as suas emoções perante o grupo. Nas palavras da educadora,

“é falando das emoções, falando do que sentimos, desmistificando, dizendo muitas das vezes, em relação à separação que o pai e a mãe” (entrevista, educadora y).

Os educadores devem estar mais presentes na vida da criança que experiencia esta crise, para que que ela se sinta bem, dentro do contexto educativo. A profissional revela que

“às vezes tem que se acarinhar mais, tem que se dar uma atenção mais individualizada, para a criança se sentir melhor” (entrevista, educadora y).

### **5.3.3. Conceção de comportamentos de uma criança que presencia agressão conjugal**

As crianças que vivenciam violência doméstica com presença de agressão conjugal e, por vezes, sendo até elas próprias vítimas de maus tratos por parte dos progenitores, sentem medo. O medo é o maior sintoma que estas crianças demonstram no contexto educativo. A educadora afirma que

“têm medo. As crianças têm medo, as crianças têm tanto medo que nem falam ou então é em situações de jogo simbólico, que isso ressalta mais” (entrevista, educadora y).

A Educadora Y menciona que o contexto educativo e o contexto familiar devem ser um verdadeiro elo de entreaajuda constante. O papel do educador é ajudar as crianças, mas para que este processo se desenvolva, de um modo eficaz, o profissional de educação deve colaborar com a família, para que possa retirar o maior número de informações, para poder aplicar estratégias de auxílio para com o contexto familiar da criança. O educador deve assumir o papel de mediador, nestes casos. Nas palavras da profissional de educação,

“eles têm que sentir que nós somos parceiros de ajuda, que não os queremos julgar, não estamos cá para julgar, mas estamos para ajudar, porque queremos o melhor para os filhos que são deles” (entrevista, educadora y).

Em alguns processos é necessário o apoio de outros técnicos especializados. A Educadora menciona alguns apoios a que recorre, afirmando que

“temos a psicóloga do agrupamento, e em relação a este caso mais grave destes dois irmãos, a CPCJ já veio aqui à sala, observar as crianças e telefonam-me para

saberem como as mesmas estão, como é que chegam, se os familiares os trazem” (entrevista, educadora y).

A Educadora Y recorre, igualmente, a outro técnico especializado, de forma a que as crianças retirem o maior número de benefícios com o mesmo. Revelando que

“em relação às crianças de etnia, há um sociólogo, no bairro social de Paradinha, a quem recorro algumas vezes para intervir junto das famílias” (entrevista, educadora y).

As crianças evidenciam através do diálogo experiências dramáticas com as suas famílias. O educador de infância deve ter em conta esses aspetos, pois poderão colocar a criança em risco. A profissional de educação refere que “quando vamos pôr colheres de pau na cozinha de lama e as crianças dizem

“A minha mãe também tem, para me dar no rabo” (entrevista, educadora y).

Podemos desta forma verificar em alguns contextos familiares, a escassez de informação, que ainda existe. As crianças são vítimas da falta de informação, por parte do contexto familiar, que em consequência as coloca em risco. A educadora recorda uma situação que vivenciou relatando que

“nessa altura a criança fazia xixi na cama da avó. A avó achava que batendo e deixando marcas no rabo, que a criança passava a controlar os esfíncteres” (entrevista, educadora y).

O papel do educador de infância assim como o do contexto educativo é sinalizar, é denunciar, caso a situação o justifique. A educadora refere que

“também já denunciei uma situação, que a criança vinha marcada fisicamente e aí acho que se deve intervir, se deve denunciar” (entrevista, educadora y).

#### **5.3.4. Conceção do comportamento da criança com pais presidiários**

As crianças que experienciam este tipo de crise são vítimas de uma profunda tristeza, verificando-se no contexto educativo, diariamente. Nas palavras da educadora,

“as crianças andam mais tristes, têm saudades” (entrevista, educadora y).

O educador de infância deve supervisionar diariamente estas crianças, tanto a nível emocional/afetivo como a nível comportamental. Estas crianças são vítimas de uma enorme falta de adultos de referência, mais concretamente, os pais. Desta forma, o educador de infância deve assumir um papel de entreajuda constante, para que a criança se sinta acolhida, confortável, dentro do ambiente educativo que a rodeia. A educadora relata uma situação que vivenciou referindo que

“uma vez tive um caso de um miúdo aqui que estava tão inquieto, que eu chamei-o e disse-lhe assim “Agora sentas-te aqui a descansar, porque tu não paras”, e ele respondeu-me assim “E, agora eu já não gosto mais de ti, eu quero uma manta e quero ir dormir com o meu pai para a cadeia” (entrevista, educadora y).

As crianças que vivenciam esta crise possuem grandes carências afetivas. O educador de infância deve estimular a criança a conversar com ela, a estabelecer contacto físico, para que a mesma se sinta bem, emocionalmente. A profissional de educação revelou a sua posição para com esta criança, afirmando que

“a minha atitude foi de “Vem para aqui para o meu colo, anda cá que eu dou-te um miminho, anda para o meu colo, para te acalmares” (entrevista, educadora y).

Dadas as condições que as crianças estão sujeitas, correm o risco de ser institucionalizadas. Contudo, nem sempre a institucionalização é a melhor opção, dado que perdem todas as referências familiares que antes possuíam. A profissional de educação refere que

“por vezes eu pergunto-me se “Estas crianças não deveriam ir para instituições?”. Elas são vítimas desta instituição, mas apesar destes conflitos ainda tem referências familiares” (entrevista, educadora y).

As crianças inicialmente sentem alguma vergonha social perante o grupo, em que estão inseridas. Nas palavras da educadora,

“numa fase inicial, ignoram. Mas à medida que vamos sabendo, depois vão verbalizando e gostam de fazer desenhos para levarem para os pais” (entrevista, educadora y).

Por vezes, estas crianças têm igualmente várias regressões em termos comportamentais e emocionais. Nas palavras da educadora,

“às vezes eles encostam-se como os bebés, é como se tivessem regressões emocionais e precisam de aconchego, de abraços, de carinho” (entrevista, educadora y).

## **5.4. Complementaridades, concordâncias e diferenças das perspetivas das educadoras**

### **5.4.1. Complementaridades**

Neste ponto iremos complementar as opiniões das educadoras, de forma a completar as visões e as perspetivas de ambas, nos diferentes problemas/estados de crise que a criança experiencia e consequentemente vivencia.

As educadoras referiram-se a situações de violência doméstica, referenciando-as como algo crítico e com muito impacto nas crianças do ponto de vista emocional, afetivo e também cognitivo. Nas palavras da educadora X,

“As questões que se têm levantado mais problemáticas, do ponto de vista do equilíbrio emocional e afetivo da criança e do equilíbrio cognitivo e etc, têm mais a ver por exemplo, com violência doméstica, às vezes não é assim, muito clara, mas está ali implícita, embora não seja claro, porque, há questões que nem sequer existem indícios que possamos denunciar, mas cuja estrutura familiar, cuja dinâmica familiar é agressiva, instável, da parte dos pais e que se transmite aos filhos” (entrevista com educadora X).

Esta ideia de instabilidade familiar foi referida como repercutindo-se nos comportamentos da criança pela educadora Y,

“A criança mais velha é vítima de uma inquietude física, uma excessiva expressividade motora. Muitas vezes eu digo-lhe “Anda cá, senta-te aqui, tu não te consegues acalmar? Tu estás nervoso?”. Ele próprio diz, “Eu estou, eu estou” (entrevista com educadora Y).

Esta perspetiva das educadoras é concordante com o que a literatura afirma ser o impacto de situações de violência doméstica sobre as crianças.

Segundo a APAV (Associação Portuguesa de Apoio à Vítima), as crianças podem ser consideradas vítimas de violência doméstica como:

Testemunhas de violência doméstica: tal inclui presenciar ou ouvir os abusos infligidos sobre a vítima, ver os sinais físicos depois de episódios de violência ou testemunhar as consequências desta violência na pessoa abusada;

Instrumentos de abuso: Um pai ou mãe agressor pode utilizar os filhos como uma forma de abuso e controlo;

Vítimas de abuso: As crianças podem ser física e/ou emocionalmente abusadas pelo agressor (ou mesmo, em alguns casos, pela própria vítima).

Em termos de intervenção com as crianças que experienciam estas situações, a educadora Y enfatizou a importância de ensinar as crianças a pedir ajuda – quer do adulto quer de outras crianças. No caso a que se referia, a criança já conseguia fazê-lo,

“Para ele se sentir reconfortado eu digo-lhe “Quando estiveres assim, pede ajuda”  
(...) “Ele agora até já recorre às crianças da sala, pedindo-lhes colo, dizendo-lhes  
“Eu preciso de me acalmar”. Já consegue verbalizar as suas necessidades”  
(entrevista com educadora y).

Na opinião desta profissional de educação, as crianças devem ser altamente supervisionadas, no sentido de recuperar a acalmia e de exprimirem os sentimentos, de um modo natural, e de ter uma relação sociável boa com os restantes elementos que compõem o grupo.

Nesta entrevista, revelou-se a importância do contexto de sala para as crianças que são vítimas destas crises/problemas sociais. Ambas as entrevistadas consideram que este contexto é extremamente importante e preponderante para o bem-estar da criança no ambiente educativo, sendo que nas palavras da educadora x,

“O contexto sala de aula ajuda e penso que pode ser determinante. Se fosse ausente seria um drama, seria uma tragédia para alguns casos, mas nunca poderá substituir o núcleo familiar equilibrado” (entrevista com educadora x).

A educadora X considera que a família é extremamente importante para que a criança cresça, de um modo natural e estável. Diogo (1998) refere que a família é o primeiro espaço com o qual temos um contacto direto, e sendo a família um espaço educativo por excelência, no qual se criam e educam as crianças, deve por isso, proporcionar contextos educativos indispensáveis para a formação de uma vida própria. Ainda, segundo a opinião do autor, a família é um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos, as raízes, o quotidiano individual recebem o seu significado.

A educadora Y concorda igualmente que o contexto de sala se revela importante, destacando que as crianças devem ser educadas no meio das emoções, de forma a compreenderem os seus sentimentos e, conseqüentemente, a saber desmistificá-los, sendo que nas palavras da profissional de educação,

“A educação pelas emoções e saber identificá-las, ajudar a criança a identificá-las e elas perceberem os medos que temos, é importante. Devemos esclarecer as crianças que por vezes as pessoas não se dão bem e que não é o fim do mundo”  
(entrevista à educadora y).

Tal como Vygotsky (2001, p. 121) refere “as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os

momentos do processo educativo”. Vygotsky (2001, p. 120) relata ainda que “o mecanismo educativo se reduz a uma determinada organização do meio. Portanto, a educação para as emoções sempre é, em essência, uma reeducação na direção da reação emocional inata”.

As entrevistadas referiram-se ao processo do divórcio/separação, e conseqüentemente ao impacto que tem nas crianças. Ambas têm perspectivas que se complementam, sendo que na opinião da educadora x,

“É preciso estar muito atenta, mas quando os pais são conscientes e responsáveis, é possível ultrapassar, sem grandes danos” (entrevista, educadora x)

Para esta profissional de educação, é possível superar-se o processo de divórcio/separação quando os pais revelam uma atitude atenta para com os seus filhos. Segundo Cuenca (2012, p. 10), “é muito importante que os pais percebam o que os filhos necessitam para crescerem e serem felizes é deles mesmos, do seu afeto, da sua presença, da possibilidade de poderem participar na sua vida diária”.

Já a educadora Y considera, mais uma vez, que a educação para as emoções, para os afetos se revela fundamental, de forma a que as crianças compreendam esta crise, do modo mais natural possível. Não descarta o papel precioso do educador neste processo, dado que o profissional deve estar bastante atento a estas crianças que presenciam e conseqüentemente o vivenciam. Nas palavras da educadora Y,

“É falando das emoções, falando do que sentimos, desmistificando, dizendo muitas das vezes, em relação à separação que o pai e a mãe, não querem viver juntos ou porque, encontraram outra pessoa que se apaixonaram ou porque, já não gostam tanto de viver juntos, mas que gostam a mesma do seu filho, tanto o pai como a mãe, o pai e a mãe gostam muito, que isso não vai mudar nada, no amor que tem por eles” (entrevista, educadora y).

De acordo com Webster-Stratton (2010), é importante revelar às crianças que elas não serão abandonadas nem pela parte do pai nem pela parte da mãe.

Por vezes, surgem comportamentos agressivos ou violentos, por parte das crianças, quando vivenciam esta crise do divórcio/separação, contudo nem sempre se verifica esta situação, sendo que nas palavras da educadora X,

“Há situações de divórcio nas quais eu não noto agressividade nem violência. Poderá às vezes haver tristeza, é preciso estar atenta a depressão e essas coisas assim” (entrevista, educadora x).

Na ótica da educadora X, as crianças não assumem uma postura violenta nem agressiva, mas sim uma postura triste e ausente, na maioria das vezes. Tal como Webster-Stratton (2010, p. 289) revela que

as crianças também têm reações fortes ao divórcio. Com três a quatro anos, não compreendem bem o fluir dos acontecimentos: a perda de um dos pais pode induzir receios (...) em geral, constata-se nas crianças uma carência e um desejo insaciável de afeição e carinho por parte dos adultos mais importantes das suas vidas.

Na perspectiva da educadora Y, para tentar colmatar esta agressividade/violência que pode advir após o divórcio/separação dos pais, a profissional de educação recorre à metodologia do diário há três anos, no contexto de sala, sendo na sua opinião um instrumento precioso para ação pedagógica com crianças. A educadora Y revela

“O que eu faço é discuti-las em grupo, no diário e as crianças aprendem a reconhecer que fizeram mal, à medida que vão crescendo, vai-se apelando que se coloquem na perspectiva do outro, para ver se gostariam de que o outro lhe fizesse a mesma coisa” (entrevista, educadora y).

Webster-Stratton (2010, p. 190) considera que “o importante é concentrar-se na resolução do problema”. As OCEPE reforçam ainda que “a participação no grupo permite também à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar situações de conflito” (Ministério da Educação, 1997, p. 37).

Nesta entrevista reforçou-se, ainda, a importância do educador implementar algumas estratégias educativas nesta gestão de crise, do divórcio/separação, porém as educadoras possuem perspectivas diferentes, de gerirem este processo. A educadora X revela que,

“Eu tento, digamos que relembrar, sensibilizar, motivar para os papéis que cada um deverá continuar a ter para a divisão de tarefas” (entrevista, educadora x).

Esta profissional de educação considera que é bastante relevante estabelecer um elo de ligação com a família, de modo a que os progenitores estabeleçam os seus papéis, da melhor forma possível. Miller (1995) considera que é importante que o educador apoie os pais, pelo facto de se sentirem mais vulneráveis neste momento, mas sobretudo deve apresentar o ponto de vista da criança, ou seja, o educador deve informar os pais sobre a perspectiva que a criança tem acerca deste assunto, de forma a que os mesmos tenham consciência sobre os danos e o impacto que esta crise pode ter no seu comportamento e conseqüentemente, no estado emocional da mesma.

Enquanto que a educadora Y revela que é importante

“É continuar a estabelecer regras, limites e dando segurança. Dando segurança à criança permite-lhe saber o que é que lhe vai acontecer, saber o que é que se espera dela, contribuir para a inclusão dela, em grupo” (entrevista à educadora y).

De acordo com as OCEPE,

as razões das normas que decorrem da vida em grupo – por exemplo, esperar pela sua vez, arrumar o que desarrumou, etc. – terão de ser explicitadas e compreendidas pelas crianças. Estas normas e outras regras indispensáveis à vida em comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva (Ministério da Educação, 1997, p. 36).

Ambas as entrevistadas referiram-se, igualmente, ao comportamento da criança que presencia violência conjugal. Na opinião da educadora X, existe muito a questão do género e das vivências experienciadas durante a infância, relatando desta forma,

“Na psicologia costuma-se dizer que muitas vezes uma pessoa que é agredida, vai ser agressor. Não é sempre. Mas muitas vezes, há a questão de o modelo ser feminino ou masculino” (entrevista, educadora X).

Miller (1995) refere que o ciclo tem tendência a repetir-se. Uma criança que assista o pai a bater na mãe começa a ver isso como uma forma de vida aceitável. As crianças que vivem e crescem nestes seios familiares não sabem e não tem qualquer noção do que é realmente um relacionamento saudável e estável. As crianças tornam-se agressoras, identificando-se com pais.

Nas palavras da educadora Y,

“Tem medo. As crianças têm medo, as crianças têm tanto medo que nem falam ou então é em situações de jogo simbólico, que isso ressalta mais” (entrevista, educadora Y).

Miller (1995) menciona que as crianças podem tornar-se medrosas e retraídas, querendo passar em todas as situações e ações como despercebidas. Estas crianças que são vítimas desta crise são ensinadas a não sentir, a não ter qualquer empatia. Contudo, se a criança não contar o sucedido ao educador, ela acabará por representar em contexto simbólico com os seus colegas, aquilo que vivencia e experiencia no seu contexto familiar.

Porém, existem alguns pais que se preocupam com o comportamento dos seus filhos, perante o problema social inerente, no contexto familiar. As entrevistadas reagem de forma similar, mas ambas se completam entre si. Nas palavras da educadora X,

“Há interesse porque, eu vou sempre esclarecendo e chamando a atenção e pronto, há casos que eu até peço acompanhamento psicológico, e portanto isso tem que ser transmitido e tem que ser com o consentimento dos pais” (entrevista, educadora X).

A educadora X mantém uma postura de mediadora familiar, considerando bastante importante, saber as causas da agressão, para que possa intervir, do modo mais adequado,

para analisar a situação, de uma forma mais profunda e saber se é necessário a intervenção de outros profissionais.

Na perspectiva da educadora Y, os pais devem sentir os profissionais de educação como meios de apoio e ajuda, para tentar minimizar os problemas sentidos e conseqüentemente vivenciados no seio familiar. Nas palavras da educadora Y,

“Eles têm que sentir que nós somos parceiros de ajuda, que não os queremos julgar, não estamos cá para julgar, mas estamos para ajudar, porque queremos o melhor para os filhos que são deles” (educadora com educadora y).

Miller (1995, p. 23) revela que “um aspeto importante do papel do professor é ajudar a fortalecer o vínculo entre os pais e a criança. (...) A família está lá para sempre, e a melhor maneira de ajudar as crianças é tornar as suas famílias mais efetivas”.

#### **5.4.2. Concordâncias**

Neste ponto iremos observar as concordâncias de ambas as entrevistadas relativamente às crises referenciadas.

No desenvolvimento da entrevista abordaram-se os tipos de abuso mais frequentes nos contextos familiares das crianças que presenciavam/vivenciam violência doméstica. Ambas as entrevistadas são concordantes, defendendo que estas crises que ocorrem dentro do ambiente familiar têm fatores de risco associados. Nas palavras da educadora X,

“Muitas das vezes os pais já foram educados no meio de um ambiente muito conflituoso ou porque, há álcool, muitas das vezes o álcool já traz outro tipo de problemas, e então aí entra um descontrolo. Isto leva muitas vezes, ao abuso físico ou então ao abuso psicológico e a criança reproduz isso porque, é criada dessa forma” (entrevista, educadora x).

De acordo com Almeida (2009, p. 25), “frequentemente o consumo excessivo e habitual de álcool (bem como de outras substâncias) é assumido pelo senso comum como uma explicação clara da violência perpetrada pelo cônjuge”.

A educadora Y assume a mesma postura afirmando,

“Por vezes, há a violência por alcoolismo. Já tive aqui casos familiares, homens e mulheres, que com o álcool se descontrolam, e é o álcool que provoca o descontrolo familiar, a agressão. (...) Portanto, há agressividade, há violência e às vezes há falta de informação também. As situações são diversas. Também há psicológicas, como aquela que referi há bocado daquela avó, que afirma para a criança “Diz ao teu pai que não vais para a casa dele, porque vais dormir na minha casa, e se fizeres isso eu dou-te carro e vamos ao Palácio do Gelo (...) Podemos constatar que isto é outro tipo de violência, violência psicológica” (entrevista, educadora y).

Tal como Pitzner e Drummond (1997, cit. por Assis, & Avanci, 2006, p. 59), afirmam abuso ou violência psicológica representa uma situação em que uma criança ou um adolescente é desqualificado em suas, capacidades, potencialidades, desejos e emoções, ou cobrado excessivamente por pessoa significativa durante o período de crescimento e desenvolvimento”. Assis e Avanci (2006) ressaltam ainda que em certas famílias, existem pais que praticam este tipo de abuso com frequência, sendo criado a grande maioria das vezes num clima familiar desrespeitoso, como forma de resolução de problemas.

Ambas as entrevistadas relataram e concordaram, durante a entrevista que as crianças que presenciam violência doméstica, no contexto familiar são agressivas, na maioria dos casos. Contudo, algumas crianças que presenciam esta crise nas suas famílias também podem ter o comportamento inverso, ou seja, elas próprias serem agredidas por familiares ou por outras crianças, no contexto de sala. Nas palavras da educadora X,

“Ou é agressiva ou deixa-se ser agredida. É vítima ou também se torna carrasco. Há sempre uma marca muito forte” (entrevista, educadora x).

Lisboa, Koller, Ribas, Bitencourt, Oliveira, Porcincula, Marchi (2002, p. 347), referem que a violência doméstica é um aspeto do microsistema familiar que influencia nos processos cognitivos e emocionais das crianças. Caminha e Lisboa (1999, 2001, cit. por Lisboa et al., 2002, p. 347), ressaltam ainda que “crianças que presenciam situações de violência no ambiente doméstico, seja como testemunhas ou vítimas diretas, tendem a desenvolver um repertório de estratégias pequeno e qualitativamente diferente das demais crianças”.

A educadora Y revela a mesma opinião afirmando,

“Sim. Isso reflete-se, sem dúvida” (entrevista, educadora y).

Segundo Ladd e Burgees (1999, cit. por Lisboa et al., 2002, p. 347), “na escola, por serem mais agressivas, crianças vítimas de violência doméstica podem ser rejeitadas pelos colegas, gerando maior stress e afetando o processo de aprendizagem e de estabelecimento de relações de companheirismo”.

Ao longo da entrevista, as entrevistadas referiram-se às crianças que vivenciam casos, em que um dos progenitores ou até ambos, se encontram presos. Ambas concordaram que as crianças se sentiam bastante tristes e abatidas com a situação vivenciada, no seio familiar. A educadora X revelou um caso decorrente da sua sala, relatando

“É engraçado eu tenho uma criança que está nessa situação e noto, sim. (...) essa menina é muito carente afetivamente, necessita de muita atenção, precisa de muita expectativa positiva, precisa muito de reforçar a autoestima, sente-se muitas vezes o “patinho feio” em algumas coisas. Isso é mau” (entrevista, educadora x).

Miller (1995) revela que o educador para ajudar a criança durante uma crise deve estimulá-la a conversar sobre os seus sentimentos, dando tempo à mesma para se poder expressar, não interrompendo-a. A autora refere ainda que a falta de atenção na criança pode trazer consequências negativas para a mesma, fazendo com que tenha uma auto-estima baixa.

Desta forma, Portugal e Laevers (2010) ressaltam que é importante

1. Ajudar a criança a ser bem-sucedida em diferentes atividades (assegurar as condições para a obtenção de pequenos sucessos; fazer com que os passos sejam tão simples quanto o necessário para que a criança experiencie o sucesso, descobrir algo que a criança consegue fazer e dar-lhe muitas oportunidades para demonstrar a sua competência; eliminar expectativas de superperfeição e focalizar os pontos fortes);

2. Apreciar e confirmar positivamente a criança quando exhibe comportamentos adequados ou quando está ativamente ocupada em atividades desejáveis (importa reconhecer qualquer tentativa positiva, por mais pequena que seja) e ignorar ou prevenir comportamentos negativos. Sempre que possível, importa ignorar comportamentos irritantes, que não são graves, e evitar a confrontação. Ignorar significa não dar atenção e indicar que o comportamento em causa “não me aquece nem arrefece”, sendo importante que outros adultos presentes tenham idêntica atitude (p. 121).

A educadora Y mencionou a sua opinião, igualmente, estando de acordo com a educadora X, referindo

“Sim. As crianças andam mais tristes, têm saudades. (...) às vezes eles encostam-se como os bebés, é como se tivessem regressões emocionais e precisam de aconchego, de abraços, de carinho” (entrevista, educadora Y).

O afeto e as formas de aconchego tornam-se vitais para estas crianças, desta forma para consolidar esta ideia, de uma forma mais sustentada,

Portugal e Laevers (2010) referem que oferecer apoio, atenção, um suporte emocional pode ser feito de diversos modos, como: oferecer um contacto corporal caloroso, expressar o carinho que se tem pela criança, fazer com que a mesma se sinta parte integrante do grupo.

As entrevistadas entraram em concordância igualmente, pelo facto de considerarem que estas crianças que experienciam a crise de pais presidiários, não serem institucionalizadas. As profissionais de educação são a favor das crianças terem sempre adultos de referência, nas suas vidas. Revelaram ainda que as instituições portuguesas, a maioria das vezes não sabem dar uma resposta eficaz e válida a estas crianças que presenciam e vivenciam, tal situação. Na opinião da educadora X,

“Eu prefiro isso, a esses avós mesmo sendo pouco cuidadores, são cuidadores a sua maneira, isto é existe vínculo afetivo. Prefiro isso à institucionalização, porque acabo por ter uma experiência disso tudo” (entrevista com educadora X).

Montes (2006, p. 42) afirma que “para as crianças, a casa é um lugar de afeto maternal”. A mesma autora refere que a necessidade de manter vínculos afetivos leva automaticamente, à idealização da família.

A educadora Y revela a mesma opinião, afirmando

“Infelizmente as instituições portuguesas e algumas instituições de internato também me deixam um bocado a desejar” (entrevista, educadora y).

O acolhimento de crianças em instituições, em lares, pode induzir stress traumático (Fantuzzo, Mohr, & Nonne, 2000 cit. por Coutinho & Sani, 2010). Frequentemente, a falta de conhecimento das políticas públicas para a infância, levam a que o serviço de acolhimento de crianças possa constituir um efeito nocivo (Rosa, Santos, Melo & Souza, 2010). Contudo, há autores que defendem que as instituições de acolhimento podem ser verdadeiras oportunidades para que a criança seja acolhida e crie vínculos afetivos com as pessoas que a rodeiam, contribuindo fortemente para o seu bem-estar emocional e autonomia (Rosa et al., 2010).

## 5.5. Síntese da análise do discurso das entrevistadas

Ao analisar o discurso das duas entrevistadas foi possível estabelecer algumas complementaridades e concordâncias, em termos de ação pedagógica, em crianças em processos de crise.

Ao revermos o discurso das profissionais de educação, verificámos o modo como as mesmas encaram estas crises, no contexto de sala, quando analisamos meticulosamente as complementaridades e as concordâncias entre as entrevistadas.

Perante os problemas sociais expostos neste estudo, constatamos que o divórcio pode assumir formas diversificadas, em cada contexto familiar. Esta crise pode assumir um impacto forte, em alguns casos, contudo noutros nem se verifica tal situação. As crianças assumem posturas bastante distintas relativamente a esta crise. Ao longo da entrevista tivemos a oportunidade de constatar que se os pais assumirem uma postura atenta e responsável, as crianças conseguem facilmente ultrapassar e vivenciar esta crise, da forma mais natural possível. Verificamos, igualmente, que o papel do educador se torna fulcral e as estratégias que este propõe são fundamentais para que a criança consiga prever as suas crises e as consiga solucionar, da forma mais eficaz possível. Uma das estratégias possíveis para poder minimizar este problema social, é a educação para as emoções. Marques (2011, p. 25), refere que

se aprendermos a confiar nas nossas emoções, elas constituirão importantes ferramentas para nos ajudarem a ajustar os limites necessários para proteger a nossa saúde física e mental. É também através das emoções que podemos comunicar com os outros. As nossas expressões faciais, por exemplo, podem demonstrar uma grande quantidade de emoções e fornecer pista de como nos sentimos.

No que diz respeito, ao problema social de violência doméstica, tivemos a oportunidade de constatar que esta crise tem repercussões bastante distintas, podendo os agressores assumir várias posturas e formas de violência diferentes. Na entrevista, as educadoras revelaram alguns casos distintos, com os quais já trabalham e, desta forma foi-nos possível conhecer casos, em que a violência se repercutiu, desde o modo físico ao psicológico.

Relativamente ao último aspeto analisado nesta entrevista, a situação de crianças com pais presidiários, constatamos que as crianças são vítimas, por vezes de vergonha social, por parte de outras crianças e também de uma forte carência, a nível de afetos.

Em suma, estas crises são cada vez mais frequentes, em contexto de sala, sendo que os educadores devem assumir uma postura atenta, analisando cautelosamente o caso da criança e do seu contexto familiar, para poder agir em conformidade e implementar as estratégias necessárias, de modo a minimizar a crise, e conseqüentemente a melhorar o bem-estar emocional da criança.

## Conclusões do estudo

Neste capítulo iremos apresentar as principais conclusões da investigação, em função dos resultados.

Ao longo do estudo pudemos constatar que as crianças que vivenciavam estas crises apresentavam fragilidades a nível emocional. Embora os dados do bem-estar se revelassem elevados, verificámos que havia momentos, principalmente por parte da criança do sexo feminino, de devastação, em termos físicos e emocionais. Contudo, apesar das crises que estas crianças experienciavam dentro dos seus contextos familiares, o jardim de infância assumia um carácter de conforto, de alegria e de bem-estar emocional, oferecendo uma oportunidade para se resguardarem dos seus problemas familiares. No percurso do estágio foi possível observar, de uma forma mais pura os problemas sociais que as crianças tinham nos seus contextos familiares e conseqüentemente as suas repercussões dentro do contexto educativo.

O estabelecimento de um ambiente educativo organizado é sempre um princípio importante em qualquer sala, em qualquer contexto escolar. Contudo, quando se trata de crianças que vivenciam estas crises familiares, o ambiente deve ser favorável para que as crianças desenvolvam aprendizagens, mas também proporcionar ocasiões de formação para os adultos (Ministério da Educação, 1997). O ambiente educativo organiza-se em termos de grupo, de espaço e de tempo. O educador de infância deve estabelecer um clima de proximidade com todas as crianças, de forma a que estas se sintam bem dentro do contexto educativo, sentindo-se parte integrante do mesmo.

Em relação à organização do grupo, o educador de infância deve observar as interações que a criança estabelece consigo própria, com os outros e com o meio, deve apoiar as crianças nas relações, de forma a favorecer a socialização, deve atender à resolução de conflitos, tendo em conta o estado emocional da criança, integrando-a no contexto de sala. No que diz respeito à organização de tempo, o educador de infância deve garantir tempo de interação entre criança/adulto e criança/grupo. O estabelecimento de uma rotina torna-se fundamental para a criança conhecer a sucessão dos acontecimentos na sala, tendo conhecimento do tempo que tem para brincar, mas também de refletir (conversar/diário), oferecendo segurança. Na entrevista realizada à educadora de infância Y, houve um momento em que a própria relatou que era bastante importante as crianças refletirem sobre o seu dia. A educadora Y por ter tantos casos de crise dentro do seu grupo optou por uma metodologia interessante, o diário de bordo, característico do modelo Movimento Escola Moderna (MEM). A meu ver esta metodologia é interessante e útil, no sentido de ajudar as crianças a desenvolver um espírito crítico e a ter noção dos seus sentimentos/emoções, mas também dos seus colegas. A organização do espaço deve ter em conta os seguintes fatores: o conforto e a segurança. A sala deve assumir um espaço amplo, de forma a que as crianças desenvolvam aprendizagens, de acordo com as suas necessidades e interesses, mas ao mesmo tempo estabelecendo um clima de conforto, de forma a que as crianças se sintam bem

emocionalmente. O clima do contexto de sala deve optar por um ambiente securizante, principalmente para as crianças que experienciam crises familiares. As crianças devem-se sentir seguras, dentro do contexto educativo, só assim o seu bem-estar emocional sairá favorecido.

O educador de infância torna-se, por isso um elemento fundamental para estas crianças. Apesar do educador ter como base a intencionalidade educativa, o observar, consideramos que estas crianças devem ser alvos de uma observação constante, profunda e diária, registando devidamente todas as ocorrências, de forma a auxiliar a criança da melhor forma possível durante o processo de crise familiar. Tal como as OCEPE evidenciam, “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 25). Como podemos averiguar, observar está na base do processo de trabalho do educador de infância, todavia nestes casos de risco, principalmente nas crises associadas à violência doméstica com presença de agressão conjugal e pais presidiários, deve haver um constante acompanhamento por parte do educador para com estas.

Apesar dos problemas que experienciam, as crianças em crise são crianças e a infância é um período de transições, de mudanças, de adaptações, de crescimento. A quebra de vínculos familiares que algumas crianças presenciam acarreta necessariamente momentos traumáticos, para todos os elementos que compõem o contexto familiar, especialmente para as crianças. Quer seja em situações de divórcio, quer por questões de violência doméstica com presença de agressão conjugal, quer por os pais se encontrarem presos, a quebra dos vínculos traz consigo um enorme desconforto, desestruturação e sentimentos de angústia nas crianças, que deixarão marcas para o resto da vida. Barlach, França e Malvezzi (2008) afirmam que a “resiliência é um conceito que tem sido utilizado para explicar fenómenos psicossociais referidos a indivíduos, grupos ou organizações que superam ou transcendem situações adversas” (p. 101). Este conceito já tinha sido referido anteriormente, ao longo desta investigação. Podemos afirmar que apesar dos problemas sociais que as crianças do nosso estudo viviam, existia uma enorme resiliência por parte das mesmas, principalmente pelo elemento do sexo masculino.

Para que estas situações sejam minimizadas, consideramos que o educador de infância deve intervir, assumindo uma atitude experiencial, tendo por base a sensibilidade, a autonomia e a estimulação da criança, bem como estabelecer diálogos diários com a criança, de forma a tentar reconstituir o equilíbrio emocional da mesma. Tendo por base estes três pilares (sensibilidade, autonomia e estimulação),

o educador cria um contexto educativo de qualidade centrado na criança, vendo o “olhar” da criança, compreendendo a criança no seu quotidiano, como ser participante no contexto que lhe permite, não só o sentimento de pertença e o envolvimento ou implicação mas também a aceitação e a comunicação a explorar,

construir e não desistir perante problemas, dúvidas e obstáculos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, cit. por Andrade & Santos, 2010, p. 71).

Com este estudo, percebemos que o educador de infância deve assumir um papel de mediador, no sentido de ser o elo de ligação entre o contexto familiar e a inserção da criança no ambiente educativo, reforçando os seus meios de autoestima e de autoeficácia. Portugal (2000, cit. por Andrade & Santos, 2010, p. 70) refere que “as crianças que experienciam contextos educativos de elevada qualidade desenvolvem sentimentos mais elevados de autoestima, aspirações mais elevadas, sentimentos de segurança e de autoeficácia”.

No fundo, a autora reforça a opinião que se foi formando ao longo deste estudo de que a vivência destas crises, independentemente da capacidade de resiliência de cada um, e de eventualmente podermos pensar que são apenas momentos de crise que ocorrem em determinados momentos da vida, deixará para sempre recordações da infância menos boas e que se poderão refletir na vida adulta, com problemas de autoestima, aspirações pouco elevadas e ausência de segurança nas decisões. O que nos leva a concluir que o educador poderá ser um agente positivo com capacidade de minimizar estas situações, através das suas estratégias de intervenção, principalmente através da escuta dos problemas, medos e angústias das crianças e da atenção e respeito pelas mesmas.

Ao longo deste estudo surgiram-nos igualmente outras questões como o papel do jogo de faz de conta e a inserção do jardim de infância na comunidade. Ao realizar a amostragem dos acontecimentos referentes ao brincar, verifiquei que algumas vezes as crianças recriavam situações vividas, em casa contudo, considero que eram apenas indícios e não dados referentes a esta investigação. Em relação à inserção do jardim de infância na comunidade averigui que o papel do contexto educativo é influenciado. Nas entrevistas realizadas, a educadora X tomava uma atitude de mediadora para com a família, enquanto que a educadora Y assumia uma postura mais disponível e próxima da família, apesar do jardim de infância estar mais próximo do bairro também. Interessava-me, assim, perceber melhor como é que a articulação entre o jardim de infância e outros recursos da comunidade podem apoiar as crianças e as famílias.

Como resultado da recolha de dados deste estudo surge, ainda, uma questão de investigação sobre o relaxamento como ferramenta de intervenção sobre a parte emocional das crianças. Tivemos a oportunidade de observar o momento do relaxamento como rotina diária da sala, verificando o envolvimento das crianças, podendo constituir uma forte estratégia para o educador tentar minimizar a dor, a angústia das crianças que se encontram em crise, servindo igualmente como um momento de partilha.

## Conclusões finais

No concluir deste processo de formação torna-se fundamental refletir acerca do percurso que fomos traçando, ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB. Ao assumirmos a postura de futuros docentes, a componente curricular de Prática de Ensino Supervisionada foi fulcral, para que pudéssemos interagir com as crianças, com o contexto educativo e com a própria ação pedagógica, de ambos os níveis de ensino. Desta forma, revela-se essencial refletir sobre a nossa postura enquanto futuros docentes. Marques (2001, p. 22) refere que “o professor ensina para que o aluno aprenda”. Contudo, apesar de ser uma das funções do educador/professor, os docentes não se podem cingir apenas à função de ensinar. Sendo, por isso, necessário que nos tornemos professores reflexivos. Benassuly (2002, cit. por Paiva, 2005, p. 43) “designa o professor reflexivo como o sujeito político, capaz de refletir as mediações que estão postas no espaço do seu mundo vivido e no espaço social, em que as interações se constituam numa rede de intersubjetividades, mediadas pela linguagem”. O professor deve igualmente assumir a posição de professor investigador. Tal como Schon (1983, cit. por Figueiredo, 2013a, p. 6) afirma que

a descrição de um profissional reflexivo que constrói o seu conhecimento com base na reflexão sobre a sua prática, veio ampliar a ideia de um professor investigador assente no pressuposto de que a investigação e o desenvolvimento curricular devem integrar a esfera de ação dos professores pois fornecem a base para o profissionalismo docente, garantindo o aperfeiçoamento da competência de ensinar.

Stenhouse (1987, cit. por Figueiredo, 2013a, p. 117) sugere “o conceito de professor investigador para descrever um profissional que empreende decisões sobre propósitos, conteúdos e processos de aprendizagem, questionando permanentemente a sua ação e as suas decisões”. Figueiredo (2013a, p. 273) refere que “a designação explícita de professor investigador serve para descrever a forma de estar e de agir profissionalmente que transforma o desenvolvimento curricular num projeto de investigação participado, documentado e partilhado amplamente, aliado a processos de desenvolvimento profissional”.

No decorrer dos estágios, a missão de ser educadora/professora tornava-se cada vez uma prática mais importante. Ao assumir a postura de profissional docente compreendia que o meu papel não se cingia apenas a partilhar conhecimentos com os alunos, mas a proporcionar-lhes um conjunto de estratégias facilitadoras, para que as aprendizagens se tornassem únicas e diversificadas, compreender as dificuldades, perceber quais as necessidades e os interesses de cada criança. Considero que a missão de educador/professor envolve ainda a necessidade de o mesmo transmitir valores de partilha, de aceitação pelo outro e de gratidão. Alarcão (2003, p. 107) revela que de facto “ser professor é muito mais do que ser capaz de ensinar o conjunto de matéria, é conseguir construir um mundo melhor através da formação dos nossos alunos”.

Todavia, gostaria ainda de reforçar a ideia do trabalho cooperativo com o meu grupo de estágio. Considero que o trabalho de grupo foi bastante enriquecedor, no sentido de favorecer as minhas aprendizagens, pela permuta de ideias, de estratégias que realizávamos para planificarmos e levarmos a cabo e a minha própria postura.

Com a elaboração desta investigação, foi possível aferir que o trabalho do professor não passa apenas pelo ato de ensinar, de partilhar conhecimentos e competências, mas também pela necessidade de criar estratégias para crianças em risco, de lhes favorecer as aprendizagens, estando de acordo com as necessidades, com os interesses das mesmas, de observar e registar as ocorrências e sobretudo para oferecer bem-estar emocional, para que se sintam acolhidas dentro do contexto educativo.

Em conclusão, devemos ser educadores/professores, observadores atentos, refletir sobre a nossa ação pedagógica, de uma forma construtiva para que possamos ampliar uma intervenção positiva, em termos educativos.

## Bibliografia

### A

A *Convenção dos Direitos da Criança*. (1990). Unicef

Abrunhosa, S.M. (2008). *Conceções dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a Educação para a Cidadania, as competências do professor no âmbito da abordagem transversal da educação para a cidadania* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de especialização de Formação de Professores). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. Obtido de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/946/1/17708\\_ulsd\\_dep.17454\\_Tese\\_MestradoSusetemariaLucasCoelhoAbrunhosa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/946/1/17708_ulsd_dep.17454_Tese_MestradoSusetemariaLucasCoelhoAbrunhosa.pdf)

Afonso, O. (2005). *Mães e crianças em contexto prisional – Dos trilhos da exclusão e reclusão aos processos de desenvolvimento e educação* (Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade de Lisboa, Lisboa. Obtido de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/767/1/LC198.pdf>

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, M. (2006). *(Des)equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto.

Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: característica do processo eficaz. *Millenium*, 39, 55-71. Obtido de <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/470/1/Processo%20ensino-aprendizagem.pdf>

Almeida, M.V. (2009). *Violência conjugal e álcool (In)existência de uma relação causal?* (Tese de Mestrado em Medicina Legal e Ciências Forenses). Universidade de Coimbra, Coimbra. Obtido de [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/14286/1/Viol%C3%Aancia\\_Conjugal\\_e\\_Alcool.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/14286/1/Viol%C3%Aancia_Conjugal_e_Alcool.pdf)

Alves, M. (2011). *Relação escola-família: percepções de algumas famílias de crianças com necessidades educativas especiais matriculadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco. Obtido de <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1204/1/TESE%20final.pdf>

Andrade, S., & Santos, P.C. (2011). O contributo da Abordagem Experiencial em Educação de Infância: crianças em acolhimento institucional. In C. Reis & F. Neves (Eds.), *Livro de Atas do XI Congresso da SPCE* (vol. 4, pp. 69-75). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

Araújo, D. P. (2013). *O processo de ensino-aprendizagem no pré-escolar e 1.º Ciclo: O papel da leitura no ensino de conteúdos através do currículo*. (Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Obtido de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2305/1/DissertMestradoDanielaPereiraAraujo2013.pdf>

Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Assis, S.G., & Avanci, J.Q. (2006). Capítulo V – Abuso Psicológico e Desenvolvimento Infantil. In Ministério de Saúde (Ed.), *Violência Faz Mal à Saúde* (pp. 59-68) Brasília: Ministério da Saúde. Obtido de [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/violencia\\_faz\\_mal.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/violencia_faz_mal.pdf)

Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (2015). *Folha informativa: violência contra crianças*. Obtido de [http://www.apav.pt/apav\\_v3/images/folhas\\_informativas/fi\\_violencia\\_contra\\_crianças.pdf](http://www.apav.pt/apav_v3/images/folhas_informativas/fi_violencia_contra_crianças.pdf)

## **B**

Baker, L.L., Jaffe, P.G., Ashbourne, L., & Carter, J. (2007). *Manual para Educadores de Infância: crianças expostas à violência doméstica*. Lisboa: Câmara Municipal de Cascais. Obtido de [http://www.cm-cascais.pt/sites/default/files/anexos/gerais/manual\\_educadores\\_infancia.pdf](http://www.cm-cascais.pt/sites/default/files/anexos/gerais/manual_educadores_infancia.pdf)

Ballenato, G. (2003). *Educar sem gritar. Pais e filhos: conveniência ou sobrevivência?* (7.ª edição). Lisboa: A Esfera dos Livros.

Barlach, L., França, A.C., & Malvezzi, S. (2008). O conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações. *Interamerican Journal of Psychology*, 42 (1), 101-112. Obtido de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902008000100011&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902008000100011&script=sci_arttext)

Batista, C. M. (2014). *Crianças “uma epidemia silenciosa” práticas educativas de mães vítimas de violência doméstica conjugal e consequências no comportamento das crianças*. (Dissertação de Mestrado em Proteção de Crianças e Jovens em Risco). Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre. Obtido de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/9189/1/Carla%20Marina%20Guerra%20Batista.pdf>

Benzoni, S.A., & Varga, C.R. (2011). Uma análise de artigos sobre resiliência a partir de uma leitura Kleiniana. *Psicologia em Estudo*, 16 (3), 369-378. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n3/v16n3a04>

Black, D. (1992). Children of parents in prison. *Archives of Disease in Childhood*, 67, 967-970. Obtido de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1793839/pdf/archdisch00636-0091.pdf>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora.

Botelho, M. (2008). *Violência doméstica observada e vivenciada por crianças e adolescentes no ambiente familiar* (Tese de Mestrado em Ciências e Letras, na área de Psicologia). Universidade de São Paulo, Brasil. Obtido de [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/MIRIAN BOTELHO SAGIM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/MIRIAN%20BOTELHO%20SAGIM%20(1).pdf)

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. London: Harvard University Press.

## C

Calheiros, M. &, Piscalho, I. (2013). Quefazeres... Um percurso de reflexão e ação na formação inicial. *Interações*, 27, 257-282. Obtido de [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/3411-8311-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/3411-8311-1-PB%20(3).pdf)

Calheiros, M. M. (2006). *A construção social do mau trato e negligência parental: do senso-comum ao conhecimento científico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cardella, B. (2002). *A construção do psicoterapeuta. Uma abordagem gestáltica*. São Paulo: Summus Editorial. Obtido de [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=4bXWyoCbX8wC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Cardella,+B.+\(2002\).+A+constru%C3%A7%C3%A3o+do+psicoterapeuta.+Uma+abordagem+gest%C3%A1tica.+S%C3%A3o+Paulo:+Summus+Editorial.+Obtido+de+&ots=aFQipn02KB&sig=gENcH7H8Cd\\_L00h0POKglwlbXzw&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=4bXWyoCbX8wC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Cardella,+B.+(2002).+A+constru%C3%A7%C3%A3o+do+psicoterapeuta.+Uma+abordagem+gest%C3%A1tica.+S%C3%A3o+Paulo:+Summus+Editorial.+Obtido+de+&ots=aFQipn02KB&sig=gENcH7H8Cd_L00h0POKglwlbXzw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Correia, R. (1995). A perspectiva ecológica do desenvolvimento humano. *Aprender*, 18, 36-43.

Coutinho, M.J., & Sani, A.I. (2010). Casas de abrigo: a solução ou o problema. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 633-641. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n4/07.pdf>

Cuenca, J. (2012). *Separação do casal. Guia para enfrentá-la sem prejudicar os filhos*. Lisboa: Associação Portuguesa para a Igualdade Parental e Defesa dos Direitos dos Filhos

## D

Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria escola família – A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

## E

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J.A. Lima & J. Pacheco (Org), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração da dissertação e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

## F

Figueiredo, M. P. (2013a). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação de educadores de infância*. (Tese de Doutoramento em Educação, especialidade em

Didática e Desenvolvimento Curricular). Universidade de Aveiro, Aveiro. Obtido de [http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2095/1/tesedoutoramento\\_dezembro2013\\_v2.pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2095/1/tesedoutoramento_dezembro2013_v2.pdf)

Figueiredo, M. (2013b). *A Educação de Infância e a(s) Didática(s): olhares, diálogos, piscares de olhos e outras interações*. Obtido de <http://pt.slideshare.net/figuinhas/pedagogia-e-didtica-da-educao-de-infncia>

Figueiredo, P. N. (2003). *Aprendizagem tecnológica e performance competitiva*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Fitas, A. C. (2002). *A avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar: o portefólio das crianças*. (Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre. Obtido de [http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3686/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Relat%C3%B3rio%20de%20PES\\_Mestrado%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-escolar%20Ana%20Fitas.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3686/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio%20de%20PES_Mestrado%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-escolar%20Ana%20Fitas.pdf)

## G

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gil, A. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Godoy, A. S. (1995). Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35 (3), 20-29. Obtido de [http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_S0034-75901995000300004.pdf](http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000300004.pdf)

## H

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Hurst, V. (2007). Observando o brincar na primeira infância. In J. Moyles (ed.), *A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais* (2.ª ed., pp. 200-216). Porto Alegre: Artmed.

## J

Juras, M. M. (2009). *Papéis conjugais e parentais na situação de divórcio destrutivo com filhos pequenos*. (Dissertação de Mestrado, na área de Psicologia) Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília. Obtido de [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18562/3/2009\\_MarianaMartinsJuras.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18562/3/2009_MarianaMartinsJuras.pdf)

## K

Ketеле, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Kominsky, E. V., Pinto, R. P., & Miyashiro, S. R. (2005). Filhos presidiários na escola: um estudo de caso em Marília – SP. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, 5 (1/2/3), 50-65. Obtido de <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/98.pdf>

## L

Laevers, F. (2008). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 4-9. Obtido de [http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2008/entrevista\\_84.pdf](http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2008/entrevista_84.pdf)

Laevers, F. (2004). Educação experiencial : tornando a educação infantil mais efectiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, 1 (4), 57-69.

Lisboa, C., Koller, S.H., Ribas, F.F., Bitencourt, K., Oliveira, L., Porciuncula, L. P., & Marchi, R.B. (2002). Estratégias de Coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (2), 345-362.

Lourenço, S., Palmeira, L., Dinis, A., & Gouveia, J.P. (2010). Validação das emoções na infância: vergonha, ansiedade e sintomatologia depressiva. *Revista Pyschologica*, 52 (2), 499-526. Obtido de <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/psychologica/article/view/1067/515>

Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U

## M

Marques, C. (2002). *Diferenciação Curricular: Concepções e Práticas de Professores*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade Aveiro.

Marques, R. (1998). *A arte de ensinar: dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Marques, R. (2001). *Saber educar. Guia do professor*. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, A. (2010). *Impacto do divórcio parental no comportamento dos filhos. Factores que contribuem para uma melhor adaptação. Implicações médico-legais* (Dissertação de Mestrado em Medicina Legal). Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Porto. Obtido de <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/26364/2/Tese%20de%20Mestrado%20Ana%20Martins.pdf>

Mexia, A. (2012). *A Co-Mediação enquanto prática de mediação familiar em Portugal – Que potencialidades?* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Família/Especialização em Orientação e Mediação Familiar). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa. Obtido de <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8924/1/A%20CO-MEDIA%20C%27%20C%23%20ENQUANTO%20PR%20C%27%20TICA%20DE%20MEDIA%20C%27%20C%23%20FAMILIAR%20EM%20PORTUGAL%20-%20QUE%20POTENCIALIDADES.pdf>

Miller, K. (1995). *Educação Infantil: como lidar com situações difíceis*. São Paulo: Artmed.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Monge, M.G. (2002). Educação Pré-escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico – uma perspetiva de continuidade educativa. *Aprender*, 26, 27-32.

Montano, T. (2011). *Promoção e proteção dos direitos das crianças. Guia de orientações para os profissionais de educação na abordagem de situações de maus tratos ou outras situações de perigo*. Lisboa: Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens. Obtido de [http://www.cnpcjr.pt/%5Cguias%5CGuia\\_Educacao.pdf](http://www.cnpcjr.pt/%5Cguias%5CGuia_Educacao.pdf)

Montes, D.C. (2006). *O significado da experiência de abrigo e auto-imagem da criança em idade escolar* (Dissertação de Mestrado em Enfermagem Pediátrica). Universidade de São Paulo, São Paulo. Obtido de [https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAAahUKEwiV1P2GvM\\_IAhXlqxoKHTSaB-Y&url=http%3A%2F%2Fwww.teses.usp.br%2Fteses%2Fdisponiveis%2F7%2F7133%2Ftde-02102006-155956%2Fpublico%2FDaniela\\_Montes.pdf&usq=AFQjCNF3iF-WP\\_ymYPSI53MqxstoXTWnsg](https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAAahUKEwiV1P2GvM_IAhXlqxoKHTSaB-Y&url=http%3A%2F%2Fwww.teses.usp.br%2Fteses%2Fdisponiveis%2F7%2F7133%2Ftde-02102006-155956%2Fpublico%2FDaniela_Montes.pdf&usq=AFQjCNF3iF-WP_ymYPSI53MqxstoXTWnsg)

Moyles, J.R., Adams, S., & Musgrove, A. (2002). *Speel study of pedagogical effectiveness in early learning*. Londres: School of Education Research and Development Anglia Polytechnic University. Obtido de <http://dera.ioe.ac.uk/4591/1/RR363.pdf>

## N

Nóvoa, A. (1992). A formação de professores e profissão docente. In. A. Nóvoa (coord.). *Os professores e sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.

## P

Paiva, D. S. (2005). *A docência no ensino superior de administração: o paradigma do professor reflexivo*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Obtido de <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/1064/1/DocenciaEnsinoSuperior.pdf>

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores da sala à escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.

Pinho, A. (2012). *O Papel de um Grupo de Entre-Ajuda no Acompanhamento dos Pais numa Unidade de Cuidados Neonatais*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde). Universidade Católica, Porto. Obtido de <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9301/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Andreia%20Pinho.pdf>

- Pinto, A.V. (2011). A Brincadeira de Faz-de-Conta e a Teoria da Mente: algumas reflexões. *Revista Anagrama, Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, 4 (3). Obtido de [http://www.usp.br/anagrama/Souza\\_brincadeira.pdf](http://www.usp.br/anagrama/Souza_brincadeira.pdf)
- Poletto, M., & Koller, S.H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco. *Estudos de Psicologia*, 25 (3), 405-416. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n3/a09v25n3.pdf>
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

## R

- Ribeiro, M.C., & Sani, A.I. (2009). Risco, proteção e resiliência em situações de violência. *Revista da Faculdade de Ciência da Saúde*, (6), 400-407. Obtido de [http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1294/2/400-407\\_FCS\\_06\\_-7.pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1294/2/400-407_FCS_06_-7.pdf)
- Ribeiro, S.M. (2010). *Memórias na infância: impacto de exposição de menores à violência interparental*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. Obtido de [http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/746/1/msc\\_smsribeiro.pdf](http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/746/1/msc_smsribeiro.pdf)
- Roberts, R. (2010). *Wellbeing from birth*. Londres: SAGE.
- Romão, H.A. (2013). *A atividade do brincar na Educação de Infância*. (Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal. Obtido de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/6507/1/Relatorio%20final%20de%20Estagio-%20Heloisa%20Romao.pdf>
- Rosa, M., Santos, E., Melo, A.P., & Souza, M. (2010). Contextos ecológicos em uma instituição de acolhimento de crianças, *Estudos de Psicologia*, 15 (3), 233-241. Obtido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26119146013>

## S

- Schwingel, M., & Carvalho, C. (2010). As vozes dos pais sobre o dia-a-dia dos filhos após o divórcio. In L. S. Almeida, B. D. Silva, & S. Caires (Orgs.), *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 1771-1784). Universidade do Minho, Braga. Obtido de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5288/1/Shwingel%2B%20CC%202010.pdf>
- Seymour, C. (1998). Children with parents in prison. *Child Welfare*, 77 (15), 469-511. Obtido de <http://search.proquest.com/openview/35e7ad59554bca9ad68385cf3f87d4d9/1?pq-origsite=gscholar>
- Silva, A. (2012). *Expressividade e envolvimento em contexto de jardim de infância*. (Relatório Final de Estágio do Mestrado Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de

- Santa Maria, Gaia. Obtido de [http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4964/1/REL\\_AnaSilva\\_MEPE\\_2012.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4964/1/REL_AnaSilva_MEPE_2012.pdf)
- Silva, A. (2013). *A violência doméstica: percepções dos alunos de primeiro a terceiros anos do ensino de jovens e adultos no Distrito Federal – Brasil*. (Dissertação de Mestrado em Educação, Área de especialização em Formação Pessoal e Social). Universidade de Lisboa, Lisboa. Obtido de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10231/1/ulfpie044905\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10231/1/ulfpie044905_tm.pdf)
- Silva, M. C. (2010). *Do jardim de infância ao centro de actividades de tempos livres: representações das crianças sobre o brincar*. (Dissertação de mestrado em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13826/1/Maria%20Clara%20Ferreira%20da%20Silva.pdf>
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Quality teaching in the early years. In A. Anning, J. Cullen, & M. Fleer (Eds.), *Early Childhood Education: society and culture* (pp. 137–148). Londres: SAGE.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). A focus on pedagogy. Case studies of effective practice. In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, & B. Taggart (Eds.), *Early childhood matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary education Project* (pp. 149–165). Oxon: Routledge.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. Londres: Queen's Printer.
- Sousa, J. F. (2012). *As brincadeiras livres no jardim de infância: percepções da educadora e dos pais de uma criança*. (Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação e Comunicação do Algarve, Faro. Obtido de <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3517/1/Relat%C3%B3rio%20final%20num%20documento-%2019%20Nov%2012..pdf>
- Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto de educação pré-escolar* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial-Intervenção Precoce na Infância). Universidade Fernando Pessoa, Porto. Obtido de <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3992/1/TESE%20S%C3%B3nia%20Sousa%20%28Corpo%29.pdf>
- T**
- Tavares, N. (2011). *Crianças em idade escolar e prisão paterna: um estudo de caso*. Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Obtido de <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/98.pdf>

Touhill, L. (2012). *Sustained, shared thinking*. National Quality Standard Professional Learning Program, 43. Obtido de [http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/nqsplp/wp-content/uploads/2012/09/NQS\\_PLP\\_E-Newsletter\\_No43.pdf](http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/nqsplp/wp-content/uploads/2012/09/NQS_PLP_E-Newsletter_No43.pdf)

## V

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária – o conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes): implicações para a intervenção em Educação Pré-Escolar. *Inovação*, 12(2), 7–24.

Vieira, C. (2013). *Mães e pais em reclusão: Diferenças e comunidades no contacto com descendentes menores* (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia). Universidade do Minho, Braga. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/27096/1/Catarina%20da%20Silva%20Vieira.pdf>

Vygotsky, L.S. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Artmed

## W

Webster, C.S. (2010). *Os Anos Incríveis: guia para pais de crianças com problemas de comportamento dos 2 aos 8 anos*. Braga: Psiquilibrios.

## Y

Yunes, M.A. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8, 75-84. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>

## Z

Zabalza, A. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos do professor*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, A. (2004). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (6ªed). Porto: Porto Editora.

Zatz, S., Zatz, A., & Halaban, S. (2006). *Brinca Comigo! Tudo sobre brincar e os brinquedos*. São Paulo: Marco Zero.

# **Anexos**

## Anexo 1 – Guião de entrevista

**Tema:** Relato crítico de práticas na educação pré-escolar e 1.º CEB e de investigação: organização do ambiente educativo e a ação pedagógica com crianças a experienciar processos de crise.

**Entrevistadas:** Educadoras de Infância

**Objetivo geral:** Compreender as estratégias que o profissional de educação deve aplicar em contexto de sala

**Local:** Jardim de Infância

Dia e hora:

Determinação dos blocos	Objetivos específicos	Formulação de perguntas/afirmações	Observações
Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas	<ul style="list-style-type: none"><li>- Proporcionar um ambiente agradável e descontraído;</li><li>- Motivar as entrevistadas.</li></ul>	Boa tarde, muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração na realização desta entrevista.	5 minutos
Bloco B – Dados gerais sobre a dimensão pessoal e profissional das educadoras	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecer o trabalho desenvolvido pela educadora;</li><li>- Conhecer o tempo de permanência, na Instituição;</li><li>- Dar a conhecer o intuito da entrevista;</li><li>- Revelar qual o objetivo de estudo;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Informar os elementos entrevistados sobre o trabalho em que me encontro a desenvolver, os seus objetivos e potenciais;</li><li>- Solicitar a sua colaboração para o mesmo;</li><li>- Garantir a confidencialidade dos dados e o seu anonimato.</li></ul> <p>Esta entrevista foi solicitada no âmbito do Relatório Final</p>	10 minutos

	<p>- Garantir o sigilo da entrevista.</p>	<p>de Estágio, intitulado como “ Relato crítico de práticas na educação pré-escolar e 1.º CEB e de investigação: organização do ambiente educativo e a ação pedagógica com crianças a experienciar processos de crise”, incluído no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. O seu testemunho sobre a forma como apoia as crianças durante crises familiares é muito relevante. Esta entrevista tem carácter confidencial. Gostaria de saber se tenho permissão para gravar a entrevista?</p> <p>Questões de reforço:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Qual a instituição em que se formou como Educadora de Infância?</li><li>- Quais as suas habilitações literárias?</li><li>- Há quantos exerce a sua profissão?</li><li>- Há quantos anos é que colabora com a nossa instituição?</li><li>- Na sua formação, destaca alguma ação, curso ou experiência que a tenha preparado para lidar com crianças quando estão a viver crises familiares – divórcio, pais presos, separações, etc. para além de ser</li></ul>	
--	-------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		Educadora de Infância?	
Bloco C – Separação e o divórcio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrever comportamentos das crianças (antes e após o divórcio);</li> <li>- Gerir a indisciplina, de forma de alcançar o autocontrolo;</li> <li>- Discutir a importância do educador como mediador;</li> <li>- Discutir as possíveis estratégias comportamentais para gerir esta crise;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Já encontrou, certamente, situações em que crianças do seu grupo vivenciaram momentos de crise familiar. Lembra-se da primeira vez que isso aconteceu?</li> <li>- Nos últimos dois anos, que situações é que acompanhou no seu grupo?</li> <li>- Que situações é que acha que têm maior impacto nas crianças?</li> <li>- Nota alguma transformação/mudança do comportamento da criança, em contexto de sala?</li> <li>- (caso seja referido) Como gere a carência afetiva/sensibilidade que pode advir após o processo de separação/divórcio?</li> <li>- (caso seja referido) Como gere a agressividade/violência que pode advir após o processo de separação/divórcio?</li> <li>- (caso seja referido) Como gere a indisciplina que pode advir após o processo de separação/divórcio?</li> <li>- Sente-se competente enquanto profissional de educação para dar resposta a estes conflitos? A estas situações de crise?</li> </ul>	10-15 minutos

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sente que é uma figura importante no sentido de estabelecer um papel de mediador entre a família/escola?</li> <li>- Quais as estratégias educativas que implementa na gestão desta crise familiar?</li> </ul>	
Bloco D – Violência Doméstica com presença de agressão conjugal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir os comportamentos da criança que vivencia esta crise;</li> <li>- Conhecer os tipos de abuso que são mais frequentes;</li> <li>- Descrever a atitude da criança;</li> <li>- Discutir as possíveis estratégias a implementar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais os comportamentos de uma criança que presencia violência conjugal?</li> <li>- Há interesse por parte dos pais/encarregados de educação relativamente ao seu comportamento em contexto de sala?</li> <li>- Quais os tipos de abuso que são mais frequentes?</li> <li>- Nota que a criança que presencia violência doméstica é agressiva?</li> <li>- A educadora estabelece parceria com outras entidades, de forma a alcançarem estratégias que possam minimizar o conflito?</li> </ul>	10-15 minutos
Bloco E – Crianças com pais presidiários	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir os comportamentos da criança que vivencia esta crise;</li> <li>- Compreender a atitude da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nota alguma influência no comportamento da criança pelo facto dos pais se encontrarem presos?</li> <li>- Apesar do pai/mãe não estarem presentes a criança nomeia os progenitores? Ou manifesta desejo de realizar</li> </ul>	10-15 minutos

	<p>criança face a esta crise;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir as possíveis estratégias a implementar.</li> </ul>	<p>alguma atividade com eles? Ou pura simplesmente prefere ignorar a existência deles?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na sua opinião as crianças que vivenciam esta crise conseguem alcançar alguma estabilidade quando são entregues a um familiar ou quando são institucionalizadas?</li> <li>- Em épocas festivas (Dia do Pai, Dia da Mãe, Natal) observa que a criança se sente de algum modo mais fragilizada?</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que conselhos me dá como futura educadora para lidar com estas situações?</li> </ul>	
Finalizar a entrevista		Agradeço mais uma vez a sua colaboração e disponibilidade.	

**Anexo 2 – Amostragem de acontecimentos**

**Objetivo geral:** Observar o bem-estar e a implicação das crianças em estudo, nas áreas de interesse da sala e na relação com os outros

**Número de crianças:** 2

**Observadora:** Catarina Lemos

**Tempo de observação:** 25 minutos

**Data:**

Áreas de interesse da sala/Horas	15:20h	15:25h	15:30h	15:35h	15:40h	15:45h
Jogos de mesa						
Jogos de manta						
Casinha						
Cabeleireiro						
Garagem/oficina						
Leitura						
Mesa de recortes/colagens						

Notas:

Síntese da tabela

Análise da tabela

