

Os Fantoques na Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento de competências sociais

Letícia Figueira Rodrigues

Relatório de Estágio apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Maria Madalena Amaral Veiga Leitão, Professora-coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Dedico este Relatório de Estágio, com muito amor e carinho aos meus pais, Manuel Rodrigues e Maria José Figueira Ferraz Rodrigues que, apesar da distância, sempre me ajudaram a seguir na direção do meu objetivo, ao longo destes 5 anos. E acima de tudo, porque nunca deixaram de confiar em mim.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, um enorme agradecimento à minha orientadora, Doutora Maria Madalena Amaral Veiga Leitão, por se disponibilizar a orientar este trabalho.

Ao diretor da Santa Casa da Misericórdia da Cidade de Castelo Branco, pela receção dispensada para a execução deste trabalho.

À educadora Helena Martins, pela colaboração e estima com que acolheu este estudo.

Às crianças da sala de 4 anos do Infantário nº 1 da Santa Casa da Misericórdia da Cidade de Castelo Branco, crianças que guardarei na memória com um grande carinho.

À Carmen Carepo Vitor, pelo companheirismo durante a realização de todo o presente trabalho e em particular à sua mãe, Isabel Carepo, pelo apoio, compreensão, mas sobretudo pela amizade e carinho que demonstrou durante todo o processo.

Aos Amigos que ganhei no percurso dos cinco anos de estudo, por tornaram este mais leve, fácil e alegre em particular à Romina Quintal, à Filipa Silva, à Carina Camara, e à Dina Rodrigues.

Ao meu amigo Roberto Reis que, apesar da distância, sempre me acompanhou com grande paciência, interesse, compreensão, carinho e acima de tudo pela força, nos momentos em que mais necessitei.

À família Varandas, pela maneira com que sempre me acolheram e me acarinharam, e também à família Mendonça, pelo interesse, compreensão e disponibilidade no apoio sempre que necessário.

À minha família, nomeadamente aos meus primos, Andreia Carina, Daniel Rodrigues, Almerindo Andrade e Tânia Ferraz e em especial, aos meus irmãos e irmãs pela confiança e apoio demonstrados, em particular à minha irmã Maria Elzita pela disponibilidade e compreensão prestada em todos os momentos.

Palavras-chave

Educação Pré-escolar; Fantoques; Competências sociais; Expressão-comunicação; Socialização.

Resumo

O presente estudo, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, procura perceber se os fantoches podem contribuir para o aperfeiçoamento de competências sociais em crianças do Pré-Escolar que revelam dificuldades nesse campo.

Constatei, segundo vivências observadas no decorrer do estágio, iniciado no dia 21 de janeiro e que terminou no dia 15 de junho de 2011, no Jardim-de-Infância nº 1 da Santa Casa da Misericórdia da Cidade de Castelo Branco, que em determinadas atividades realizadas com fantoches se tornou visível a emergência de comportamentos mais ajustados, tanto em termos de expressão-comunicação, como de relação social, por parte de crianças que apresentavam défices de comportamento social. Empreendi este estudo no mesmo grupo de estágio, mas num período posterior, a fim de, com algum rigor, verificar se o uso de fantoches pode minimizar determinadas dificuldades de expressão-comunicação e ser um meio de socialização das crianças da Educação Pré-Escolar.

A opção metodológica desta investigação recai sobre o Estudo de Caso de cariz qualitativo, tendo como técnicas de recolha de dados, a Entrevista semiestruturada à Educadora e às crianças e a Observação das crianças em espaço de jogo espontâneo, com recurso a notas de campo, registo fotográfico e videográfico.

Os resultados permitem inferir que a utilização de fantoches pelas crianças, nas suas atividades espontâneas, se constitui como um precioso meio para o desenvolvimento das suas competências sociais.

Keywords

Preschool Education; Puppets; Social skills; Expression-communication; Socialization.

Summary

The present study developed in the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of Elementary School, tries to understand if the puppets can contribute to the improvement of social skills in children from Pre-School who have difficulties in this field.

I realized that, according to observed experiences during the training, which began on January 21 and ended on June 15, 2011, in Kindergarten n. ° 1 of the Santa Casa da Misericórdia of Castelo Branco city, in certain activities carried out with puppets it became visible the emergence of behaviors more adjusted, both in terms of expression-communication as well as social relation, shown by children who had deficits in social behavior. I undertook this study in the same training group, but in a later period, so that, with some accuracy, I could verify if the use of puppets can minimize certain problems of expression-communication and be a mean of socialization to children of Preschool Education.

The method chosen for this research is based on the Case Study of a qualitative nature, having as techniques of data collection, the semistructured interview to the Educator and to children and Observation of the children in an area of spontaneous play, using field notes, photographic and videographic record.

The results allow to deduce that the use of puppets by children in their spontaneous activities, it constitutes as a precious mean to their social skills development.

Índice geral

| | |
|---|----|
| Introdução..... | 1 |
| Capítulo I - Enquadramento Teórico | 3 |
| 1. A Importância do Jardim de Infância no Desenvolvimento da Criança..... | 3 |
| 1.1. A Formação Pessoal e Social como Área Integradora da Educação Pré-Escolar ... | 3 |
| 1.2. A Influência da Qualidade da Educação Pré-Escolar no Desenvolvimento da Criança..... | 5 |
| 1.3. A Influência do Educador e do Grupo de Crianças nas Habilidades Sociais da Criança..... | 8 |
| 2. A Criança e o Desenvolvimento de Competências Sociais | 11 |
| 2.1. A Criança com Dificuldades de Expressão - Comunicação e Socialização - Comportamentos e Fatores | 11 |
| 3. O Papel da Expressão Dramática e do Fantoche na Educação Pré-Escolar | 15 |
| 3.1. A Expressão Dramática na Educação Pré-Escolar | 15 |
| 3.2. A Criança e o Fantoche..... | 18 |
| 3.2.1. A Relevância do Fantoche para a Criança | 18 |
| 3.2.2. O Fantoche como Recurso para o Desenvolvimento da Expressão, Comunicação e Socialização da Criança | 20 |
| Capítulo II - Descrição e Contextualização do Estudo | 22 |
| 1. Objetivos e Questões de Investigação | 22 |
| 2. Descrição do Procedimento Metodológico..... | 23 |
| 2.1. Método de Investigação - Estudo de Caso..... | 23 |
| 2.2. Métodos de Recolha de Dados..... | 25 |
| 2.2.1 Observação..... | 25 |
| 2.2.2. Entrevistas | 27 |
| 3. Contexto Institucional | 28 |
| 3.1. Origem do Jardim-de-Infância | 28 |
| 3.2. Caracterização do Jardim-de-infância..... | 29 |
| 3.3. Organização Espacial da Sala..... | 30 |
| 4. As Crianças da Sala em Estudo | 30 |
| 4.1. As Crianças da Sala dos 4 Anos..... | 30 |
| 4.2. A Experiência de Estágio | 31 |
| 4.3. Caracterização das Crianças da Amostra | 32 |
| 5. Processo de Desenvolvimento do Estudo | 33 |
| Capítulo III - Apresentação dos Dados e Discussão dos Resultados..... | 35 |
| 1. Observação da Criança A | 36 |
| 1.1. Expressão-Comunicação | 36 |
| 1.2. Socialização | 37 |
| 1.3. Envolvimento com o Fantoche. | 38 |
| 2. Observação da Criança B | 39 |
| 2.1. Expressão-Comunicação..... | 39 |

| | |
|--|----|
| 2.2. Socialização | 40 |
| 2.3. Envolvimento com o Fantoche | 41 |
| 3. Observação da Criança C | 42 |
| 3.1. Expressão-Comunicação | 42 |
| 3.2. Socialização | 43 |
| 3.3. Envolvimento com o Fantoche | 44 |
| 4. Observação da Criança D | 45 |
| 4.1. Expressão-Comunicação | 45 |
| 4.2. Socialização | 46 |
| 4.3. Envolvimento com o Fantoche | 46 |
| 5. Reflexão Geral sobre a Evolução das Crianças A, B, C, D..... | 47 |
| 6. Observação Inicial e Final do Conjunto das Crianças da Amostra..... | 52 |
| 6.1. Expressão-Comunicação | 52 |
| 6.2. Socialização | 53 |
| 6.3. Perfil das Crianças | 54 |
| Capítulo IV - Considerações Finais..... | 55 |
| 1. Algumas Limitações Importantes | 55 |
| 2. Relevância deste estudo | 55 |
| 3. Recomendações | 56 |
| 4. Reflexão Conclusiva..... | 56 |
| Referências Bibliográficas | 59 |
| APÊNDICES | 60 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Criança A a explorar vários fantoches..... | 49 |
| Figura 2 - Criança A a interagir com uma criança | 49 |
| Figura 3 - Criança A a partilhar os fantoches..... | 49 |
| Figura 4 - Criança A a explorar em grupo os fantoches..... | 49 |
| Figura 5 - Criança B a explorar os fantoches individualmente..... | 49 |
| Figura 6 - A criança B a explorar os fantoches com a criança D..... | 49 |
| Figura 7- Criança B a explorar o fantoche com uma criança | 50 |
| Figura 8 - Criança B a explorar o fantoche em grupo..... | 50 |
| Figura 9 - Criança C a explorar o fantoche individualmente..... | 50 |
| Figura 10 - Criança C a observar outras crianças a brincarem com os fantoches..... | 50 |
| Figura 11 - Uma criança a interagir com a criança D..... | 50 |
| Figura 12 - Criança C a explorar os fantoches em grupo | 50 |
| Figura 13 - Criança D com um fantoche | 51 |
| Figura 14 - Criança D a explorar os fantoches com a criança B..... | 51 |
| Figura 15 - Criança D a explora os fantoche com duas crianças..... | 51 |
| Figura 16 - Criança D a explorar os fantoches em grupo | 51 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Evolução da criança A - expressão - comunicação | 36 |
| Gráfico 2 - Evolução da criança A - socialização | 37 |
| Gráfico 3 - Evolução da criança A - envolvimento com o fantoche | 38 |
| Gráfico 4 - Evolução da criança B - expressão comunicação..... | 39 |
| Gráfico 5 - Evolução da criança B - socialização..... | 40 |
| Gráfico 6 - Evolução da criança B - envolvimento com o fantoche | 41 |
| Gráfico 7 - Evolução da criança C - expressão-comunicação | 42 |
| Gráfico 8 - Evolução da criança C - socialização | 43 |
| Gráfico 9 - Evolução da criança C - envolvimento com o fantoche | 44 |
| Gráfico 10 - Evolução da criança D - expressão -comunicação | 45 |
| Gráfico 11 - Evolução da criança D - socialização | 46 |
| Gráfico 12 - Evolução da criança D - envolvimento com o fantoche | 47 |
| Gráfico 13 - Observação - expressão - comunicação evolução das 4 crianças | 52 |
| Gráfico 14 - Observação - socialização evolução das 4 crianças..... | 53 |
| Gráfico 15 - Observação do perfil das 4 crianças..... | 54 |

Lista de abreviatura

OCEPE - Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

DEB - Departamento da Educação Básica

DEPEEB - Divisão da Educação Pré-Escolar e Ensino Básico

DGEBS - Direção Geral do Ensino Básico e Secundário

Introdução

O presente Relatório de Estágio, surge no âmbito do mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a funcionar na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, inserindo-se na temática " O fantoche na Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento das competências sociais". A escolha do tema surgiu de uma perceção pessoal tida aquando da realização da Prática Supervisionada na Educação Pré-Escolar, estágio que decorreu entre 21 de fevereiro e 22 de julho de 2011. Neste período, constatou-se que algumas das crianças do grupo de 3 anos de idade apresentavam dificuldades significativas a nível das competências sociais e/ou comunicacionais. Dentro deste subgrupo foi possível observar que o recurso à expressão dramática, nomeadamente ao teatro de fantoches, permitiu a emergência de comportamentos mais ajustados, tanto em termos de expressão-comunicação, como de socialização.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) "A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida" (DEB, 1997, p.17), tivemos presente o que, no referido documento orientador para a Educação Pré-Escolar, é apresentado sobre os objetivos da expressão dramática:

(...) um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogos simbólicos, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal. (idem p.59)

Neste sentido, é objetivo aferir acerca da importância da expressão dramática, e em particular das atividades com fantoches, no desenvolvimento das competências sociais e mais especificamente da expressão-comunicação e da socialização da criança integrada na Educação Pré-Escolar.

Este estudo pretende verificar, através da aplicação de uma metodologia de investigação, estudo de caso, numa sala do jardim-de-infância se as crianças que apresentam défices de competências sociais, (expressão-comunicação e socialização) podem minimizar essas dificuldades e melhorar as suas competências nesse campo através da utilização de fantoches. Pretende-se, ainda, observar a frequência de manipulação e o envolvimento que as crianças demonstram relativamente aos fantoches, quando estes estão expostos num cantinho da sala, ao seu alcance.

Segundo o Guia das Atividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

O processo criativo que envolve a manipulação de fantoches estimula o desenvolvimento da linguagem e do pensamento e faz com que a criança aprenda a tomar decisões, a expressar-se, para além de: Canalizar a imaginação infantil; descarregar tensões emocionais; resolver conflitos de ordem afetivo - emocional; ampliar as experiências; ampliar o vocabulário; desenvolver a atenção, a observação, a imaginação, a perceção da relação entre causa e efeito, a perceção do BEM e do MAL, de outros valores e o interesse por histórias e teatro. (Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, s/d, p. 56)

As competências sociais, referidas anteriormente, quando estimuladas pelo educador e adquiridas pela criança na Educação de Infância, são essenciais para o seu desenvolvimento global, assim como, para o bem-estar da mesma. Pois no nosso percurso de vida, passamos por várias fases de transição, nas quais é necessário saber lidar com as demandas sociais, cada vez mais complexas. Assim sendo, a aquisição das habilidades sociais torna-se importante durante a infância, para que a criança consiga lidar com as várias situações que encontrará nos contextos sociais em que se insere presentemente ou no futuro.

Sendo a qualidade da educação um dos aspetos cruciais para a obtenção de uma boa qualidade da vida, a educação pré-escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento pleno da criança.

No que respeita à metodologia de investigação, recorreremos ao estudo de caso, de maneira a obter informações mais precisas de uma realidade concreta, para posteriormente estudar e poder intervir nela de forma mais adequada e de acordo com as finalidades definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Foi implementado um espaço de fantoches dentro da sala de aula e realizadas 15 observações das crianças em atividades livres, durante 7 semanas. As crianças que compõem a amostra para este estudo foram selecionadas com base nos comportamentos observados no decorrer do estágio e no início da atividade, numa entrevista inicial realizada à educadora e na aplicação de entrevistas a todas as crianças da sala. Foram selecionadas quatro crianças que apresentavam mais dificuldades de expressão-comunicação e de integração em relação ao grupo-sala.

Este relatório estrutura-se em quatro capítulos. O primeiro apresenta o enquadramento teórico, tendo em atenção os objetivos pretendidos com a elaboração do estudo.

No segundo capítulo, faz-se a descrição do estudo em que são especificados: os objetivos e questões do estudo; a fundamentação e descrição das metodologias usadas; a contextualização do estudo; a caracterização das crianças da amostra e os processos usados para o estudo.

O terceiro capítulo consta da apresentação dos resultados e da discussão dos mesmos.

No quarto e último capítulo registam-se as considerações finais.

Em suma, a realização do estudo em questão tem como propósito saber se as crianças com o uso de fantoches conseguem melhorar as suas competências sociais, (expressão-comunicação e socialização) de maneira a viverem bem consigo próprias e, simultaneamente, viverem bem com os outros.

A execução deste trabalho é, sem dúvida, uma oportunidade para o desenvolvimento de uma possível estratégia de ensino-aprendizagem, pois a análise, interpretação e reflexão acerca de situações e ocorrências factuais, por vezes, consciencializa-nos sobre a nossa maneira de atuar, pensar e agir para além de formalizar "(...) uma atitude de questionamento que leva ao confronto com as nossas praxis, à interpretação dos princípios que lhes subjazem e à sua reconstrução" (Alarcão 1996, p.177). Assim sendo, na educação de crianças de tenra idade torna-se indispensável uma constante atitude meditativa face à realidade e aos objetivos desejados.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1. A Importância do Jardim de Infância no Desenvolvimento da Criança

1.1. A Formação Pessoal e Social como Área Integradora da Educação Pré-Escolar

Neste ponto, procura-se acentuar a importância de que se reveste a formação pessoal e social das crianças no contexto da educação pré-escolar, tendo em conta as expectativas pretendidas por este estudo, em termos do desenvolvimento das competências sociais.

Antes de mais, é importante referir o princípio geral da Educação Pré-Escolar definido pela Lei-Quadro:

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que "a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário." (Departamento da Educação Básica, 1997, p.15)

A Educação Pré-Escolar, a seguir à Família, é a primeira etapa no processo de educação ao longo da vida, e é a fonte principal para a criança adquirir um desenvolvimento pleno das suas competências pessoais e sociais, de maneira a obter um desenvolvimento equilibrado e saudável de todas as suas capacidades. Pois a educação pré-escolar tem como objetivo promover o desenvolvimento das potencialidades da criança estimulando as capacidades de expressão-comunicação e a socialização.

Neste contexto, é de focar a área de formação pessoal e social, definida como área transversal pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar da responsabilidade do Departamento de Educação Básica (1997), que deve corresponder "(...) a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos morais e cívicos" (p.51).

Desta forma, a Educação Pré-Escolar é fundamental para promover um desenvolvimento pessoal e social alargado que vai permitir à criança "(...)interagir com outros adultos e crianças que têm, possivelmente, valores diferentes dos que interiorizou no seu meio de origem" (idem, p. 52). Na perspectiva da Divisão da Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (DEPEEB):

A educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e autoconfiança, e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos. Os diversos contextos de educação pré-escolar são, assim, espaços em que se constroem aprendizagens, de forma a favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança. (2006,p 15)

As consequências do desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e psicomotor atingidas pelas crianças que frequentam o Educação Pré-Escolar de qualidade fazem-se notar nos anos posteriores do Ensino Básico, contribuindo para o sucesso e sentido de realização da criança, assim como, a ausência de tal oportunidade pode caracterizar, muitas vezes, o insucesso

escolar deixando "cicatrices" e conduzindo a um abandono antecipado de uma oportunidade educativa mais alargada (Ribeiro, 1990).

Os princípios gerais e objetivos da Lei Bases, do Sistema Educativo (Lei nº 103/ III/90) apontam no sentido em que é na educação da infância que as crianças vão desenvolver as aprendizagens essenciais para uma integração de sucesso na vida escolar:

A preparação de uma transição sem ruturas entre o nível pré-escolar e a escolaridade básica, com a criação de condições favoráveis para uma igualdade de oportunidades, leva à sua inclusão como uma primeira e fundamental etapa da educação. (cit. DGEBS,s/d, p.7)

Santos (2000) afirma que o jardim-de-infância é, cada vez mais, o primeiro espaço de aprendizagem da criança, pois é neste espaço que a criança vai ter de aprender a estabelecer relações com outras pessoas, para além, da sua família; a partilhar o que é seu e a respeitar determinadas regras. E é acima de tudo neste local que vai desenvolver as suas capacidades de expressão - através da pintura, do jogo de faz-de-conta, das danças, ou das canções, o que contribuirá para que ganhe interesse pelo mundo dos sentidos e da experimentação, da imaginação e das histórias; e ajudá-la-á nas suas primeiras aprendizagens formais: a assinar um desenho, a cantar o alfabeto ou os números, a identificar e construir rimas, ou seja vai ter a preparação necessária para a entrada no 1º ciclo de ensino básico.

A necessidade da criança frequentar a educação pré-escolar é justificada na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, nomeadamente apontando como objetivos gerais pedagógicos:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidade no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global das crianças no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favorecem aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento a criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (DEB,1997, p.15)

Em suma, o jardim-de-infância é um local pedagógico que educa crianças de tenra idade e tem como principal função oferecer a cada criança um atendimento individualizado num clima de segurança afetiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global, assim como, deve colaborar intimamente com a família numa partilha de cuidados e

responsabilidades no processo evolutivo e, no caso de deteção de qualquer inadaptação ou deficiência dar a conhecer aos pais e ajudar no encaminhamento adequado às situações detetadas (Fernandes, 2008).

Segundo Parente (2004) a instituição e a família são para a criança " (...) dois contextos educativos diferentes que predominam na vida da criança e que partilham a tarefa de educar a mesma criança" (p.50).

Nesta perspetiva, a educação pré-escolar complementa a ação educativa da família com a qual deve estabelecer estreita cooperação. E o educador enquanto gestor do currículo é o vínculo de ligação entre o espaço educativo, a família e a comunidade. Como tal, não pode nem deve agir sozinho e, tem de aceitar, cada vez mais, o apoio dos diferentes agentes educativos, devendo para isso existir uma colaboração/articulação entre todos os parceiros educativos, pois só assim poderá garantir uma educação de qualidade e um desenvolvimento pleno e equilibrado da criança.

1.2. A Influência da Qualidade da Educação Pré-Escolar no Desenvolvimento da Criança

A educação atual tem como função primordial desenvolver na criança uma personalidade equilibrada de maneira a que ela lide com as demandas sociais. De acordo com Mialaret (1980)

A educação actual já não tem por único objectivo fazer da criança um homem inteligente cujo raciocínio não tem falhas, mas sim desenvolver uma personalidade de uma maneira equilibrada, rica de todas as potencialidades congénitas libertas, aperfeiçoada pela criação de novas aptidões e susceptível de se adaptar, de se transformar, de se aperfeiçoar ao contacto com situações novas encontradas, escolhidas ou sofridas por ela. (p.15)

Atualmente, está divulgada a opinião de que as instituições infantis deixaram de ser apenas locais onde as crianças devem ser acolhidas em segurança, para se assumirem como espaços pedagógicos que visam desenvolver as destrezas físicas e as capacidades emocionais e intelectuais de todas as crianças. Como refere Bartolomeis (1982):

(...) a escola é capaz de transformar gradualmente a experiência das crianças fazendo-a passar de um ritmo desordenado e dispersivo, isto é, privado de consistência construtiva, para um ritmo ordenado e construtivo. É aqui que se insere a função medianeira da escola infantil. Isto é, ela representa uma mediação adequada entre a criança e o mundo. (p. 21)

O conceito de desenvolvimento no seu sentido mais lato, refere-se a modificação. "No entanto, "modificação" e "desenvolvimento" não são termos equivalentes. Assim, apesar de o desenvolvimento implicar modificação, nem todas as modificações implicam desenvolvimento". (Lerner 2002 citado por Pessanha, 2008, p.12).

Resumidamente, o conceito de desenvolvimento abrange modificações sistemáticas e consecutivas que acontecem numa organização ao longo do tempo.

Para Bronfenbrenner (2004, cit. Pessanha, 2008), o desenvolvimento segundo a teoria biológica é "o fenómeno de continuidade e da modificação nas características biopsicológicas dos seres humanos, tanto enquanto indivíduos, como enquanto grupos" (p. 13).

Para uma obtenção plena do desenvolvimento da criança é fundamental que ela adquira um conjunto de habilidades durante a infância. Desta forma, é aqui interessante referir a perspectiva de Pretto e Prette (2001) que afirma que o termo habilidades "(...) aplica-se à noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais"(p.31).

Os mesmos autores (2005), definem como principais classes de habilidades da infância sete classes gerais: autocontrole/expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizade, problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas. Estas classes de habilidades, quando são alcançadas positivamente, promovem o bem-estar e o desenvolvimento socio-emocional da criança e desencadeiam nela relacionamentos saudáveis com outras crianças, o que contribui para uma melhor aprendizagem e adaptação/interação nos grupos.

Ao ingressar no jardim-de-infância, a criança está apta para desenvolver e aperfeiçoar as suas habilidades, uma vez que, é neste espaço que receberá estímulos adequados à sua idade e personalidade. Para além de ser neste mesmo espaço que irá estabelecer as mais variadas relações interpessoais, uma vez que irá interagir com crianças que possuem diferentes conhecimentos e opiniões.

De acordo com Hohmann e Weikart, (cit. Marques,1980) "a educação pré-escolar fornece às crianças uma interacção cognitiva com o seu meio, que de outra forma não teriam possibilidade de experimentar" (p. 5).

Tendo em atenção esta perspectiva, e segundo as Orientações Curriculares, a educação pré-escolar tem um papel indispensável no progresso das aprendizagens da criança, pois é nos primeiros anos de vida que a criança vai elaborar as estruturas fundamentais da sua personalidade (afetividade, inteligência, competências comunicativas e sociais). Mas a criança só é capaz de desenvolver-se e aprender quando há uma estimulação e intervenção adequadas, assim como, só conseguirá atingir o seu equilíbrio afetivo e social quando se sentir amada e acarinhada.

Todo o processo de desenvolvimento da personalidade da criança vai depender da estimulação provinda do contexto onde a criança se encontra. "O contexto de uma forma geral, inclui tudo o que nos rodeia e as experiências a que, nela, somos expostos" (Pessanha, 2008, p.85).

Para que a criança adquira um desenvolvimento pleno e um sucesso escolar com qualidade, é fundamental que o educador tenha a preocupação de intervir adequadamente e no momento certo. Como também é essencial que assegure e valorize os conhecimentos de cada uma das crianças e saiba estimular e encorajar as crianças nos seus progressos, tendo sempre presente que cada criança é um ser constituído por características únicas. Assim, é preciso que o educador saiba detetar, mediante o grupo, quais os elementos que carecem de maior estímulo ao desenvolvimento das suas diferentes competências e tenha presente que todas "as crianças têm direito a um padrão de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social" (Schaffer, 2005, p.35).

A criança dos 3 aos 6 anos de idade é caracterizada pela sua "(...) curiosidade, desejo de saber, de explorar e experimentar" (DGEBS s/d, p.13). Deste modo, é importante que o

educador aproveite o conhecimento das crianças para novas aprendizagens; deixe a criança evoluir com as suas próprias realizações; não a proíba de explorar as várias atividades lúdicas, pois estas são consideradas (...) um veículo primário de aprendizagem e um indicador do crescimento individual. O brincar permite que a criança progrida ao longo da sequência do seu desenvolvimento" (idem, p.14).

Para uma educação de qualidade, segundo o Guia de Atividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DGEBS, s/d) é importante que o educador tenha em atenção os seguintes procedimentos, relativamente à metodologia utilizada no trabalho direto com as crianças: "Organizar o contexto educativo (...); Acolher as crianças estabelecendo com elas relações afetuosas (...); Adequar as atividades e as experiências ao nível do desenvolvimento e às necessidades das crianças; Utilizar metodologias globalizantes e centradas na criança (...); Deixar a criança aprender através da sua própria ação (...); Favorecer o prazer que a criança possui pela descoberta e pela pesquisa(...); Promover e apoiar atividades lúdicas e de descoberta(...); Valorizar o conhecimento que as crianças já trazem e criar um ambiente estimulante e seguro, para elas construírem aprendizagens significativas (pp. 14 - 15).

A prática pedagógica do educador é conduzida por objetivos, tendo sempre como foco os resultados a atingir para a obtenção do sucesso educativo de todas as crianças. Mas para além dos aspetos anteriormente referidos, o educador ainda deverá saber observar as crianças de maneira a colher informações que lhe permitam conhecer a diversidade das vivências e as experiências de cada uma, assim como, o nível do desenvolvimento das suas habilidades. Esta observação permitir-lhe-á planear intervenções, avaliar e reajustar comportamentos e atitudes das crianças, bem como identificar os progressos obtidos.

Para além do educador poder exercer uma influência positiva no desenvolvimento da criança, a qualidade do espaço interior e exterior também pode influenciar. Pois a criança precisa de ambientes onde se sinta bem e possa "brincar, aprender e desenvolver todas as suas capacidades da melhor maneira possível, contribuindo assim para as suas experiências de aprendizagem" (DGEBS, s/d, p. 19).

Resumidamente, de forma a que as crianças consigam ter um desenvolvimento de qualidade e adequado à faixa etária, a educação pré-escolar deve ser constituída por um "(...) conjunto de fatores e agentes que intervêm coordenadamente na, e a partir da, instituição escolar para conseguir certos efeitos educativos em crianças de uma determinada idade" (Zabalza,1992, p.9).

Zabalza (1998) considera dez aspetos-chave para o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade:

Organização do espaço; equilíbrio entre a iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as actividades; atenção privilegiada aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida; diferenciação de actividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades da criança; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada criança; trabalho com os pais e com o meio ambiente (escola aberta). (p. 50-54)

1.3. A Influência do Educador e do Grupo de Crianças nas Habilidades Sociais da Criança

Neste ponto, é interessante começar por referir Bradford (1973, citado por Zabalza, 1992):

O processo de ensinar/aprender é uma "transacção" humana que une o professor/educador ao aluno/criança e ao grupo num conjunto de entre - relações dinâmicas que servem de marco a uma aprendizagem entendida como mudança que se incorpora no projeto vital de cada indivíduo. (p.162)

A idade pré-escolar é indispensável para a relação afetiva entre grupos, para a partilha e compreensão da existência de regras, indispensáveis para a coexistência e bom funcionamento de grupo. Estes fatores farão com que a criança aprenda normas de convivência social e, simultaneamente, contribuirão para que se sinta segura e autónoma (Stern, s/d).

A troca de conhecimentos na execução de tarefas em grupo é "(...)essencial para as aprendizagens e constitui a base para o desenvolvimento da identidade pessoal da criança" (DGEBS, s/d, p.31).

Stern (s/d) refere que um grupo compõe-se "de instáveis, de tímidos, de crianças que se dão e de outras que são fechadas, de seres sensíveis e duros, (...) de pequenos e grandes com as particularidades próprias da idade; um grupo é uma unidade feita de uma multidão motriz com os seus problemas e reações" (p.80).

Segundo este autor, para a organização dos grupos de crianças não existem regras fixas, assim sendo, estas vão depender do contexto e das condições oferecidas pela instituição. É de salientar que os grupos podem ser formados com crianças da mesma idade ou de diferentes idades. Todavia, quando têm a mesma idade, não significa que tenham o mesmo ritmo de desenvolvimento, as mesmas necessidades e aptidões. No caso dos grupos com idades diferentes, significa que as crianças vão ter uma vivência num grupo social mais alargado. O que é útil para o confronto entre saberes e experiências diversas e facilita o desenvolvimento e as aprendizagens mútuas.

A obtenção de um clima de relação positiva no grupo de crianças tem de ser baseada na confiança, no respeito e na cooperação. Para tal, é essencial que o educador crie regras com as crianças e que as mesmas respondam a uma necessidade. Só assim será possível que elas sejam interiorizadas pelas crianças, ao mesmo tempo que estas as vão ajustando ao seu bem-estar pessoal e social e adquirindo competências de cidadania.

Da mesma maneira, cabe ao educador criar condições favoráveis e adequadas à faixa etária das crianças de maneira que todas as tarefas executadas em grupo (grande ou pequeno) sejam realizadas num ambiente harmonioso, de partilha e compreensão, de maneira que a realização de cada uma das tarefas contribua para que elas aprendam:

(...) a pensar e fazer as coisas por si próprias, refletindo, na medida das suas possibilidades, sobre as suas realizações; (...) a estabelecer relações de amizade e a desenvolver um sentimento de pertença, estimulando a cooperação e a atenção do ponto de vista do outro; (...) a acreditar na sua própria competência para atingir objetivos e conseguir realizar tarefas. (idem, p.32)

Na formação da criança deve sublinhar-se que a criatividade, que segundo (Santos & Balancho, 1987) é uma forma da criança comunicar e inovar no mundo onde está inserida, implica, necessariamente, ser conduzida à criação. "Podem surgir varias ideias, mas elas nada serão se não tornarem forma numa matéria. A educação deve ter isso em conta" (Gloton & Clero, 1976; p.27).

Reconhecer que a atividade criadora (invenção, criação) da criança enriquece a humanidade é reconhecer uma evidência. "Mas mesmo entre os educadores, é raro que haja consciência de até que ponto toda a realização pessoal original de uma criança aumenta a riqueza cultural do grupo e, em igual medida, o seu poder de autoeducação" (idem, p.27).

Esta observação é ideal para fundamentar uma pedagogia de atividade criadora, pois a criança na sua criação afirma-se, realiza-se, executando o que deseja. Esta criação constitui para ela uma libertação e, em cada novo acontecimento, um novo nascimento, resultado de uma soma de esforços que conseguiram o seu marco. É neste despojamento consentido que a criança alcança a sua realização plena (idem).

Para a passagem da criatividade à criação, segundo a perspectiva dos autores, é necessário ocorrer uma comunicação entre a criança e o educador que, por sua vez, é inseparável da satisfação da necessidade de liberdade. Porém, quando a criança se encontra na execução de uma tarefa ou a jogar, a formação da criança, o seu equilíbrio físico, a realização de si por si próprio e o seu florescimento, é de sublinhar com vigor a importância destas duas condições: um estilo de relação com o outro tranquilizante, agradável, aberto e caloroso, uma liberdade de expressão harmoniosa, tanto nas suas formas como, também, nos seus conteúdos, são tão imprescindíveis para a saúde mental da criança como o ar, a alimentação e a alegria de viver são para a sua saúde física. Para tal, o meio ambiente tem de ser suficientemente rico e absorvente de maneira a fomentar as experiências pessoais mais favoráveis. Mas, tais experiências só terão efeito no desenvolvimento da atividade criadora da criança, se ela se sentir, suficientemente, confiante para mostrar aos outros os produtos da sua atividade e for encorajada a prosseguir-la. Do mesmo modo, estas têm de permitir à criança o direito de exprimir com toda a espontaneidade aquilo que sente ou pensa, assim como, têm de possibilitar a realização daquilo que deseja fazer com total despreocupação pelos riscos que daí possam suceder para a sua segurança. Para que a criança se compreenda é necessário que, primariamente, se sinta compreendida, incondicionalmente aceite, segundo a fórmula de Rogers (cit. Gloton & Clero, 1976):

(...) o que é justo reconhecê-lo, exige por parte do adulto um certo número de qualidades de simpatia, de humildade lúdica, de paciência e de um domínio de si próprio, e também de optimismo pedagógico, qualidades que dificilmente serão reunidas se não houver optado por um sistema educativo que tenha em vista a felicidade da criança e do florescimento do educando, mais do que o confronto e a tranquilidade pessoal do educador. (p. 56)

O que implica, por exemplo, as «saídas infantis» que fazem sorrir delicadamente os educadores e tremer de vergonha os pais, enquanto não compreenderem que a invenção, assim como, a poesia pura, ignoram os tabus. A imaginação verbal da criança é o jogo em que o

adulto deve saber participar, como também deve saber cooperar no momento em que ela esteja apta a admiti-lo como interlocutor ou parceiro válido (Gloton & Clero, 1976).

Neste sentido, "Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender" (Cury 2004, p. 17).

A confiança e a liberdade são remuneradoras em matéria de educação, pois condicionam todo o desenvolvimento e florescimento psíquicos, na exata medida em que são sentidas pela criança como necessidades fundamentais. Assim sendo, as crianças autónomas, educadas num ambiente liberal de otimismo, de confiança e de disponibilidade, sem a presença da coerção e sem que conheçam outro mal-estar que não seja aquele que resulta das situações de facto, são menos caprichosas, inconvenientes, desconfiadas ou destruidoras. Facto que advém «por causa» da educação porque a sua socialização se processa de maneira natural, experimental, é possível observar nessas crianças " (...) uma espécie de tacto psicológico, uma intuição daquilo que é exigido pelas relações com os outros, dentro de um padrão de comportamento que se reconhece pela sua vitalidade, mas também pela sua naturalidade e gentileza" (Gloton & Clero, 1976; p. 57).

Um dos fatores chave no desenvolvimento da criança é a quantidade e qualidade de interações que são estabelecidas entre educador-criança, criança-criança e criança-grupo, uma vez que estas interações, baseadas muitas vezes na reciprocidade, preparam o caminho para a aquisição de conhecimentos mais complexos. Nestas interações, no meio das trocas de dar e receber, a criança aprende:

(...) o respeito pelas regras estabelecidas e pelas convicções; e, o que é mais importante, aprende o respeito pela ordem social, da qual resultam todas as regras e convenções sociais. Isto é também um legado para toda a vida, uma vez que permite à criança tornar-se um cidadão na sociedade, com todas as prerrogativas de chefia e responsabilidades como membro da sociedade que o cidadão tem. (Damon, cit. por Sprinthall e Sprinthall, 1993; p.192)

Para (Stern, s/d) apesar de algumas crianças desempenharem no grupo um papel apagado, não deixam de aproveitar da experiência do grupo. Nestes casos em particular, cabe ao educador organizar o(s) grupo(s) de maneira que nenhuma criança seja sacrificada pelo grupo, mas que também nenhum membro do grupo lhe seja estranho.

O mesmo autor indica que nos grupos podemos falar de influências, quando uma criança adota "a ideia" de um trabalho dos seus colegas de grupo. Pois, a criança, quando é solicitada a executar trabalhos em grupo, querendo ou não, através das observações que faz, relativamente aos trabalhos executados pelos elementos do grupo, está a participar, à medida que faz a sua própria leitura e colhe o que lhe interessa. Desta forma, o que observou pode ser um ponto de partida para a realização do seu trabalho, no momento em que nada lhe surgiu. Perante esta situação, não podemos falar de copiar o trabalho do colega, porque à medida que a criança vai criando o seu próprio trabalho, introduz nele o seu cunho pessoal que o irá diferenciar do trabalho executado pelo colega. É uma forma de trocar ideias e aprender, pois a ação da criança não foi uma cópia do trabalho, mas sim uma recolha de informação e, desta forma podemos dizer que o grupo exerce uma ação sobre a criança que apoia o seu ímpeto criador, facilita e acelera a sua evolução, para além de, colocar a criança num meio seguro que a torna

capaz de sair do isolamento em que se encontrava e de se relacionar com a sociedade em melhores condições.

As relações das crianças entre si exercem um grande peso na sua socialização e no seu desenvolvimento, uma vez que é com os seus iguais que a criança adquirirá gradualmente a independência e a autonomia, o sentido de reciprocidade, da solidariedade, da justiça, de todas as qualidades indispensáveis à vida em grupo e à cooperação.

Para Zabalza (1992), "à medida que a criança vai sendo afetada pelos resultados das relações com os outros e das suas próprias condutas, vai aprendendo a atuar relativamente ao seu mundo, vai-se conhecendo a si mesma enquanto "ser" capaz (a um determinado nível que é o seu) e diferente dos restantes" (p.23).

Segundo Piaget, as interações entre pares são importantes porque confrontam a criança com vários pontos de vista e favorecem a descentração, essencial ao desenvolvimento socio-afetivo e intelectual (cit. por Kamii, 1900).

As características e atitudes individuais derivam de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais pessoal de um ser humano, foi construído a partir da sua relação com o que o rodeia. A relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem é intrínseca devido o ser humano viver num meio social propiciador destes dois processos, (Vygotsky, 1988).

Com efeito, os elementos que compõem a instituição devem estar cientes que a criança quando ingressa nela trás consigo uma história, que sendo sua, pode ser uma contribuição fundamental para a sua integração e vivências.

2. A Criança e o Desenvolvimento de Competências Sociais

2.1. A Criança com Dificuldades de Expressão - Comunicação e Socialização - Comportamentos e Fatores

De todas as várias espécies que habitam na terra, o homo sapiens é a que tem um crescimento e um desenvolvimento mais lentos. O ser humano depende durante muito tempo dos cuidados e proteção dos outros para sobreviver. No espaço de tempo em que uma criança aprende a andar e a correr com equilíbrio suficiente, a comunicar os seus medos, alegrias e necessidades, outras espécies atingem a maturidade plena.

De todos os grandes debates da história da psicologia o que originou mais polémica e divisões é o da controvérsia sobre a natureza e a educação. Os defensores da hereditariedade ou seja, a favor da natureza, defendiam que todos os traços psicológicos eram transmitidos pelos genes, de geração em geração. Enquanto os defensores do meio, argumentavam que toda a essência da pessoa era moldada conforme o meio onde era criado e educado.

Nas últimas décadas do século XX, a questão da hereditariedade versus meio não faz sentido, uma vez que, o comportamento é o resultado da hereditariedade a interagir com o meio a interagir com o tempo, isto é, não resulta de uma causa única. (Sprinthall & Sprinthall, 1993)

O nosso potencial hereditário pode ser "(...)enriquecido ou empobrecido dependendo do tipo, quantidade e qualidade dos nossos encontros com o meio e dependendo do momento em

que estes ocorrem. Não podem ocorrer demasiado cedo nem demasiado tarde para serem optimamente benéficos" (idem 1993, p. 41).

Para Vygotsky, o processo de desenvolvimento depende forçosamente do meio, dos elementos mais próximos, que se constituem como percursos do meio mais longínquo (Sousa, 1993, cit. Miranda, Bahia, 2005).

O conceito de competência é definido "(...) como a capacidade de satisfazer com sucesso exigências complexas, ou ainda desenvolver uma determinada atividade ou tarefa" (Rychen & Tiana, 2005, p.33). Esta definição, segundo o autor, necessita de ser complementada por um conjunto de estruturas mentais intrínsecas de aptidões, capacidades e disposições inatas ao individuo. Neste sentido, cada competência corresponde a:

(...) uma combinação de competências práticas e cognitivas interrelacionadas, conhecimento (incluindo o conhecimento tácito), motivação, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma ação eficaz num determinado contexto particular. (idem, 2005, p.33 e 34)

De referir ainda, que as competências possibilitam ao individuo participar eficazmente em múltiplos contextos, ou domínios sociais, o que contribui para o sucesso global da vida de cada individuo, bem como para o bom funcionamento da sociedade, tanto a nível individual como social (idem).

No referente à competência social, ela é definida na Encyclopedia of Psychological Assessment da seguinte maneira: "(...) avaliação generalista da forma como uma pessoa leva a cabo tarefas sociais específicas, com enfoque na qualidade do seu desempenho" (Carrillo & Olivares, 2003, p. 895, cit. por Major 2011, p.103).

De acordo com Del Pretto & Del Prette (2001) "A competência social tem sentido avaliativo porque remete aos efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelo individuo" (p.31). É uma variável com impacto significativo no desempenho social dos seres humanos (escola, emprego, comunidade) e situações relacionadas com outros (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2006). "O desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação social qualquer (Del Pretto & Del Prette, 2001, p.31).

Tendencialmente, a competência social recobre um conjunto de aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem, que permite que cada individuo obtenha e mantenha relações positivas, seja aceite pelos pares, tenha uma adaptação satisfatória aos contextos em que se insere e lide de uma maneira eficaz e adaptativa com o contexto social alargado, ou seja, é a forma de responderem eficazmente aos requisitos do funcionamento do seu dia-a-dia, estarem bem consigo próprios e lidarem com os contextos e pessoas do seu meio. As competências sociais são determinantes para o sucesso escolar, vocacional, profissional, conjugal, social (Lopes, et al., 2006).

Tendo presente que as instituições de educação são fundamentalmente locais de socialização e locais de aprendizagem, é de evidenciar que as competências sociais, nomeadamente a expressão-comunicação e a socialização, podem e devem ser ensinadas,

relembradas ou treinadas a qualquer hora e a qualquer momento, de maneira a que ocorra um desenvolvimento pleno e com um ritmo adequado à idade (idem).

A expressão está intimamente ligada à comunicação, pois são duas formas de se relacionar com o mundo e neste se inserir, ou seja representam "códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo e o mundo que a rodeia" (DGEBS, s/d, p. 11)

Os códigos da fala segundo Domingos, Barradas, Rainha, & Neves (1986) são "(...) funções de uma forma particular de relação social ou, de um modo mais geral, qualidades de estruturas sociais"(p.44).

O mundo é percebido e entendido através de um conjunto de órgãos (sensorialidade) e é na sua ação que a criança se reconhece, reconhece o mundo à sua volta e determina relações com este. É através da ação que é possível à criança atribuir um sentido ao conjunto das sensações e percepções. É esta ação corporal que constitui a primeira forma de comunicação, que mais tarde se complementa com a linguagem verbal, "(...) que desenvolve-se por si só, estrutura-se e ganha importância através da ação e das interações sociais" (Vayer 1980, p. 58). É através das interações sociais efetuadas com a família, com a instituição educativa, com o grupo e com os pares que a criança adquire ou não uma boa qualidade de expressão-comunicação. Mas é de salientar, que será a instituição educativa que determinará na criança uma atitude precoce reativa, que lhe possibilitará conquistar, através da sua ação, o seu lugar no mundo (idem).

A comunicação, que é utilizada para a ocorrência de troca de informações, seja esta realizada através de sinais visuais, sinais auditivos, gestos, ou por linguagem verbal (falada ou escrita), é o instrumento por excelência da vida e relação humanas (Pinto & Lopes, 2007).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar é determinada uma Área da Comunicação e Expressão que engloba "as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor, simbólico e da imaginação criadora, que determinam a compreensão e progressivo domínio das diferentes formas de linguagem para comunicar e representar pensamentos, sentimentos e vivências (DGEBS, s/d, p.10).

A socialização constitui um capítulo obrigatório dos livros de psicologia, sendo um termo utilizado para descrever "os processos através dos quais os indivíduos partilham, ou pelo menos, antecipam formas de agir, pensar e sentir" (Bugental & Goodnow, 1998, cit. Pessanha 2008, p. 85).

Segundo Sprinthall & Sprinthall (1993) "A socialização é o processo de aprendizagem dos costumes e regras da sociedade e é obtido por intermédio das pressões para o conformismo" (p. 483).

A forma como os seres humanos reagem, pensam e sentem "(...) desenvolve-se no âmbito de um processo de interação com o ambiente físico e social que os rodeia" (Magnusson e Stattin, 1998, cit. Pessanha 2008, p 85).

Para compreender o funcionamento e o desenvolvimento pessoal, o conceito de contexto surge como um conceito chave, do qual a criança faz parte.

Segundo Magnusson & Stattin (1998, cit. Pessanha, 2008) um contexto poderá se definido como:

(...) um sistema total, integrado e organizado, da qual o individuo é uma parte integrante. É um sistema hierárquico de elementos, organizado desde o nível celular do individuo até ao nível mais abrangente do Ambiente. O papel e o funcionamento de cada elemento, no sistema pessoa ambiente, depende do seu contexto em cada nível. (p. 86)

De acordo com esta perspetiva, Pessanha (2008) afirma que o funcionamento e o desenvolvimento das crianças abrangem dois sistemas sociais que são muito importantes: a família e o grupo de pares, pois, no âmbito da socialização da criança, com base num estudo por si realizado, foi possível constatar que a articulação mais complexa a nível da socialização, se processa na creche, no jardim-de-infância, na escola e no grupo de pares, estando esta intimamente relacionada com o contexto familiar. Neste sentido, o funcionamento e o desenvolvimento da criança vai depender muito destes contextos. No entanto, a família e os pares não são as únicas influências no que diz respeito a socialização da criança, uma vez que os contextos mais próximos estão integrados em sistemas económicos, sociais e culturais.

De acordo com o Guia de Atividades Curriculares Para a Educação Pré-Escolar, a socialização é uma das principais finalidades da área do Desenvolvimento Pessoal e Social sendo esta:

(...) uma área integradora e transversal às demais áreas, sendo muito importante na vida e ao longo do processo de aprendizagem e aquisição do saber. Compreende as aprendizagens relacionadas com os aspetos evolutivos da identidade da criança (imagem positiva de si mesmo e os sentimentos de eficácia, segurança e auto-estima), sublinha as finalidades formativas da socialização, numa perspetiva de educação para os valores. (DGEBS, s/d, p.10)

Para Fachada (s/d) qualquer criança tem a necessidade, independentemente das suas capacidades e limitações, de crescer e realizar-se em função dos seus objetivos, assim como, de se sentir amada, apoiada, e aceite por parte dos companheiros do meio onde está inserida, como por exemplo, a família, o grupo, a escola e os pares, de maneira a viver em plenitude.

Ainda segundo este autor, quando as necessidades referidas anteriormente não estão satisfeitas, a criança tem tendência a ser hostil e agressiva no seu comportamento relacional, o que empobrece a sua expressão-comunicação e impede um razoável relacionamento com os outros. Não possuindo sentimentos de autoconfiança e sentindo-se rejeitada pelos companheiros do seu meio, a criança irá construir comportamentos auto defensivos, seja de isolamento, seja de continuação da agressividade e por consequência não irá desenvolver-se satisfatoriamente a nível da socialização.

Desta forma, quando não ocorre um desenvolvimento com base em modificações progressivas e positivas surgirão determinadas dificuldades no desenvolvimento das competências da criança. Para que tal não aconteça, cabe ao educador conseguir arranjar estratégias de trabalho de forma a responder às características e dificuldades de cada uma das crianças, de maneira a que a criança obtenha um desenvolvimento pleno das suas habilidades. Pois a "criança pequena escolarizada emite continuamente mensagens sobre o seu próprio

mundo pessoal através de diversos códigos" (Zabalza, 1992, p. 175), e são estes que o educador (a) tem de ser capaz de interpretar.

Apesar das atitudes dos educadores serem fulcrais para o desenvolvimento das habilidades referidas anteriormente, as relações entre as crianças também têm uma influência determinante para o aperfeiçoamento destas, assim como para a sua socialização.

3. O Papel da Expressão Dramática e do Fantoche na Educação Pré-Escolar

3.1. A Expressão Dramática na Educação Pré-Escolar

Faure e Lascar (1982) consideram que "(...)a expressão dramática se define por uma dupla necessidade: expressão e comunicação. Há pois expressão dramática sempre que alguém se exprime pelo gesto e/ou pela palavra, para os outros, com prazer" (p.11).

Para Gloton e Clero (1976) a Expressão Dramática é vista como um jogo visual ou/e auditivo, pois é através deste que a criança, durante a improvisação, intervém com o corpo e com a palavra, com a sua timidez, com a sua sensibilidade, com os seus sonhos, lembranças, entre outros.

Em suma, a Expressão Dramática é uma forma de expressão humana, ao potenciar a comunicação, a desinibição, a autoconfiança, a capacidade de resolver problemas interpessoais, a autonomia, a cooperação, a assertividade, uma 'fenomenologia da expressividade' (Santos, 1972). Segundo esta autora, a expressão humana é entendida como toda a atividade da personalidade ou sujeito psicológico, englobando todos os fenómenos, quer eles se reportem à personalidade nos aspetos afetivo ou cognitivo, quer nas atividades reflexa, instintiva, sensitiva ou intelectual.

Segundo a Enciclopédia Lello Universal, o termo " «expressão» deriva do latim «expressoine» e significa "ato de expressar, de extrair o suco; maneira de exprimir, frase, palavra. Manifestação de um sentimento: expressão de dor, de alegria. Carácter, sentimentos íntimos"(1979). R.Lofon, no seu "'Vocabulaire de psychopedagogie (1969), define "expressão" como: «o que manifesta estritamente o sentimento, a paixão, o pensamento» (citado por Sousa, 2003, p.177).

Sousa (1972) refere que "a expressão é apenas a formulação das sensações e dos sentimentos" e acrescenta que "não é apenas um rótulo de um sistema de educação do gesto ou do esquema corporal, mas sim uma expressão pelo movimento global do corpo, que é tudo, é a vida" (p. 11).

No seu sentido mais lato, "(...) a expressão poderá mesmo significar a própria vida, dado que toda a ação humana pode ser considerada como expressiva" (Sousa, 2003, p.177).

"Tudo o que o homem (...) realiza, deve ser entendido ou como uma acção transitiva (agir) ou como uma expressão... qualquer tomada de contacto, mesmo superficial, com as manifestações da existência humana, obriga-nos a conceber estas manifestações como expressão desta existência e de modo nenhum como uma série de eventos ou processos." (Buytendijk 1934, cit. Sousa, 2003, p.177)

De acordo com Sousa (2003) a emoção é um estado temporário, marcado por modificações fisiológicas. Esta é uma conduta primitiva pela qual o organismo reage a um acontecimento súbito, marcado por modificações fisiológicas temporárias.

Damásio (2002) considera três tipos de emoção: "primárias ou universais: "alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa e aversão; as secundárias ou sociais: paixão, ciúme, vergonha, culpa e orgulho; e as de fundo: prazer (bem-estar), dor (desprazer, mal estar), calma, tensão" (cit. Sousa, 2003, p.181).

As emoções permanecem como que «adormecidas» pois, só funcionam perante determinados estímulos, gerando respostas psico-neuro-motoras automáticas de defesa e prontidão (idem).

"Numa pedagogia atenta às virtualidades da criança, vai possibilitar-se-lhe, primordialmente, a espontaneidade das suas expressões, as quais livremente desabrochando numa actividade lúdica proporcionam também, quando essa actividade apresenta já uma feição artística, uma abertura para a criatividade."(Arquimedes Santos, 1977, cit. Sousa,2003, p.177)

Na Educação Pré-Escolar, a Expressão Dramática é um domínio que corresponde à Área de Expressão e Comunicação. Esta área engloba as aprendizagens relacionadas com "o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem". Esta é a única área que engloba vários domínios (domínio das expressões -motora, dramática, plástica e musical; da linguagem oral e abordagem à escrita; e da matemática). Estes domínios devem estar "(...) intimamente relacionados, porque todos eles se referem à aquisição e a aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia" (Ministério da Educação, 1997, p.56).

Relativamente, ao domínio da Expressão Dramática, segundo as Orientações Curriculares (1997), este constitui-se como:

(...) um meio de descoberta de si do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interacção com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal. (p.59)

O domínio da expressão dramática engloba diferentes matérias entre as quais: o jogo simbólico; o jogo dramático; os fantoches e as sombras chinesas.

Jogo Simbólico - É uma actividade espontânea da criança que permite a interacção com os outros e o uso dos recursos existentes, que possibilitam a recreação de experiências do quotidiano ou de situações imaginárias. Esta actividade espontânea pode evoluir, quando " A intervenção do educador permite um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliem as propostas das crianças, criem novas situações de comunicação novos "papeis" e a sua caracterização" Orientações Curriculares (p.60).

Jogo Dramático - Corresponde a “um encadeamento de ações, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e no verbal” (idem).

Fantoques e Sombras chinesas - são dramatizações projetivas realizadas através de um outro, o fantoche ou a sombra, que ganhará vida quando for usado pela criança, o que facilita a expressão e a comunicação da mesma. As sombras vivas, usando o próprio corpo ou apenas as mãos, podem servir, ainda, para a consciencialização do seu corpo e do outro (idem).

Resumidamente, o recurso ao domínio das Expressões, pode “ultrapassar um condicionamento que é, mais do que uma cultura, uma conceção de função criadora” (Stern, s/d, p.13).

“Brincando, recriando a realidade que é sua, a criança aprende na prática a estar ativa e criativamente no seu mundo e no seu tempo. Como diz o ditado ‘a brincar se dizem as verdades’ também a brincar possuímos realidades” Fragateiro (1983, p 13).

Segundo Gloton e Clero (1976), por meio dos jogos, nas múltiplas brincadeiras, é que a criança expõe episódios vividos do seu dia-a-dia e, simultaneamente, expressa as suas emoções, (forma primitiva da natureza fisiológica, reflexo simbólico dos sentimentos, das sensações afetivas experimentadas pelo sujeito, quer se trate de manifestações de medo, de alegria ou de furor).

A expressão das emoções, transmitidas pelas crianças nos jogos, põe em comunicação dois mundos, um exterior à criança e outro que lhe é interior. O mundo interior corresponde à às tensões acumuladas e aos fantasmas subscientes. O mundo exterior corresponde à expressão projetada nos outros, com o auxílio de um código específico da sua comunidade de civilização.

A criança que conta uma história que acaba de inventar, ou que dá a conhecer o que sente em relação a alguma coisa ou acontecimento, exprime-se, porque exterioriza para outrem aquilo que tem de mais pessoal e íntimo. Expressar-se é “ (...) revelar-se, tornar-se transparente, aos olhos dos outros, o que nem todas as situações permitem, mas constitui, todavia, a primeira condição de toda a construção de si através do contacto com os outros” (Gloton & Clero 1976, p.54).

Ainda segundo os mesmos autores, em matéria de educação é fundamental, que tudo aquilo que pertence ao mundo interior da criança seja revelado, por forma a que a criação imaginativa possa realizar-se, esclarecer-se e renovar-se.

Em matéria de educação, deve atribuir-se uma importância primordial à expressão criadora da criança, como atividade psicológica e, simultaneamente, como algo vindo de si próprio. Pois a criatividade deve conduzir à criação de formas que exprimem, numa linguagem compreensível ao outro, as intenções do criador.

Os jogos de expressão (jogos em que a criança se torna realmente criadora, os quais têm origem no gesto, na palavra e, simultaneamente, procuram um espetador) “favorecem o duplo trabalho de assimilação e de acomodação ao mundo, satisfazendo a necessidade de transmitir o seu mundo interior aos outros para deles receber por sua vez um alimento novo” (idem, p.54).

Desta forma, os jogos de expressão devem encorajar as crianças o mais possível. Neste domínio, a imaginação do educador e a orientação atribuída aos modelos podem exercer um grande papel.

De referir, que enquanto a pedagogia tradicional frisa, essencialmente, as qualidades de recetividade e o poder quantitativo absorvente da criança para assegurar a sua formação, a educação nova atribui a maior importância à expressão e à qualidade das coisas exprimidas. Nas escolas ativas as crianças dedicam-se a trabalhos de expressão corporal, artes plásticas, etc., e as " investigações em curso no domínio da língua materna têm incidido sobre uma pedagogia global da expressão e da comunicação, o que, só por si, constitui mais do que um programa" (idem p.52 e 53).

Tendo presente que as crianças possuem competências sociais diferenciadas, é de referir que a expressão dramática é um bom caminho a seguir para as crianças atingirem um desenvolvimento pleno relativamente às suas competências, pois a expressão dramática é:

(...) um dos meios mais valiosos e completos de educação. A amplitude da sua ação, abrangendo quase todos os aspetos importantes do desenvolvimento da criança e a grande diversidade de formas que pode tomar, podendo ser regulada conforme os objetivos, as idades e os meios de que se dispõe, tornam-na por excelência a principal forma de atividade educativa. (...). O objetivo principal desta forma de educação é a expressão, ou seja, o estimular da criança para que expresse livremente todos os seus sentimentos, desejos e tensões interiores. (Sousa,2003, p. 33)

Em suma, os jogos de expressão dramática ajudam a criança a adquirir competências e, de um modo geral, a criança adquire um domínio da comunicação com os outros, porque se habitua a ver e a ser vista, a ouvir e a responder, a compreender e a ser compreendida, o que simultaneamente, conduz a uma integração grupal (Faure & Lascar, 1982, p.16/17).

O presente estudo centrar-se-á, particularmente, em atividades de Fantoches, que segundo o Guia do Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos (s/d) corresponde a " uma modalidade de teatro infantil que proporciona o prazer de dar vida e voz a animais e bonecos" (p.55).

3.2. A Criança e o Fantoche

3.2.1. A Relevância do Fantoche para a Criança

Habitualmente, em educação infantil, designa-se por Fantoche todo o tipo de boneco manipulável, seja de luva, de vara, de varão, de fio ou de manipulação direta. Os fantoches tornaram-se bastante populares em todas as regiões portuguesas, sendo denominados de várias maneiras, nomeadamente bonifrates, bonecos. Atualmente, as companhias de teatro portuguesas passaram a utilizar o termo Marioneta para nomear todo o tipo de bonecos manipuláveis, adequando-se à terminologia internacional.

O fantoche é um objeto inanimado que ganha vida com a ação do manipulador (Costa & Baganha, 1989). O fantoche é considerado um objeto inanimado que se torna alguém, pois este, à medida que é manipulado, apropria-se de uma vida emprestada, de tal forma que a torna sua. Normalmente, o manipulador tem plena consciência de que o fantoche é um boneco

inanimado, e que, a vida que revela não passa de uma aparência de vida. No entanto, esta consciência parece, a dada altura, perder-se. Pois a emoção por parte do manipulador começa a penetrá-la. Desta forma, o fantoche à medida que vai vivendo a vida que o manipulador lhe atribui, começa a ganhar uma vida autónoma, afirmando-se como um outro Eu distinto do Eu que o manipula. Este afastamento do Eu e da afirmação do Outro faz com que o fantoche pareça viver. A causa do afastamento referido anteriormente, ocorre devido à forte relação que o manipulador cria com o fantoche. Afinal esse Outro que surge no fantoche, que possui e vive uma vida aparentemente autónoma, é alguém que habita no Eu que o manipula.

O Fantoche pela sua natureza, resistência material, dependência total e pela sua existência material enquanto objeto exterior a quem o manipula, permite que o manipulador entre completamente nele e, se deixe levar por ele, sem se perder nele (Costa & Baganha, 1989).

De referir que o manipulador sente o fantoche como um objeto que possui uma dupla natureza, uma vez que, é um objeto inativo ao mesmo tempo que é alguém com vida. Pois o facto de o fantoche só ganhar vida quando é manipulado, faz com que a criança sinta segurança e lhe atribua a outra parte do seu Eu. Desta forma, este é para ela " um brinquedo privilegiado como mediador entre o EU e o Outro" (idem, p. 29). Assim como, é através deste que a criança recorre para criar ou transmitir o que sente.

Leenhardt, Pierre (1974) refere que o fantoche é "para a expressão dramática o que o boneco é para o jogo espontâneo da criança" (p. 52). Pois o jogo com bonecos é onde a criança tem possibilidade de "se imaginar na realidade logo, de permanecer no imaginário"(idem, p.51). Estes bonecos representam para ela um ser imaginário relacionado com o Eu dela própria. Pois, o brinquedo só é jogo "enquanto se pode tornar o receptáculo do imaginário, do desejo da criança" (idem, p. 51).

Neste sentido, o fantoche é para a criança o "primeiro suporte e a sua qualidade essencial é exatamente a de não passar de um suporte" (idem, p. 52). Pois este não tem, em si mesmo, nenhuma realidade limitada, o que permite à criança atribuir-lhe imagens, risos, medos e sonhos. Sendo desta forma um recurso para uma expressão livre e discreta, porque é exterior a criança que o manipula e protege-a de um debate direto. É simultaneamente, um objeto neutro através do qual a criança projeta os seus primeiros desejos, e este é simples, acessível e imediatamente utilizável.

É de referir que num espetáculo de fantoches "nenhuma contingência técnica é insuperável e todos os meios de expressão nele se encontram reunidos (verbais, gestuais (...))" (idem, p. 53). Daí os fantoches agradarem muito os mais pequenos e por isso serem usados no jardim-de-infância.

Em suma, a possibilidade de uma criança manipular um fantoche com satisfação está presente, porque a criança quando o manipula pode libertar o seu Eu sem medo, uma vez que, a sua voz, os seus gestos, são atribuídos a este, para além da sua fantasia e da sua imaginação terem completa liberdade.

3.2.2. O Fantoche como Recurso para o Desenvolvimento da Expressão, Comunicação e Socialização da Criança

Segundo Leenhardt (1974) os jogos espontâneos com fantoches são um dos principais elementos de expressão e comunicação e devem ser introduzidos na idade do jardim-de-infância.

A criança quando recorre livremente, no meio das suas brincadeiras, ao fantoche, faz com que este ganhe uma vida. No decorrer da manipulação do fantoche quando procura transmitir ao(s) observador(es) o que sente necessidade de dar a conhecer do seu Eu e que, por vergonha, medo..., não o faz, sem recorrer a um fantoche, é notório que a criança recorreu a este com um propósito específico. Nesta situação, cabe ao Educador ter em conta os propósitos da criança, de maneira a minimizar as suas dificuldades.

Quando a criança manipula o fantoche e lhe atribui uma voz, as outras crianças da sala (observadoras) apesar de reconhecerem a criança que está por detrás do fantoche, esquecem-na para vivenciarem a história apresentada pelo fantoche. É este esquecimento que permite à criança uma aproximação com as outras crianças, caso esta não exista, e, simultaneamente, contribuirá para que a criança (manipuladora) através da sua expressão projetada no fantoche evolua neste campo e ultrapasse a dificuldade de comunicação, como é acentuado no Guia Guia de Actividades Curriculares Para a Educação Pré-Escolar:

(...) através de um fantoche: pode ser superada uma timidez que dificultava a comunicação. Podem ser expressos sentimentos antes difíceis de exprimir, porque o fantoche passa a ser o foco da atenção, em vez da criança que o manipula. Ela fala através dele, fala com ele e às vezes atribui-lhe papéis que não têm nada a ver com a sua caracterização. O processo criativo que envolve a manipulação de fantoches estimula o desenvolvimento da linguagem e do pensamento e faz com que a criança aprenda a tomar decisões, a expressar-se, para além de: canalizar a imaginação infantil; descarregar tensões emocionais; resolver conflitos de ordem afetivo emocional; ampliar as experiências; ampliar o vocabulário; desenvolver a atenção, a observação, a imaginação, a perceção da relação entre causa e efeito, a perceção do BEM e do MAL, de outros valores e o interesse por histórias e teatro”
Direção Geral do Ensino Básico e Secundário. (s/d; p. 55 e 56)

No ponto de vista de Leenhardt o recurso ao fantoche é uma expressão libertadora e é muito rica para o desenvolvimento das competências sociais. Pois a atividade com fantoches “ (...) é uma fonte de enriquecimento: da linguagem da criança, através do diálogo dos bonecos; da precisão do seu gesto e do seu poder evocador, através da animação; da sua atividade manual (...)” Leenhardt (1974, p. 57 e 58).

A criança nas suas conversas utiliza a mimica, a onomatopeia, o gesto, o que permite que a percebam sem recorrer ao uso de muitas palavras. Além disso, para uma criança de tenra idade é difícil construir um discurso coerente, assim como é-lhe difícil contar pormenorizadamente uma história com todo o seu desenvolvimento e articulação de ideias. Através dos fantoches e atrás do teatrinho não é possível recorrer à mimica para se fazer compreender, a criança terá de expressar-se através do fantoche não só pelo movimento que lhe imprime como também pela linguagem verbal que cria.

As crianças que se expressam através do fantoche e as que observam, tomando consciência da necessidade da linguagem verbal para se fazerem entender, aperfeiçoam essa forma de comunicação. Igualmente, a necessidade de transmitir ao fantoche o movimento que se torne visível e compreensível lhes promoverá determinadas capacidades motoras (Idem).

De referir, que os fantoches sejam usados pelos educadores com determinados objetivos, nomeadamente para o aperfeiçoamento das habilidades acima referidas.

O Educador tem um papel fundamental no desenvolvimento pleno da expressão-comunicação da criança e, simultaneamente, da sua socialização, podendo para tal recorrer ao Fantoche como um meio privilegiado para prestar atenção às possibilidades de expressão da criança.

Leenhardt (1974) assinala que são numerosas e concordantes as razões que conduzem, seja quem for a lutar para que, na nossa sociedade, se dê uma especial atenção às possibilidades de expressão da criança: “Para o médico ou o psicólogo, trata-se de uma possibilidade de fornecer à criança uma capacidade pessoal e de equilíbrio, durante um dos períodos mais importantes do desenvolvimento do indivíduo. Para o professor ou para o educador, é a formação de espírito crítico e a aprendizagem da comunicação, o desenvolvimento de uma personalidade e a abertura à sublimação da linguagem artística que também preocupará o criador. Para a sociologia, é talvez uma das componentes desta ‘sociedade do ócio’ que só existirá enquanto cada um possuir as possibilidades, mais materiais e psicológicas do que intelectuais, desse tempo destinado ao ócio e à criatividade” (p 111).

Em particular para os pais e educadores, o desenvolvimento das competências de expressão comunicação e de relacionamento social das crianças deverá ser uma preocupação dominante na sua Educação.

Capítulo II - Descrição e Contextualização do Estudo

1. Objetivos e Questões de Investigação

O projeto a implementar denomina-se “Os Fantoques na Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento de competências sociais”.

As questões do estudo assentam no pressuposto de que o uso dos fantoches pode minimizar determinadas dificuldades de expressão-comunicação, tornando-se um meio privilegiado de socialização para as crianças da Educação Pré-Escolar.

O fantoche é um objeto a que a criança, de tenra idade, dá vida para transmitir as suas sensações e emoções, que muitas vezes não consegue expressar nas suas vivências quotidianas.

O uso do Fantoche permite às crianças aperfeiçoar a expressão-comunicação e a interação com os pares (Leenhardt, 1974).

O presente estudo teve como principal objetivo responder à seguinte questão:

- A utilização de fantoche, por parte das crianças da Educação Pré-Escolar, pode reduzir as suas dificuldades de expressão-comunicação e socialização?

Para alcançar o objetivo anterior, tentámos verificar:

1. Se as crianças, em análise, manifestaram interesse e envolvimento no recurso aos fantoches.

2. Se as crianças, em estudo, demonstraram evolução nas suas atitudes de expressão-comunicação, durante e após a utilização espontânea de fantoches.

3. Se as crianças, da amostra, revelaram melhoria a nível das suas relações com todas as crianças da sala.

Neste sentido, queremos analisar se os fantoches contribuem para o desenvolvimento das competências anteriormente assinaladas, uma vez que, como já referi na introdução, constatei no decorrer do meu estágio, que teve início a 21 de janeiro e terminou a 15 de junho de 2011, que, na sala do Pré-Escolar, perante o recurso ao teatro de fantoches, emergiram comportamentos mais ajustados de algumas crianças com maiores dificuldades de comunicação-expressão e/ou de socialização. Foi com base nestas observações, que recorri a esta problemática para a realização do presente estudo.

Fachada (s/d) revela que " (...) a força de cada motivo e o padrão de motivos influenciam na maneira como vemos o mundo, nas coisas em que pensamos e nas ações em que nos empenhamos" (p.401).

De referir que a prática profissional realizada, do dia 21 de janeiro até ao dia 15 de junho de 2011, possibilitou, em atividades com fantoches, a observação de situações que revelaram o quanto as crianças se interessam por criar e atribuir uma vida a um fantoche ou até mesmo, o quanto este pode ajudá-la na libertação de tensões acumuladas e na eliminação de dificuldades. As atividades que possibilitaram tais observações foram, por exemplo: a pintura de fantoches, de cartão, na qual verifiquei que as crianças à medida que pintavam, "soltavam" conversas entre elas projetadas no fantoche, por exemplo: "vou-te puxar os cabelos porque tu és má"; "queres brincar comigo", etc. Algumas das crianças referiram que quando chegassem a casa iriam brincar com o fantoche, o que foi agradável, já que revelou vontade de

prolongar o entusiasmo sentido para fora do contexto da sala de aula. Para além disso, foi interessante observar a reação de uma das crianças, que disse " O meu lobo vai comer o meu pai porque ele castigou-me". Aqui deduzi que as crianças têm muita imaginação, que acabam por associar aos seus contextos práticos de vida diária, sendo isso uma potencialidade a ser desenvolvida, no âmbito do desenvolvimento de aspetos individuais, a serem tidos em conta na maneira como é orientada a educação em geral.

Uma outra atividade foi a exploração de fantoches durante a qual pude ouvir de algumas das crianças, " Eu gosto de brincar com estes bonecos de meter a mão", "eu quero brincar contigo, este é o meu e este é teu".

Resumidamente, o desabrochar das reações das crianças aquando da realização das atividades com fantoches, propostas não só por mim como também pela minha parceira de estágio, permitiu concluir que as crianças, por vezes, gostam de realizar atividades com fantoches porque associam os seus contextos práticos de vida diária na criação da história de "vida" do fantoche.

2. Descrição do Procedimento Metodológico

2.1. Método de Investigação - Estudo de Caso

Na fase metodológica de acordo com Fortin (1999) o investigador determina:

(...) os métodos que utilizará para obter as respostas às questões de investigação. O investigador define a população e escolhe os instrumentos mais apropriados para efetuar a colheita dos dados. Assegura-se também de que os instrumentos são fiéis e válidos. (p. 40)

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) uma investigação é " (...) um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isso implica (p. 29). Por consequência, o investigador deve obrigar-se a escolher numa primeira etapa um fio condutor claro, de forma a que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência (idem).

Para (Pacheco, 1995), o paradigma de investigação cumpre duas funções principais: a de união de conceitos, pontos de vista, a pertença a uma identidade comum, com questões teóricas e metodológicas; a de legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma aponta para os critérios de validez e de interpretação. O mesmo autor citando (Doyle, 1997) refere dois paradigmas que assinalam a investigação em educação: paradigma quantitativo (racionalista, positivista) e o paradigma qualitativo (naturalista, interpretativo).

O presente estudo integra-se numa abordagem qualitativa pois "pretende-se conhecer a realidade tal como ela é vista pelos atores que nela intervêm diretamente" (Ponte, 1994, p.8). Ou seja, será realizada uma descrição detalhada de experiências vividas pelos participantes no seu contexto natural. Desta forma, o estudo terá uma natureza empírica, com características fortemente descritivas e tem por base a análise documental, estudando uma dada entidade no seu contexto real tirando todo o partido de fontes múltiplas com recurso a notas de campo, registo fotográfico, grelhas de registo e entrevistas.

De acordo com Bagdam e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui, na sua essência, algumas características, nomeadamente: o investigador é o principal agente na recolha dos dados e a fonte direta dos dados é o ambiente natural; os dados recolhidos são essencialmente de caráter descritivo; o investigador concentra-se essencialmente no processo; o investigador tenta descodificar o significado dos dados de forma indutiva. Em investigação qualitativa pretende-se criar dados descritivos suscetíveis de observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

Assim sendo, no uso desta metodologia, é fundamental que o investigador compreenda a realidade tal como ela se apresenta, descrevendo detalhadamente o contexto e o(s) indivíduo(s), porque só desta forma será possível ao investigador adquirir um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos.

Tendo em consideração que o objetivo do estudo é compreender se os fantoches podem ser um recurso significativo no desenvolvimento de competências sociais (expressão comunicação e/ou socialização), entendemos ser adequado o estudo de caso, tendo para tal implementado um espaço de fantoches dentro da sala do jardim de Infância nº 1 da Santa Casa da Misericórdia da Cidade de Castelo Branco.

O Estudo de Caso é o método utilizado no presente Relatório de Estágio, sendo baseado na observação presencial de uma amostra de 4 crianças, com descrição detalhada dos seus comportamentos e atitudes em situações lúdicas espontâneas.

Optou-se por um estudo de caso, uma vez que, era pretendido obter informações precisas de cada uma das crianças da amostra num período de tempo muito curto, e de acordo com Bell (1997) o método de estudo de caso é “ (...) especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo...” (p.22).

Como em qualquer outro estudo este também apresenta vantagens e desvantagens. Relativamente às vantagens, é de referir que o contacto direto com a realidade pode servir como base de dados para múltiplos fins- impulsionar a ação - constituir-se como suporte para tomada de decisões- obter resultados acessíveis a todas as pessoas- produzir um arquivo de material descritivo rico e passível de reinterpretações subsequentes. No que refere às limitações é, essencialmente, a dificuldade em validar o estudo, ou seja, em verificar se o investigador observa realmente aquilo que pensa estar a observar.

Trata-se, assim, de uma investigação pedagógica. Como referem Bogdan e Biklen (1994) numa investigação de natureza qualitativa descritiva, procurando a melhoria da nossa prática, “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.49) obtidos, ou seja, todo o processo é importante e deve ser valorizado, pois é através deste que será possível compreender os resultados e explicar a razão da ocorrência de determinados fenómenos. E de acordo com estes dois autores “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (idem, p.49).

2.2. Métodos de Recolha de Dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias (...).

Em função dos objetivos deste estudo e de maneira a aceder a informação de natureza diversificada na recolha de dados em relação a uma mesma situação foram utilizados os seguintes métodos: Observação; Entrevistas, quer à Educadora, quer às Crianças.

2.2.1 Observação

De acordo com Estrela (1994) a observação consiste em ver e perceber. O que vai de encontro com a ideia do, (Ketele 1980, cit. Damas & ketele,1985) quando refere que "Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações" (p.11).

A observação é um método que requer um ato de atenção, ou seja, "«uma concentração electiva da actividade mental que comporta um aumento de eficiência sobre um sector determinado e a inibição das actividades concorrentes" (Lafon (1963, p.12 citado por Damas & ketele,1985, p.11). "Da mesma maneira, requer um ato de inteligência no campo perceptivo oferecido, que possibilite ao observador seleccionar (...) um pequeno número de informações pertinentes entre o largo leque de informações possíveis" (Damas & ketele, 1985, p.11).

Este método é orientado por um determinado objetivo, ou é um processo organizador do próprio processo de observação. É um método cuja função primordial consiste na recolha de informações referentes ao objeto tomado em consideração, em função do objetivo organizador. A recolha pressupõe uma atividade de codificação, pois a informação bruta selecionada é traduzida através de um código para ser comunicada a alguém (o próprio ou outrem) (idem).

A codificação pode subdividir-se em dois grandes grupos: os sistemas de seleção, em que a informação é codificada com base num sistema ou com base numa grelha pré-estabelecida e os sistemas de produção, em que o observador deve produzir, o seu próprio sistema de codificação. Assim, a observação é um destes processos essenciais na atividade humana (idem).

A montante da observação encontramos a percepção. Os processos responsáveis pela observação são, entre outros, por exemplo a descrição, a análise de situações, a conceptualização, a modelização, o juízo crítico, o cálculo, a medida, o diagnóstico, a avaliação, a tomada de decisão (idem).

De acordo com Bagdan e Biklen (1994), a observação é o método pelo qual o investigador recolhe informação pertinente referente às questões de investigação. O envolvimento do investigador pode gerar dois tipos de observação. A observação participante, em que o observador é parte integrante do grupo interagindo com ele; observação não participante em que, embora próximo e assumindo um bom posicionamento de observação, o observador não participa ativamente. Independentemente dos casos, o observador deverá ser capaz de manter um certo distanciamento que lhe permita a recolha de informação.

A observação é um método de recolha de dados fundamental em qualquer estudo de carácter descritivo. Utiliza-se com o intuito de descobrir interações complexas em contextos sociais e ambiente natural. Permite ao investigador observar o comportamento humano, analisando e confrontando várias componentes em simultâneo como por exemplo, o que é dito pelos sujeitos e a sua linguagem corporal.

Assim sendo, a observação é sem dúvida um instrumento importante para o investigador conhecer o meio envolvente, assim como o público-alvo, e para concluir se as crianças que apresentam défices de comportamentos sociais (dificuldade de expressão/comunicação e socialização,) após o uso de fantoches evoluem significativamente nestas competências.

Para o registo dos dados da observação recorreu-se:

a) Às **notas de campo** que após a observação da realidade contribuirão para a sua análise e reflexão final. Para os investigadores Bogdam e Biklen (1994) são usadas quando se pretende que nenhum detalhe escape, sendo para tal, necessário o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa para mais tarde poder refletir.

A ação reflexiva sobre as anotações, segundo Lüdke e André (1998), pode ser de cariz: analítico - refere-se à aprendizagem no estudo e à emergência de novas ideias; metodológico - envolvendo procedimentos e estratégias metodológicas utilizadas; mudança na perspetiva do observador - expectativas, opiniões e preconceitos do investigador e a sua evolução durante o estudo; ou de esclarecimentos necessários - as notas devem conter pontos a serem esclarecidos, aspetos que se afiguram confusos, relações e elementos que carecem de melhor exploração.

b) Ao **registo fotográfico e recolha videográfica**, que são meios importantes porque nos fornecem elementos descritivos que nos permitem compreender os factos e as suas causas.

O registo fotográfico de acordo com (Bogdam & Biklen, 1994) pode ser realizado em qualquer momento que seja conveniente e as fotografias podem ficar disponíveis para utilizações adequadas. Estas podem revelar emoções, atitudes, participação e cooperação entre os elementos a observar.

Relativamente, à recolha videográfica, esta é um meio muito útil para a recolha de dados e sua análise, pois através da sua visualização por vezes, é possível alcançar determinados pormenores, que uma observação direta e imediata não permite.

De referir que para a obtenção desta forma de registo foi necessária a autorização dos encarregados de educação, para tal escreveu-se um pedido dirigido a cada um deles (APÊNDICE A- Pedido de autorização aos encarregados de educação das crianças do estudo).

c) As **grelhas de registo da observação**, que são instrumentos preparados pelo investigador para fins de descrição, ou de formação, ou de avaliação, ou de busca heurística, ou de verificação de uma hipótese, visam recolher factos e não representações, sendo conduzidas por um ou mais observadores independentes, e nas quais os processos de seleção, de registo e de codificação dos atributos a observar são determinados o mais rigorosamente possível (Damas & Ketele, 1985).

Assim, numa 1º fase, isto é, antes do implementação dos fantoches, de maneira a recolher informações mais precisas sobre as crianças seleccionadas para a amostra, relativamente aos seus comportamentos de expressão-comunicação e socialização em relação

ao grupo, assim como obter informações das características próprias de cada criança (perfil) achámos necessário aplicar uma grelha de registo (APÊNDICE B- Grelha de observação da criança). A grelha de registo encontra-se dividida por objetivos, categorias, indicadores, escala (não e sim). A mesma foi aplicada na última fase, isto é, no fim do estudo de maneira a verificar se os comportamentos referidos em relação ao grupo turma e o perfil das crianças da amostra sofreram alterações depois de recorrerem aos fantoches.

Aquando da introdução dos fantoches foram realizadas várias observações. Estas foram sempre acompanhadas de uma grelha de registo (APÊNDICE C - Grelha de observação da criança), das notas de campo e do registo fotográfico ou videográfico, de maneira a concluir se a exploração expressiva com fantoches pode eliminar dificuldades de expressão-comunicação e socialização das crianças e verificar o envolvimento que as crianças apresentam relativamente ao fantoche, quando estes são expostos na sala, ao seu alcance.

2.2.2. Entrevistas

Na investigação qualitativa a entrevista pode ser utilizada em conjunto com a observação e com outras técnicas (Bogdan & Biklen, 1994). A entrevista, quando assumida como estratégia de recolha de dados, pode entender-se como conversa intencional entre duas ou mais pessoas, conduzida pelo investigador e patenteada no conteúdo especificado pelos objetivos da investigação, com o intenção de obter informação relevante para a investigação.

Tuckman (2002, p.532) refere que as entrevistas podem assumir estruturas que variam das altamente estruturadas e previamente definidas até às altamente informais e de diálogo, podendo pedir-se aos participantes que descrevam o comportamento (o seu e o dos outros), as razões subjacentes, ou causas desse comportamento e os seus efeitos sobre os acontecimentos subsequentes.

Relativamente às entrevistas realizadas, é de mencionar que estas foram semiestruturadas, pois são objetivas, claras e decorreram num ambiente que lhes é familiar. As entrevistas semiestruturadas, de acordo com Ludke e André (1998) são aquelas que se desenvolvem a partir de um sistema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça, caso necessário, as adaptações.

Na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (1992), na medida do possível, o entrevistador “deixará andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (p. 194).

As entrevistas, neste estudo, foram realizadas à educadora e às crianças (APÊNDICE D - Entrevista à educadora; Entrevista à criança). À educadora, de maneira a saber o modo e a frequência com que utilizavam o teatro de fantoches, os pressupostos em que assenta a sua utilização, os objetivos pretendidos com este recurso e se as crianças, selecionadas para a amostra, correspondiam às que a educadora considerava como mais problemáticas no domínio em questão. As entrevistas às crianças tiveram como objetivo conhecer, numa fase inicial, as relações existentes no grupo e como as crianças selecionadas para a amostra se situam no mesmo.

3. Contexto Institucional

3.1. Origem do Jardim-de-Infância

O local de implementação foi o jardim do Infantário “Dr. Ruivo Godinho”, conhecido por Jardim-de-Infância nº 1 da Santa Casa da Misericórdia da Cidade de Castelo Branco, situado na Rua Bartolomeu Costa. A instituição está localizada na zona histórica da cidade, integrada no edifício sede da Santa Casa da Misericórdia, e por sua vez, com a Igreja da Graça.

A Santa Casa da Misericórdia de Castelo Branco foi criada em 16 de Fevereiro de 1514 por D. Manuel I. Neste ano, o rei D. Manuel I, fundiu os seus bens, criando a Santa Casa da Misericórdia de Castelo Branco. Desde a sua fundação até à estatização do seu Hospital em 1974, a Misericórdia de Castelo Branco dedicou-se principalmente aos problemas de saúde.

A partir de 1 de Maio de 1977, com a construção do hospital distrital de Castelo Branco, a Misericórdia liberta do seu Hospital, empenhou-se prioritariamente no apoio das crianças, jovens, idosos e famílias, desenvolvendo assim uma valiosa ação assistencial.

Para além da preocupação com a proteção dos idosos e famílias, no acompanhamento dos jovens e desenvolvimento das crianças, criou creches e infantários, alargou a sua capacidade de internamento para utentes em vários pavilhões, não negligenciando a sua atenção na manutenção das obras de culto religioso. Manifesta também interesse pelo património cultural, conservando e protegendo a Igreja da Graça, criando os Museus da Arte Sacra, Agrícola e Ultramarino, estes dirigidos ao interesse do público visitante, moradores e estudantes, integrados em programas educacionais.

A Santa Casa da Misericórdia de Castelo Branco é uma instituição sem fins lucrativos destinada a satisfazer carências sociais, tendo em vista a mais alta dignidade da vida humana, através da prestação de serviços de apoio às crianças (creche e jardim de infância), aos idosos (lares, centros de dia e convívio, serviço de apoio domiciliário); cuidados de medicina preventiva, curativa e de reabilitação na área da fisioterapia.

A Santa Casa da Misericórdia de Castelo Branco, pretende ser reconhecida, no meio envolvente, como uma instituição de referência na região em que opera, alargando e melhorando os serviços prestados à comunidade, tudo isto através da respetiva certificação.

Pretende também possuir um quadro de pessoal altamente qualificado do ponto de vista humano e profissional, para responder às necessidades nos vários recursos sociais de forma a garantir o bem-estar e a qualidade de vida destes utentes enquanto seres humanos.

Alguns valores inculcados na instituição é o respeito pela dignidade da vida humana, a solidariedade, a igualdade, o rigor e zelo, integridade, empenho e cooperação, iniciativa e culto católico.

No que se refere ao Jardim-de-infância nº 1 integrado na Santa Casa da Misericórdia este surge a 1 de Novembro de 1975 na antiga Casa de Saúde do Médico Alberto Trindade, na Rua Engenheiro Frederico Ulrich, 44.

Em 1977 no dia 8 de Junho, houve uma transferência do Jardim de Infância para as instalações da Junta de Freguesia. Ainda neste ano, houve mais uma transferência, por sua vez, para a sede da Misericórdia (local atual).

No entanto, em 1 de Julho de 1990, foi necessária uma última transferência para uma casa doada pelo Dr. Godinho, durante o tempo de construção do novo Jardim-de-Infância.

Finalmente, no dia 6 de Outubro de 1992, entrou em funcionamento o Jardim de Infância nº1 no edifício construído na sede da Misericórdia.

O Jardim-de-Infância tem uma construção recente, uma estrutura octogonal, onde a planta foi feita de acordo com os parâmetros recentes e obedecendo ao tipo de edifício que iria ser construído. É um espaço com valências - Creche e Jardim-de -Infância e está agregado ao edifício da Santa Casa da Misericórdia.

3.2. Caracterização do Jardim-de-infância

A seleção do Jardim-de-infância nº 1 da Santa Casa da Misericórdia da Cidade de Castelo Branco foi selecionado, uma vez que este foi o local onde realizei o estágio de Educação Pré-escolar e onde me foi possível detetar em algumas crianças dificuldades sociais (expressão-comunicação e socialização).

Os profissionais que acompanham o grupo de crianças são: uma educadora, e uma auxiliar de ação educativa. A educadora acompanha o grupo desde que este ingressou no Jardim de Infância.

O Infantário nº1 da Santa Casa da Misericórdia é constituído por várias salas, que estão designadas com as respetivas faixas etárias, um refeitório, casas de banho, salas de arrumação, um gabinete e 2 pátios.

O acesso a este Infantário é efetuado sob um controle de segurança através da impressão digital, onde apenas conseguem entrar as pessoas que têm já assinaladas, previamente, as suas impressões, tendo de tocar à campainha as que não se encontram nesta situação

Na instituição encontra-se um recipiente com doseador que permite desinfetar as mãos e o ambiente é regulado por ar condicionado ambiente. O infantário é ainda acompanhado por uma planta de emergência, onde existem várias placas de indicação de saída, entre outras informações, extintores de incêndio, botão de alarme, instruções de segurança em caso de incêndio/emergência e ainda mangueiras de segurança.

De acordo com o projeto curricular, o horário engloba uma vertente com atividades de enriquecimento curricular, como por exemplo, inglês. No total, as atividades preenchem os cinco dias semanais das 9 horas até às 18:30.

A organização curricular pedagógica está atenta às carências do contexto socioeconómico da sua área de influência. Normalmente, segue os currículos definidos pelo Ministério da Educação para as diferentes faixas etárias.

O Projeto Curricular de Turma, segundo Roldão (1999), assume a reedificação e a apropriação do currículo face à sua especificidade, definindo opções e propósitos, arquitetando desta forma modos específicos de organização e gestão curricular, adequadas ao sucesso das aprendizagens demarcadas no currículo para as crianças. Neste sentido, para esta autora, o projeto curricular de turma deverá abranger “(...) todo o conjunto de processos e procedimentos entre os quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de

implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma instituição (Roldão 2007, p.2

Depois da seleção desta instituição e antes de partir para a aplicação do estudo foi necessário a autorização do Diretor da instituição, para tal escreveu-se um pedido à Direção

3.3. Organização Espacial da Sala

A sala dos 4 anos é dividida por 4 cantinhos principais, o da garagem, o da casinha das bonecas, o dos jogos e o da leitura. O cantinho da garagem tem vários brinquedos, como uma pista de carros, um castelo, uma casa e ainda uma caixa grande com peças soltas, como legos, carros, entre outros. A casinha das bonecas tem uma mesa no centro com duas cadeiras, um fogão, um lava loiças, armários e ainda uma cama de bebé. No cantinho dos jogos está um armário com vários géneros de jogos, como puzzles, jogos relacionados com a matemática, com as horas, e outros, bem como, uma mesa servindo de suporte para a execução dos mesmos. No cantinho da leitura existe uma estante com alguns livros, uma mesa e um computador, podendo ser utilizado pela educadora, mas também pelas crianças. O “cantinho do cabeleireiro” tem uma mesa pequena com vários utensílios de cabeleireiro, como pentes, champôs, rolos, molas de cabelos e outros, e ainda um espelho.

Outra componente da sala é a mesa principal em forma octogonal, que se encontra no centro, com várias cadeiras, onde as crianças executam determinados trabalhos e atividades manuais, de aprendizagem e jogos coletivos. Junto à mesa encontra-se um armário onde a educadora guarda alguns materiais.

À entrada da sala no lado direito encontram-se expostas no chão duas mantas. Perto destas existe um armário grande como suporte de arrumação, tendo ao lado um “cesto” onde as crianças quando entram na sala colocam o que trazem das suas casas.

Nas paredes encontram-se expostos vários trabalhos, alguns destes realizados pelas crianças e outros pela educadora.

A sala é constituída por 3 portas, 1 é a porta principal para o acesso à sala e 2 delas dão acesso à varanda (recreio).

Ao centro desta sala encontra-se um extintor de incêndio.

4. As Crianças da Sala em Estudo

4.1. As Crianças da Sala dos 4 Anos

A população do estudo pertence à sala das crianças dos 4 anos, que frequentam o Infantário nº 1 da Santa Casa da Misericórdia da Cidade de Castelo Branco, como já referi anteriormente, local onde realizei o estágio de educação pré- escolar (desde o dia 21 de janeiro até ao dia 15 de junho de 2011).

A população, onde foi desenvolvido este estudo, é constituída por 11 crianças dos 4 aos 5 anos de idade, em que 7 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino. No entanto, a amostra é constituída por quatro crianças, que apresentam maiores dificuldade em competências sociais. Tendo presente o período de observação participante, que realizei durante todo o percurso de

estágio em 2011, é possível referir que o grupo no geral é bastante ativo, curioso e está sempre pronto a explorar o desconhecido, independentemente das suas dificuldades.

Segundo a Educadora, o grupo turma apresenta um rendimento produtivo na execução das diferentes atividades e revelam uma constante e permanente motivação em aprender os conteúdos abordados e, no geral, são amigos uns dos outros.

Relativamente, ao nível sócio afetivo, a turma patenteia uma grande empatia entre as crianças. No geral, gostam de brincar acompanhados, gostam de falar com todos e têm iniciativa própria para tal. Contudo, ocorrem alguns conflitos e existem determinadas crianças que não apresentam um total à-vontade no que respeita à expressão-comunicação e socialização o que por vezes dificulta o aperfeiçoamento de determinadas atividades. Facto que foi possível constatar, também, aquando da realização das entrevistas, pois no universo de 11 crianças, 6 têm iniciativa própria para falarem e brincarem com as outras crianças, 6 afirmam que gostam de falar com todas as crianças da sala, enquanto 4 não têm iniciativa própria para brincarem e falarem com as outras crianças e afirmam não gostar de brincar com todas as crianças da sala.

No que se refere a socialização, no universo de 11 crianças, 9 gostam de brincar acompanhadas, enquanto 3 preferem estar sozinhas. Ainda do total, 6 gostam de estar na sala com as outras crianças porque consideram todos seus amigos, 4 referem que gostam porque os outros colegas brincam consigo, e uma das crianças diz que gosta porque as crianças lhe emprestam os seus brinquedos, (APÊNDICE E - Gráficos das entrevistas realizadas à criança).

De uma forma global, as crianças são afáveis e participam nas atividades, tendo algumas que ser mais estimulados e solicitados por parte da educadora.

4.2. A Experiência de Estágio

Como já foi referido, anteriormente, a amostra foi selecionada de acordo com a observação feita no decorrer do estágio.

Na prática de estágio, o estagiário vai, paulatinamente, alargando os seus conhecimentos e enriquecendo-se profissionalmente, pois é através desta formação, fundamental para uma futura carreira, que este se confronta com diferentes aspetos do ensino-aprendizagem, os quais devem ser refletidos e estudados minuciosamente de maneira a estimular uma reflexão crítica que permita uma mais consciente e adequada intervenção pedagógica.

O estágio reúne um conjunto de experiências pedagógicas essenciais para o estagiário aprender a interagir e lidar com as crianças, ou seja, o estágio oferece, em situações vividas dentro de uma sala, instrumentos fundamentais para a reflexão sobre a prática e para o crescimento pessoal e intelectual. De acordo com Pimenta e Lima (2004), o estágio supervisionado, para além de ser uma exigência legal na formação, deve ser considerado como uma aprendizagem da profissão e de construção da identidade profissional.

A observação, assim como, todo o trabalho desenvolvido no decorrer do estágio não só por mim como pela minha parceira de estágio, possibilitou concluirmos o quanto é importante a atenção ao ritmo de cada uma das crianças, às suas interações e às suas aprendizagens, de maneira a interagir no momento certo e adequadamente. Através de uma observação atenta e

da implementação de determinadas atividades com fantoches, durante o estágio, pude aperceber-me das vantagens deste recurso expressivo e da existência de crianças com alguns problemas na expressão, comunicação e/ou interação social. Neste contexto, pareceu importante realizar este estudo e de poder continuar o trabalho de desenvolvimento daquelas crianças empreendido no estágio, daí que as mesmas constituíssem a amostra.

4.3. Caracterização das Crianças da Amostra

O grupo da amostra é constituído por 2 crianças do sexo feminino e 2 do sexo masculino, sendo 3 crianças de 4 anos de idade e uma criança de 5 anos de idade.

Por motivo de sigilo as crianças do estudo são identificadas através das letras do alfabeto, ou seja, a cada letra corresponde uma criança (APÊNDICE G - Quadro da lista do grupo de crianças em código de letras do alfabeto).

Relativamente à caracterização das crianças da amostra, é de salientar que os resultados para a elaboração desta resultaram do conhecimento construído no decorrer do estágio em 2011, nas entrevistas que lhes efetuei, nas observações feitas ao longo do estudo e na entrevista feita à educadora e de opiniões referenciadas por esta.

A criança A apresenta problemas a nível dos valores, das atitudes e do comportamento, manifestando algumas dificuldades de relacionamento interpessoal e falta de hábitos de trabalho. É uma criança muito agressiva para com as outras crianças da turma, o que faz com que não gostem de brincar com ela.

As outras crianças, por vezes, manifestam não gostar de brincar com ela pela sua dificuldade na partilha dos brinquedos quer próprios, quer dos cantinhos. Contudo, esta criança faz várias tentativas para interagir com as outras crianças da sala, mas estas mostram-se incomodadas, com medo, e por vezes afastam-se. É uma criança muito persistente, pois está sempre a tentar aproximar-se dos colegas e menciona na entrevista que gosta de todas as crianças.

De referir em síntese, que a turma no geral não gosta muito de brincar com a criança A uma vez que ela usa atos agressivos quando quer chamar a atenção das outras crianças e perturba o trabalho que está a ser executado. Facto que foi referido pelas crianças nas entrevistas.

A criança B é uma criança que fala num tom baixo e retraído. Quando é solicitada pelo adulto para falar ou relacionar-se com as outras crianças por meio de um jogo ou atividade, olha para o adulto com medo e desconfiança, antes de executar o que lhe foi pedido. Contudo, realiza o que lhe é pedido pelo adulto. Apesar da sua companheira diária ser a D, caso seja solicitado para executar uma atividade com outra criança, realiza-a sem colocar problemas. É uma criança pouco sociável com o grupo de crianças.

A criança C tem uma doença permanente que a obriga a tomar medicamentos diariamente, ao almoço e ao lanche. Apesar da sua doença e de ter um ritmo próprio, é uma criança que não apresenta problemas no seu desenvolvimento de aprendizagem. Esta criança fala num tom muito baixo, lento, e gagueja quando fala com rapidez. É uma criança que gosta muito de brincar sozinha ou com os rapazes da turma. Não gosta que a obriguem a jogar, ou a

brincar com brinquedos que, por qualquer razão, não quer. Para além disso, não gosta de ser incomodada por outras crianças, quando está a brincar sozinha nos cantinhos, ou a executar uma atividade individual. É uma criança que não gosta de ser pressionada pelas crianças da sala para realizar qualquer atividade.

A criança D fala pouco mas claramente, gosta de brincar apenas com uma criança, com a criança B, e tende a socializar-se só com esta. Não gosta de ser incomodada pelas outras crianças. É uma criança que quando o adulto lhe pede que responda a alguma pergunta, por vezes, fica parada sem reação a olhar para o adulto à espera que algo mais aconteça.

Na entrevista realizada à Educadora, a criança A foi a única indicada, por ser a que apresenta grandes dificuldades a nível da expressão-comunicação e socialização. A educadora referiu que em situação de conflito age sempre com agressividade em relação às outras crianças da sala (morde, arranha, grita). Para além destes comportamentos, na resolução de conflitos, é uma criança que não consegue ter um diálogo claro com as outras. Segundo a Educadora, estes comportamentos, provavelmente, devem-se à passividade em relação às suas atitudes por parte da família.

Oralmente, a Educadora mencionou as crianças B, C e D. Disse que as crianças B e D gostam muito de realizar as atividades em conjunto, o que por vezes dificulta a socialização com as outras crianças da sala e que ambas comunicam pouco em relação às outras. Relativamente à criança C, foi dito que é uma criança muito calada e que gosta de brincar sozinha ou só com os rapazes da turma, contudo detesta conflitos.

5. Processo de Desenvolvimento do Estudo

Como forma de introdução, e de maneira a que os fantoches não aparecessem na sala sem que as crianças se apercebessem da razão da sua existência, achámos por bem introduzi-los com base no livro *O Nabo Gigante*, com texto de Alexis Tolstoi e ilustração de Niamh Sharkey, baseado num conto popular russo recolhido por Alexis Tolstoi no século XIX. O conto relata a vida de um casal de velhinhos que viviam numa casinha velha e torta, com um grande jardim recheado de plantas e animais. Numa manhã de Setembro, os dois foram colher legumes, mas quando foram colher o último nabo que faltava, não foram capazes de o fazer sem a ajuda de todos os animais que habitavam no seu jardim. Só com esta cooperação é que foi possível colher o grande nabo e com ele fazer uma panela de sopa para todos.

Este conto foi selecionado como forma de introduzir os fantoches, uma vez que é um conto que aborda a importância da amizade, assim como aborda a importância da interajuda para alcançar o objetivo pretendido.

O conto foi apresentado em dois momentos e em dias diferentes, através de um avental onde eram colocadas todas as personagens - fantoches relacionados com o mesmo. Os fantoches construídos foram de luva, de dedo e de varas, isto com o intuito das crianças terem acesso a vários tipos de fantoches e poderem usar nas suas brincadeiras os que mais gostassem (APÊNDICE H - Avental e fantoches usados na apresentação da história).

Num primeiro momento, e depois de uma breve explicação da razão de estar ali e o que iria ser 'oferecido' às crianças, foi apresentada a primeira parte do conto. À medida que o

conto era contado, apareciam os fantoches e eram colados no avental, que tinha vestido. Seguidamente, foi dada a oportunidade para que todas as crianças contactassem com os fantoches, os explorassem ludicamente e por meio da formação de pequenos grupos, recontassem a história e imaginassem um fim para a mesma, através dos fantoches.

Posteriormente, em conjunto com as crianças, foi organizado um espaço na sala, acessível a todos, para arrumar os fantoches e deixá-los lá, para quando quisessem brincar, individualmente ou em grupo, conseguissem aceder sem dificuldades.

Antes de passar ao segundo momento ou seja à segunda parte do conto, foram realizadas cinco observações com a duração de 1 hora e 30 minutos. A primeira observação foi realizada no mesmo dia em que foi apresentada a 1º parte do conto, ou seja, no dia 13 de Março e, as seguintes foram realizadas nos dias 15, 20, 22 e 27 do mesmo mês. As observações foram realizadas com um dia de intervalo da primeira para a segunda, de quatro dias da segunda para a terceira, de dois dias da terceira para a quarta e de quatro dias de intervalo da quarta para a quinta. Cada uma das observações foi realizada com o apoio de uma tabela de registo (APÊNDICE C - Grelha de observação da criança).

Depois da apresentação da segunda parte do conto, no dia 29 do mês de Março, o qual também foi apresentado com o recurso aos fantoches, foi realizado o mesmo processo de observação. Isto é a primeira observação foi realizada no mesmo dia em que foi apresentada a 2º parte do conto e as seguintes foram realizadas nos dias 3, 5, 10 e 12 do mês de abril, seguindo-se novamente um dia de intervalo da 1º para a segunda e de quatro dias da segunda para a terceira e assim sucessivamente. Cada uma das observações foi realizada com o apoio da tabela de registo (APÊNDICE C - Grelha de observação da criança).

Posto isto, no dia 17 do mês de abril foram introduzidos cinco fantoches de luva, que não tinham qualquer ligação com a conto (APÊNDICE I - Fantoches) Estes foram introduzidos para que as crianças os juntassem aos fantoches do conto e com estes criassem outras histórias durante as suas brincadeiras. Seguidamente, foi realizado no mesmo dia e no dia 19, 24, 26 e 30 o mesmo processo de observação com base numa grelha (APÊNDICE C - Grelha de observação da criança).

De referir que a introdução da história foi a maneira de motivar as crianças a brincarem com os fantoches e atribuírem uma vida aos mesmos, o que também funcionou como forma de introdução à criação do cantinho dos fantoches e simultaneamente os motivou para a sua exploração.

Capítulo III - Apresentação dos Dados e Discussão dos Resultados

Após as observações efetuadas, procedemos à análise dos dados obtidos através de gráficos que ilustram o desenvolvimento de todas as observações efetuadas. De acordo com Fortin, (1999)

O investigador analisa o conjunto dos resultados e interpreta-os segundo o tipo de estudo e quadro de referência utilizados, tendo em conta o facto de que visa ou a descrição de um fenómeno ou a exploração e a verificação de relações entre os fenómenos, ou ainda, a verificação de hipóteses causais. (p.331)

Assim, iremos primeiramente apresentar os resultados das quinze observações, onde podemos perceber se houve ou não evolução das crianças relativamente à expressão-comunicação, socialização e envolvimento com o fantoche. Estes gráficos correspondem às observações realizadas após a implementação dos fantoches dentro da sala de aula. Para conseguirmos apresentar estes gráficos conclusivos da evolução de cada criança da amostra foi necessário realizar três gráficos referentes a cada um dos três momentos de observação, os quais são compostos por cinco observações, referentes à expressão-comunicação, socialização e envolvimento com o fantoche, de cada uma das crianças (A,B,C,D) (APÊNDICE J - Gráficos dos três momentos de observação).

Por fim, serão apresentados três gráficos referentes à evolução das crianças no que diz respeito a uma observação inicial, antes da implementação do fantoche e a uma observação final.

Em seguida, procederei à apresentação e análise dos gráficos supracitados.

1. Observação da Criança A

1.1. Expressão-Comunicação

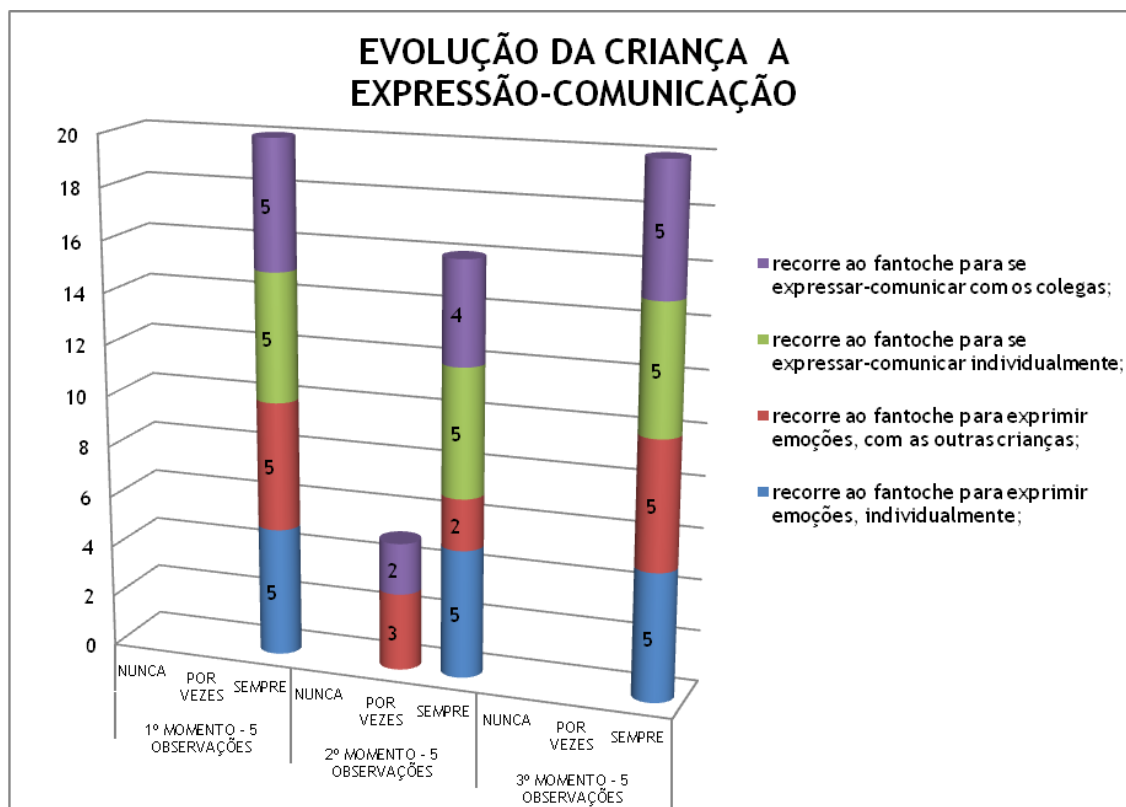


Gráfico 1 - Evolução da criança A - expressão - comunicação

O gráfico apresentado mostra a evolução da criança A, nas 15 observações realizadas nos 3 momentos, relativamente à expressão-comunicação, em atividades espontâneas realizadas na sala.

Neste gráfico é possível observar que a criança A, no primeiro momento de observação, relevou interesse em todos os itens. Contudo, intervinha de uma maneira agressiva com as outras crianças (gritava, batia-lhes, tirava os fantoches que estas tinham na mão, etc.), sempre que queria comunicar com elas e/ou quando sentia vontade de exprimir emoções. Para além de não partilhar os fantoches com as mesmas, quando estava a usá-los.

No segundo momento de observação, a criança A já recorreu por vezes ao fantoche para exprimir emoções, comunicava com as outras crianças de uma maneira mais calma e, quando necessário, já partilhava o fantoche. O que revela, apesar da aparente regressão, uma evolução, pois esta criança aprendeu a respeitar o espaço das outras crianças e a interagir mais calmamente, para além de ter aprendido a emprestar os fantoches.

No terceiro momento de observação, são visíveis as diferenças de resultados em relação às primeiras observações, diferindo pela positiva, pois a criança para comunicar com as outras crianças aprendeu a dirigir-se a elas de uma forma adequada, isto é, sem agredir, nem gritar. Além disso, aprendeu a usar os fantoches nas suas brincadeiras sem precipitação e com serenidade e, sempre que necessário, emprestando-os às outras crianças e brincando com elas.

O que comprova que esta aprendeu a dirigir-se adequadamente às outras crianças da sala, quando desejava comunicar com elas.

1.2. Socialização

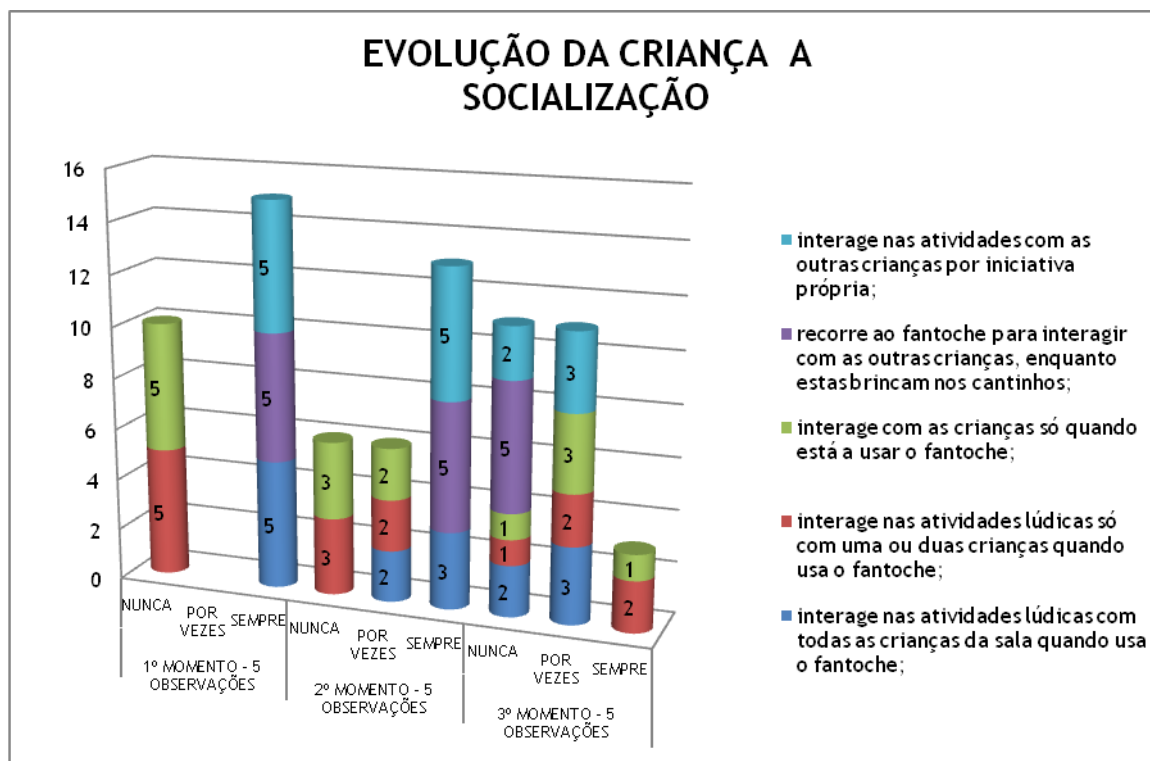


Gráfico 2 - Evolução da criança A - socialização

O gráfico apresentado mostra a evolução da criança A, nas 15 observações realizadas nos 3 momentos, relativamente à socialização, em atividades espontâneas realizadas na sala.

No gráfico é possível observar que a criança A no primeiro momento de observação, quando usava os fantoches nunca interagia nas atividades lúdicas só com uma ou duas crianças, isto é, interagia sempre com todas as crianças, no entanto só interagia quando manipulava os fantoches.

De referir que, quando pegava no fantoche, gostava que as outras crianças vissem e quando tal não acontecia, ela própria ia ter com elas. Mas caso lhe pedissem os fantoches afastava-se ou tinha um comportamento agressivo (gritava, batia).

Podemos verificar que interagia sempre nas atividades lúdicas com as crianças da sala sempre que usava o fantoche, recorria sempre a este para interagir com estas enquanto brincavam nos cantinhos e interagia sempre por iniciativa própria. Aqui é de mencionar que a criança A não interagia para brincar calmamente, dialogar, ou partilhar os fantoches, mas sim para mostrar que estava a brincar com eles e chamar a sua atenção.

No segundo momento de observação, a criança A começou, algumas vezes, a interagir ludicamente com uma ou duas crianças através dos fantoches, assim como passou a interagir com as outras crianças, mesmo quando não estava na posse de fantoches.

A interação nas atividades lúdicas com todas as crianças da sala, quando usava o fantoche, já não se verificava sempre. Fator positivo porque, anteriormente, apesar de interagir não respeitava o espaço das mesmas.

No que diz respeito ao terceiro momento, a iniciativa da criança A para interagir nas atividades lúdicas ou nos cantinhos com as outras crianças passou a ser feita apenas algumas vezes e não sempre como nos primeiros momentos de observação. O que é bastante positivo, visto que, numa fase inicial, a criança A interagira sem ter a noção do espaço do outro, enquanto no terceiro momento interagira com calma e não obrigava as outras crianças a brincar com ela.

1.3. Envolvimento com o Fantoche.

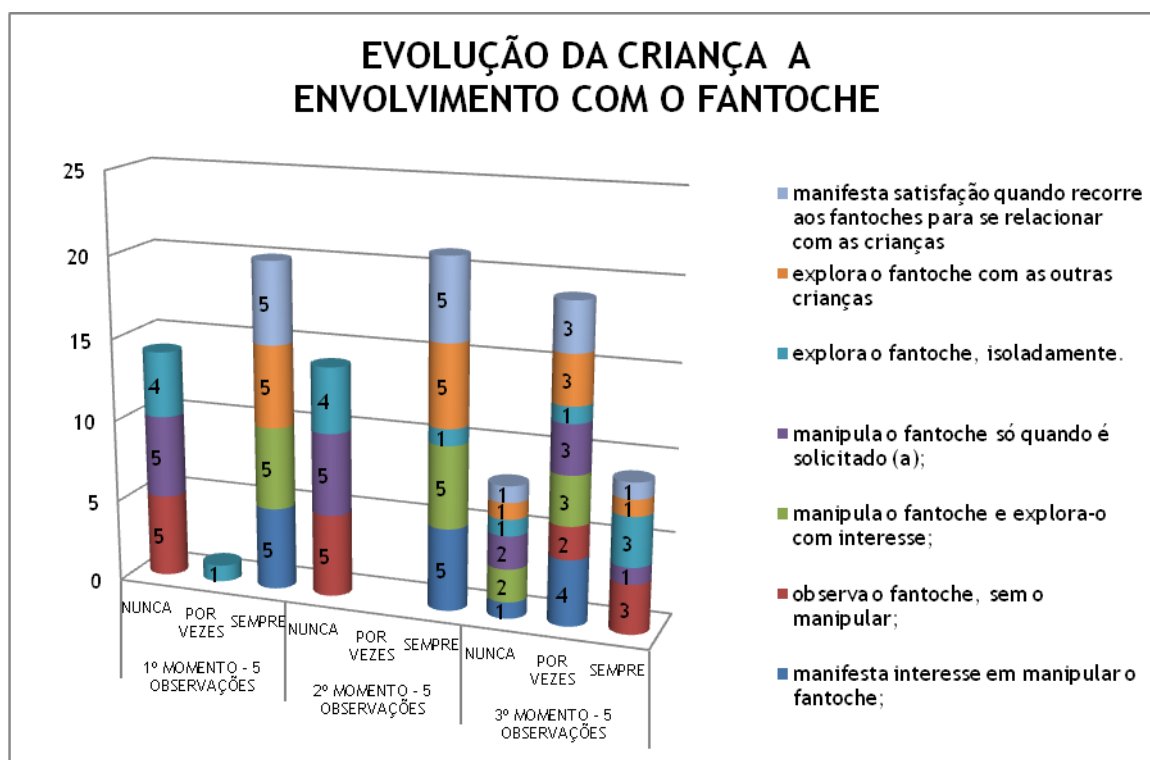


Gráfico 3 - Evolução da criança A - envolvimento com o fantoche

O gráfico apresentado mostra a evolução da criança A, nas 15 observações realizadas nos 3 momentos, relativamente ao envolvimento com o fantoche, em atividades espontâneas realizadas na sala.

No primeiro momento, a criança A manifestou interesse em manipular e explorar os fantoches e sempre procurou e demonstrou satisfação em explorá-los com as outras crianças. No entanto, as crianças afastavam-se porque ela queria que brincassem com ela mas não queria emprestar-lhes os fantoches e quando elas lhe pediam gritava e batia-lhes. Contudo, nunca explorou o fantoche isoladamente, porque tentava sempre ir para perto das outras crianças e manipulava os fantoches por iniciativa própria.

O segundo momento, no geral os indicadores mantiveram-se, basicamente, iguais ao primeiro momento.

Em relação ao terceiro momento, os indicadores passaram a registar uma posição mais intermédia (*Por vezes*), que não o *Sempre* ou o *Nunca* das primeiras observações. Todavia, em relação à exploração do fantoche, a criança A já consegue observar o fantoche sem o manipular. Facto que é bastante positivo, porque inicialmente não dava espaço para as outras crianças manipularem o fantoche e, nesta terceira fase, começa a dar espaço aos colegas e consegue explorar o fantoche com as outras crianças calmamente, ou seja, sem gritar, nem bater.

2. Observação da Criança B

2.1. Expressão-Comunicação

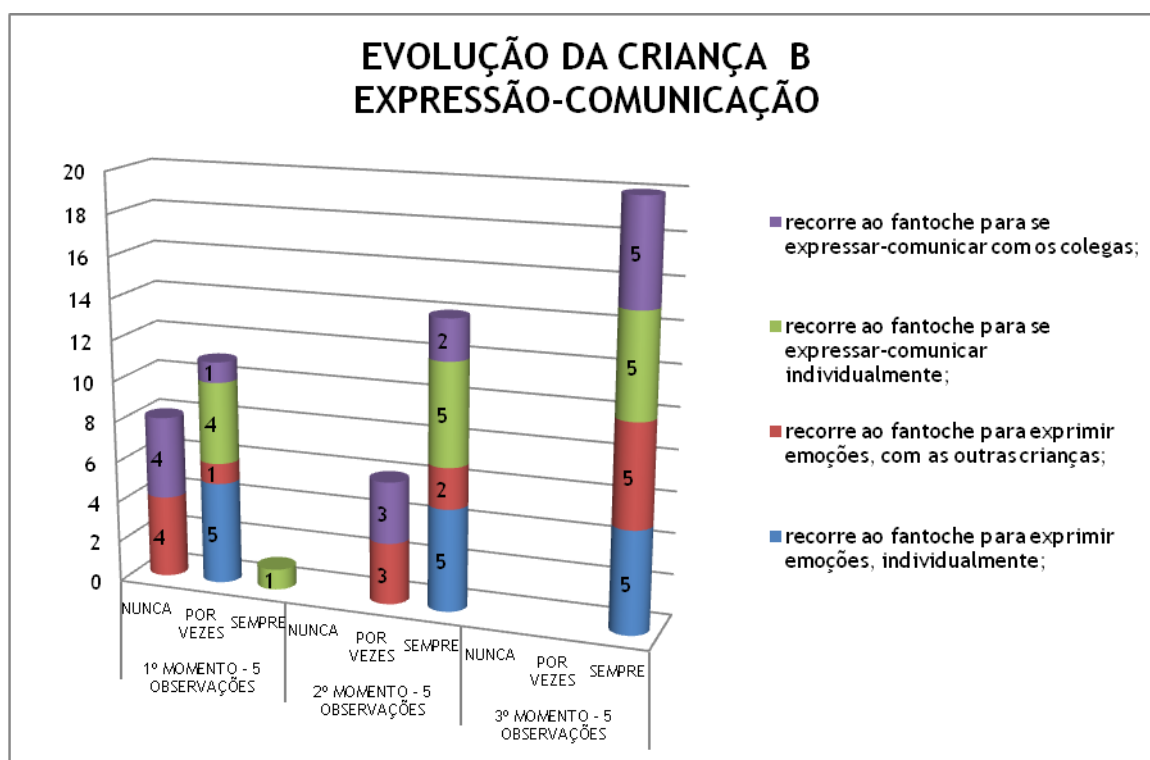


Gráfico 4 - Evolução da criança B - expressão comunicação

O gráfico apresentado mostra a evolução da criança B, nas 15 observações realizadas nos 3 momentos, relativamente à expressão-comunicação, em atividades espontâneas realizadas na sala.

No primeiro momento, a criança B, nunca usa o fantoche para exprimir emoções com as outras crianças, assim como, nunca recorre a ele para comunicar com os colegas. Contudo recorre, por vezes ao fantoche para exprimir emoções e para se expressar-comunicar individualmente.

No segundo momento, ocorreu uma evolução significativa. Os indicadores que se encontravam, no 1º momento no *Nunca* passaram a estar neste momento no *Por vezes*, isto é, a criança passou por vezes a usar o fantoche como um meio para exprimir emoções e para expressar-se e comunicar com as outras.

No terceiro momento, todos os indicadores se encontram no *sempre*, o que é positivo visto que evoluiu em todos os indicadores, o que corresponde a que já é capaz de exprimir-se e comunicar com as crianças da sala.

2.2. Socialização

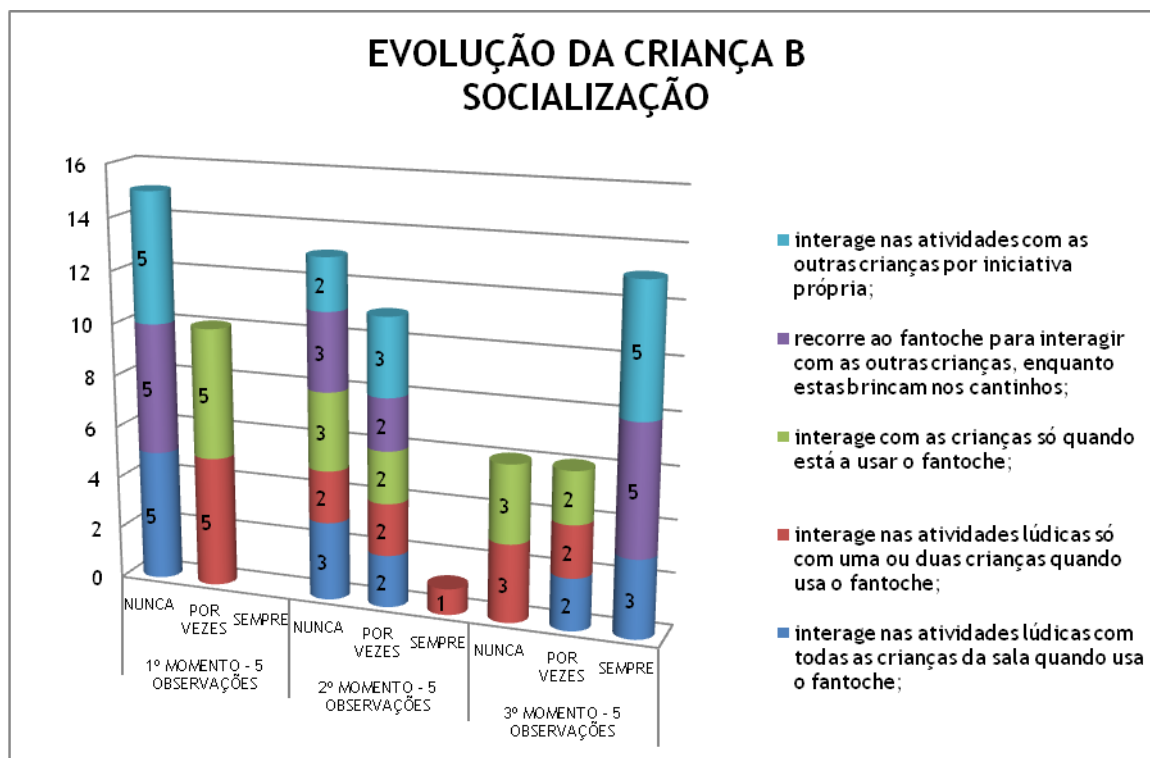


Gráfico 5 - Evolução da criança B - socialização

O gráfico apresentado mostra a evolução da criança B, nas 15 observações realizadas nos 3 momentos, relativamente à socialização, em atividades espontâneas realizadas na sala.

No primeiro momento, a criança B nunca interagiu nas atividades lúdicas com todas as crianças da sala quando usava o fantoche, nem recorria a este para interagir com as crianças enquanto estas brincavam nos cantinhos e não interagiu, por iniciativa própria, nas atividades com os colegas. Por vezes, quando tinha o fantoche, interagiu nas atividades lúdicas com duas ou mais crianças. De referir, que recorria ao fantoche para interagir, na maior parte das vezes, com a criança D enquanto esta brincava nos cantinhos.

No segundo momento, uma parte dos indicadores que se encontravam no *Nunca* passaram a *Por vezes*, ocorrendo, desta forma, uma evolução na relação com as outras crianças.

De mencionar que a criança B, neste momento e por vezes, já interagiu nas atividades lúdicas com mais de uma ou duas crianças, assim como já interagiu algumas vezes quando estava sem o fantoche.

No terceiro momento, a criança B interagiu nas atividades lúdicas por iniciativa própria com todas as crianças quando usava o fantoche e, até mesmo, quando não estando a usá-lo, recorria sempre a este para interagir com as outras crianças, quando nos cantinhos. Ou seja, a criança B evoluiu, significativamente, no seu relacionamento com as outras crianças da sala.

2.3. Envolvimento com o Fantoche

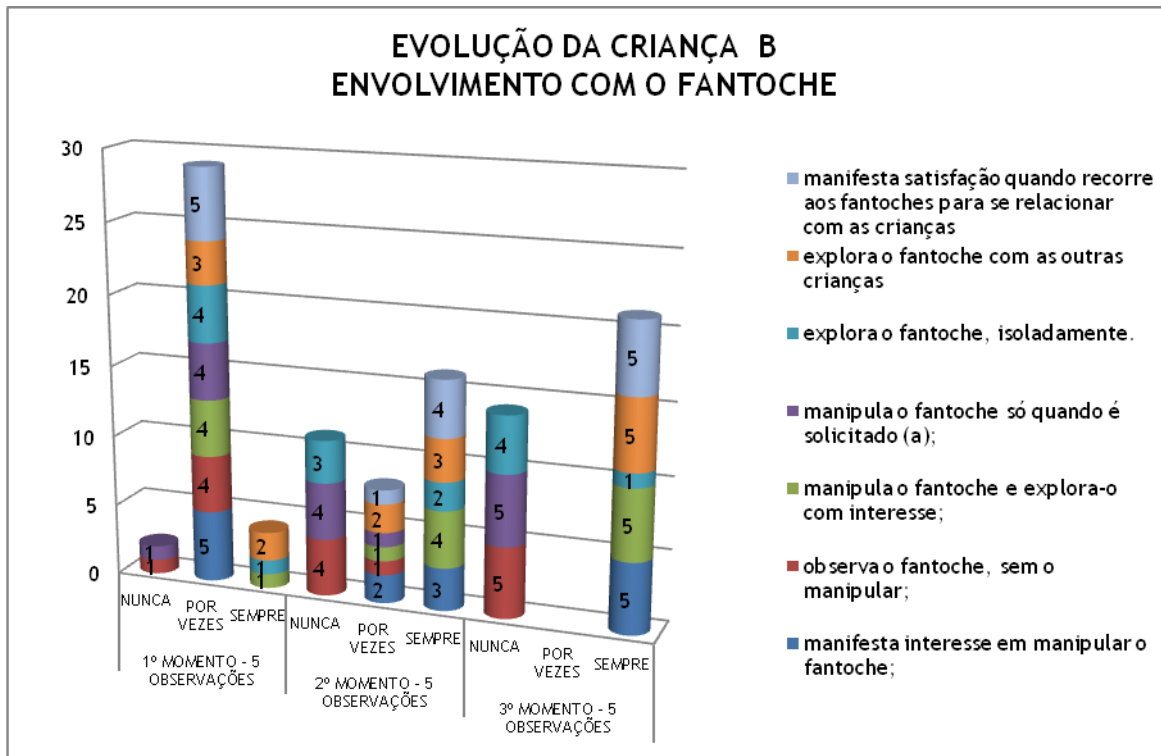


Gráfico 6 - Evolução da criança B - envolvimento com o fantoche

O gráfico apresentado mostra a evolução da criança B, nas 15 observações realizadas nos 3 momentos, relativamente ao envolvimento com o fantoche, em atividades espontâneas realizadas na sala.

No primeiro momento, de uma forma geral, à criança B situou-se-se no *Por vezes* em todos os indicadores assinalados no gráfico, isto é, manifestou algumas vezes interesse em explorar e manipular o fantoche, explorou-o isoladamente e revelou satisfação em relacionar-se com as crianças da sala através deste.

No segundo momento, a criança B no indicador referente à observação do fantoche sem o manipular e à manipulação deste só quando é solicitado, passou de *Por vezes* do primeiro momento de observação, para *Nunca* do segundo momento, o que revela interesse, por parte da criança, em manipular o fantoche. Neste momento, a criança deixou de explorar o fantoche isoladamente para o passar a explorar com as outras crianças. O que revela que já interage com as outras crianças da sala.

Neste momento, foi visível que a criança B explorou com gosto e interessou-se pela manipulação de fantoches.

Em relação ao terceiro momento, o gráfico demonstra que a criança B gostou de manipular o fantoche e explorou-o com interesse. Preferiu explorá-lo com as crianças da sala do que isoladamente e quando o fez sentiu prazer nisso. Para além disso, mostra que a criança explorou os fantoches mesmo quando não foi solicitado e nunca os observou sem o manipular.

3. Observação da Criança C

3.1. Expressão-Comunicação

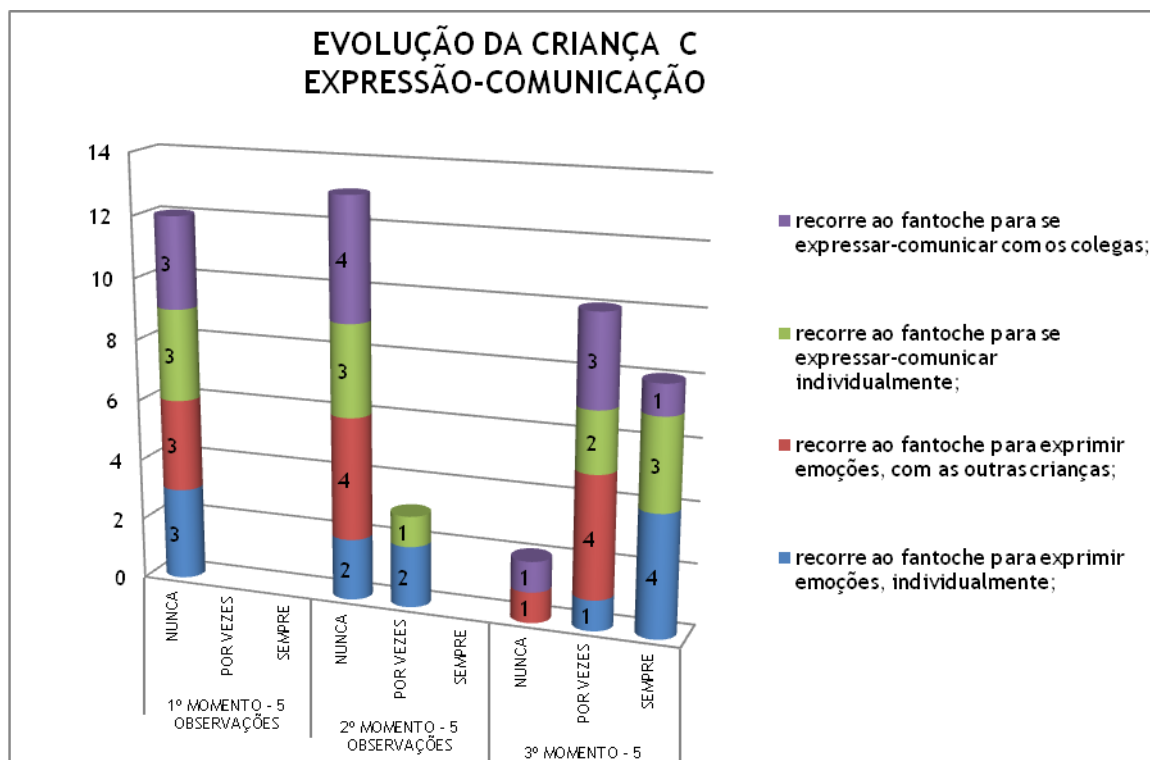


Gráfico 7 - Evolução da criança C - expressão-comunicação

O gráfico apresentado mostra a evolução da criança C, nas 15 observações realizadas nos 3 momentos, relativamente à expressão-comunicação, em atividades espontâneas realizadas na sala.

Antes da análise do respetivo gráfico é de realçar que no primeiro momento a criança C faltou dois dias e no segundo momento faltou um dia.

No primeiro momento, a Criança nunca recorreu ao fantoche, era como se este não existisse dentro da sala de aula, até quando as outras crianças tentavam interagir com ela através do fantoche, ela limitava-se a observar, por momentos, e nunca dava resposta à intervenção.

No segundo momento, a criança evoluiu positivamente em dois indicadores que passaram de *Nunca*, do 1º momento de observação, para *Por vezes*, pois recorreu algumas vezes ao fantoche para expressar emoções individualmente, tal como, para comunicar.

No terceiro momento, ocorreu uma evolução em todos os indicadores. O que revela que a criança recorreu ao fantoche para se expressar individualmente e para comunicar com as crianças da sala.

3.2. Socialização

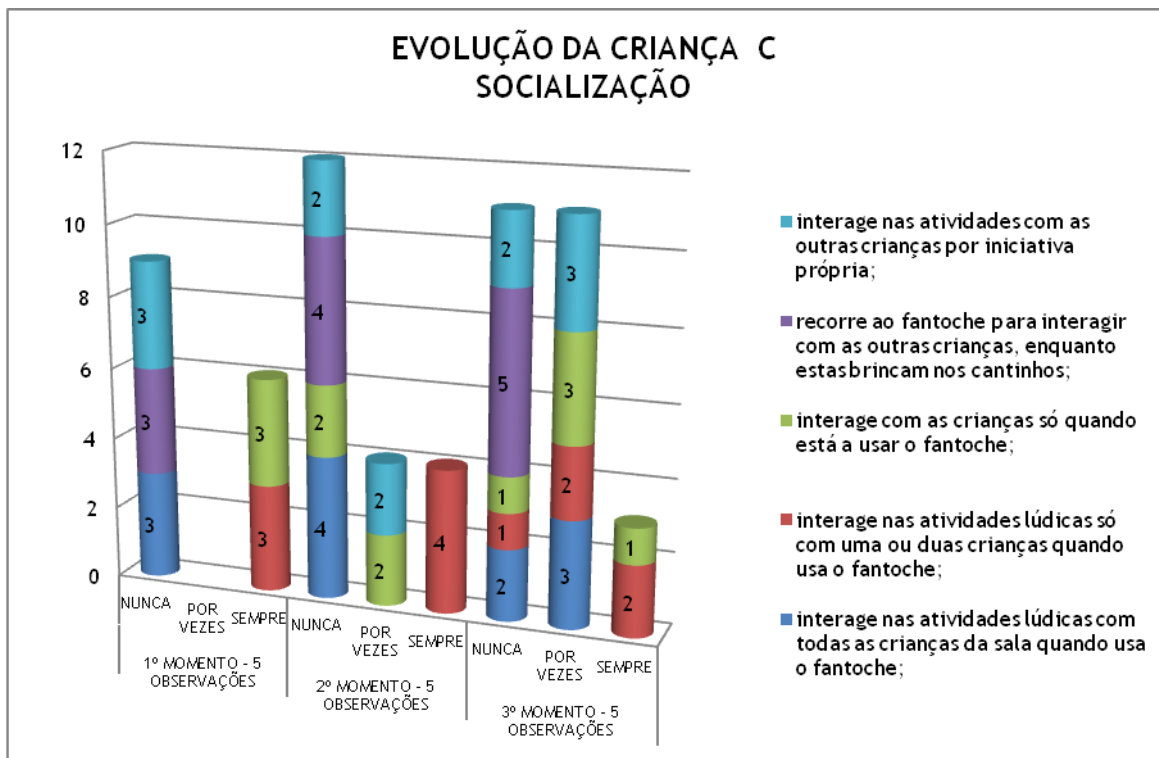


Gráfico 8 - Evolução da criança C - socialização

O gráfico apresentado revela a evolução da criança C, nas 15 observações realizadas nos 3 momentos, relativamente à socialização, em atividades espontâneas realizadas na sala.

No primeiro momento, a interação nas atividades lúdicas com todas as crianças da sala quando usa o fantoche nunca acontece, tal como não recorre a este para interagir com as demais crianças, enquanto estas brincam nos cantinhos, da mesma forma que não interage, por iniciativa própria, nas atividades com os colegas. No entanto, quando usa o fantoche interage sempre com uma ou duas crianças.

No segundo momento, mantiveram-se todos os indicadores, à exceção da interação com as crianças, que numa fase inicial (primeiro momento de observação) era feita só por meio do fantoche, assim como do indicador referente à interação nas atividades com as outras crianças que nunca ocorria por iniciativa própria, passou a acontecer algumas vezes, neste segundo momento de observação. O que demonstra uma evolução da criança C no respeitante a uma maior interação com as outras crianças, porque já procura relacionar-se com elas.

No terceiro momento, o recurso ao fantoche para comunicar com as outras crianças nunca aconteceu. Enquanto a interação nas atividades lúdicas com duas ou mais crianças evoluiu significativamente.

A criança C apesar da evolução nos três momentos de observação nunca recorreu ao fantoche para interagir com as outras crianças, enquanto estas brincavam nos cantinhos, no entanto caso uma criança viesse ter com esta, para brincar com os fantoches, ela brincava, e desta forma manipulava e explorava o fantoche.

3.3. Envolvimento com o Fantoche

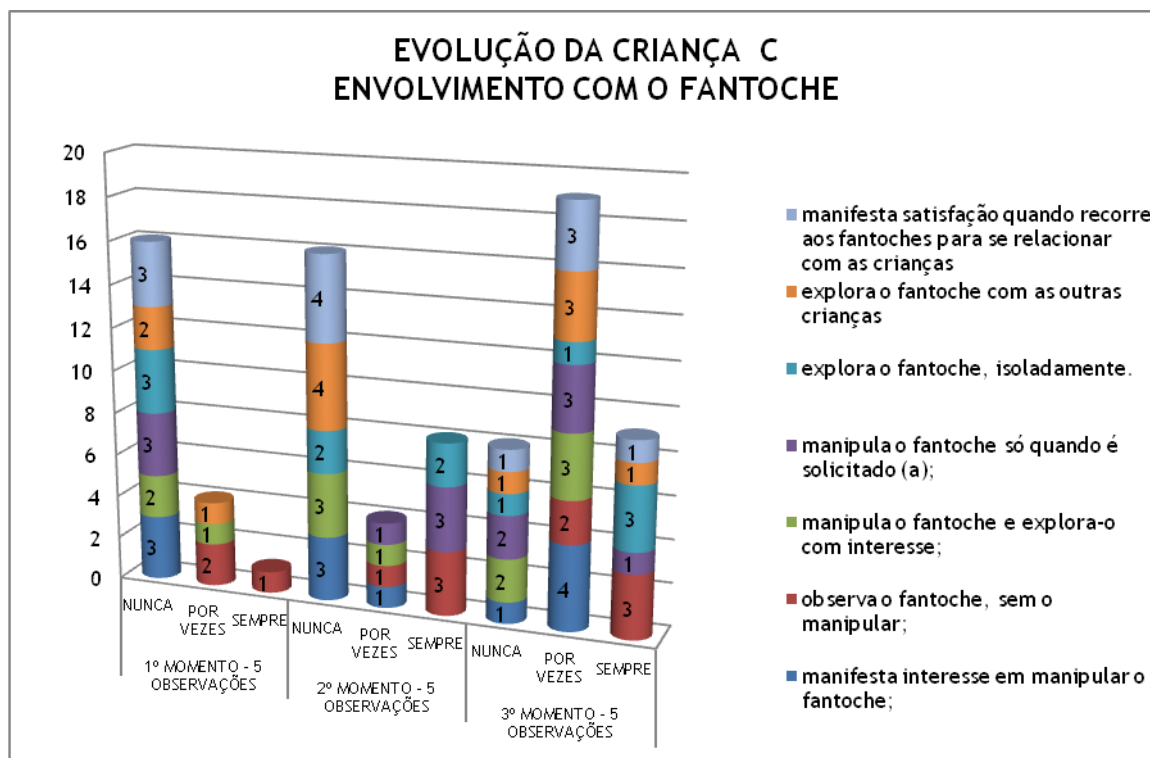


Gráfico 9 - Evolução da criança C - envolvimento com o fantoche

O gráfico apresentado mostra a evolução da criança C, nas 15 observações realizadas nos 3 momentos, relativamente ao envolvimento com o fantoche, em atividades espontâneas realizadas na sala.

No primeiro momento, no geral, os indicadores demonstram que a criança C nunca revelou interesse em manipular e explorar o fantoche, assim como nunca recorreu a este para relacionar-se com as outras crianças. No entanto, mesmo sem manipular o fantoche, por vezes, observava-o com interesse.

No segundo momento, a criança começou a explorar o fantoche isoladamente e passou a manipulá-lo sempre que era solicitado, fosse por uma criança da sala, ou pela educadora. Mas é de realçar que quando estava a explorar o fantoche e se sentia observado, por vezes, deixava-o.

No terceiro momento é notável uma evolução na exploração e no interesse em manipular o fantoche. Também é visível, por vezes, uma manipulação do fantoche sem ser solicitado, assim como explora-o com as outras crianças e manifesta satisfação quando o faz. O que não ocorreu no primeiro momento de observação.

4. Observação da Criança D

4.1. Expressão-Comunicação

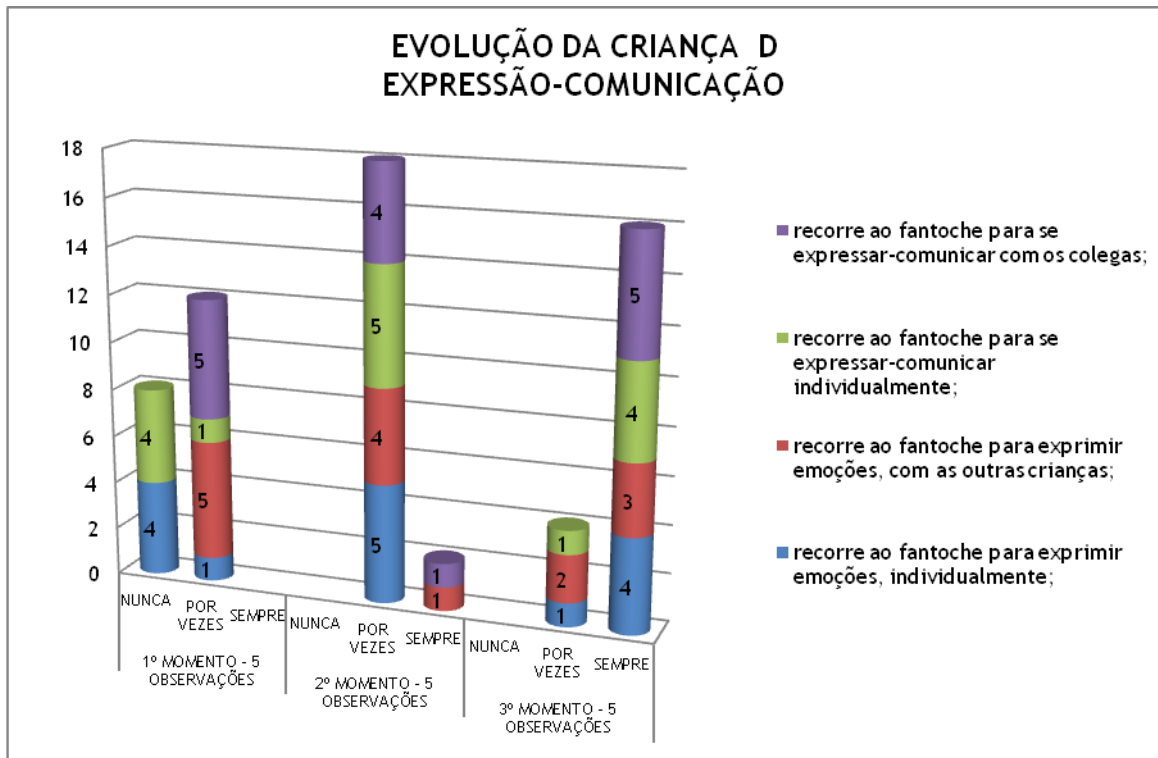


Gráfico 10 - Evolução da criança D - expressão -comunicação

O gráfico apresentado mostra a evolução da criança D, nas 15 observações realizadas nos 3 momentos, relativamente à expressão-comunicação, em atividades espontâneas realizadas na sala.

No primeiro momento de observação, a criança D quase nunca recorre ao fantoche para expressar emoções ou para expressar-se individualmente. No entanto, utiliza-o para expressar emoções e comunicar com as outras crianças.

No segundo momento, os indicadores encontram-se no *Por vezes* o que significa que ocorreu uma evolução no que respeita à expressão-comunicação, quer de forma individual, quer em grupo, pois a criança recorre ao fantoche com o objetivo de comunicar com os colegas.

No terceiro momento de observação, os indicadores evoluíram positivamente, isto é, evoluíram de *Por vezes*, do segundo momento de observação, para *Sempre*, no terceiro momento de observação, o que indica que a criança passou a recorrer ao fantoche para se expressar e comunicar com as crianças da sala.

4.2. Socialização

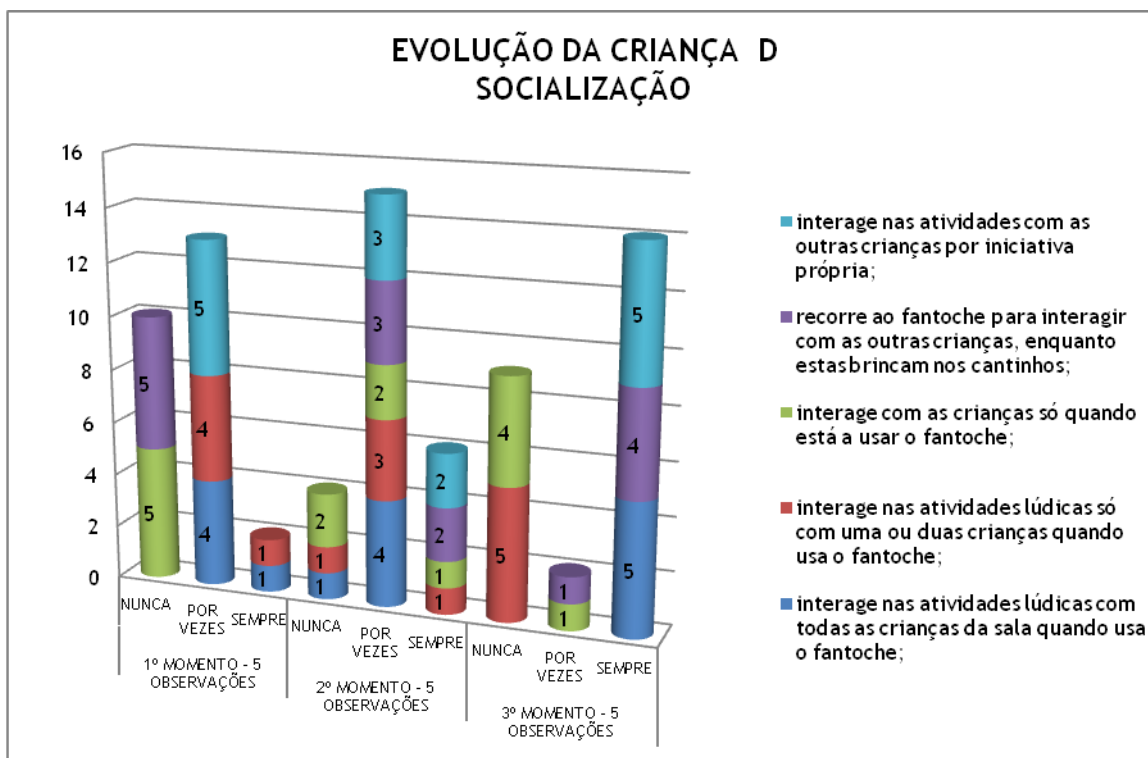


Gráfico 11 - Evolução da criança D - socialização

O gráfico apresentado mostra a evolução da criança D, nas 15 observações realizadas nos 3 momentos, relativamente à socialização, em atividades espontâneas realizadas na sala.

No primeiro momento é visível que a criança D nunca usa o fantoche para interagir com as outras crianças. No entanto por vezes usa o fantoche para interagir nas atividades lúdicas com as outras crianças por iniciativa própria.

No segundo momento a criança D passou a recorrer por vezes ao fantoche para interagir com as outras crianças. Notou-se que evoluiu um pouco no à vontade da interação das atividades com as crianças por iniciativa própria.

No terceiro momento a criança D evoluiu significativamente pois interage sempre nas atividades lúdicas com todas as crianças da sala quando recorre ao fantoche e o faz por iniciativa própria. Fator que revela que a criança tem à-vontade com as crianças da sala para com elas interagir.

4.3. Envolvimento com o Fantoche

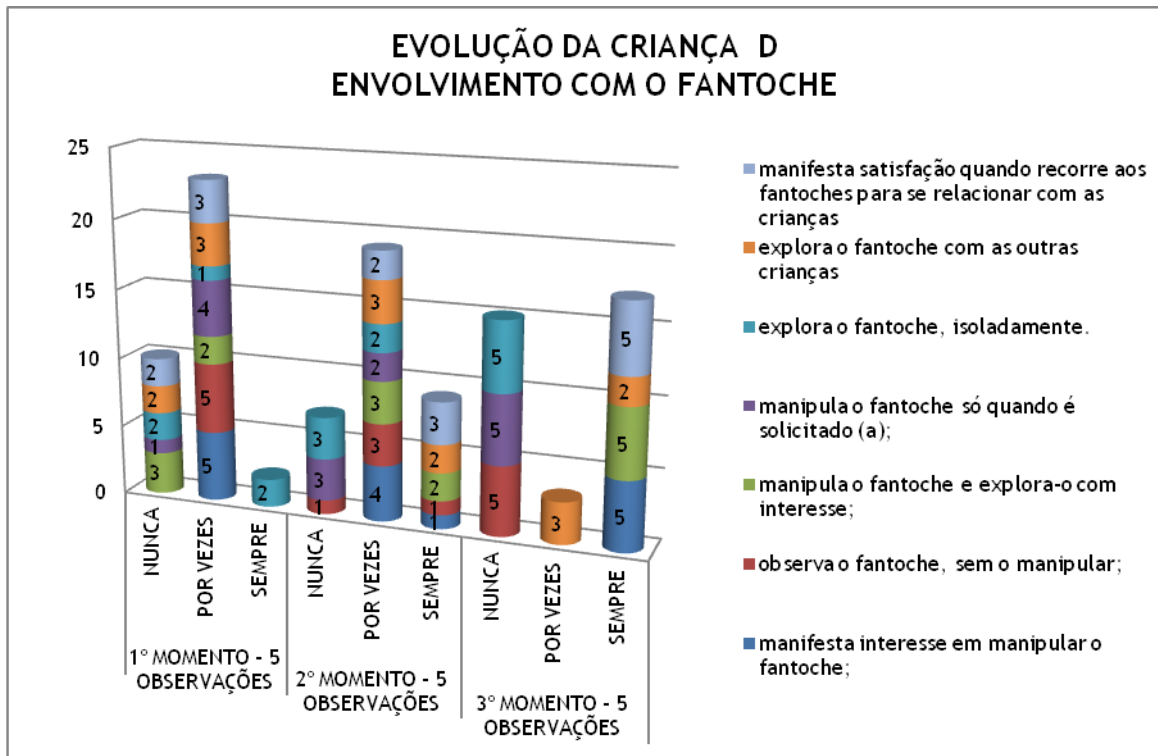


Gráfico 12 - Evolução da criança D - envolvimento com o fantoche

O gráfico apresentado, revela a evolução da criança D nas 15 observações realizadas nos 3 momentos, relativamente ao envolvimento com o fantoche, em atividades espontâneas realizadas na sala.

No primeiro momento, a criança D nunca, ou muito raramente, manipulou o fantoche isoladamente e o explorou demonstrando interesse. Por vezes, observa com interesse o fantoche, no entanto só o manipula quando é solicitado, mas explora-o com satisfação quando se relaciona com as outras crianças.

No segundo momento, ocorreu uma evolução, pois a criança recorre ao fantoche sem ser solicitada e explora-o em grupo com manifesta satisfação.

No terceiro momento, houve uma grande evolução, pois a criança D manipula o fantoche mesmo quando não é solicitada pelas outras crianças, manifestando satisfação e interesse em manipulá-lo com o restante grupo.

5. Reflexão Geral sobre a Evolução das Crianças A, B, C, D

De uma maneira geral, todas as crianças evoluíram, significativamente, a nível da expressão, da capacidade de comunicação e de socialização com todas as crianças da sala.

As crianças A, B e C, foram as que demonstraram, logo à partida, interesse em manipular e explorar o fantoche. A criança C, apesar de revelar tal sentimento, não foi logo no primeiro momento de observações. Contudo, quando as outras crianças estavam a explorar o fantoche e dirigiam-se até perto da mesma, ela observava-o com atenção e correspondia à intervenção.

Das três crianças (A, B e D) a criança A foi, em todos os momentos de observação, a que sempre explorou e manipulou os fantoches, com o objetivo de relacionar-se com todas as crianças da sala. Mas, numa fase inicial, as outras crianças não correspondiam às suas interações, porque ela não emprestava os fantoches e além de não os emprestar, gritava, batia-lhes e chorava dizendo que eram dela. Com o uso dos fantoches, as atitudes mais agressivas (gritar, bater) da criança A, em relação às outras crianças da sala, foram diminuindo razoavelmente, o que foi fundamental para esta ganhar a confiança das outras crianças e obter um relacionamento com as mesmas, tanto na partilha como na conversação.

As crianças B e D, inicialmente, brincavam só as duas, com o passar do tempo é que começaram a brincar com as outras crianças da sala. A criança B era a que normalmente pegava nos fantoches e ia brincar com a criança D. Em observações seguintes, as mesmas já brincavam e interagem com as outras crianças.

Relativamente à criança C, apesar da evolução, era uma criança que nas primeiras observações, nunca usava um fantoche para brincar ou relacionar-se com as outras crianças. Com o passar do tempo, a criança C recorria ao fantoche para se expressar isoladamente, mas caso sentisse que estava a ser observada, parava de imediato. A criança C foi a criança que levou mais tempo a relacionar-se com os fantoches, contudo, sentiu-se uma evolução nas relações de partilha e de amizade com as outras crianças, pois apesar de preferir brincar sozinha nos cantinhos, passou a conversar e a brincar com o restante grupo.

As fotos que apresentamos em seguida, demonstram alguns momentos de observação vivenciados pelas crianças da amostra.

De referir que quando foram realizadas as entrevistas às crianças, a criança A foi mencionada por todas as outras crianças como sendo aquela com quem menos gostavam de brincar, pelo facto de gritar, bater e querer os brinquedos só para ela. Do mesmo modo, a educadora referiu a criança A como sendo aquela criança que manifesta grandes dificuldades de expressão comunicação e socialização e referiu que quando interage com as outras crianças tem comportamentos agressivos (bate, grita) ou seja, é uma criança que não consegue interagir com as outras crianças equilibradamente e solucionar os conflitos através do diálogo, o que desencadeava um afastamento por parte das outras crianças. No entanto, após a implementação do fantoche as outras crianças da sala brincavam alegremente com a criança A e, ela interagia nas atividades calmamente.

As fotos que apresentamos em seguida, demonstram alguns momentos de observação vivenciados pelas crianças da amostra.

Criança A



Figura 1 - Criança A a explorar vários fantoches



Figura 2 - Criança A a interagir com uma criança



Figura 3 - Criança A a partilhar os fantoches



Figura 4 - Criança A a explorar em grupo os fantoches

Criança B



Figura 5 - Criança B a explorar os fantoches individualmente



Figura 6 - A criança B a explorar os fantoches com a criança D



Figura 7- Criança B a explorar o fantoche com uma criança



Figura 8 - Criança B a explorar o fantoche em grupo.

Criança C



Figura 9 - Criança C a explorar o fantoche individualmente



Figura 10 - Criança C a observar outras crianças a brincarem com os fantoches



Figura 11 - Uma criança a interagir com a criança D



Figura 12 - Criança C a explorar os fantoches em grupo

Criança D



Figura 13 - Criança D com um fantoche



Figura 14 - Criança D a explorar os fantoches com a criança B



Figura 15 - Criança D a explora os fantoche com duas crianças



Figura 16 - Criança D a explorar os fantoches em grupo

Conforme já referi anteriormente, comecei por fazer uma observação antes de implementar os fantoches e terminei com uma observação final, após a implementação destes. Igualmente, no início da atividade de observação, fiz as entrevistas do teste sociométrico às crianças da turma para me aperceber das relações que se estabeleciam entre estas crianças e a turma, no final as observações permitiram-me verificar se houve mudanças nas relações interpares. Das observações resultaram alguns gráficos (APÊNDICE K - Gráficos da observação inicial e final) que me permitiram apresentar estes gráficos finais Estes gráficos representam, de uma maneira geral, o patamar em que as crianças da amostra se deparavam na fase inicial, antes da implementação dos fantoches, e na fase final, após a implementação dos fantoches. Na análise cruzo estes dados com os recolhidos através entrevistas às crianças.

6. Observação Inicial e Final do Conjunto das Crianças da Amostra

6.1. Expressão-Comunicação

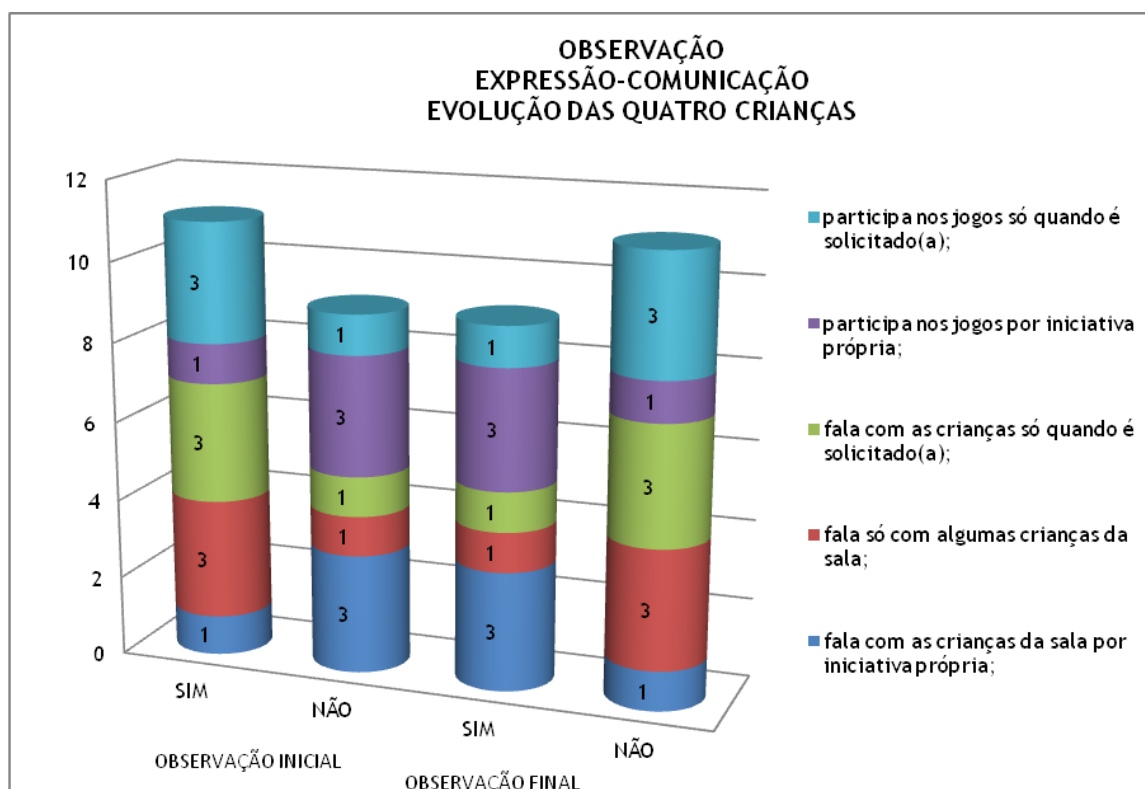


Gráfico 13 - Observação - expressão - comunicação evolução das 4 crianças

O gráfico apresentado revela a evolução das crianças da amostra (A, B, C e D), com os dados recolhidos no momento inicial (antes da implementação dos fantoches) e no final (após a implementação dos fantoches relativamente à expressão/comunicação, dentro da sala, no espaço dos cantinhos).

Numa observação inicial, é visível que mais de metade das crianças da amostra não comunicam com as outras crianças da sala, isto é, fazem-no só com algumas das mesmas, falam só quando são solicitadas e não participam nos jogos por iniciativa própria.

Na observação final é perceptível uma evolução, pois mais de metade das crianças da amostra comunicam com todas as crianças da sala, não é necessário serem solicitadas para falarem, participam nos jogos por iniciativa própria e sem solicitação.

6.2. Socialização

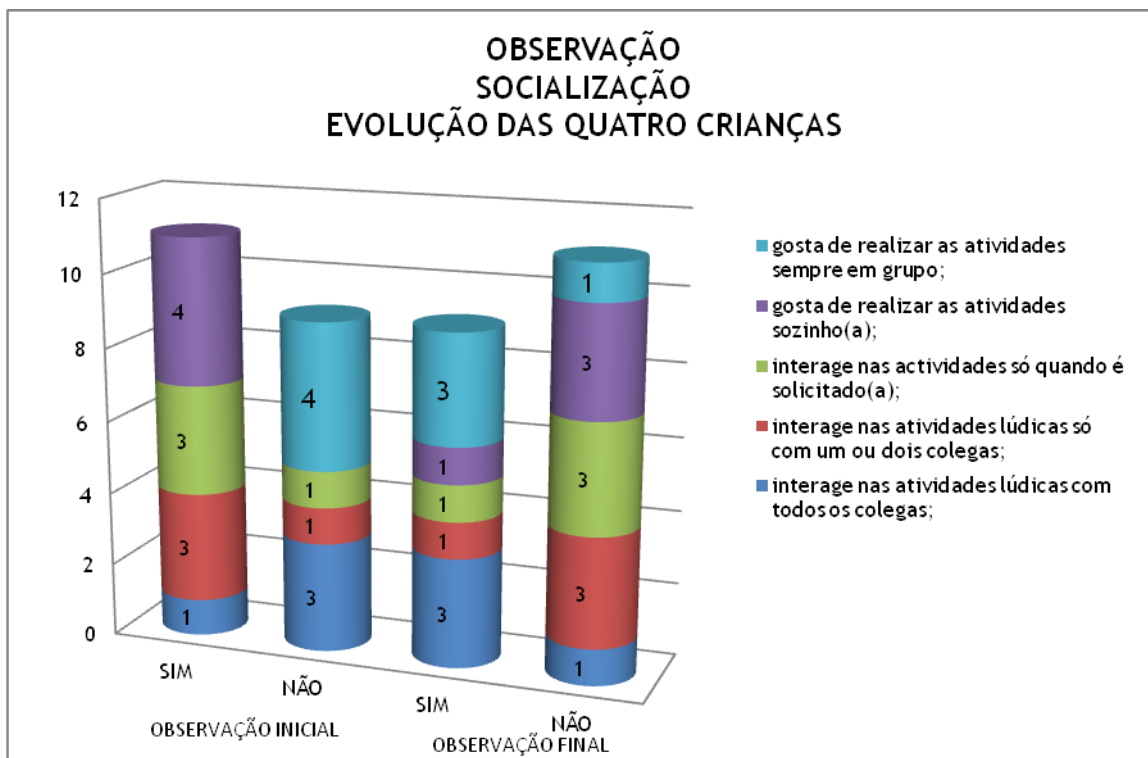


Gráfico 14 - Observação - socialização evolução das 4 crianças

O gráfico apresentado revela a evolução das crianças da amostra (A, B,C e D) no momento inicial (antes da implementação dos fantoches) e no final (após a implementação dos fantoches) relativamente à socialização dentro da sala, no espaço dos cantinhos.

No momento inicial, é visível que a maioria das crianças não interage nas atividades lúdicas com o restante grupo e quando o fazem, é porque foram solicitadas pelas outras crianças.

No total da amostra as crianças gostam de realizar as atividades sozinhas e não em grupo.

No momento final é notável uma evolução, pois mais de metade das crianças da amostra interagem por iniciativa própria nas atividades lúdicas com todas as crianças da sala, preferindo, desta forma, realizá-las em grupo do que individualmente.

6.3. Perfil das Crianças

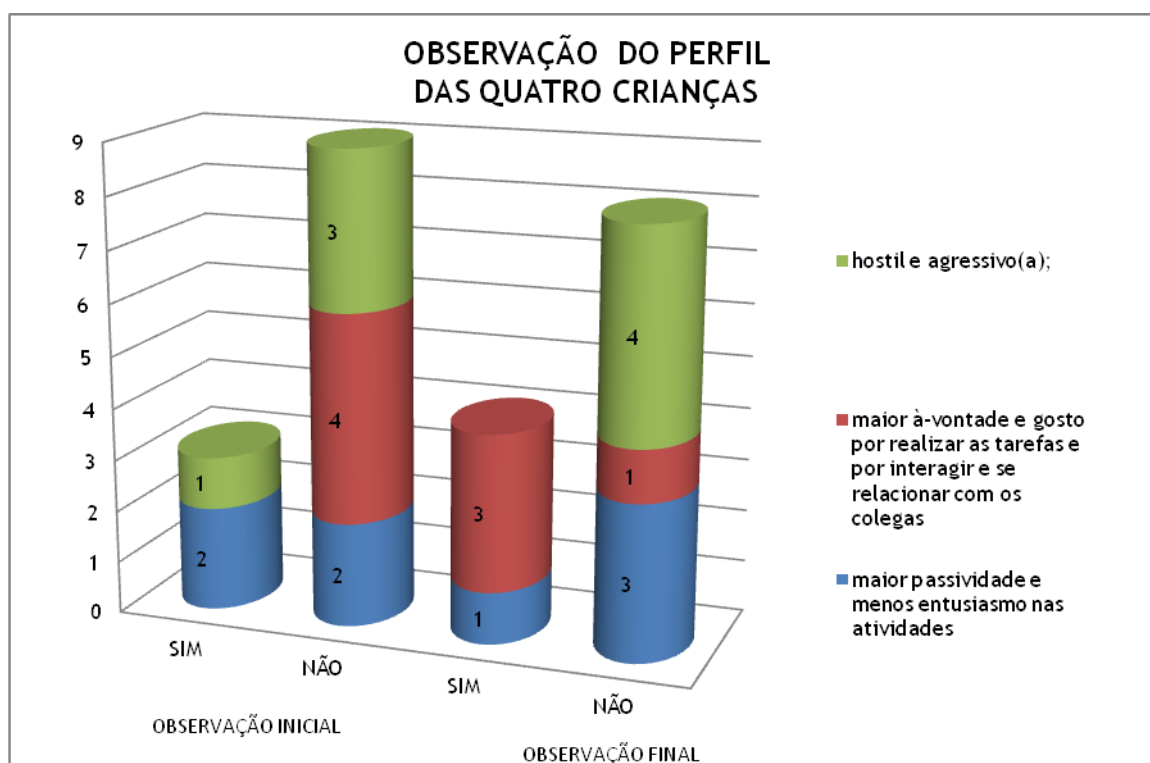


Gráfico 15 - Observação do perfil das 4 crianças

O gráfico apresentado revela a evolução das crianças da amostra (A, B, C e D) no momento inicial (antes da implementação dos fantoches) e no final (após a implementação dos fantoches) relativamente ao seu perfil.

Numa observação inicial, os elementos constituintes da amostra não tinham à-vontade e gosto por realizar as tarefas e por interagir e se relacionar com os colegas, metade destas revelaram maior passividade e menos entusiasmo nas atividades e um elemento era hostil e agressivo.

No segundo momento, mais de metade das crianças da amostra tinham um maior à-vontade e gosto por realizar as tarefas e por interagir e se relacionar com os colegas. A criança que era hostil e agressiva deixou de evidenciar esses comportamentos, passando a relacionar-se com os colegas de forma normal e, por consequência a ser aceite por eles. Apenas uma das crianças continua a manter, embora com menor intensidade, comportamentos de indiferença face a certas atividades e à relação com colegas.

Numa conversa informal com a educadora, esta concluiu que as crianças da amostra evoluíram significativamente, apesar da criança C levar algum tempo a relacionar-se com os fantoches, foi perceptível um maior diálogo e uma maior partilha de brinquedos dentro da sala entre todas as crianças. Esta constatação significa que o recurso aos fantoches serviu para ajudar as crianças da amostra A, B, C e D, como também foi útil para as outras crianças da sala aprenderem que cada criança, apesar das suas dificuldades, tem o direito a comunicar e a ser integrada no grupo.

Capítulo IV - Considerações Finais

1. Algumas Limitações Importantes

A entrevista realizada à educadora foi aplicada antes da implementação dos fantoches na sala de aula e houve a necessidade de aplicá-la após a implementação destes e das 15 observações realizadas, o que não foi possível devido ao pouco tempo que tínhamos para a realização do presente relatório. A sua aplicação teria permitido comparar a opinião da educadora com os progressos de cada uma das crianças, após o uso dos fantoches.

Em relação ao projeto, a implementação do espaço de fantoches dentro da sala de aula assume-se como uma estratégia para alcançar os objetivos do estudo. Porém, apesar dos progressos obtidos no decorrer das observações, é de aludir que para a obtenção de resultados mais precisos seria necessário mais tempo. Quando o projeto foi aceite (6 de Dezembro) encontrávamo-nos a estagiar no 1º ciclo de Ensino Básico, o que impossibilitou a execução deste num período de tempo suficientemente longo para recolher os dados mais pormenorizadamente e a longo prazo.

Algumas dificuldades surgidas, no âmbito deste estudo, devem-se ao pouco tempo disponível para a realizar e também à minha inexperiência na investigação.

Este estudo, pelas limitações temporais acima referidas e pela população abrangida na amostra não pode generalizar os dados obtidos, no entanto pode servir de incentivo para os educadores de Infância darem maior atenção aos fantoches nas suas atividades e os disponibilizarem para o jogo espontâneo das crianças.

2. Relevância deste estudo

Apesar das limitações do estudo, foi com grande entusiasmo que o desenvolvemos e constatámos mudanças significativas em determinados comportamentos de expressão-comunicação e socialização durante e após o uso dos fantoches.

Embora não tenhamos dados posteriores que comprovem que os progressos obtidos neste contexto se manterão na relação que as crianças estabelecem com o grupo de pares, parecem-nos serem muito positivos os dados recolhidos desta evolução. Estes dados, no entanto, confirmam a importância da disponibilização de fantoches nas salas de Jardim-de-Infância e a necessidade de ensinar as crianças a manipulá-los e a utilizá-los de forma a poderem, através deles e espontaneamente, melhorar a sua expressão, aperfeiçoar a sua capacidade de comunicação e aprender a socializar-se mais adequadamente.

No meu ponto de vista, foi também muito positivo desenvolver este estudo, porque me permitiu alargar a minha prática no Jardim-de-Infância e aperceber-me de como é fundamental um professor ser, simultaneamente, um investigador dos progressos dos seus alunos, a fim de procurar encontrar as estratégias que melhor se adequem às problemáticas encontradas, não perdendo de vista aquelas crianças cujas dificuldades não se situam ao nível cognitivo, mas ao nível da comunicação e relação social.

3. Recomendações

Com o presente estudo, pudemos constatar que a História "O Nabo Gigante" e a forma dramática como foi apresentada às crianças, desempenharam um papel fundamental na motivação para a utilização dos fantoches por parte das crianças, visto que, introduzindo-os conseguiu-se mobilizar a sua atenção e entusiasma-las a expressar-se e a comunicar com os companheiros. Contudo, caso iniciasse agora o estudo, introduziria mais fantoches e recorria a outras histórias.

Um dos objetivos deste projeto consistia em permitir às crianças o recurso aos fantoches para se expressarem, comunicarem e se socializarem com as outras crianças. Dai ser introduzida a história como forma de motivação e de maneira a implementar um espaço com fantoches dentro da sala de aula, que não existia anteriormente.

Para estudos futuros, que se venham a desenvolver sobre os fantoches na Educação Pré-Escolar, aconselhamos que eles se socorram da metodologia de investigação-ação, de maneira a propor atividades que incentivem as crianças para a sua exploração e descoberta, verificando as mesmas categorias de análise, ou outras possíveis de ser potenciadas com os fantoches.

Se possível, deveria alargar-se a população da amostra e o tempo de intervenção, pois quanto maior for a população em estudo maior será a validade deste e mais facilmente se poderá proceder à sua comparabilidade e transferibilidade para outros contextos.

4. Reflexão Conclusiva

Muitas vezes não prestamos atenção ao que as crianças nos dizem, às suas palavras, aos seus gestos, às suas reações e às suas atitudes, perante determinadas situações. Se o fizéssemos provavelmente, conhecê-las-íamos melhor e poderíamos dar respostas mais adequadas às suas necessidades. Geralmente, as crianças transmitem o que, realmente, sentem e o que desejam através das suas brincadeiras, como tal é necessário que o educador tenha um olhar atento sobre as suas atividades espontâneas. Desde há muito tempo, se considera que os fantoches devem ser usados nas brincadeiras das crianças, porque exercem uma grande atração sobre estas e, simultaneamente, pelas suas características, podem ser um recurso muito útil para eliminar determinadas dificuldades e para ganhar o domínio de certas habilidades.

Neste relatório abordou-se a problemática dos fantoches como um meio de melhorar as competências de expressão, de comunicação e de socialização das crianças da Educação Pré-Escolar. Partindo deste ponto e tendo presente as questões do estudo (se as crianças manifestaram interesse e envolvimento no recurso aos fantoches; se as crianças demonstraram evolução nas suas atitudes de expressão-comunicação, durante e após a utilização espontânea de fantoches; se as crianças revelaram melhoria a nível das suas relações com todas as crianças da sala, após a utilização de fantoche por parte das crianças da Educação Pré-Escolar), apresentamos uma síntese dos dados obtidos e da sua análise.

De uma maneira geral, podemos concluir que as crianças da amostra manifestavam grande interesse quando recorriam aos fantoches para se expressar -comunicar ou interagir

com as outras crianças, apesar de a criança C não o revelar nas observações iniciais, contudo mais tarde revelou tal interesse.

A pouco e pouco, com o uso espontâneo dos fantoches foi notável um maior à-vontade de conversação e de interação entre as crianças da amostra e as que foram envolvidas por este estudo, pois as crianças da amostra através dos fantoches recontavam e inventavam histórias para as outras crianças da sala, para além de interagirem com estas nas atividades lúdicas, sem receio de expor as suas ideias e de fazer as coisas menos bem, provavelmente, por projetarem as suas atitudes para os fantoches e ao fazê-lo era como se elas próprias não existissem.

Com base na análise e discussão dos dados, podemos concluir que o uso do fantoche pode ser um meio para ultrapassar dificuldades de expressão-comunicação e socialização. Pois foi possível, apesar do período de tempo ter sido relativamente curto para a obtenção de dados pormenorizados, concluir que as crianças da amostra evoluíram significativamente na relação com as outras crianças da sala, assim como na maneira de se expressar e de comunicar entre elas.

De mencionar que as mudanças constatadas foram observadas nas atitudes das crianças da amostra, relativamente às outras crianças da sala e vice-versa. Pois na execução das atividades lúdicas dentro da sala, durante e após o uso dos fantoches, foi possível verificar que as crianças da amostra passaram a ter iniciativa própria para interagirem com as outras crianças, assim como passaram a comunicar mais com estas, aquando da realização das atividades lúdicas. Para além de dizerem, sem receio da resposta das outras crianças, as suas preferências como por exemplo: "Eu prefiro brincar com este jogo"; "Eu não quero fazer isso agora", ou seja, não se limitavam a ouvir e observar. Do mesmo modo, as outras crianças, crianças da sala, evoluíram significativamente porque escutavam as crianças da amostra A, B, C e D quando estas queriam dizer o que achavam e pensavam, independentemente do tempo que demorassem, para além de darem tempo para estas falarem e respeitavam o seu ritmo quando estavam a executar alguma atividade ou jogo.

O presente estudo foi muito gratificante, pois ajudou-nos a concluir que os fantoches podem ser uma boa estratégia a seguir com crianças que apresentem comportamentos desajustados em relação à sua faixa etária. Mas tal não significa que resulte de igual modo com todas as crianças, pois cada uma delas desencadeia atitudes consoante os seus sentimentos. O que se notou, por exemplo, com a criança A e a criança D no decorrer do estudo, pois a criança A revelou logo um grande agrado em manipular os fantoches enquanto a criança D não. Esta situação demonstra que as crianças são todas diferentes e que a sua evolução depende da maneira como elas veem e acolhem o que as rodeia. No entanto, também depende da estratégia usada por parte do educador. Pois, notei que a intervenção feita através da história foi para as crianças uma forte motivação para a exploração dos fantoches e uma boa estratégia para as crianças recontarem uns aos outros a história ou, até mesmo imaginarem um final diferente.

As crianças aprendem a gostar consoante o que lhes é oferecido. Por esta razão, é que um educador deve saber chegar até elas e estudar a melhor estratégia de intervenção.

De mencionar que este trabalho de investigação ajudou a uma reflexão em relação à importância que um educador ou professor deve saber atribuir as estratégias de educação/ensino. Assim como foi importante para o questionamento das estratégias para a obtenção de determinados objetivos.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Bartolomeis, F. d. (1982). *A Nova Escola Infantil, as crianças dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora: Porto.
- Costa, I. A., & Baganha, F. (1989). *O Fantoches Que Ajuda A Crescer*. Porto: Edições ASA.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes Professores Fascinantes*. Cascais: Pergaminho.
- Damas, M. J., & Ketele, J. M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Departamento da Educação Básica (DEB). (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário(DGEBS). (s.d). *Guião de Actividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar* . Editorial do Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos.
- Divisão da Educação Pré-Escolar e Ensino Básico. (2006). *Orientações Curriculares da Educação Pré Escolar*. Açores: Direcção Regional da Educação.
- Domingos, A. M., Barradas, H., Rainha, H., & Neves, I. P. (1986). *A Teoria De Bernstein Em Sociologia Da Educação*. Coimbra: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fachada, M. O. (sd). *Psicologia Das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo.
- Fernandes, A. (2008). *Creche e Jardim de Infância como escolher?* Obtido em 3 de Junho de 2012, de <http://amrf.no.sapo.pt/Creche.pdf>.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação da Concepção à Realização*. Louros: Lusociência.
- Foure, G., & Lascar, S. (1982). *O Jogo Dramático na Escola Primaria*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fragateiro, C. (1983). *Teatro Para Crianças (ou, um projecto gobal)*. Coimbra: Editor Centelha. .
- Gloton, R., & Clero, C. (1978). *A Actividade Criadora Na Criança*. Editorial Estampa.

- Kamii, C. (1900). *A teoria de PIAGET e a educação PRÉ-ESCOLAR*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Leenhardt, P. (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. d., Mathur, S., & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: Aspectos Comportamentais, Emocionais e Aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Ludke, M., & Andre, M. (1998). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S. Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Lda.
- Major, S. d. (2011). *Avaliação de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento em Idade Pré-Escolar: Retrato das Crianças Portuguesas*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Marques, R. (1980). *A Criança na Pré-Escola*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Mialaret, G. (1980). *As ciências da Educação*. Lisboa: Moares Editores.
- Miranda, G. S., Bohia, & Sara(dir.). (2005). *Psicologia da educação - temas de desenvolvimento,apendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D`Água.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Parente, M. C. (2004). *A Construção De Práticas Alternativas De Avaliação Na Pedagogia Da Infancia: Sete Jornadas De Aprendizagem*. Universidade do Ninho: Braga.
- Pessanha, M. (2008). *Vulnerabilidade e Resiliência no Desenvolvimento dos Indivíduos:Influência da Qualidade dos Contextos de Socialização no Desenvolvimento das Crianças*. Fundação Calouste Gulbenqian/Fundação Para a Ciencia e a Tecnologia.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Pinto, J. M., & Lopes, M. d. (2007). *Gramática do Português Moderno*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Lisboa: Quadrante.
- Prette, D. P. (Dezembro de 2006). *Habilidades sociais: Conceitos e campo teórico- prático*. Obtido em 6 de Julho de 2011, de <http://www.rihs.ufscar.br/armazenagem/pdf/artigos/habilidades-sociais-conceitos-e-campo-teorico-pratico>.
- Quivy, R., & Campenhout, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciencias sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Reflexões Sobre a Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.

- Rychen, D. S., & Tiana, A. (2005). *Desenvolver competências-chaves em educação*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Santos, A. M. (1972). *Expressividade e Personalidade um Seculo de Psicologia*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Santos, A. M., & Balancho, M. J. (1987). *A criatividade no ensino do português*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, M. E. (2002). *A Primeira "Escolinha" Coisas de Criança*. Obtido em 22 de Março de 2012, de <http://www.coisasdecrianca.com/artigos/detalhe.php?idArtigo=175>.
- Schaffer, R. (2005). *Introdução à Psicologia da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003). *A Educação pela Arte e Arte Na Educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (1972). *A Educação pelo Movimento Expressivo*. Lisboa: Básica Editora.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Amadora: McGRAW - WILL de Portugal, L. da.
- Stern, A. (sd). *Uma Nova Compreensão de Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vayer, P. (1980). *O Dialogo Corporal - a acção aducativa na criança dos 2 aos 5 anos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didática Da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Pedido de autorização aos encarregados de educação das crianças do estudo.

Exmo.(a). Senhor(a)

Encarregado(a) de Educação

Eu, Letícia Figueira Rodrigues , aluna do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco venho, por este meio, solicitar a autorização para captar imagens das crianças em atividades a desenvolver na sala do Jardim de Infância a Santa Casa da Misericórdia 1, com vista à realização do meu relatório final de mestrado intitulado " *O contributo dos fantoches no desenvolvimento das competências sociais no âmbito da Educação Pré -Escolar*".

Castelo Branco, 12 de Março de 2012

Letícia Rodrigues

Encarregado de Educação

APÊNDICE B - Grelha de observação da criança.

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| socialização | <i>interage nas atividades lúdicas com todos os colegas;</i> | | | | | | | | | | |
| | <i>interage nas atividades lúdicas só com um ou dois colegas.</i> | | | | | | | | | | |
| | <i>interage nas atividades só quando é solicitado(a).</i> | | | | | | | | | | |
| | <i>gosta de realizar as atividades sozinho (a);</i> | | | | | | | | | | |
| | <i>gosta de realizar as atividades sempre em grupo.</i> | | | | | | | | | | |
| Perfil | <i>apático(a);</i> | | | | | | | | | | |
| | <i>auto estima elevado;</i> | | | | | | | | | | |
| | <i>hostil e agressivo (a);</i> | | | | | | | | | | |

Escala: S - Sim; N-Não.

APÊNDICE C - Grelha de observação da criança.

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | <i>manifesta satisfação quando recorre aos fantoches para se relacionar com os colegas.</i> | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Escala: N - Nunca; Pv - por vezes; S - Sempre

APÊNDICE D - Entrevistas à educadora; Entrevista à criança.



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Entrevista à educadora.

Breve introdução: a presente entrevista é realizada com o intuito de recolher dados necessários para a apresentação do relatório final do curso de mestrado em Educação Pré -Escolar e 1ª Ciclo de Ensino Básico "O contributo dos fantoches no desenvolvimento das competências sociais no âmbito da educação pré-escolar", a apresentar na Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

Objetivo: saber a opinião da educadora, Helena Martins, acerca das relações de expressão - comunicação e socialização que se estabelecem entre o grupo de crianças, para melhor detetar quais as que apresentam maiores dificuldades na expressão-comunicação, socialização e integração no grupo, assim como conhecer as crianças com quem devo intervir, recorrendo ao uso dos fantoches.

Questões:

1. a) No seu ponto de vista, quais são as crianças que revelam maior dificuldade de comunicação e de integração dentro da sala de aula?

R: _____

- b) Que comportamentos considera serem mais comuns a essas crianças?

R: _____

c) No seu entender, que fatores poderão ter contribuído para essas dificuldades?

R: _____

2. a) Na sua perspectiva, quais são as crianças que comunicam com facilidade e interagem com todos os elementos do grupo?

R: _____

b) Que comportamentos considera serem mais comuns a essas crianças?

R: _____

c) No seu entender, que fatores poderão ter contribuído para esse tipo de comportamentos?

R: _____

3. a) Costuma recorrer aos fantoches na sua actividade com as crianças? Se sim, com que finalidade?

R: _____

b) Considera desnecessário, ou útil, o recurso a fantoches no Jardim de Infância? Porquê?

R: _____

Obrigada pelo tempo despendido!



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Entrevista à criança.

Breve introdução: *Olá! Espero que ainda te lembres de mim. Caso não te recordes, eu sou a Letícia Rodrigues que esteve contigo no ano que passou, na sala dos 3 anos. Estou aqui a fazer-te umas perguntas para a realização de um trabalho. Prometo ser breve.*

Nome:

Idade:

Data:

Questões:

Grupo A - Expressão e comunicação

1. Gostas de falar com todos os meninos da tua sala ou só com alguns? Porquê?

R: _____

2. És tu que vais ter com os teus amigos para falar ou brincar, ou são eles que te chamam?
Porquê?

R: _____

3. Costumas contar coisas que te acontecem ou que observaste aos teus amigos da sala? A quem? Porquê?

R: _____

Grupo B - Socialização

4. Gostas de estar na sala com os teus amigos? Porquê?

R: _____

5. Gostas de brincar sozinho (a) ou acompanhado(a)? Porquê?

R: _____

6. Quais são os meninos e as meninas com quem mais gostas de brincar nos cantinhos? Porquê?

R: _____

7. Quais são os meninos e as meninas com quem menos gostas de brincar nos cantinhos?
Porquê?

R: _____

8. No recreio, quais são os meninos e meninas com quem mais gostas de brincar? Porquê?

R: _____

9. No recreio, quais são os meninos e meninas com quem menos gostas de brincar? Porquê?

R: _____

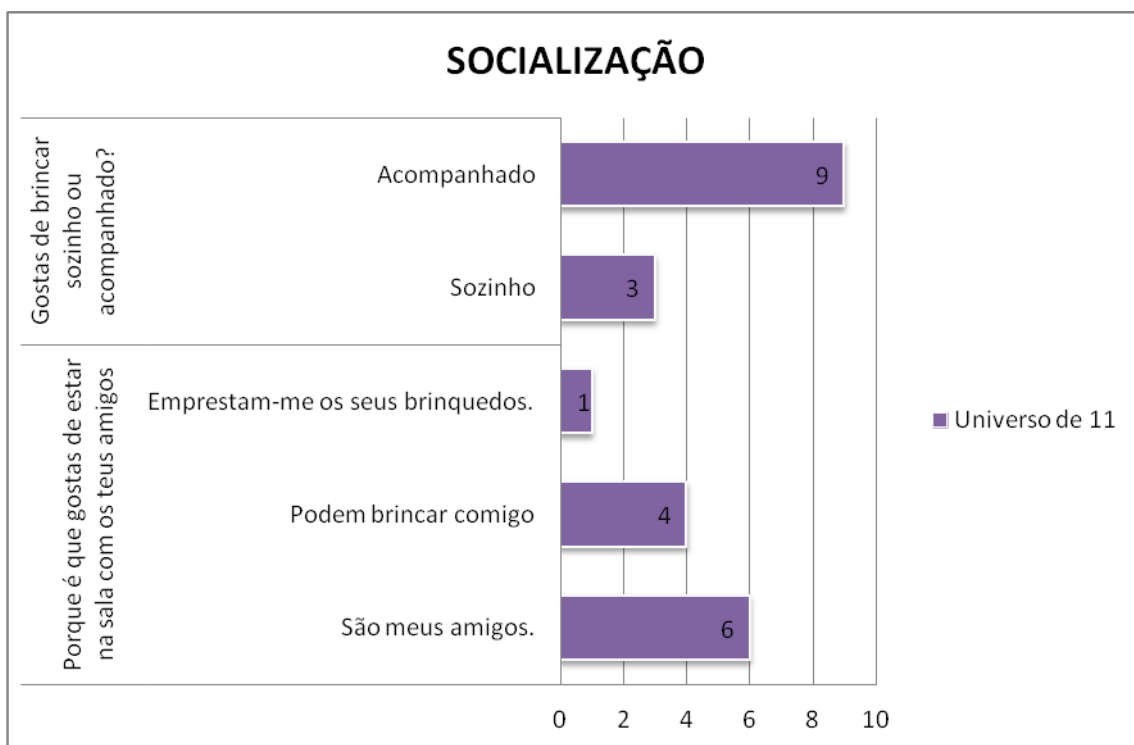
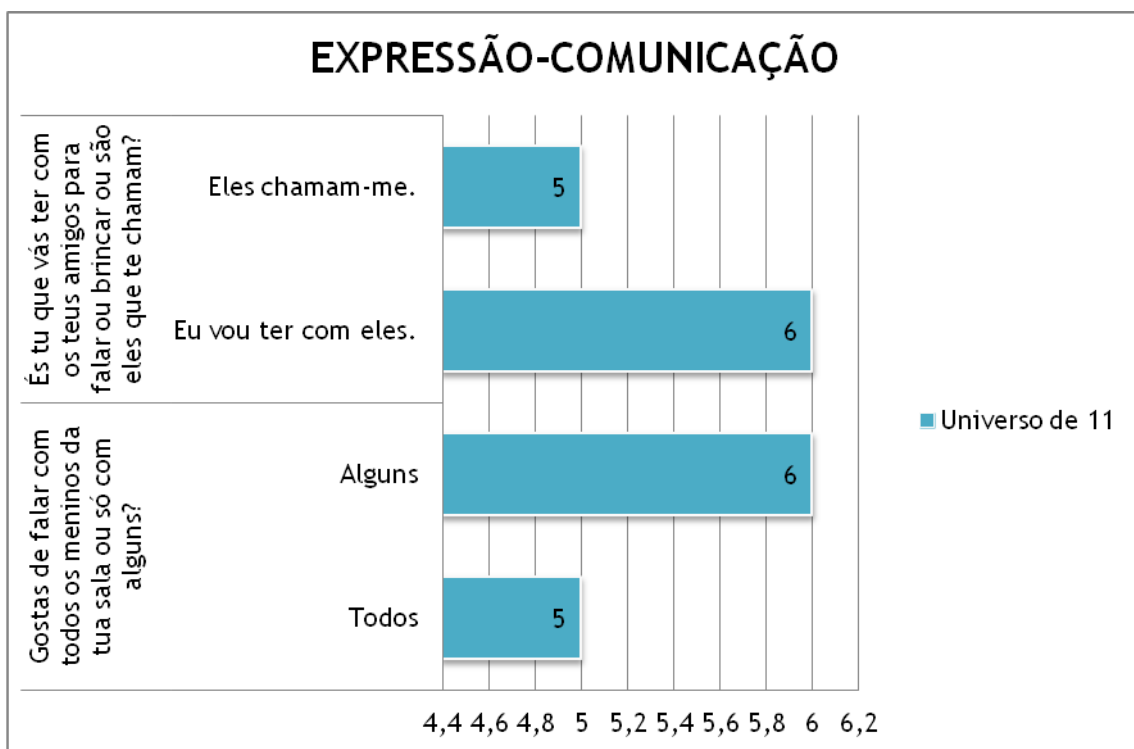
10. Quais os meninos e meninas que gostarias de levar para tua casa? Porquê?

R: _____

11. Quais os meninos e meninas que não gostarias de levar para tua casa? Porquê?

APÊNDICE E - Gráficos das entrevistas realizadas à criança.

Gráficos das entrevistas realizadas à criança.



APÊNDICE G - Quadro da lista do grupo de crianças em código de letras do alfabeto

Quadro da lista do grupo de crianças em código de letras do alfabeto

| Letras do Alfabeto - crianças | Sexo | Idade |
|-------------------------------|------|-------|
| A* | F | 4 |
| B* | M | 4 |
| C* | M | 5 |
| D* | F | 4 |
| E | F | 4 |
| F | M | 4 |
| G | F | 4 |
| H | F | 5 |
| I | F | 4 |
| J | F | 4 |
| K | M | 4 |
| L | F | 4 |

Legenda: Letras do alfabeto - crianças; Letras do alfabeto com um * - crianças que apresentam dificuldades de expressão- comunicação e socialização; M - masculino; F - feminino.

APÊNDICE H - Avental e fantoches para a apresentação da história.



Avental

Fantoches para a apresentação da história.



APÊNDICE I - Fantoques.

Fantoches

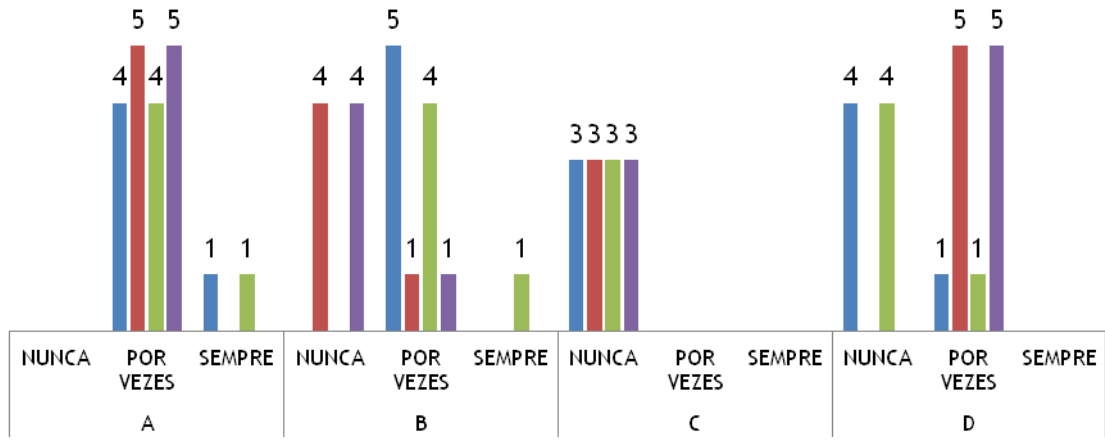


APÊNDICE J - Gráficos dos três momentos de observação.

EXPRESSÃO-COMUNICAÇÃO

Dias 13, 15, 20, 22 e 27 de Março 2012

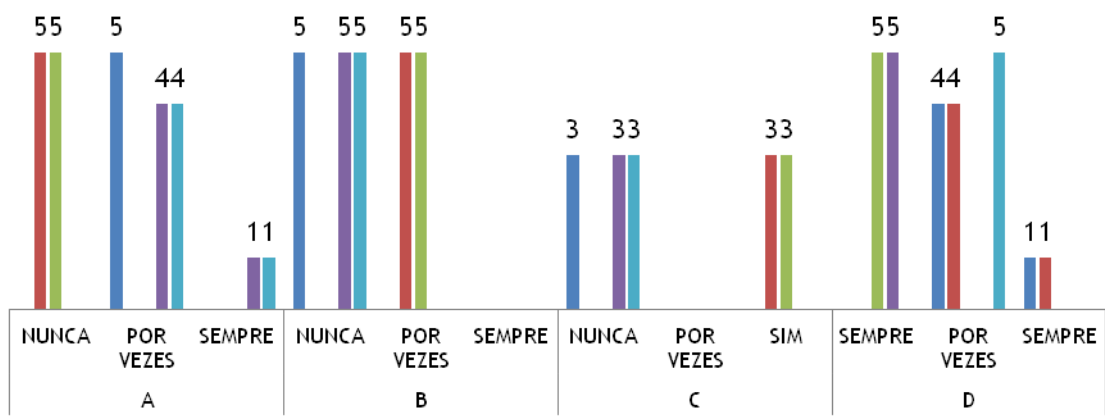
- recorre ao fantoche para exprimir emoções, individualmente;
- recorre ao fantoche para exprimir emoções, com as outras crianças;
- recorre ao fantoche para se expressar-comunicar individualmente;
- recorre ao fantoche para se expressar-comunicar com os colegas;



SOCIALIZAÇÃO

Dias 13, 15, 20, 22 e 27 de Março 2012

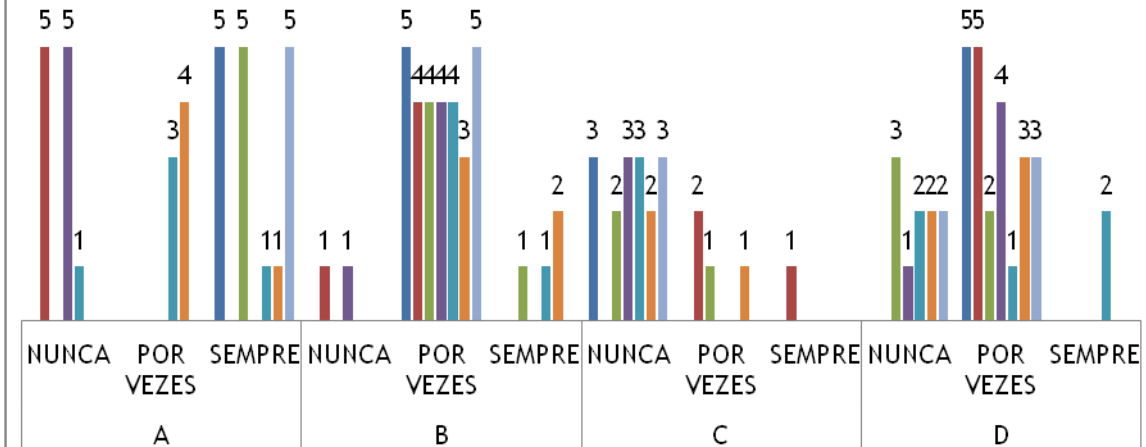
- interage nas atividades lúdicas com todas as crianças da sala quando usa o fantoche;
- interage nas atividades lúdicas só com uma ou duas crianças quando usa o fantoche;
- interage com as crianças só quando está a usar o fantoche;
- recorre ao fantoche para interagir com as outras crianças, enquanto estas brincam nos cantinhos;
- interage nas atividades com as outras crianças por iniciativa própria;



ENVOLVIMENTO COM O FANTOCHE

Dias 13, 15, 20, 22 e 27 de Março 2012

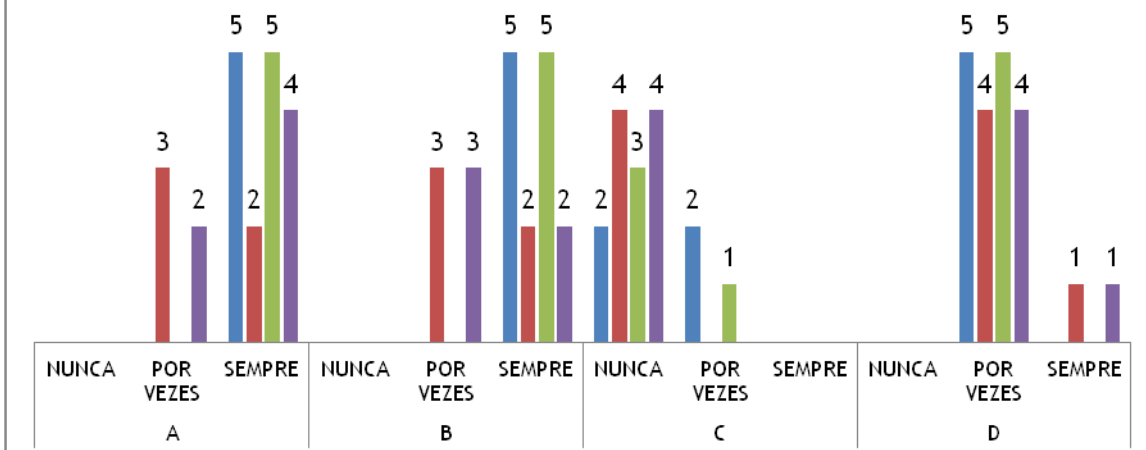
- manifesta interesse em manipular o fantoche;
- observa o fantoche, sem o manipular;
- manipula o fantoche e explora-o com interesse;
- manipula o fantoche só quando é solicitado (a);
- explora o fantoche, isoladamente.
- explora o fantoche com as outras crianças
- manifesta satisfação quando recorre aos fantoches para se relacionar com as crianças



EXPRESSÃO-COMUNICAÇÃO

Dias 29 de Março, 3, 5, 10 e 12 de Abril 2012

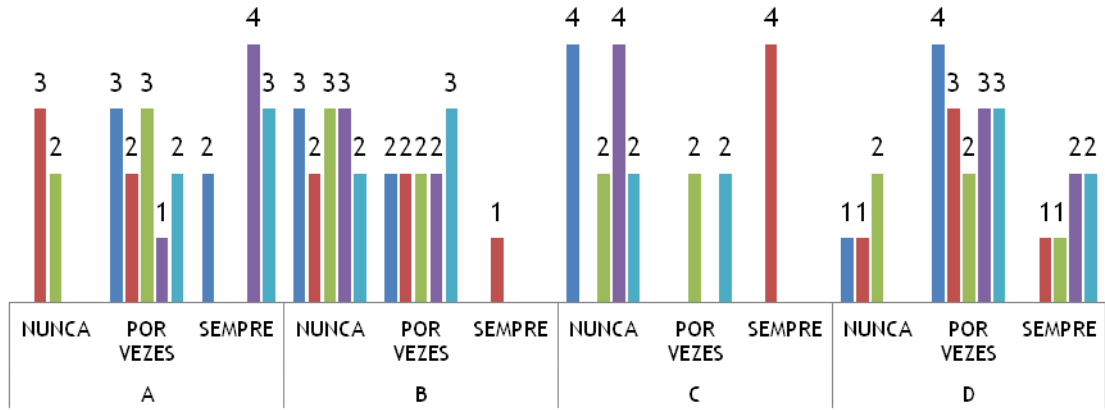
- recorre ao fantoche para exprimir emoções, individualmente;
- recorre ao fantoche para exprimir emoções, com as outras crianças;
- recorre ao fantoche para se expressar-comunicar individualmente;
- recorre ao fantoche para se expressar-comunicar com os colegas;



SOCIALIZAÇÃO

Dias 29 de Março, 3, 5, 10 e 12 de Abril 2012

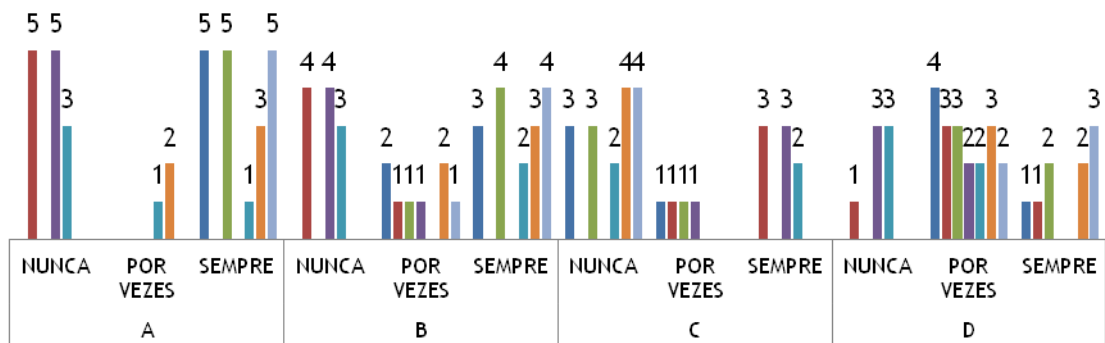
- interage nas atividades lúdicas com todas as crianças da sala quando usa o fantoche;
- interage nas atividades lúdicas só com uma ou duas crianças quando usa o fantoche;
- interage com as crianças só quando está a usar o fantoche;
- recorre ao fantoche para interagir com as outras crianças, enquanto estas brincam nos cantinhos;
- interage nas atividades com as outras crianças por iniciativa própria;



ENVOLVIMENTO COM O FANTOCHE

Dias 29 de Março, 3, 5, 10 e 12 de Abril 2012

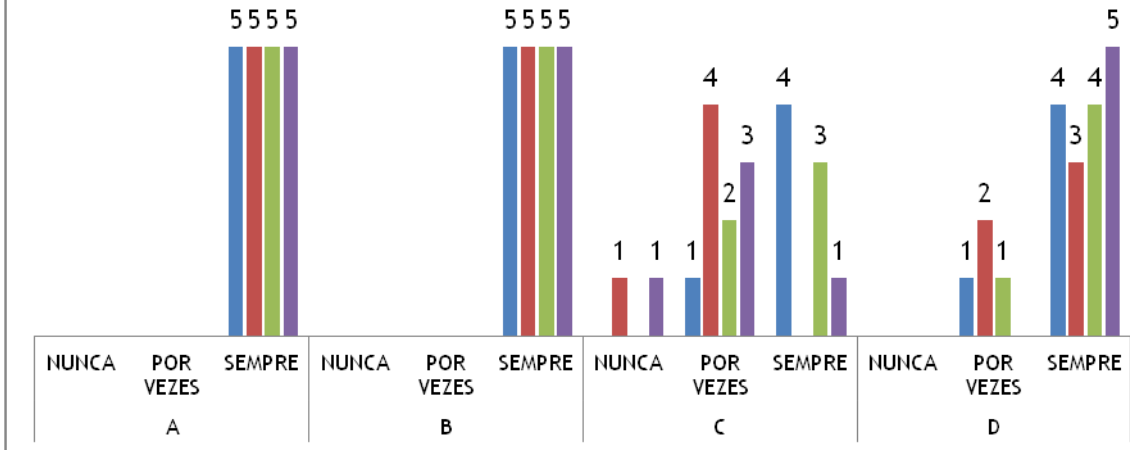
- manifesta interesse em manipular o fantoche;
- observa o fantoche, sem o manipular;
- manipula o fantoche e explora-o com interesse;
- manipula o fantoche só quando é solicitado (a);
- explora o fantoche, isoladamente.
- explora o fantoche com as outras crianças
- manifesta satisfação quando recorre aos fantoches para se relacionar com as crianças



EXPRESSÃO-COMUNICAÇÃO

Dias 17, 19, 24, 26 e 30 de Abril 2012

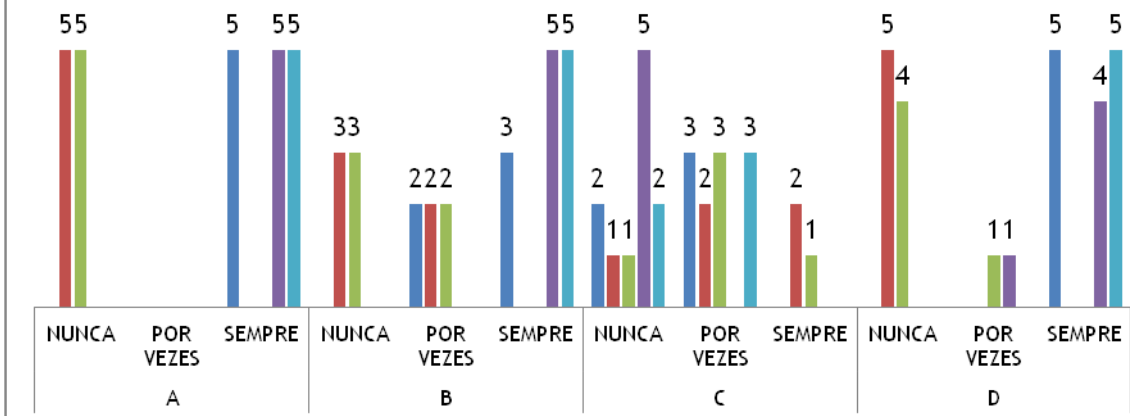
- recorre ao fantoche para exprimir emoções, individualmente;
- recorre ao fantoche para exprimir emoções, com as outras crianças;
- recorre ao fantoche para se expressar-comunicar individualmente;
- recorre ao fantoche para se expressar-comunicar com os colegas;



SOCIALIZAÇÃO

Dias 17, 19, 24, 26 e 30 de Abril 2012

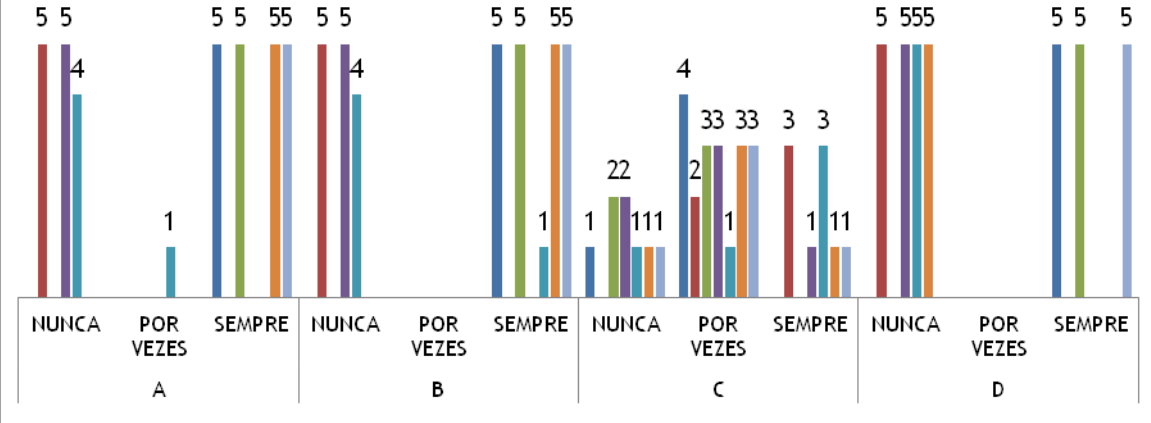
- interage nas atividades lúdicas com todas as crianças da sala quando usa o fantoche;
- interage nas atividades lúdicas só com uma ou duas crianças quando usa o fantoche;
- interage com as crianças só quando está a usar o fantoche;
- recorre ao fantoche para interagir com as outras crianças, enquanto estas brincam nos cantinhos;
- interage nas atividades com as outras crianças por iniciativa própria;



ENVOLVIMENTO COM O FANTOCHE

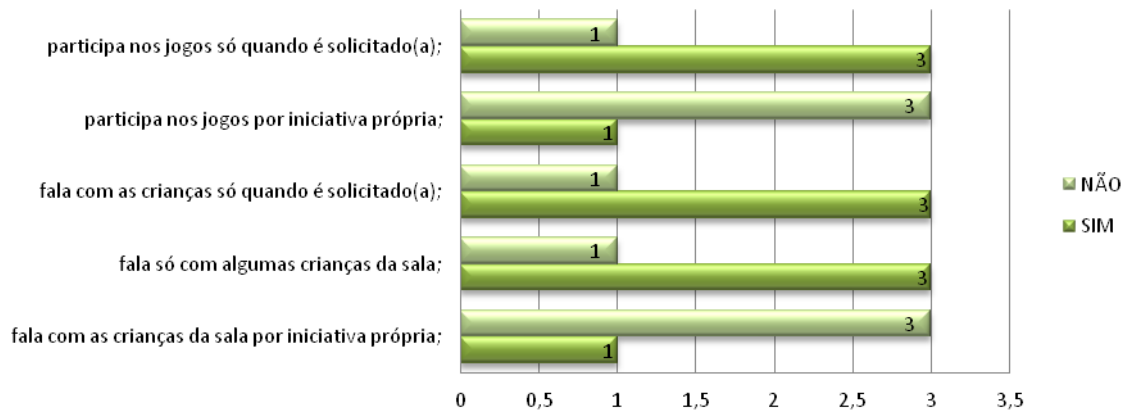
Dias 17, 19, 24, 26 e 30 de Abril 2012

- manifesta interesse em manipular o fantoche;
- observa o fantoche, sem o manipular;
- manipula o fantoche e explora-o com interesse;
- manipula o fantoche só quando é solicitado (a);
- explora o fantoche, isoladamente.
- explora o fantoche com as outras crianças
- manifesta satisfação quando recorre aos fantoches para se relacionar com as crianças

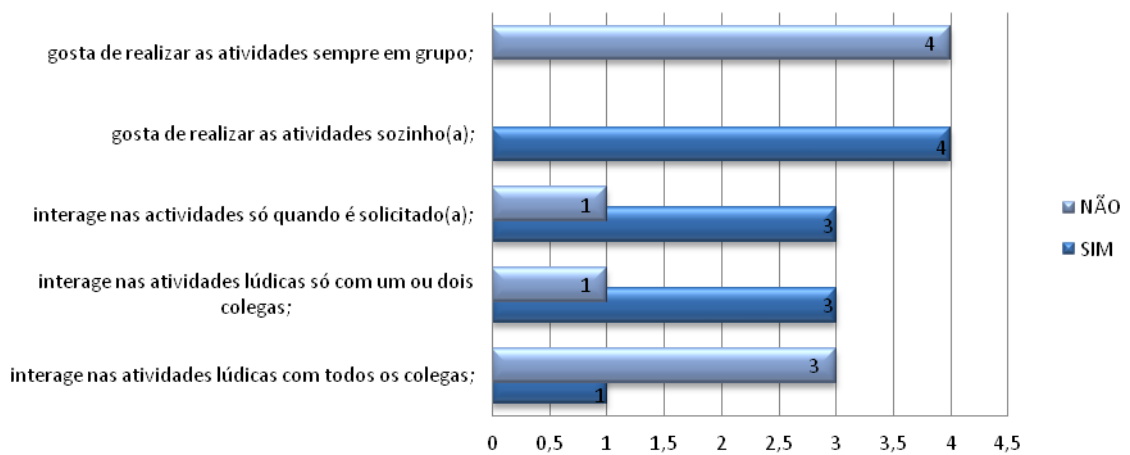


APÊNDICE K - Gráficos da observação inicial e final.

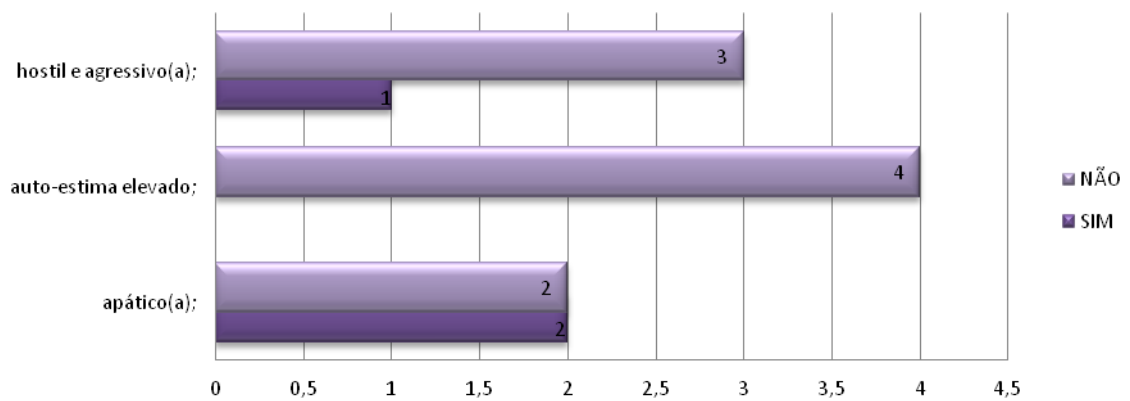
OBSERVAÇÃO INICIAL EXPRESSÃO-COMUNICAÇÃO



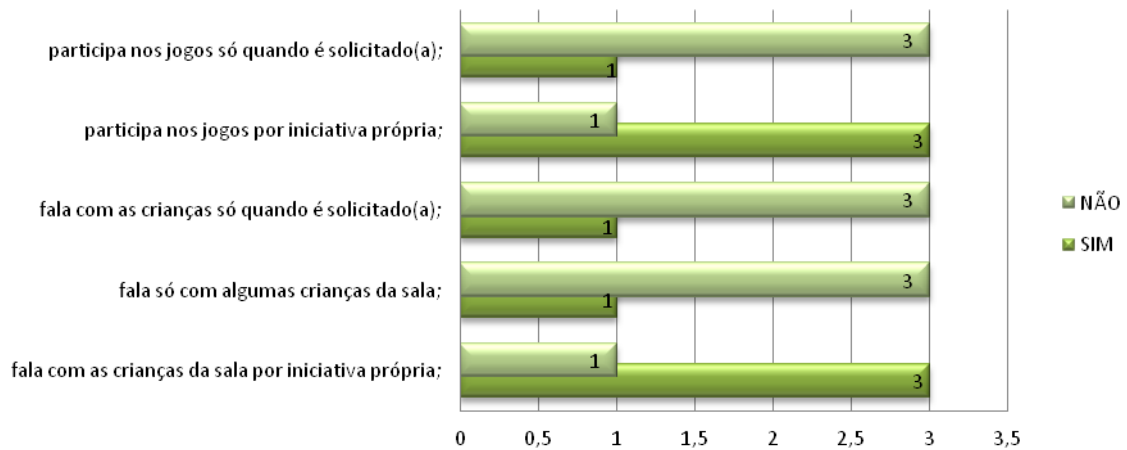
OBSERVAÇÃO INICIAL SOCIALIZAÇÃO



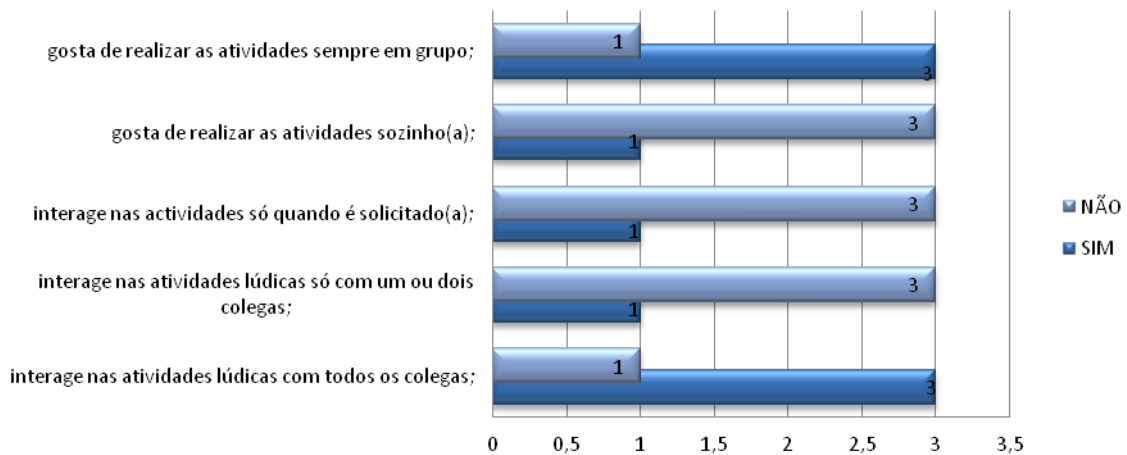
OBSERVAÇÃO INICIAL PERFIL



OBSERVAÇÃO FINAL EXPRESSÃO-COMUNICAÇÃO



OBSERVAÇÃO FINAL SOCIALIZAÇÃO



OBSERVAÇÃO FINAL PERFIL

