

Refletindo sobre a Prática Pedagógica: Os contributos do desenho para o processo de representação gráfica na Educação Pré-Escolar.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Alicia Inês Cardoso Sousa

Trabalho realizado sob a orientação de
Professor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira
Professora Maria Albertina Carvalho Fortunato

Leiria, abril de 2018
Mestrado em Educação Pré-Escolar
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório só foi possível devido ao apoio constante de algumas pessoas durante todo o percurso:

Primeiramente, um obrigado especial ao Professor Luís Miguel Oliveira e à Professora Albertina Fortunato por todo o acompanhamento, críticas construtivas e pelo tempo dedicado ao longo do meu percurso formativo.

A todas as orientadoras cooperantes, equipa pedagógica e a todas as crianças pelas aprendizagens que me proporcionaram.

Há minha amiga e parceira de Prática de Ensino Supervisionada, Eliana, um grande obrigado pela compreensão, pela partilha, gargalhadas, paciência e por estar sempre lá para me apoiar e ajudar em tudo o que precisei. Às amigas da turma, Carolina, Inês, Daniela, Francisca, Ema e Raquel, que me acompanharam neste percurso e ajudaram-me vezes sem conta, um especial obrigada.

Aos meus amigos e família que tiveram sempre uma palavra de incentivo nos momentos mais difíceis.

Um especial obrigado a quatro grandes amigas, Daniela, Carla, Ana e Gabriela, que me ajudaram com o relatório, retirando todas as dúvidas que tive.

Aos meus pais, irmão e namorado que me apoiaram em tudo, acreditando no meu sonho. Um maior agradecimento à minha mãe e ao Bruno que tinham sempre uma palavra amiga para me dizer e que estiveram sempre lá para mim.

A todos os que não mencionei e fizeram parte do meu percurso, um muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este apresenta-se dividido em três partes, a primeira parte refere-se à experiência em contexto de Creche, na segunda parte refere-se à experiência em contexto de Jardim de Infância I e por último, a terceira parte é sobre a minha experiência em contexto de Jardim de Infância II.

A primeira consiste numa reflexão relativa aos momentos mais relevantes da minha Prática Pedagógica em contexto de Creche. A segunda parte é uma reflexão da minha experiência em contexto de Jardim de Infância I. A terceira parte é dividida em três pontos. Primeiramente é apresentada uma reflexão da minha experiência em contexto de Jardim de Infância II evidenciando expectativas, dificuldades e aprendizagens realizadas. No segundo ponto descrevo o trabalho realizado com o grupo de crianças desta Prática Pedagógica, tendo por base a Metodologia de Projeto, intitulado “À Descoberta de Mim”.

Com estas reflexões, foram várias as aprendizagens que fiz, como a adaptação de crianças, a gestão do grupo, a gestão do tempo nas atividades orientadas, a escolha mais adequada dos materiais, saber observar, planear, agir e avaliar.

O terceiro e último ponto envolve a apresentação do ensaio investigativo realizado em contexto de Jardim de Infância I e Jardim de Infância II, com dez crianças de quatro e cinco anos de idade, onde se tentou perceber que características de representação gráfica revelam os desenhos de crianças de 4 e 5 anos?.

Os resultados sugerem que todas as crianças utilizaram todas as subcategorias em análise, são elas, a linha, textura, cores, formas e planos, sendo que umas foram mais utilizadas do que outras.

Palavras chave

Desenho Infantil, Educação de Infância, Elementos da Linguagem Plástica, Metodologia de Projeto, Representação das Formas e Espaço, Reflexão.

ABSTRACT

This report is drawn up within the scope of the Supervised Teaching Practice of the Master in Pre-school Education. It is divided into three parts: the first one refers to my experience in the context of Day Care, the second one refers to my experience in the context of Kindergarten I and, finally, the third part is about my experience in the context of kindergarten II. The first part consists of a reflection on the most relevant moments of my Pedagogical Practice in the context of Day Care. The second part is a reflection on my experience in the context of Kindergarten I. The third part is divided into three points: firstly, I present a reflection on my experience in the context of kindergarten II, highlighting expectations, difficulties and learning; in the second point, I describe the work carried out with the group of children of this Pedagogical Practice, based on the Work by Project Methodology entitled "Discovering Me";

With these reflections, I learned a lot of things, such as children adaptation, group management, time management in guided activities, the most appropriate choice of materials, knowing how to observe, plan, act and evaluate.

The third and final point involves the presentation of the researching essay carried out in the context of Kindergarten I and Kindergarten II, with ten children of four and five years old, where we tried to understand what are the graphic representation features shown by the drawings of the children of four and five years old. The results suggest that all children used all the subcategories under analysis, although some of them were more used than others.

Keywords

Childhood Education, Children's Drawing, Plastic Language Elements, Reflection, Representation of forms and space, Project Methodology.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Índice de Imagens	xiii
Índice de Quadros	xv
Índice de Figuras	xvii
Índice de Tabelas	xix
Índice de Gráficos.....	xxi
Índice de Anexos	xxiii
Abreviaturas.....	xxv
Introdução.....	1
PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA	3
Nota introdutória	3
Capítulo I – Prática Pedagógica em contexto de creche.....	5
1.1 Reflexão sobre o vivenciado em creche	5
1.2 Caracterização da instituição e do grupo de crianças	5
1.3 O meu percurso na creche	7
1.4 Sobre a observação	9
Capítulo II – Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I.....	15
2.1 Reflexão sobre o vivenciado em Jardim de Infância I.....	15
2.2 Caracterização da instituição e do grupo de crianças	15
2.3 O meu percurso no jardim de infância.....	17
2.4 Sobre o observar, planear, agir e avaliar	20
2.5 As minhas dificuldades/aprendizagens.....	24
Capítulo III – Prática Pedagógica em contexto de jardim de infância II.....	27
3.1 Reflexão sobre o vivenciado em jardim de infância II.....	27

3.2	Caracterização da instituição e do grupo de crianças	27
3.3	O meu percurso no jardim de infância II.....	30
3.4	Sobre a documentação pedagógica.....	33
3.5	Sobre o portfólio.....	35
Capítulo IV - Trabalho por projeto: “À descoberta de Mim”.....		38
4.1	Introdução.....	38
4.2	Enquadramento teórico.....	38
4.2.1	Metodologia de trabalho por projeto	38
4.2.2	O corpo humano	40
4.3	Projeto: O corpo humano.....	41
4.3.1	Situação desencadeadora do projeto.....	41
4.3.2	Fase I – Definição do problema.....	42
4.3.3	Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho	43
4.3.4	Fase III – Execução	44
4.3.5	Fase IV – Avaliação/divulgação do projeto	47
4.4	Conclusões e dificuldades sentidas	48
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....		51
Nota introdutória		51
Capítulo I - Enquadramento teórico		53
1.1	O desenho e materiais de suporte	53
1.2	A arte infantil.....	56
1.3	O desenvolvimento, a aprendizagem e a criatividade	57
1.4	As artes visuais nas OCEPE	59
Capítulo II – Metodologia		61
2.1	Opções metodológicas.....	61
2.2	Participantes do estudo	62
2.3	Procedimentos metodológicos.....	62

2.4 Técnicas/instrumentos de recolha e análise de dados.....	63
2.5 Recolha de dados	64
2.6 Análise e tratamento de dados	65
Capítulo III - Resultados e sua discussão	67
3.1 Resultados e sua discussão por criança	67
3.2 Resultados e sua discussão por categoria	78
Conclusões e Limitações do Ensaio Investigativo	81
Conclusão	82
Referências Bibliográficas.....	83
Anexos	87

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 – Grupo de crianças da sala das Borboletas.....	6
Imagem 2 – Grupo de crianças da sala dos Inventores.....	15
Imagem 3 – Grupo de crianças da sala 1.....	28
Imagem 4 – Pesquisa recolhida.....	45
Imagem 5 – As crianças a explorarem os jogos.....	45
Imagem 6 – Exploração do corpo humano.....	45
Imagem 7 – As crianças a explorarem os jogos.....	45
Imagem 8 – Registo das fases do projeto.....	47
Imagem 9 – Desenho realizado por A.....	48
Imagem 10 e 11 – Divulgação do trabalho de projeto às outras salas.....	48

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Planificação das propostas educativas.....	43
Quadro 2 – Desenhos, tema e dia da recolha de dados em Jardim de Infância I.....	64
Quadro 3 – Desenhos, tema e dia da recolha de dados em Jardim de Infância II.....	64

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Respostas à pergunta “o que pensamos saber?”.....	42
Figura 2 – Respostas à pergunta “o que queremos descobrir?”.....	42
Figura 3 – Ideias das crianças sobre onde realizar a pesquisa.....	43
Figura 4 – O que as crianças descobriram com a pesquisa.....	46
Figura 5 – Desenhos da Ana.....	68
Figura 6 – Desenhos da Maria.....	69
Figura 7 – Desenhos da Matilde.....	70
Figura 8 – Desenhos da Joana.....	71
Figura 9 – Desenhos do Duarte.....	72
Figura 10 – Desenhos da Inês.....	73
Figura 11 – Desenhos do Bruno.....	74
Figura 12 – Desenhos da Rita.....	75
Figura 13 – Desenhos da Carolina.....	76
Figura 14 – Desenhos do Alexandre.....	77

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Registo da análise dos desenhos da Ana.....	68
Tabela 2 - Registo da análise dos desenhos da Maria.....	69
Tabela 3 - Registo da análise dos desenhos da Matilde.....	70
Tabela 4 - Registo da análise dos desenhos da Joana.....	71
Tabela 5 - Registo da análise dos desenhos da Duarte.....	72
Tabela 6 - Registo da análise dos desenhos da Inês.....	73
Tabela 7 - Registo da análise dos desenhos da Bruno.....	74
Tabela 8 - Registo da análise dos desenhos da Rita.....	75
Tabela 9 - Registo da análise dos desenhos da Carolina.....	76
Tabela 10 - Registo da análise dos desenhos da Alexandre.....	77

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de crianças que utilizam os vários tipos de linhas.....	78
Gráfico 2 – Número de crianças que utilizam textura.....	79
Gráfico 3 – Número de crianças que utilizam cores quentes e cores frias.....	79
Gráfico 4 – Número de crianças que utilizam formas.....	80

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Reflexões em Contexto de Creche.....	88
Anexo II – Reflexões em Contexto de Jardim de Infância I.....	105
Anexo III – Reflexões em Contexto de Jardim de Infância II.....	111
Anexo IV – Desenhos e registos dos desenhos das crianças.....	114

ABREVIATURAS

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres.

EI – Educação de Infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi elaborado no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, no ano letivo 2017/2018, e retrata as experiências vividas em três contextos educativos distintos: Creche, Jardim de Infância da rede Particular e Cooperativa e Jardim de Infância da rede pública.

A Educação de Infância é uma fase essencial para a vida da criança, é nesta fase que a criança se desenvolve significativamente enquanto ser, através dos diversos acontecimentos e experiências que vivencia. O educador tem o dever de proporcionar à criança um leque de aprendizagens, oportunidades, desafios, espaços e momentos para que a sua “viagem” durante esta fase seja marcante no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Este relatório encontra-se dividido em três partes. A primeira diz respeito às experiências vividas em contexto Creche, a segunda está relacionada com as experiências vividas em contexto Jardim de Infância I e, por último, a terceira parte deste relatório refere-se às vividas em contexto de Jardim de Infância II.

O trabalho está dividido em duas partes fundamentais, a primeira incide na dimensão reflexiva do Mestrado e a segunda na dimensão investigativa. A primeira parte subdivide-se em quatro capítulos distintos, nomeadamente, no primeiro capítulo, a reflexão sobre o vivenciado em creche, no segundo capítulo, a reflexão sobre o vivenciado em JI I, no terceiro capítulo, a reflexão sobre o vivenciado em JI II e no quarto capítulo, o trabalho por projeto.

A segunda parte subdivide-se em três capítulos, no primeiro capítulo, o enquadramento teórico, no segundo capítulo, a metodologia e no terceiro capítulo os resultados e a sua discussão.

Por último, apresentamos as conclusões do relatório relativas a todo o percurso ao longo do Mestrado, realçando os momentos mais importantes e que contribuíram para um crescimento significativo enquanto pessoa e profissional.

PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA

NOTA INTRODUTÓRIA

Durante todo o meu percurso no Mestrado de Educação Pré-Escolar, foram vários os momentos em que refleti sobre questões relacionadas com a ação educativa. Os três contextos distintos (Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II), proporcionaram-me a aquisição de novas aprendizagens importantes que me fizeram ultrapassar as minhas dificuldades, e constituíram uma aquisição de novas experiências para o meu futuro profissional e pessoal.

Esta primeira parte envolve toda uma reflexão apoiada pelas minhas observações e vivências, de forma fundamentada e analisada de todos os contextos educativos. Assim, a dimensão reflexiva recairá sobre as experiências e aprendizagens efetuadas.

Para elaborar esta reflexão, relativa a todo o meu percurso ao longo de três semestres, procurei realizar uma leitura não só crítica, mas também, reflexiva dos momentos que considerei mais relevantes da minha prática, às quais farei referência.

Deste modo, a Parte I – Dimensão Reflexiva, está organizada em quatro grandes capítulos: Prática Pedagógica em contexto de creche, Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I e Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II, na qual irei refletir sobre todo o percurso desenvolvido nestes contextos. E, por, fim uma síntese reflexiva sobre o percurso ao longo dos três semestres.

CAPÍTULO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

Esta primeira parte do relatório apresenta a dimensão reflexiva sobre o vivenciado na Prática Pedagógica (PP) em contexto de Creche no primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Inicialmente apresentamos uma breve caracterização da instituição e do grupo de crianças. De seguida, apresentamos o meu percurso na creche, um ponto sobre a observação e, por fim, apresentamos as minhas dificuldades/aprendizagens.

1.1 REFLEXÃO SOBRE O VIVENCIADO EM CRECHE

No âmbito da unidade curricular de PP em Creche foi atribuída uma instituição ao grupo, uma IPSS. Finalizada esta prática, foi proposta a realização de uma reflexão, fazendo um balanço deste percurso.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

Esta PP foi realizada com crianças com idades compreendidas entre os vinte e um e os trinta e quatro meses.

Esta instituição é uma IPSS, localiza-se no concelho de Leiria que possui uma vasta oferta cultural e de serviços. A instituição é composta por três pisos, com catorze salas, sendo três de Berçário, quatro de Creche, seis de Jardim de Infância (JI) e uma sala de CATL (Centro de Atividades de Tempos Livres). Dispõe de treze educadoras de infância e vinte e oito ajudantes de ação educativa, uma cozinheira, cinco trabalhadoras auxiliares, duas escriturárias, uma animadora sociocultural, um encarregado dos sectores dos serviços gerais e uma educadora social, perfazendo o total de cinquenta e dois colaboradores.

A sala é composta por dezoito crianças, como mostra a imagem 1, sendo nove do sexo feminino e nove do sexo masculino, uma educadora e, inicialmente, duas auxiliares, número que depois foi reduzido para apenas uma auxiliar. Sobre o grupo de crianças, foi um grupo homogéneo, a relação das crianças foi positiva apesar de haver pequenos conflitos que são normais da idade, como o emprestar brinquedos uns aos outros, dividir as amigas e não querer brincar com certas crianças, escolher amigas por interesse, dizer que a sua família é a melhor e que os seus brinquedos são os melhores. A maior

parte das crianças já se conheciam, por isso, existiu uma boa aceitação entre elas. A relação com os adultos, também foi positiva e estável. Deste grupo de crianças, doze delas já se conheciam do ano anterior e cinco delas vieram do berçário. No grupo de crianças, cinco usam fralda durante o dia e as restantes fizeram o desfralde. Durante a sesta, sete crianças, quatro do sexo feminino e três do sexo masculino, usam a chupeta. Todas as crianças tinham a marcha adquirida e três crianças tinham dificuldade em comunicar por terem pais que falavam língua estrangeira, o que se tornou um desafio conseguir comunicar com estas crianças, apesar disso, compreendiam o significado de algumas palavras e ordens simples

O grupo de crianças era muito afetuoso, reagia favoravelmente a novos estímulos e apreciavam propostas que envolvessem os cinco sentidos, desde a música, às construções e à exploração de novos materiais. As meninas gostavam mais de brincar na casinha e na biblioteca, enquanto os meninos gostavam mais de brincar com os jogos de mesa, com os carros e os animais. Estas crianças tinham necessidade de aprender a interagir com uma criança que se isolava a brincar, as crianças não brincavam com ela por ser um pouco agressiva, o que se tornou também numa dificuldade para todos. Foi uma situação desafiante para mim e tive de adotar algumas estratégias como o ir brincar com ela e chamar outras crianças ao mesmo tempo, para que pudesse ajudar na interação entre elas. Fui falando com a criança à medida que brincava e chamando a sua atenção, em como não podia estragar os brinquedos para todos terem a oportunidade de brincar e que os tinha de emprestar aos amigos. Outros desafios que encontrei foi o facto de conseguir fazer o desfralde a algumas crianças, o retirar a chupeta durante a sesta, o conseguir fazer a gestão do grupo e do tempo, de modo a ser um tempo fluído.



Imagem 1 – Grupo de crianças de creche

Nestas idades, as crianças encontram-se na primeira infância. Conforme os autores,

“a primeira infância começa com o nascimento e termina quando a criança começa a andar e a juntar palavras – dois acontecimentos que geralmente ocorrem entre os 12 e os 18 meses de vida. No período entre os 18 e os 36 meses, a criança torna-se mais verbal, independente e capaz de se movimentar por si própria” (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p.155).

As crianças desenvolvem-se a diversos níveis, a nível cognitivo, físico-motor e pessoal, social e afetivo. No que refere ao desenvolvimento cognitivo, Papalia, Olds, & Feldman (2001) afirmam que é através dele que as crianças aprendem sobre si e da sua atividade sensorial e motora em desenvolvimento. Progressivamente as crianças desenvolvem a permanência do objeto, ou seja, a consciência de que um objeto ou uma pessoa existe mesmo quando não está presente fisicamente, sendo assim,

“A permanência do objecto é a base para a consciência, por parte da criança, de que ela existe separadamente dos objectos e das outras pessoas. Permite também que a criança, cuja figura parental se tenha ausentado do local onde se encontrava, se sinta segura por saber que a figura parental continua a existir e vai voltar” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.202).

Deste modo, isto é essencial para as crianças compreenderem a noção de tempo, espaço e de um mundo cheio de objetos e acontecimentos.

Quanto à linguagem, uma criança com dois anos consegue dizer pelo menos cinquenta palavras e compreende muito mais, consegue expressar-se com a sua própria linguagem e dizer aquilo que quer. Por vezes, os gestos que a criança faz são uma forma de se expressar e uma maneira de nos transmitir as suas necessidades. Segundo os autores,

“o crescimento da linguagem ilustra a interação entre todos os aspectos do desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. À medida que as estruturas físicas, necessárias à produção de sons, sofrem maturação, e que as conexões neuronais, necessárias à associação de sons e de significados se tornam activadas, a interação social com os adultos inicia os bebés na natureza comunicativa do discurso” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.215).

Uma vez que o desenvolvimento e o processo de aprendizagem das crianças é complexo, importa salientar que o educador assume um papel de enorme responsabilidade em todo o processo, assim, é fundamental que este crie um ambiente favorável para que o desenvolvimento e aprendizagem das crianças ocorra como é esperado.

1.3 O MEU PERCURSO NA CRECHE

O facto de esta Prática Pedagógica (PP) ser a primeira, deixou-me um pouco nervosa e receosa pelo facto de pensar que não iria conseguir corresponder às exigências.

No primeiro dia o nervosismo foi maior. Conheci o grupo de crianças, a educadora e as auxiliares e ao longo do dia fui-me apercebendo de que poderia ficar mais calma e consegui esclarecer algumas dúvidas. “Ao longo do dia, fui perguntando à educadora e às auxiliares no que podia ajudar e ajudei sempre que foi preciso. Também fui fazendo algumas perguntas relativamente ao funcionamento da sala, das rotinas e da instituição” (Anexo I - Reflexão 1 em contexto de creche). Senti que existia um bom ambiente propício à minha evolução e crescimento profissional.

Neste mesmo dia comecei por me integrar com as crianças e ajudar em tudo o que fosse necessário, principalmente nas rotinas. Uma vez que nunca tinha vivenciado este contexto, não estava inteirada do seu funcionamento pelo que fui sempre colocando as minhas dúvidas, tendo sido esclarecida da melhor forma possível.

Na segunda semana,

“Ainda andava um pouco perdida na ordem das rotinas e o que se fazia em determinadas situações, mas ao longo dos dias fui memorizando o que tinha de fazer em determinada hora. Sempre que tinha alguma dúvida, perguntava à educadora e às auxiliares que foram sempre muito prestáveis e bastante esclarecedoras” (Anexo I - Reflexão 2 em contexto de creche).

No final das três semanas de observação, senti-me apoiada por toda a equipa e com uma enorme vontade de começar a intervir. Em alguns dias tive de me focar mais na parte da observação para conseguir realizar o meu trabalho, pois “efetuar observações e registar o que se vê e o que se ouve propicia a recolha de evidências. Ao escrever o que se observa e o que se ouve o observador cria um registo sobre o qual pode refletir mais tarde” (Parente, 2002, p.7). Sendo assim, todas as observações que fui registando ao longo dos dias, serviram para mais tarde refletir sobre o grupo de crianças e sobre os seus interesses e necessidades e ficar a conhecer o espaço com o qual iria trabalhar.

Fui muito bem recebida por todos na instituição o que me fez sair com uma opinião muito positiva. Desde o início que mostraram bastante simpatia e cooperação para comigo. Ao longo de toda a prática senti uma enorme satisfação pelo trabalho que estava a realizar com as crianças, o qual me deu muito prazer. Apesar destes aspetos positivos, também há alguns negativos a salientar, como por exemplo a minha falta de confiança, que acabou por se revelar prejudicial. Apesar de manter uma boa relação

com as crianças e de realizar a minha intervenção da melhor forma possível, demorei demasiado tempo para perceber como se processavam as rotinas, como mostra o seguinte exemplo: “(...) penso que no que diz respeito às rotinas, esta semana, consegui realizar todos os momentos com confiança. Mas esta confiança podia ter acontecido há mais tempo, prejudicando-me um pouco” (Anexo I - Reflexão 16 em contexto de creche).

Neste momento, refletindo sobre o meu percurso, tomei consciência da opinião da educadora e auxiliar e considero que deveria ter trabalhado mais as minhas dificuldades. Durante todo o percurso senti-me apoiada pela educadora, que fez sempre um esforço por esclarecer as minhas dúvidas e por me transmitir conceitos e noções importantes para a minha prática profissional. Sempre me permitiu explorar, dando sempre, o seu parecer pessoal e conselhos, como se pode verificar no seguinte exemplo: “(...) a educadora esteve comigo a ver a minha planificação, corrigindo alguns erros, dando algumas dicas e tirando dúvidas que eu tinha.” (Anexo I - Reflexão 3 em contexto de creche)

Muitas das dificuldades que senti foram ultrapassadas e tornaram-se grandes aprendizagens. Existiu uma evolução no meu percurso e consegui usufruir de todas as situações de aprendizagem, no entanto senti que em alguns momentos a minha evolução poderia ter sido melhor.

1.4 SOBRE A OBSERVAÇÃO

Ao longo de toda esta prática foi feita uma observação das crianças, no entanto, durante as primeiras semanas esta observação foi prioritária, tendo como objetivo conhecer os interesses e necessidades das crianças por forma a conseguir fazer um planeamento de acordo com as mesmas. Partindo das observações e de conversas informais com as cooperantes, ao longo do tempo e com algumas alterações, chegámos a uma estrutura de planificação que fosse de fácil leitura para todos. Esta planificação permitiu uma gestão de tempo e de espaço adequadas, sendo que a gestão de tempo devido aos alunos terem o seu ritmo de aprendizagem muito próprio e distinto, por vezes tivesse falhas. Na gestão de tempo, algumas vezes a planificação teve de sofrer alterações devido a contratempos, como o facto de os alunos precisarem de mais tempo na exploração de um conteúdo ou de precisarem de mais tempo na hora da higiene ou na hora de brincar.

Parente afirma que

“observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças. (...) observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias.” (Parente, 2012, p.5).

As observações foram bastante importantes para conseguir cativar o grupo de crianças e ter uma noção de como este funcionava. Quando comecei a intervir, senti que não deveria ter descurado esta observação pois os dados recolhidos não foram suficientes, no sentido em que não me permitiram ter uma visão pormenorizada, quer dos interesses das crianças, como do nível de desenvolvimento e aprendizagem em que se encontravam, ou seja, as suas necessidades.

Segundo Jablon, Dombro & Dichtelmiller (2009), a observação tem um papel bastante importante. Quanto mais se observar um grupo de crianças, mais as conhecemos e, assim, obtemos o seu sucesso. O sucesso de um grupo de crianças faz com que o trabalho do educador seja reconhecido e bem-sucedido. O papel do educador também é aproveitar as suas observações para conseguir retirar o máximo de informações de forma a realizar uma correta planificação e facilitar a aprendizagem das crianças. Segundo estes autores referem que

“à medida que você passa a conhecer as crianças, e seu respeito e apreciação por elas aumentam, suas decisões sobre como e quando intervir provavelmente serão mais baseadas nos interesses e necessidades das crianças.” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p.34).

Para que a observação seja realizada, é necessária a construção de instrumentos de registo por forma a reunir os dados que nos forem necessários. Parente refere que

“efetuar observações e registar o que se vê e o que se ouve propicia a recolha de evidências. Ao escrever o que observa e o que ouve o observador cria um registo sobre o qual pode refletir mais tarde, comparar com outros registos realizados ao longo do tempo e, ainda, partilhar e contrastar com outros adultos e com a família da criança” (Parente, 2012, p.7).

Por fim, a observação traz inúmeras vantagens, não só para o educador que conhece a criança e é capaz de responder aos seus interesses e necessidades, mas também para os pais, que recebem informações sobre a criança, advindas das observações realizadas

pelo educador. Esta troca de informações entre a família e educadores, poderá fortalecer a relação entre ambos.

1.5 AS MINHAS DIFICULDADES/APRENDIZAGENS

Uma das minhas primeiras grandes dificuldades foram as rotinas. Quando comecei, não tinha a noção do quanto as rotinas eram importantes para a construção do dia das crianças. Mais tarde, a educadora alertou-me que este aspeto era de grande importância.

“Ainda neste dia e durante uma rotina da higiene, fui chamada à atenção pela educadora de que nós, estagiárias, ainda não sabíamos as rotinas, que ainda andávamos muito perdidas nesta questão e que nesta altura já deveríamos saber como é que se processavam estas questões das rotinas” (Anexo I - Reflexão 8 em contexto de creche).

Desde então, a minha atitude perante as rotinas mudou, dando mais atenção e apoio às crianças nestes momentos, pois, segundo Formosinho,

“a rotina diária cria uma estrutura para os acontecimentos do dia, cria uma estrutura para a agenda educacional diária. (...) esta rotina é flexível, porque embora organize o dia em segmentos de tempo que correspondem a certas categorias de atividade (...) É, portanto, uma estrutura flexível que apoia a iniciativa de cada criança.” (Formosinho, 1996, p.60)

Como a educadora referiu várias vezes, as rotinas são fundamentais no dia-a-dia de uma criança desta faixa etária, pelo que devem ser bastante valorizadas. Estas devem ser realizadas com prazer e entusiasmo, reservando-lhes algum tempo para que as crianças se habituem a este ritmo. Esta foi uma das aprendizagens mais importantes que fiz nesta PP, à qual darei muita importância no futuro.

Outra grande dificuldade que tive foi conseguir captar a atenção das crianças durante as conversas em grupo. As crianças falavam muito e era difícil fazer-me ouvir. No entanto, a educadora prontamente me sugeriu estratégias a utilizar, como podemos ver no seguinte exemplo “Durante a semana, em momentos que as crianças estavam mais dispersas e agitadas na manta, como por exemplo, na transição da higiene para a proposta educativa, a estratégia que utilizei para tentar acalmá-las foi de cantar canções e assim, elas acompanhavam-me, não havendo tanta confusão” (Anexo I - Reflexão 11 em contexto de creche).

Outro dos momentos onde senti dificuldades foi o acolhimento. Este era feito quer pela educadora, a auxiliar ou as estagiárias. Não me sentia à vontade para acolher as crianças junto dos pais e tive necessidade de observar a educadora e a auxiliar a fazerem-no durante algumas vezes. Ao longo do tempo superei esta dificuldade e consegui estabelecer uma ligação com os pais. O acolhimento requer alguma flexibilidade por parte da educadora, que deve manter uma boa relação com os pais, portanto

“o envolvimento parental surge como uma oportunidade de criar novas pontes de colaboração entre a creche e a família e com possibilidades amplas de diálogo e cooperação. (...) Deste modo, incentivando os pais a uma participação ativa na educação e nas atividades, os pais aperceberam-se da função educativa associada à creche, ou seja, a descobrirem os objetivos pedagógicos que fundamentam muitas das atividades que os filhos realizam na resposta social da creche.” (Sarmento, 2016, p.76)

No momento da higiene aprendi que se deve dar tempo às crianças, observar o que elas já conseguem fazer e auxiliá-las quando é necessário. É importante transmitir-lhes confiança para que elas consigam realizar estas tarefas sozinhas.

“Cada criança (...) apresenta, regra geral, uma enorme vontade em realizarem sozinhas as tarefas envolvidas na sua higiene corporal.” Assim, é importante para “poderem exercitar as suas competências motoras em desenvolvimento e o seu crescente desejo de fazerem as coisas sem ajuda.” (Post e Hohmann, 2011, p.130/131)

No que diz respeito à alimentação, sempre ajudei durante o almoço e lanche. A educadora aconselhou-me a dar mais autonomia às crianças, proferindo apenas algumas palavras de incentivo que lhes transmitiam confiança para comerem sozinhas. Ao mesmo tempo relembra-vas da importância dos bons hábitos de higiene e nutrição. Desta forma, Sarmento refere que o

“momento da alimentação evolui, tornando-se mais ativa neste processo. Nesta fase, (...) é característico que a criança sinta vontade de tocar, sentir as formas, sabores e texturas, cheirar, olhar, ou seja, explorar o alimento. Este é um momento muito importante em que a criança começa a manifestar autonomia e independência.” (Sarmento, 2016, p.138)

Relativamente à sesta, senti alguma dificuldade em acalmar as crianças para adormecerem. Uma vez mais a educadora facilitou este momento, sugerindo-me algumas estratégias, como por exemplo, tocar na criança para se sentir protegida, aconchegá-las ou dar um maminho.

Ao longo do tempo era importante retirar fraldas às crianças durante a sesta. Como mostra o exemplo, “na rotina da sesta foi retirada a fralda a duas crianças, em experiência e correu bastante bem. Por isso, a partir deste momento a fralda ia ser completamente retirada na hora da sesta” (Anexo I - Reflexão 9 em contexto de creche).

Por vezes era necessário acordar algumas crianças durante o período de desfralde, uma vez que ainda não conseguiam acordar atempadamente, como mostra o exemplo

“Na hora da sesta, houve uma criança a fazer xixi na cama porque não a levantaram (em experiência) a meio da sesta para fazer xixi. A partir daqui observou-se que a criança tem de ser levantada para fazer xixi a meio da sesta para que não se volte a repetir o sucedido” (Anexo I - Reflexão 8 em contexto de creche).

E ainda,

“Na rotina da sesta, houve uma criança que fez xixi na cama, o que já tinha acontecido no dia anterior. Assim, esta criança tem de ser levantada a meio da sesta para fazer xixi no bacio. Isto acontece com outras crianças que não aguentam a sesta toda” (Anexo I - Reflexão 10 em contexto de creche).

Com estes exemplos, conseguimos compreender que cada criança tem o seu próprio ritmo, sendo que o papel da educadora é muito importante neste momento, tem de acompanhar esse ritmo com calma e sem forçar nada, para que seja um momento tranquilo para todos.

Contar histórias também se revelou um desafio. Por vezes as crianças não tinham uma boa visibilidade das imagens que lhes tentava mostrar, estando sempre com as cabeças levantadas à procura das imagens. Como mostra o exemplo, “Fui chamada a atenção pelo facto de não rodar o livro de modo a que todas as crianças vissem as imagens, as crianças que estavam de lado não conseguiam ver e, por vezes, esticavam-se para o conseguir” (Anexo I - Reflexão 4 em contexto de creche). A educadora exemplificou a melhor forma de o fazer, ir rodando o livro à medida que ia lendo a história, para que todas as crianças vissem as imagens e assim não haver crianças levantadas. Depois, com a prática, consegui evoluir bastante neste momento.

No que concerne às atividades orientadas, inicialmente também senti grandes dificuldades em gerir aquele momento com as crianças, mas a educadora estava sempre junto a mim, apoiando-me e ensinando-me estratégias facilitadoras do meu trabalho. A grande estratégia que a educadora me transmitiu foi de fazer sempre uma reflexão e

planificação dos materiais mais adequados e interessantes para utilizar com as crianças, esta estratégia mostrou-se essencial nesta prática.

Todas estas aprendizagens foram acontecendo ao longo desta prática e tiveram bastante importância. Quanto há minha evolução, podia ter sido maior mas ainda assim, fiz grandes aprendizagens referidas anteriormente e refleti bastante sobre a forma de melhorar as minhas intervenções.

Fiquei a compreender que devo pensar sempre em primeiro lugar nas crianças e no que elas precisam para o seu desenvolvimento. Devo passar tempo com elas, adaptar-me aos seus ritmos e às suas personalidades, valorizá-las, auxiliá-las quando necessitam, conhecer os seus interesses e ensinar-lhes a socializar com todas as crianças. Sendo assim, Post e Hohmann afirmam que os educadores

“vão passando tempo com as crianças, começam a ver o dia através dos olhos das crianças. Uma vez organizada uma programação diária adequada, os educadores podem abordá-la de forma tranquila, dando tempo às crianças para lidarem com os acontecimentos e as rotinas de cuidados diários de acordo com o temperamento individual” (Post & Hohmann, 2011, p. 201)

Esta Prática Pedagógica foi uma experiência muito interessante e marcante para mim. O meu grupo de crianças foi muito especial e cativante e sei que consegui proporcionar-lhes momentos de aprendizagem.

CAPÍTULO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

2.1 REFLEXÃO SOBRE O VIVENCIADO EM JARDIM DE INFÂNCIA I

No segundo semestre, no âmbito da unidade curricular de PP em Jardim de Infância I foi atribuída uma instituição ao grupo. Inicialmente apresentamos uma breve caracterização da instituição e do grupo de crianças. De seguida, apresentamos o meu percurso no Jardim de Infância, um ponto sobre o observar, planear, agir e avaliar. Por fim, apresentamos as minhas dificuldades/aprendizagens.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

A PP foi realizada nos arredores de Leiria, localizando-se num concelho vizinho do concelho onde desenvolvi a primeira PP. É constituída por seis salas, sendo uma de berçário, duas de creche e três de Jardim de Infância, todas compostas por casas de banho. Tem um refeitório, dois espaços exteriores, uma biblioteca e uma sala multimédia. Cada sala tem uma educadora e uma auxiliar.

A sala é composta por vinte e três crianças, como mostra a imagem 2, sendo nove do sexo feminino e catorze do sexo masculino, uma educadora e uma auxiliar. Todas as crianças têm nacionalidade portuguesa, contudo, duas das crianças, cujos pais têm nacionalidade ucraniana, falam pouco a língua portuguesa. Do grupo de crianças, cinco não frequentavam a Instituição no ano letivo anterior. Todas as crianças frequentavam o Jardim de Infância todo o dia e estavam inscritas em todas as atividades extracurriculares. Existia uma criança com NEE (Perturbação do Espectro do Autismo) que foi acompanhada pela Terapeuta Ocupacional e pela Terapeuta da fala em contexto educativo.



Imagem 2 – Grupo de crianças do Jardim de Infância I

O grupo de crianças que frequentava esta sala tinha 4 e 5 anos de idade, encontrando-se, portanto, no período pré-escolar.

Ao longo do período pré-escolar, ocorrem diversas transformações no desenvolvimento das crianças, “o corpo das crianças torna-se mais esguio, as suas capacidades motoras e mentais mais desenvolvidas e as suas personalidades e relações sociais mais complexas.” (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p.277).

Segundo Papalia, Olds, & Feldman, 2001, a partir dos três anos, as áreas sensoriais e motoras do córtex estão mais desenvolvidas e assim, a criança pode fazer mais do que aquilo que pretende, sendo que os seus ossos e músculos estão mais desenvolvidos. As competências motoras desenvolvem-se significativamente, tanto as grossas como as finas “... tanto as competências grossas, como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.286). As crianças começam também a mostrar uma preferência pela mão direita ou pela mão esquerda, ou seja, começam a definir a sua mão dominante.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, a criança em idade pré-escolar ou como lhe chamaria Piaget, o estágio pré-operatório, ocorre entre os dois e os sete anos de idade. Nesta fase, as crianças recorrem com mais frequência ao pensamento simbólico. No entanto, existem ainda outros progressos cognitivos nesta fase. São eles “...a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do número.” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.312). Sendo que algumas destas capacidades só estão completamente adquiridas no período escolar, após os sete anos de idade.

Por fim, segundo Papalia, Olds, & Feldman, 2001, no desenvolvimento psicossocial, o autoconceito está em destaque pois “é a imagem que temos de nós próprios. É aquilo que acreditamos ser – o quadro global das nossas capacidades e traços. É uma estrutura cognitiva com tonalidades emocionais e consequências comportamentais” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.352). Assim, o self “determina como nos sentimos acerca de nós próprios e orienta as nossas acções.” E também tem um aspeto social nas crianças em que “incorporam na sua auto-imagem a compreensão crescente da forma como os outros as vêem” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.352).

Segundo Piaget cit. por Papalia, Olds, & Feldman, 2001, as crianças com quatro anos têm representações simples, iniciando o “primeiro estágio do desenvolvimento da auto-definição, em que as crianças se descrevem a si mesmas em termos de características individuais, independentes e em termos de tudo-ou-nada.” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.353).

Com cinco anos, as crianças têm mapeamentos representacionais, iniciando o “segundo estágio no desenvolvimento da auto-definição, no qual a criança estabelece conexões lógicas entre aspectos do self, mas ainda vê estas características em termos de tudo-ou-nada” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.353).

No que diz respeito às emoções, Papalia, Olds, & Feldman, 2001, referem que são importantes para o processo de socialização das crianças pois ajuda no controle dos seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos que a rodeiam. Sendo o desenvolvimento e a aprendizagem vertentes indissociáveis, a criança à medida que se vai desenvolvendo, vai adquirindo diversas aprendizagens. Aqui, o educador assume um papel fundamental, proporcionando várias experiências às crianças relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo.

2.3 O MEU PERCURSO NO JARDIM DE INFÂNCIA

A PP em JI I foi realizada num contexto diferente e, conseqüentemente, tive de conhecer novas pessoas, um novo espaço e aprender novos processos.

Ao longo desta prática existiram várias situações que favoreceram o meu crescimento como futura educadora. O meu percurso foi realizado de um modo crescente, em que todas as situações vivenciadas me deram a oportunidade de refletir, de modo a compreender o que poderia ter corrido melhor e como o poderia fazer numa próxima situação.

Apesar de estar numa instituição diferente da PP em creche, fui igualmente bem recebida pela equipa pedagógica e desde o primeiro momento, quer a educadora, como a auxiliar mostraram grande disponibilidade para ajudar, fazendo-me sentir mais confortável e segura. Por parte das crianças, senti também este acolhimento, como é demonstrado no seguinte extrato:

“Por outro lado, tivemos a sorte de encontrar um grupo de crianças muito amorosas e bastante acolhedoras e uma educadora e uma auxiliar que nos pôs à vontade e nos receberam muito bem, o que considero ter sido um aspeto extremamente importante pois ao sentir-me bem na sala torna-se mais fácil para poder evoluir. A educadora mostrou-se pronta a ajudar-nos e em tirar-nos todas as nossas dúvidas.” (Anexo II - Reflexão 1 em contexto de Jardim de Infância I).

Desde o primeiro momento achei que existia um bom trabalho de equipa e fiquei com a sensação que podia evoluir muito durante esta prática. Hohmann e Weikart sobre este assunto referem que

“o trabalho em equipa é um processo interactivo. Ao trabalhar numa equipa os adultos utilizam muitos dos mesmos princípios curriculares e das mesmas estratégias que usam quando trabalham com as crianças. No seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130).

Durante esta prática senti-me segura e apoiada pela minha colega. O facto de saber que ela estava disponível para me ajudar em todas as situações, deixou-me mais confortável e confiante.

Outro aspeto que marcou o meu percurso em JI foi o facto de as crianças serem mais autónomas comparativamente às crianças da creche.

Com o passar do tempo fui compreendendo que o educador deve acompanhar sempre as crianças nas suas rotinas, de modo a auxiliá-las sempre que existam dificuldades. Caso essas dificuldades sejam evidentes, o educador deverá refletir e encontrar estratégias para que as crianças as consigam superar.

A forma como o educador gere as rotinas assume, também, em JI uma grande importância, conforme Post e Hohmann referem,

“os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra” (Post & Hohmann, 2011, p. 15).

Ao longo de toda a PP senti uma enorme satisfação em estar a trabalhar com as crianças. Surgiram, no entanto, algumas dificuldades que me permitiram grandes aprendizagens. Felizmente fui integrada numa boa equipa educativa que me transmitiu confiança e me ajudou a ultrapassar as dificuldades.

Apesar de manter uma boa relação com as crianças e de realizar a minha intervenção da melhor forma possível, senti dificuldade em me expressar de modo a ser compreendida pelas crianças. Ao longo das intervenções fui evoluindo e conseguindo superar este aspeto. Com o passar do tempo compreendi que esta minha dificuldade se devia ao facto de não me preparar previamente. Ao conseguir reconhecer o motivo desta dificuldade comecei por realizar mais pesquisas relativas aos interesses que as crianças revelavam e acerca das temáticas abordadas. Sendo as crianças bastante imprevisíveis, através da minha preparação prévia, conseguia responder às questões e dúvidas que as crianças me iam colocando.

Neste momento, refletindo sobre o meu percurso tomei consciência da opinião da educadora e auxiliar e considero que deveria ter trabalhado mais as minhas dificuldades.

Durante todo o percurso senti-me apoiada pela educadora, que fez sempre um esforço por esclarecer as minhas dúvidas e por me inculir conceitos e noções importantes para a minha prática profissional. Sempre me permitiu explorar, dando sempre o seu parecer pessoal e conselhos, como se pode verificar no seguinte exemplo:

“Normalmente temos tido algumas dificuldades em orientar o grupo, devido ao facto de ainda não nos verem como um líder a respeitar e, por vezes, a educadora tem de intervir para acalmar o grupo. Face a estas nossas dificuldades, temos refletido sobre este assunto com a educadora e temos de arranjar estratégias para contornar esta situação e captar-lhes a máxima atenção.” (Anexo II - Reflexão 7 em contexto de Jardim de Infância I).

No que refere a este assunto, não foi necessário adotar nenhuma estratégia específica, pois se inicialmente as crianças me testavam, com as estratégias que adotei para melhorar a minha comunicação, senti que as crianças estavam mais motivadas, acabando dessa forma por revelar mais respeito por mim, o que me facilitou a gestão do grupo de crianças.

Existiu uma evolução no meu percurso e consegui usufruir de todas as situações de aprendizagem, no entanto, senti que poderia ter evoluído mais, se tivesse oportunidade de estar mais tempo neste contexto, pois com novos desafios surgem novas aprendizagens. Compreendi que sempre que nos deparamos com uma dificuldade, devemos adotar estratégias para a superar. Se o nosso foco são as crianças e se existe uma dificuldade, compete-nos a nós, educadoras, ultrapassá-las em prol do bem-estar das crianças.

2.4 SOBRE O OBSERVAR, PLANEAR, AGIR E AVALIAR

Observar, planejar, agir e avaliar, são conceitos que se interligam e que se desenvolvem em ciclos interativos que promovem o envolvimento entre os diversos contextos da vida da criança (Silva et al., 2016).

A observação é de tal importância que é essencial observar aquilo que as crianças fazem, dizem, como interagem e aprendem. Isto “constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Silva et al., 2016, p.13). Contudo, essa observação não se pode limitar às observações que os educadores vão realizando diariamente, mas exige um registo dessas observações para que permitam contextualizar o que foi observado. Sendo assim, “anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (idem).

Ao longo de toda esta PP recorri a diversos instrumentos para retirar o máximo de evidências das observações, como registos de ocorrências significativas, registos contínuos, amostragem de trabalhos e fotografias. Inicialmente observei a forma como a sala estava organizada, os recursos que tinha, o número de mesas, cadeiras, janelas, estantes, quadros, caixas de arrumação, brinquedos, tecnologias e áreas da sala. Da instituição fiz uma observação do número de salas que existiam, quantas pessoas existiam em cada sala, a descrição do espaço exterior, e de seguida e com especial atenção, observei a relação entre pares e a educadora para ver como ela atuava com as crianças e que estratégias adotava. No entanto, durante as primeiras semanas esta observação foi prioritária, tendo como objetivo conhecer os interesses e necessidades das crianças por forma a conseguir fazer um planeamento de acordo com as mesmas.

Ao observar os interesses e necessidades das crianças torna possível ao educador proporcionar experiências significativas, tanto individuais como em grupo, de maneira a que seja uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A observação foi um processo que, para mim, esteve presente ao longo de toda esta PP e foi refletida como está demonstrado na seguinte evidência:

“estas três semanas de observação correram bem, senti-me muito bem e confiante para fazer o meu melhor e foram bastante importantes para as minhas futuras intervenções, e considero que, em suma, foram três semanas positivas em que consegui fazer parte das suas rotinas, ajudando sempre que necessário e criando laços importantes com as crianças” (Anexo II - Reflexão 1 em contexto de Jardim de Infância I).

Sobre a observação, Jablon, Dombro e Dichtelmiller, referem que

“quando observa, você se acalma, escuta com mais cuidado e pausa para refletir antes de intervir e de oferecer direcionamento ou ajuda. (...) Observar ajuda a construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança – incluindo o temperamento, as potencialidades, a personalidade, o estilo de trabalhar e o modo preferido de expressão da criança.” (Jablon, Dombro e Dichtelmiller, 2009, p.23)

As observações foram muito importantes para ter uma noção de como o grupo funcionava, conhecendo melhor as crianças, as suas dificuldades, características, gostos, preferências nos momentos de brincadeira livre e a forma como comunicavam nas conversas em grande grupo.

Com este excerto pretendo demonstrar como a observação foi algo útil para mim, e como a partir dela pude refletir em atividades futuras. Segundo os autores,

“a observação fornece as informações que você precisa para tomar decisões sobre quando e como intervir com as crianças. Você quer que seus atos ajudem as crianças a se enxergarem como aprendizes bem-sucedidos e, ao mesmo tempo, fortalecer seus relacionamentos com elas. Você pode usar as informações que obtém observando para criar o ambiente físico e social da sala de aula e para planejar suas rotinas e atividades diárias.” (Jablon, Dombro e Dichtelmiller, 2009, p.34).

Sendo assim, as observações registadas pelo educador são um meio privilegiado de recolha de informação e devem ser utilizadas para reconstruir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças (Silva et al., 2016).

Planear significa que o educador tenha realizado observações e que com essas observações planeie de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Segundo Silva et al., planear significa que o educador “reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (idem, p.15).

Planear com as crianças “individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo, em que a criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem” (idem, p.16). Esta participação das crianças é fundamental para a sua formação pessoal, social, para o desenvolvimento cognitivo e para a linguagem.

A planificação, não é, um mero conjunto de propostas que se têm de cumprir, mas sim, estar preparado para receber sugestões e ideias das crianças e integrá-las em momentos que possam ser potenciadores de grandes aprendizagens.

O agir consoante o que está planejado “desafia o educador a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planejado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado” (idem, p.15). Desta forma, quando agimos com as crianças é importante que elas se sintam motivadas com o que está a acontecer, caso contrário, devemos de ir ao encontro do que as desperta e o que têm mais interesse. A nossa ação perante as experiências também é importante, não podemos mostrar que aquela experiência não está a resultar mas sim conseguir dar a volta à situação e mudar consoante o que as crianças querem saber ou fazer.

Avaliar na educação pré-escolar “não envolve nem a classificação da aprendizagem, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (idem, p.15).

Avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria, para observar a evolução das suas aprendizagens que foi fazendo ao longo do tempo. É importante refletir sobre estes progressos e valorizar as experiências de aprendizagem das crianças. Isto, permite ao educador tomar consciência das suas intervenções e como se estas se realizaram. Assim, possibilita que o educador fundamente as suas opções junto de outros profissionais e juntos dos pais ou familiares.

Desta forma, a avaliação na educação pré-escolar é vista como uma “avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (idem, p.16). A avaliação formativa, refere-se a uma progressão na formação das crianças.

À muito tempo que nos foi inculcada a importância do observar, no entanto, foi um pouco difícil de percebê-la e colocá-la em prática, contudo, através de conversas com a educadora, apercebi-me de que esta afirmava ser necessário observar, o que para mim não fazia grande sentido, uma vez que achava ser importante interagir com as crianças para conseguir perceber as suas necessidades e dar-lhes materiais e coisas para fazer, para desenvolverem e aprenderem. Quando realmente decidi que observar mais era essencial fazê-lo, comecei a captar certos momentos, interesses e necessidades de cada criança em que antes não reparava, como por exemplo, uma criança que não emprestava os brinquedos que trazia de casa, outra que gostava de mandar nas outras crianças e ficava chateada se não lhe obedecessem, outra que, no espaço exterior, só gostava de

jogar à bola e ficava amuada quando não havia nenhuma bola, outra que gostava mais de brincar com meninas do que com meninos e vice-versa. Observar situações como estas, dando também tempo às crianças para interagirem conosco, foi fulcral para que observasse outros fatores importantes não só para a minha atuação, mas para melhorar a minha relação com as crianças.

A aprendizagem que fiz nesta observação, ajudou-me a ter uma outra visão sobre a criança, o que me veio facilitar na próxima prática, a observação sem atuação foi extremamente importante para que me conseguisse relacionar com as crianças e possibilitar o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nas planificações, existindo sempre assuntos importantes a explorar em cada semana, tentei sempre ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, auxiliada com documentos orientadores, nomeadamente as OCEPE.

A minha intervenção tentou sempre ir ao encontro das planificações, não sendo esta apenas um documento orientador, mas sim um documento que, segue sempre com os interesses e necessidades das crianças, dava importância à gestão do tempo, nunca esquecendo o tempo individual da criança e as suas rotinas, sendo estas também proporcionadoras de experiências significativas, transmitindo-lhes confiança e permitindo-lhes fortalecer relações com o educador (Post & Hohmann, 2011), e à gestão do espaço, que em todas as intervenções teve a sua importância, uma vez que o espaço deve ser acolhedor e responder aos sentimentos, pensamentos, projetos e necessidades das crianças, criando os materiais adequados e a possibilidade de serem responsivos ao ritmo, à identidade e aos interesses de cada criança (Formosinho & Araújo, 2013).

Também nas minhas intervenções, uma das maiores aprendizagens que realizei foi a de perceber quando devo ou não interagir na exploração da criança, o que refletia bastante para que não fosse demasiado. Perante esta aprendizagem, acho que é importante darmos espaço à criança para as suas explorações e descobertas, porque, caso contrário estamos a impedir que tomem decisões importantes para elas e que tenham a sua própria iniciativa.

Sobre a avaliação neste contexto, tive sempre grandes dúvidas, fiz sempre grelhas de avaliação com as competências das crianças e com respostas fechadas e no fim do semestre percebi que não conseguia observar a evolução das aprendizagens da criança.

2.5 AS MINHAS DIFICULDADES/APRENDIZAGENS

Ao longo do meu percurso em PP, em contexto de Jardim de Infância I, deparei-me com várias situações em que tive dificuldades. Posteriormente a estas dificuldades, houve momentos de reflexão com a minha colega e com a educadora que resultaram em aprendizagens significativas. Nem sempre consegui ultrapassar algumas adversidades, mas de forma geral, tirei o melhor partido delas de modo a promover uma melhor intervenção.

No início desta PP observei que as crianças eram bastante autónomas, o que me deixou desconfortável, uma vez que a minha experiência em creche exigia a minha presença durante estes momentos. Este aspeto foi algo em que senti alguma dificuldade, pois a minha presença já não era tão necessária, como se pode verificar pelo seguinte excerto: “As crianças são muito autónomas, já fazem tudo sozinhas, não precisam tanto da nossa ajuda como na creche” (Anexo II - Reflexão 1 em contexto de Jardim de Infância I).

Inicialmente, trabalhar em grupo também se mostrou um desafio. Aquando da planificação previa trabalhar com grupos de quatro a cinco crianças. No entanto, a prática mostrou-se mais complicada uma vez que senti dificuldade em prestar atenção a todas e a cada uma delas. Assim apercebi-me que tinha de utilizar estratégias diferentes para a realização deste trabalho, como mostra o exemplo:

“Uma aprendizagem que fiz foi que na terça-feira para fazer o postal, levei quatro crianças para trabalharem na mesa e senti-me um pouco perdida, não conseguia dar a devida atenção a todas. Na quarta-feira, já só levei duas crianças e consegui dar muito mais atenção a elas e ajudar no que era preciso” (Anexo II - Reflexão 4 em contexto de Jardim de Infância I).

Nesta situação, a estratégia que adotei foi levar menos crianças para a mesa de atividades, para estar mais disponível e capaz de dar toda a atenção necessária às crianças. Considero que esta estratégia foi bastante benéfica para as crianças pois, foi investido tempo de qualidade no sentido em que estava completamente disponível para tudo o que as crianças precisassem. Apesar disso, é importante não esquecer que o educador deverá ter a capacidade de investir em tempo de qualidade com todo o grupo de crianças.

Outra dificuldade sentida durante toda esta prática foi conseguir captar a atenção das crianças em grande grupo, na área do tapete. Neste momento a educadora revelou-se uma grande ajuda, orientando-me no sentido de melhorar a minha atuação.

“Onde senti mais dificuldades foi em falar com o grupo na área do tapete. Eu estava a introduzir a atividade do postal da Páscoa e o que acontecia muitas vezes, era que, as crianças falavam por cima de mim, não percebendo o que elas diziam” (Anexo II - Reflexão 4 em contexto de Jardim de Infância I).

“Normalmente temos tido algumas dificuldades em orientar o grupo, devido ao facto de ainda não nos verem como um líder a respeitar e, por vezes, a educadora tem de intervir para acalmar o grupo” (Anexo II - Reflexão 7 em contexto de Jardim de Infância I).

Conforme Post e Hohmann referem,

“é importante que o tempo de grupo seja um momento activo para as crianças em vez de uma “lição” tipo escola, na medida em que bebés e crianças são motivados pelo movimento e pela aprendizagem através da exploração sensorial, não sendo provável que se submetam passivamente à instrução do adulto” (Post e Hohmann, 2011, p.283).

Neste contexto tomei consciência que cada criança necessita do seu próprio tempo para desenvolver as suas capacidades e cabe ao educador respeitá-lo e proporcionar “os materiais e as experiências que permitem que as crianças persigam os seus interesses em vez de tentarem estimular ou sobrecarregá-las com as coisas pelas quais os adultos gostariam que as crianças se interessassem.” (Post e Hohmann, 2011, p.83).

Portanto, o educador deve dar oportunidade para que todas as crianças se consigam expressar, seja em grande grupo ou individualmente e principalmente que o façam ao seu ritmo. O educador não deve dar um tempo fixo para a criança explorar, mas deve deixar que a criança explore o momento de modo a tirar o melhor partido dessa situação.

Ao nível das propostas educativas, senti dificuldade na comunicação com o grande grupo, pois sentia que o meu discurso não era claro, acabando por não conseguir transmitir às crianças o que queria. No entanto, tendo em conta as orientações da educadora, consegui ser mais rigorosa e evoluir neste aspeto.

As planificações também me trouxeram algumas dificuldades, principalmente em planificar segundo os interesses das crianças, sentia que as propostas não eram apropriadas ou por outro lado, não eram bem exploradas por mim. Assim, o facto de nem sempre os interesses das crianças serem planificados, acabava por se refletir no momento de intervenção. Com esta dificuldade que acabou por se tornar numa

aprendizagem, compreendi que os interesses das crianças devem ser valorizados e sempre que possível, planejados. Desta forma, a aprendizagem das crianças irá ocorrer de uma melhor forma.

Ainda no que refere à planificação, aprendi que é importante ponderar acerca dos materiais mais adequados e interessantes para a realização de cada atividade, pois “as crianças interagem muito durante a hora da atividade. O desafio (...) é aproveitar esta oportunidade para cultivar uma atmosfera sócio-moral de respeito e cooperação mútua na qual as crianças estão interagindo e são intelectualmente ativas.” (DeVries e Zan, 1998, p.207) e “(...) devem ser criadas oportunidades para actuar com/sobre os objetos: objetos que se decomponham e que sejam manipuláveis, materiais com opções diversificadas de utilização e de riqueza experimental (...)” (Zabalza, 1992, p.128).

Por fim, é pertinente realçar a importância que o trabalho em equipa teve para mim, pois foi através do mesmo que consegui ultrapassar as minhas dificuldades.

CAPÍTULO III – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

3.1 REFLEXÃO SOBRE O VIVENCIADO EM JARDIM DE INFÂNCIA II

No terceiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, a minha PP foi desenvolvida em contexto de Jardim de Infância da rede pública. Inicialmente apresentamos uma breve caracterização da instituição e do grupo de crianças. De seguida, apresentamos o meu percurso no Jardim de Infância, um ponto sobre a documentação pedagógica e outro sobre o portfólio.

Finalizada esta etapa realizarei mais uma reflexão sobre todo o meu percurso neste contexto, as dificuldades sentidas, a forma como as ultrapassei, assim com as aprendizagens mais significativas. Procuo salientar os aspetos positivos e negativos de forma a realizar um balanço acerca desta experiência.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

A PP foi realizada em Jardim de Infância público, na sala 1. Este é um agrupamento que é constituído por 27 instituições, que engloba a educação pré-escolar e o 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. Existem alguns serviços técnico-pedagógicos que o agrupamento disponibiliza, como o serviço de psicologia e orientação, técnica de terapeuta da fala, técnica de serviço social e animadoras sociais.

A instituição é constituída por quatro salas de pré-escolar e acolhe crianças dos três aos seis anos. Como espaços de apoio às quatro salas, existe uma casa de banho, um hall de entrada que é composto por cabides e uma sala ATL, que serve de sala de acolhimento e de prolongamento. Ainda existe dois espaços exteriores onde as crianças podem brincar livremente. E ainda existe um espaço, um pouco deslocado do Jardim de Infância, onde as crianças almoçam, onde tem uma cozinha e uma sala.

A sala 1 é composta por quinze crianças, sendo sete do sexo feminino e oito do sexo masculino, uma educadora e uma auxiliar. A maior parte das crianças têm nacionalidade portuguesa, exceto uma com nacionalidade brasileira e outra com nacionalidade venezuelana. Do grupo de crianças, duas não frequentaram o Jardim de Infância no ano letivo anterior. Quase todas as crianças frequentam o Jardim de Infância todo o dia e estão inscritas no prolongamento, exceto uma criança. Existe uma criança com NEE

(Microcefalia) que é acompanhada pela Professora de Educação Especial em contexto educativo e por uma Terapeuta da Fala no Hospital de Leiria.

É um grupo autónomo, calmo, respeitoso, dinâmico, interessado, afetuoso, e também, em parte geral, é um grupo que precisa de ser estimulado, principalmente na Área da Expressão e Comunicação.

O grupo tem idades compreendidas entre os três e os seis anos, as crianças encontram-se no período pré-escolar, onde, segundo Tavares, refere que

“não adquire apenas mais capacidades e informação, como também passa por mudanças significativas na forma como pensa e actua. Com 5 anos já é bastante diferente da criança com 2 anos. A primeira tem uma linguagem mais fluente que a segunda e o seu pensamento possui características distintas do da criança com dois anos” (Tavares et al., 2007, p.51).

Eram notórias as diferenças de idades, sendo que existiam duas crianças com três anos, sete crianças com quatro anos, cinco crianças com cinco anos e uma criança com seis anos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Não obstante a estas diferenças de idades, todas as crianças tinham um bom desempenho a nível social/relacional, assim, Silva *et al.* diz que

“(…) tendo em conta que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva *et al.*, 2016, p.24).

Se por um lado senti que isto foi um desafio, por outro senti que foi uma mais-valia, pois compreendi que as crianças mais novas se tornam mais autónomas ao conviverem com as crianças mais velhas. Por conseguinte, as crianças mais velhas desenvolvem o sentido de responsabilidade, ao servirem de exemplo perante as crianças mais novas.



Imagem 3 – Grupo de crianças da sala 1

Segundo Piaget, as crianças entre os dois e os sete anos de idade, encontram-se no estágio pré-operatório. Nesta fase, as crianças usam bastante o pensamento simbólico, bem como progressos cognitivos. Algumas destas capacidades só estão completamente adquiridas a partir dos sete anos de idade.

Neste contexto, as crianças, nos momentos de brincadeira livre, recorriam ao jogo simbólico, as meninas imaginavam ser princesas, mães, filhas e os meninos, por outro lado, imaginavam ser super-heróis. Segundo Papalia, Olds & Feldman, a imitação, que só aparece aos dois anos de idade, é a repetição de uma ação que a criança observa num momento anterior. No jogo simbólico, um objeto concreto é representado mentalmente de forma imaginária. (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Ou seja, as crianças recriam situações vivenciadas e observadas anteriormente.

Este grupo de crianças era bastante curioso, questionando frequentemente o adulto. Os “porquês” que as crianças, nestas idades, frequentemente colocam, evidenciam que já são “capazes de ligar causa e efeito, não apenas em relação a ocorrências específicas no ambiente físico, mas também em relação a contextos sociais” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.313).

Segundo Silva *et al.* (2016, p.9) “o desenvolvimento e aprendizagem das crianças ocorre num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico”. Desde o seu nascimento, a criança possui um enorme potencial de energia, uma grande curiosidade em compreender o mundo que a rodeia, e competências para estabelecer relações e interações com os outros. Para que o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorram de forma estruturada, é necessário que esta seja encarada como sujeito e agente do todo o processo educativo, o que significa que para desenvolver todas as suas potencialidades é necessário valorizar os seus saberes, experiências e competências (Silva *et al.*, 2016).

Desta forma, a criança é o centro de todo o processo educativo, possui variadas competências e é necessário compreendê-las, de forma a saber as suas capacidades para as desenvolver e as valorizar.

Com a caracterização das crianças desta faixa etária, conseguimos perceber em que situação elas se encontram e o modo como agir perante elas, pois os seus interesses recaíam sobre propostas que envolvessem a manipulação e exploração de novos

materiais. As meninas gostavam mais de brincar na casinha e com os brinquedos que traziam de casa, enquanto os meninos gostavam mais de brincar com os jogos de mesa, com a garagem dos carros e também com os brinquedos que traziam de casa. Estas crianças tinham necessidade de saber emprestar os brinquedos, pois havia sempre uma criança que ficava a chorar por não lhe emprestarem os brinquedos. Senti que foi uma situação desafiante para mim e tive de adotar algumas estratégias como a contagem do tempo que cada criança podia ficar com o brinquedo, de modo a passar por todas as crianças, assim, cada criança tinha a sua vez para brincar. Outros desafios que encontrei foi o facto de que as crianças mais novas interagissem com as mais velhas e vice-versa, que as ajudassem no seu dia-a-dia e conseguir fazer uma adequada gestão do grupo e do tempo. De seguida, descrevo o meu percurso neste contexto com as aprendizagens

3.3 O MEU PERCURSO NO JARDIM DE INFÂNCIA II

Ao longo deste semestre deparei-me com várias situações, que descrevo a seguir, com as quais nunca tinha contactado, e que ao longo da PP consegui transformar em grandes aprendizagens.

Uma das grandes diferenças observadas neste contexto educativo diz respeito ao tempo disponível que as crianças tinham para brincar e realizar diferentes atividades, fazendo com que a dinâmica de trabalho fosse mais fluída e intensa, pois no contexto anterior tinham muitas atividades extracurriculares durante o dia e, neste contexto, eram menos atividades extracurriculares e eram depois do horário da educadora, o que não prejudicava o seu tempo.

De início foi um pouco complicado perceber a dinâmica da sala e da instituição, como era um espaço provisório, pois o novo Jardim de Infância estava em construção, existiam vários espaços que eram partilhados com outras salas. No entanto, ao longo do tempo, consegui adaptar-me a estas circunstâncias. O facto de existir semanalmente uma auxiliar diferente, as quatro auxiliares rodavam pelas salas, criava ritmos de trabalho diferentes, contudo eram todas bastante disponíveis para ajudar.

Uma vez que existiam diferenças nas idades das crianças, senti maiores dificuldades em criar atividades adaptadas a uma faixa etária mais alargada. À medida que fui conhecendo melhor o grupo fui conseguindo responder às suas necessidades individuais. As duas semanas iniciais de observação foram uma grande ajuda neste

aspecto, pois consegui perceber alguns interesses das crianças, como o gostarem de jogos didáticos, o de ouvir músicas, dançar, utilizar o computador, pintarem com materiais diversificados, e, deste modo, planificar de acordo com os mesmos.

Durante todo o processo de observação, fui criando um relacionamento positivo com as crianças, que é a base para uma boa exploração e aprendizagem. Este relacionamento acontece quando existe confiança entre educador e criança e, assim, “é mais provável que encarem novos desafios, que tentem e que façam perguntas quando se sentirem confusas. Todos estes comportamentos promovem a aprendizagem” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p.23).

Nas primeiras semanas de prática foram inseridas duas novas crianças nesta sala. O seu processo de adaptação e integração foi fácil, não tendo as crianças revelado dificuldades de integração. Esta situação permitiu-me novas aprendizagens, como compreender que é importante que a criança se sinta acarinhada pelos adultos e colegas que a rodeiam, que existe um educador que as ajudam no que precisarem, que devemos de interagir bastante com as crianças, fazendo perguntas de como se estão a sentir e explicar as regras da sala.

Segundo Serralha,

“a adaptação é a fase inicial pela qual a criança tem de passar quando chega a um determinado contexto. Para que este processo corra bem, cabe à educadora organizar e construir o melhor caminho a seguir, para que a criança consiga adaptar-se a um novo contexto e a uma nova equipa” (Serralha, 2014, p.11)

Deste modo, “o processo de adaptação é um momento em que a educadora tem de conhecer a criança para que a possa ajudar a construir a sua aprendizagem” (Anexo III - Reflexão 1 em contexto de Jardim de Infância II).

Senti algumas dificuldades em conseguir orientar todo o grupo estando em simultâneo a trabalhar com pequenos grupos de crianças. A educadora disponibilizou-me algumas estratégias para que esta tarefa se tornasse mais fácil, como por exemplo trabalhar com grupos maiores. Como referem Post e Hohmann (2011, p.280) “o tempo em grupo ajuda as crianças a construírem um reportório de experiências”.

E ainda, os mesmos autores, referem que

“é importante que o tempo de grupo seja um momento activo para as crianças em vez de uma “lição” tipo escola, na medida em que bebés e crianças são motivados pelo movimento e pela aprendizagem através da exploração sensorial, não sendo provável que se submetam passivamente à instrução do adulto” (Post e Hohmann, 2011, p.283).

Com o passar do tempo, tornei-me um pouco mais autónoma em relação à gestão do grupo, conseguindo orientar todas as crianças com várias estratégias, como cantar uma canção para chamar à atenção do grupo, começar a contar os números ou contar uma história. Desta maneira, as crianças começavam a cantar ou a contar os números comigo, acabando por ficar mais calmas e atentas ao que queria dizer.

Neste contexto aprendi que cada criança necessita do seu tempo para desenvolver as suas capacidades e, principalmente, cabe ao educador respeitar esse tempo e disponibilizar os materiais que a criança necessita e facilitar experiências do seu interesse que estimulem as suas capacidades. Assim sendo, o educador deve criar oportunidades para que todas as crianças se consigam expressar, em grande grupo ou individualmente. Cabe ainda ao educador respeitar o ritmo de cada criança, para que este processo decorra de forma natural e tranquila. Deve procurar não limitar o tempo para explorar o que a rodeia, de modo a que a criança retire o melhor partido dessa situação ou experiência.

Outro aspeto que acho relevante é a seleção dos materiais mais adequados e interessantes para a realização de cada atividade. É importante que as crianças realizem as atividades com os materiais certos e que resultem durante as experiências educativas.

Silva et al., (2016, p.26) referem que

“a importância dos materiais na aprendizagem das crianças implica que o educador defina (...) de acordo com as necessidades das crianças. A progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados”.

Sendo assim, as crianças devem ter vários materiais à sua disposição, podendo escolher aqueles que mais gostam e que sejam do seu interesse.

Esta PP foi uma experiência muito gratificante e compensadora para mim e que me fez sentir uma pessoa realizada ao trabalhar com estas crianças e neste contexto específico.

De seguida reflito acerca de duas temáticas que achei importante, a documentação pedagógica e o portfólio, pois neste contexto foi-me possível concretizar estas duas formas de avaliar as aprendizagens das crianças.

3.4 SOBRE A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Sendo a documentação pedagógica, segundo Malavasi e Zoccatelli (2013), o selecionar conscientemente através de uma determinada observação, uma situação individual ou de um grupo de crianças que relatem experiências vivenciadas pelas mesmas num determinado espaço de tempo, e possuir um conteúdo, pois, além de incluir o “material que regista o que a criança faz e diz [...], envolve o uso de material como meio para reflectir de uma forma sistemática e rigorosa sobre o trabalho pedagógico”(Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.114).

Durante todo o semestre a documentação pedagógica esteve muito presente na sala e por isso, acho fundamental abordar e refletir sobre este assunto.

A documentação pedagógica é muito importante pois permite dar conhecimento à família do percurso de cada criança. Assume especial importância não só para os educadores uma vez que também permite realizar a avaliação do processo educativo da criança, bem como, para as crianças avaliar o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Malavasi e Zoccatelli, mencionam que durante a elaboração da documentação pedagógica os educadores envolvem-se

“nos processos cognitivos das crianças, fixa-os e narra-os através de instrumentos gráficos, linguísticos e fotográficos, agindo contextualmente na redescoberta da própria experiência, atribuindo-lhe novos significados, colhendo diferentes pontos de vista e formulando questões capazes de ajudar a criança num percurso de pesquisa” (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p.12).

Ao longo deste processo necessitamos de responder a seis questões importantes, sendo elas: *1) o quê?; 2) para quem?; 3) com quem?; 4) como?; 5) quando? e 6) onde?* (idem).

Os documentos dos educadores, sejam eles o registo de ocorrências significativas, os registos contínuos, a amostragem de trabalhos e as fotografias, organizam-se em múltiplos instrumentos de observação, que, descrevem às famílias, às próprias crianças e aos educadores, os acontecimentos mais significativos das crianças. “Trata-se de um

material precioso que, muitas vezes, representa um verdadeiro tesouro, sobretudo quando estes instrumentos são fruto do trabalho e experiência dos próprios serviços para a infância” (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p.39).

A documentação pode servir como uma forma de pensar sobre os assuntos realizados com as crianças, bem como refletir sobre questões que possam desencadear novos projetos.

No que respeita à escolha dos momentos a documentar, encontrei algumas dificuldades em escolher o que poderia, ou não, ser relevante para documentar, pois achava que todos os momentos das crianças eram importantes. Ao longo do tempo fui ganhando a capacidade de selecionar os momentos e atividades que mereciam ser documentados, como por exemplo, as atividades orientadas que tivessem a ver com o projeto, como quando construímos o corpo humano com as imagens dos órgãos e as palavras dos mesmos, quando realizámos uma silhueta de uma criança e em grupos tiveram que decorar essa silhueta a seu gosto e com variados materiais, quando pintaram um corpo humano e expusemos na sala. Contudo, também achei importante documentar outras atividades orientadas que não tinham a ver com o projeto, como quando li uma história e depois realizámos o Story Face.

Assim, Malavasi e Zoccatelli referem que

“documentar significa escolher, selecionar, assumir conscientemente um ponto de vista, um ponto de observação a partir do qual relatar um pequeno espaço de vida, uma experiência em particular, de uma determinada criança ou grupo de crianças, localizada num tempo definido, observada por uma ou mais pessoas através da utilização de instrumentos propositadamente identificados” (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p.32).

O tipo de documentação a utilizar foi outra questão desafiante para mim. Optei muitas vezes pela utilização de fotografias das atividades que as crianças realizavam, e dos desenhos que elas faziam, colocando na parede da entrada da sala ou mesmo dentro da sala, para que as crianças pudessem mostrar aos pais o que tinham realizado e para elas próprias verem e falarem umas com as outras, o que aconteceu várias vezes. Também colocámos várias fotografias na área da casinha e observámos que muitas vezes as crianças se reuniam para falar do momento que mostrava a fotografia, pois, estas “possuem um fortíssimo valor comunicativo e representativo, por terem a capacidade de evocar e falar com cada um de nós”, bem como, pela documentação dos desenhos das crianças pois transmitem “a bagagem de pesquisa e descoberta que cada criança guarda

naquela representação gráfica, constituem uma potente linguagem expressiva” (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p.42).

Para além dos aspetos acima referidos, não se deve descurar a escrita nem a oralidade, registando as verbalizações da criança durante a realização da atividade, porque a palavra escrita permanece no tempo, é um registo que fica, valorizando o que a criança diz e assim, não se esquece.

Como futura educadora é um dever meu, fazer das pequenas coisas do dia-a-dia, uma documentação pedagógica rica, que valorize as crianças e que coloque “em evidência situações e fragmentos de experiências vividas” (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p.32).

No final deste percurso, percebi que documentação é um instrumento essencial à construção da imagem da criança como um ser competente e uma forma de mostrar aos pais, familiares e profissionais o potencial das crianças, das suas capacidades em desenvolvimento e de tudo o que acontece no Jardim de Infância. Este serve ainda de instrumento de reflexão que possibilita a (re)construção do trabalho pedagógico. É a documentação que traz questões do quotidiano, ao facultar ao educador momentos para refletir sobre a sua prática, a sua imagem da criança e o seu papel como educador (Cardoso, 2013).

3.5 SOBRE O PORTFÓLIO

O Portfólio é visto como um instrumento de aprendizagem e de avaliação. Sá-Chaves (2000, p.9), refere que o portfólio “é utilizado como uma forma de aprofundar os conhecimentos sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem de modo a assegurar uma melhor compreensão desse empreendimento e dessa forma, conseguir índices de qualidade mais elevados”

O portfólio na educação pré-escolar, é um instrumento de aprender e de ensinar as crianças, contribuindo para a construção e para o desenvolvimento dos seus próprios saberes, conhecimentos e aprendizagens.

Este instrumento pode englobar os trabalhos realizados e os registos orais, ilustrados e escritos das crianças. Também pode conter uma seleção feita pela criança e pelo educador dos trabalhos realizados ao longo do ano. Ou seja, no portfólio é possível documentar, arquivar e guardar tudo o que de mais importante as crianças fizeram,

aprenderam a fazer, já podem fazer e já sabem fazer, de acordo com as suas idades, crescimento e desenvolvimento, assim, o portfólio oferece às crianças e ao educador uma oportunidade para refletir sobre a evolução nas atividades que foram planeadas, mas também nas suas maiores dificuldades.

Como nos diz Sá-Chaves (1998, p. 140) os portfólios são, “vistos e utilizados como instrumentos de estimulação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem”

Para a realização destes portefólios recorri aos dados recolhidos nas observações que fui realizando ao longo da prática, que registei em fotografias e registos escritos.

O portfólio é, no meu ponto de vista, um documento da criança e por isso esta deve participar na construção do mesmo, no entanto, no portfólio que construí, a criança só escolheu os desenhos que queria colocar no portfólio e poderia ter participado mais na sua construção. Após refletir sobre este aspeto, percebo a importância e as vantagens que esta participação traria à criança.

Refletindo sobre o portfólio que elaborei, percebo que para que o instrumento fosse construído de forma mais correta e demonstrando um percurso mais completo da criança, muita coisa poderia ter sido diferente, como colocar evidências do que a criança foi realizando, colocar a opinião da criança sobre ela própria e pedir aos pais que participassem (Shores & Grace, 2001). No meu caso, não o fiz por não ter pesquisado o suficiente sobre este assunto e por não ter construído documentos que possibilitassem estes registos, como a opinião dos pais. Perante esta reflexão consigo afirmar que não possibilitei à criança um processo de avaliação de uma forma mais ativa, o que agora me faz olhar para este instrumento de uma outra forma, percebendo que no futuro irei querer aplicar e construir este instrumento de forma mais completa, realizando uma observação da criança ao longo do seu dia a dia, construído com recurso a outros documentos como registos do que a criança faz ou diz, focando também o contexto em que esta está inserida (Parente, 2015).

Desta maneira acabo a reflexão com dois assuntos bastante pertinentes para a minha formação enquanto educadora e que foram retratados neste contexto. De seguida, apresento o trabalho de projeto que realizámos com as crianças.

CAPÍTULO IV - TRABALHO POR PROJETO: “À DESCOBERTA DE MIM”

Neste tópico do relatório apresenta-se o projeto realizado com um grupo de crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, no contexto de Jardim de Infância II. Primeiramente é apresentada uma introdução onde se indica a razão da realização deste projeto, a instituição e breve caracterização das crianças, seguida de algumas ideias teóricas sobre o Trabalho por Projeto e sobre o corpo humano. Depois é descrito todo o desenvolvimento do projeto, ao longo das quatro fases e por fim apresenta-se uma conclusão sobre todo o trabalho desenvolvido neste projeto.

4.1 INTRODUÇÃO

A coordenação da PP propôs a realização de um projeto baseado na Metodologia de Trabalho por Projeto no contexto de Jardim de Infância II. Assim sendo, foi realizado o projeto denominado “À Descoberta de Mim”, com uma problemática acerca do Corpo Humano. O grupo de crianças é um grupo entusiasmante, que gosta de descobrir coisas novas e ficam espantadas quando as descobrem, gostam de fazer perguntas acerca dos assuntos que estamos a tratar, mostram-se interessadas e empenhadas quando realizam as atividades.

4.2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste ponto é apresentada a fundamentação teórica sobre Metodologia de Trabalho por Projeto que se considera fundamental para a compreensão deste tipo de metodologia, seguida de algumas ideias sobre o corpo humano.

4.2.1 METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

A Metodologia de Trabalho por Projeto trata-se de promover o desenvolvimento intelectual das crianças, onde se dá voz às crianças, onde estas “colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos, 2012, p.11).

Para a realização de um trabalho por projeto é necessário que se planifique atividades que se pretendem fazer ao longo do tempo, de modo a chegar ao objetivo pretendido. Este plano deve conter quem serão os intervenientes, como se organizam, onde se organizam, o papel de cada um dos intervenientes, as estratégias a utilizar, os recursos

necessários para o desenvolvimento do projeto tal como as atividades que serão realizadas no desenrolar do projeto (Katz *et al.*, 1998), pois

os projetos caracterizam-se por uma cadeia de atividades que se têm de «desenhar» mentalmente. Trata-se de uma ação planeada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos. (...) A maior parte dos projetos, porém, costuma desencadear-se a partir da conversa de acolhimento da manhã, onde muitas notícias trazidas pelas crianças se podem transformar em projetos de estudo, de desenvolvimento e clarificação de problemas vividos (Niza, 2007, p.133).

Durante o trabalho de projeto, “o trabalho em grupo é uma constante e fundamental para a concretização do mesmo, em que cada elemento desempenha um papel fundamental para o grupo e participa de forma colaborativa” (Sousa, 2017, p.29).

A Metodologia de Trabalho por Projeto permite às crianças serem curiosas, serem persistentes na resolução de problemas, colocar hipóteses, analisar, elaborar conjeturas e saberem o que estão a fazer, ajuda ainda as crianças a tomar iniciativas e a tornarem-se mais autónomas (Vasconcelos, 2012, p.11).

Considerando estes aspetos, Vasconcelos (2012) divide o trabalho por projeto em quatro fases: a definição do problema; a planificação e o desenvolvimento do trabalho; a execução e a divulgação/avaliação.

Na 1.^a fase do trabalho por projeto, denominada **definição do problema**, temos a formulação do problema e das questões que se querem investigar.

“Formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar: Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos, 2012, p.14).

Na 2.^a fase do trabalho por projeto, denominada **planificação e desenvolvimento do trabalho**, faz-se uma previsão do desenvolvimento do projeto em função das metas a atingir.

“Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças. Que recursos pode oferecer a comunidade?” (Vasconcelos, 2012, p.15).

Na 3.^a fase do trabalho por projeto, denominada **execução**, as crianças iniciam a sua pesquisa, preparando o que pretendem saber, seleccionando e registando a informação que consideram mais pertinente para o desenvolvimento do seu projeto.

“As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”. As teias iniciais podem ser reconstruídas em diferentes momentos do processo” (Vasconcelos, 2012, p.16).

Por último, a 4.^a fase do trabalho por projeto, denominada **divulgação/avaliação**, onde as crianças divulgam o que foram aprendendo ao longo do projeto.

“Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se. Uma experiência culminante ocorre: é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” (Vasconcelos, 2012, p.17).

Deste modo, está apresentada uma breve reflexão sobre a Metodologia de Trabalho por Projeto, que fez com que este projeto fosse o mais organizado possível. De seguida, encontra-se uma breve reflexão sobre a temática do corpo humano.

4.2.2 O CORPO HUMANO

O Corpo Humano é um sistema bastante complexo constituído por cabeça, tronco e membros.

A cabeça compreende o cérebro, que tem as funções do centro coordenador de todas as ações do corpo e principais recetores sensoriais (...) no interior do tronco, encontram-se os principais órgãos, que cumprem funções vitais para o corpo (...). Por último, os membros servem para nos deslocarmos e para agarrarmos e usarmos ferramentas. Todas as partes do corpo humano são, por outro lado, formadas por matéria viva (Editorial SOL 90, 2008, p.8).

O nosso corpo tem um grande conjunto de ossos de vários tamanhos e diferentes formatos que são o nosso suporte, o esqueleto. É composto por 206 ossos, “alguns deles servem também para proteger os nossos órgãos mais frágeis, como os pulmões, o coração e o cérebro” (Finifter, 1984, p.8)

No corpo humano existem vários conjuntos de órgãos que trabalham ao mesmo tempo para realizarem determinada tarefa, e a estes conjuntos chamamos de sistema ou aparelho. O sistema esquelético “proporciona uma estrutura forte e simultaneamente

flexível, que se move graças aos músculos. Alguns ossos envolvem e protegem órgãos mais delicados. O crânio protege o cérebro, e as costelas rodeiam o coração e os pulmões” (Fornari, 1993, p.6).

No sistema muscular existem mais de 600 músculos que têm a força de que precisamos para nos deslocarmos. A maior parte deles estão ligados a ossos ou a outros músculos chamados de tendões. Muitos órgãos do corpo, como o coração, intestinos e bexiga têm o seu próprio músculo (Fornari, 1993, p.7).

O sistema circulatório desempenha a função de bombear o sangue que se distribui por todas as células do organismo (Pino *et al.*, 1998, p.6).

4.3 PROJETO: O CORPO HUMANO

Neste ponto apresenta-se o trabalho desenvolvido ao longo do projeto realizado com as crianças de três a seis anos. É apresentada a situação desencadeadora do projeto, a descrição do mesmo e o desenvolvimento das quatro fases de acordo com a perspectiva de Vasconcelos (2012). Por fim apresentam-se as conclusões e dificuldades sentidas ao longo do projeto.

4.3.1 SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO

A situação que desencadeou o projeto foi o facto de ser o início do ano letivo e a educadora começar por explorar a identidade com as crianças, isto fez com que começassem a fazer perguntas sobre o corpo delas e num momento livre, no tapete, eu e a minha colega conversámos com as crianças sobre o corpo humano e após esta conversa, as crianças demonstraram bastante curiosidade em saber o que temos no nosso corpo, surgindo assim, o nosso projeto intitulado “À Descoberta de Mim”.

Ao observarmos o grande interesse por parte das crianças, sentimos que era oportuno aproveitar esta questão para o nosso trabalho por projeto. A grande intenção deste projeto foi proporcionar ao grupo de crianças experiências em que pudessem, eles próprios, descobrir respostas às suas questões, interesses e curiosidades, bem como promover o trabalho em equipa e a entreatajuda.

É importante referir que ao longo da descrição do projeto as crianças são identificadas por letras e por idade, com o objetivo de preservar a sua identidade.

4.3.2 FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O nosso projeto teve início no dia 6 de novembro de 2017, em que houve uma conversa com as crianças sobre o corpo humano. Neste dia registámos numa cartolina o que já sabíamos sobre o corpo humano (Figura 1).

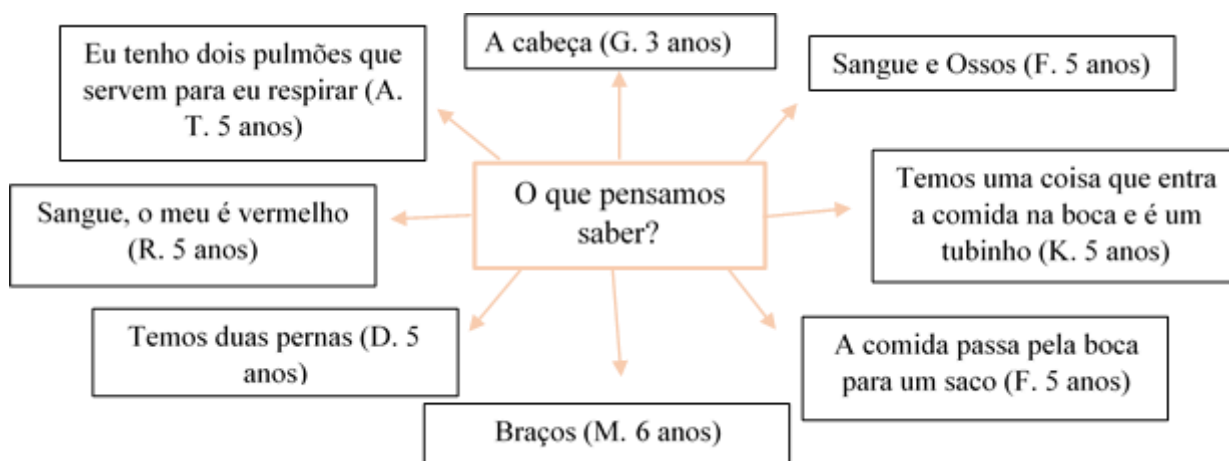


Figura 1- Respostas à pergunta “o que pensamos saber?”

Os dados da Figura 1 mostram que as crianças possuíam alguns conhecimentos sobre o corpo humano, sendo a maioria deles sobre os constituintes do corpo, “*temos duas pernas*” (D), “*a cabeça*” (G), “*braços*” (M) e “*sangue e ossos*” (F).

Após o levantamento destas ideias, as crianças foram questionadas sobre o que queriam descobrir sobre o corpo humano (Figura 2), registrando as suas questões numa cartolina.

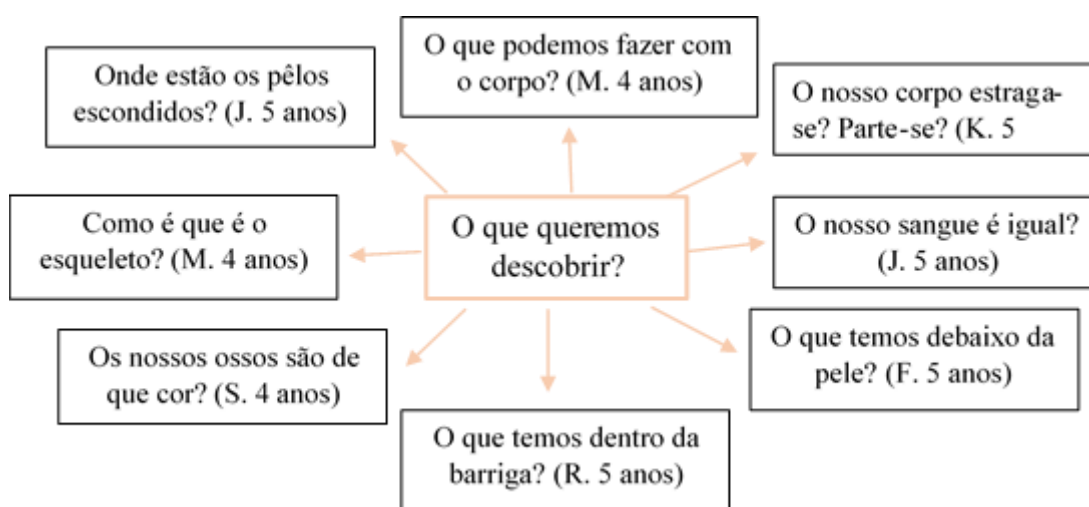


Figura 2- Respostas à pergunta “o que queremos descobrir?”

Os dados da Figura 2 mostram o interesse das crianças em conhecer o que se encontra no interior do corpo, bem como o seu funcionamento.

4.3.3 FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Ainda no dia 6 de novembro, após as crianças decidirem o que queriam saber sobre o corpo humano, questionámos as mesmas sobre onde poderíamos procurar informação para responder às perguntas que tínhamos registado. Em grande grupo, as crianças deram ideias sobre onde ir procurar informação.

As ideias das crianças sobre onde descobrir (Figura 3) foram registadas numa cartolina, que foi posteriormente colocada no exterior da sala junto às restantes cartolinas, que continham o que pensamos saber e o que queremos descobrir.

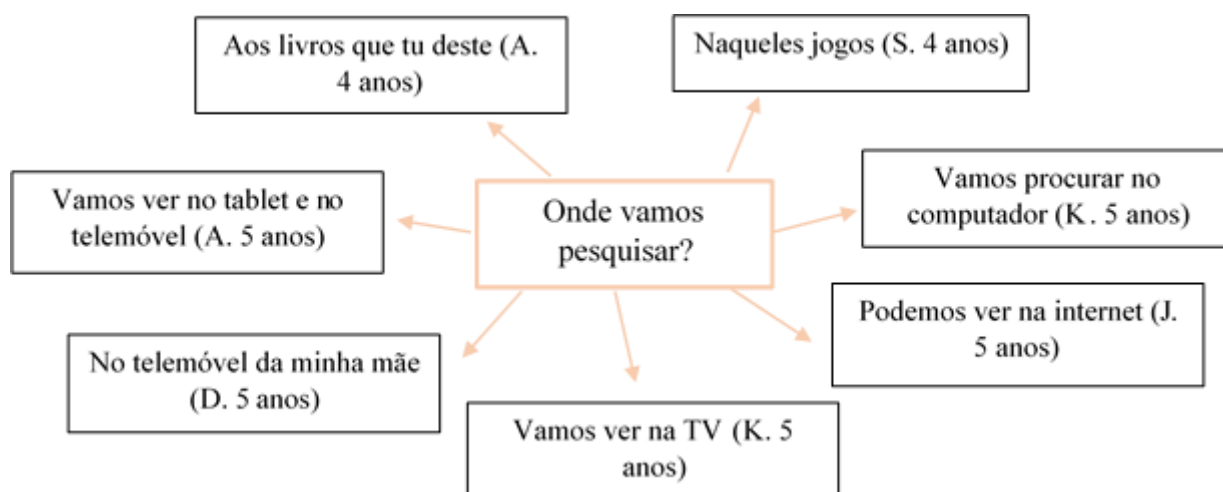


Figura 3- Ideias das crianças sobre onde realizar a pesquisa.

No que diz respeito à questão de “Onde vamos pesquisar?”, as respostas das crianças incidiram nos meios que estão mais habituadas a utilizar, como “*vamos procurar no computador*” (K), “*vamos ver na TV*” (K) e “*vamos ver no tablet e no telemóvel*” (A). Além destes, foram sugeridas outras formas de pesquisar utilizadas na sala, como por exemplo “*aos livros que tu deste*” (A) e “*naqueles jogos*” (S).

Depois de decidido onde iríamos pesquisar a informação, nós e as crianças, falámos sobre que propostas poderíamos fazer. Esta planificação feita em conjunto com as crianças, continha todas as propostas educativas planeadas para serem realizadas (Quadro 1).

Quadro 1 – Planificação das propostas educativas

Dia	Propostas Educativas
6 de novembro	Pesquisa sobre o corpo humano
7 de novembro	O que já descobrimos? Exploração de livros sobre o corpo humano
8 de novembro	Desenhos sobre o corpo humano
13 de novembro	Jogos didáticos do corpo humano
14 e 15 de novembro	Construir o corpo humano: órgãos e nomes dos órgãos
21 de novembro	Ouvir músicas referentes ao corpo humano e ver vídeos no computador sobre o corpo humano
22 de novembro	Completar o corpo humano com as veias
27 de novembro	Visita do enfermeiro
28 e 29 de novembro	Hábitos de Higiene
10 de janeiro	Apresentação do projeto às outras salas

4.3.4 FASE III – EXECUÇÃO

Esta fase do projeto, a execução, iniciou-se no dia 6 de novembro com a pesquisa sobre a temática. Neste dia, 6 de novembro, nós, mestrandas e crianças levámos para a sala informações que tínhamos recolhido, de modo a podermos fazer uma análise de toda a informação (Fotografia 3). O tipo de informação que existia eram: livros sobre o corpo humano, jogos didáticos do corpo humano, um corpo humano em três dimensões, entre outros.

Colocámos toda a informação na área do tapete (Fotografia 3), de modo a que fosse visível para todas as crianças e para que pudéssemos, em grupos, fazer a pesquisa, estando assim todas as crianças a participar ativamente no trabalho por projeto (Fotografia 4).

Ao longo deste momento, as crianças iam trocando de sítios, passando por todos os jogos e livros, enquanto nós, mestrandas, auxiliávamos na compreensão da informação. Analisámos em conjunto um corpo humano a três dimensões (Fotografia 5), onde as crianças conseguiram responder às perguntas que fizeram inicialmente. Foi neste momento da exploração do corpo humano em grandes dimensões que as crianças

demonstraram um grande interesse sobre esta problemática, querendo saber mais sobre o corpo humano.



Imagem 4 - Pesquisa recolhida.



Imagem 5 – As crianças a explorarem os jogos.



Imagem 6 – Exploração do corpo humano.



Imagem 7 – As crianças a explorarem os jogos.

Após a pesquisa realizada em grande grupo e em pequenos grupos, no dia 7 de novembro, fez-se o levantamento daquilo que as crianças tinham descoberto (Figura 4), ficando registado numa cartolina que se colocou junto aos restantes registos que se foram construindo ao longo do projeto (Imagem 7).

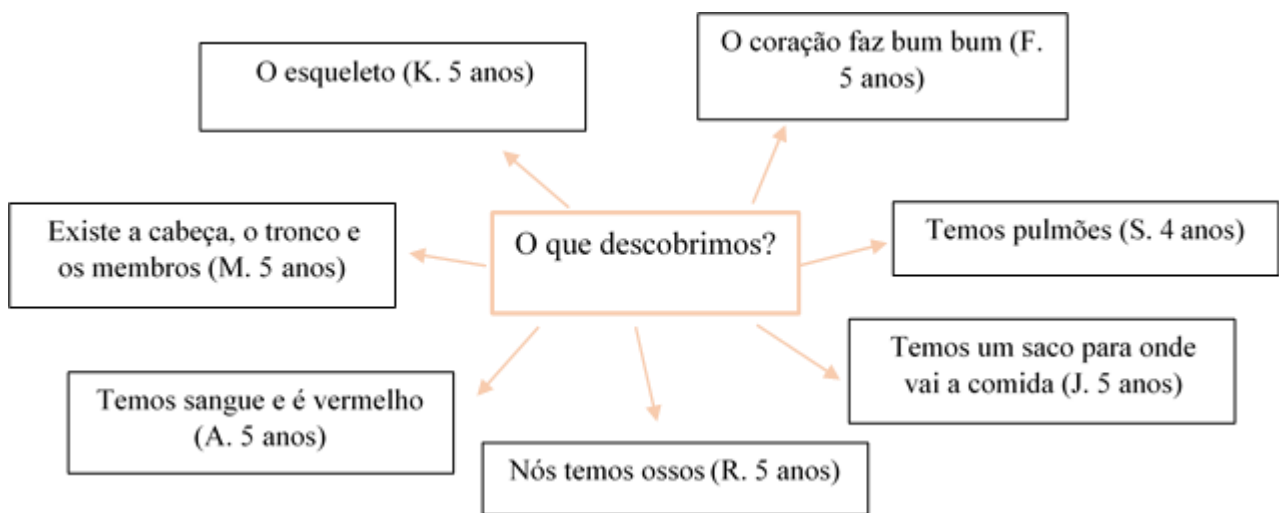


Figura 4- O que as crianças descobriram com a pesquisa

Os dados da figura 4 revelam que as crianças adquiriram algum vocabulário específico como “*Temos um saco para onde vai a comida*” (J. 5 anos), “*Existem a cabeça, o tronco e os membros*” (M. 5anos), “*Nós temos ossos*” (R. 5 anos), entre outras respostas.

Após o levantamento das ideias e no decorrer do projeto, que durou várias semanas, fomos fazendo as propostas educativas consoante o que tínhamos planejado. Todas as crianças participaram neste projeto com grande entusiasmo e curiosidade.

Ao longo de todo o projeto, todas as áreas de conteúdo foram exploradas, a área de formação pessoal e social, de expressão e comunicação e conhecimento do mundo, em que as crianças participaram ativamente nas propostas e se relacionaram entre si e com os adultos. Assim, existiu uma interligação entre todas as áreas, tornando-se um projeto transversal.

No que diz respeito às competências desenvolvidas, ao nível da área de formação pessoal e social, as crianças relacionaram-se e interagiram umas com as outras e com o meio, na sala ou no espaço exterior, tomaram consciência da sua identidade e respeitaram a das outras crianças, desenvolveram a sua autonomia como aprendente, compreenderam o que está certo ou errado e o que podiam ou não fazer. Da área de expressão e comunicação, as crianças comunicaram entre si e com os adultos, manusearam vários tipos de materiais como canetas, lápis, tecidos, botões, lãs, pincéis, tintas, entre outros, para representar/desenhar/pintar a o corpo humano ao longo de todo o projeto e ainda atribuíram significados às suas representações. Da área do

conhecimento do mundo, as crianças desenvolveram atitudes positivas, exploraram vários espaços, objetos e materiais, promoveram-se valores, atitudes e comportamentos.



Imagem 8 – Registo das fases do projeto.

4.3.5 FASE IV – AVALIAÇÃO/DIVULGAÇÃO DO PROJETO

A última fase deste projeto iniciou-se no dia 9 de janeiro de manhã, com a preparação da divulgação do projeto. Foram formados 3 grupos e esses 3 grupos escolheram uma parte do corpo humano para apresentarem e para falarem do que aprenderam. Na parte da tarde, procedemos à divulgação que ocorreu dentro da sala, onde cada grupo apresentou a sua parte aos colegas das outras salas.

A divulgação deste projeto também foi sendo feita no exterior e interior da sala, onde se colocavam os registos das crianças nos quadros e paredes.

Deste modo, as crianças foram mostrando à sua família o trabalho que estavam a desenvolver. Além disto, com esta exposição, as crianças puderam ir observando o que já tinham realizado ao longo do projeto.

A avaliação deste projeto ocorreu no dia 10 de maio, quando as crianças realizaram um desenho sobre os aspetos mais significativos do projeto. (Imagem 9)

Depois do desenho feito, cada criança foi questionada sobre o desenho realizado, com o objetivo de perceber aquilo que tinha aprendido.

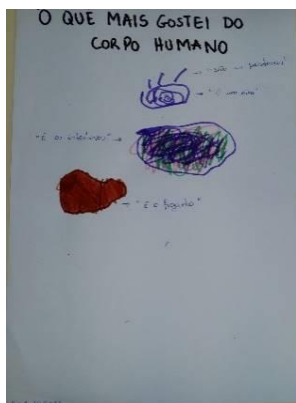


Imagem 9 - Desenho realizado por A.



Imagem 10 e 11 - Divulgação do trabalho de projeto às outras salas.

Na fotografia 8 é possível observar o desenho da criança A, e através do seu discurso compreender os conceitos que adquiriu “*É um olho e as pestanas. Isto são os intestinos e este castanho é o fígado*” (A, 5 anos).

No desenho observa-se que a criança só desenhou algumas partes do corpo humano, o olho, os intestinos e o fígado. É curioso o facto de os intestinos representar com variadas linhas onduladas e quebradas representando o real e o fígado ter pintado de castanho, sendo, também, a sua cor real.

É possível perceber que a criança compreendeu que existem órgãos internos e externos no corpo humano, percebendo a sua forma, cor e estrutura.

4.4 CONCLUSÕES E DIFICULDADES SENTIDAS

Com a realização deste projeto, penso que conseguimos que todas as crianças tivessem a oportunidade de desenvolver inúmeras competências. Sinto que foi importante e significativo para as crianças este projeto, pois mostraram um grande interesse e curiosidade, querendo saber sempre mais.

Este projeto permitiu ao grupo, conhecer de forma mais aprofundada, o modo como o seu corpo é formado e a sua funcionalidade.

Tendo sido a primeira vez a concretizar um trabalho de projeto, sei que no meu futuro, como educadora, devo dar importância a este tipo de trabalhos, uma vez que com esta

metodologia, as crianças conseguem alargar os seus conhecimentos sobre determinados assuntos e desenvolver competências ao nível de todas as áreas de conteúdo, de acordo com os seus interesses.

Uma das minhas dificuldades foi a gestão do tempo, sendo que poderia ter dado mais tempo às crianças para realizarem as propostas e para elas fazerem aprendizagens ao seu ritmo.

De um modo geral, a realização do projeto decorreu de forma bastante positiva, tanto para as crianças como para mim. Para as crianças foi importante pois ficaram a saber mais sobre o assunto. Para mim foi importante pois também fiquei a saber mais sobre o corpo humano, por ter que haver uma grande pesquisa, mas também sobre a forma como se deve elaborar um projeto deste tipo.

Foi importante ter esta oportunidade de concretizar o projeto para perceber as minhas fragilidades sobre esta metodologia e refletir sobre como as ultrapassar num projeto futuro.

SÍNTESE REFLEXIVA

Fazendo uma reflexão de todo o meu percurso ao longo dos três semestres, posso afirmar que foram muito importantes para o meu crescimento como futura educadora, pois desenvolvi competências fundamentais e principalmente fez-me perceber que é possível desenvolver propostas educativas interessantes com todas as faixas etárias.

Para a minha evolução, em todo este processo, foi fundamental o apoio da minha colega e com as equipas educativas, com as quais pude contar sempre e me ajudaram a ultrapassar as minhas dificuldades, esclarecendo as minhas dúvidas e incutindo-me conceitos e noções bastante importantes para a prática profissional.

No que respeita aos grupos de crianças, considero que todos me proporcionaram, com o seu interesse, curiosidade e criatividade, momentos de grande aprendizagem. Consigo intervir e refletir de uma forma diferente, sabendo que o educador é um exemplo para as crianças e, por isso, este deve fazer tudo para que as suas crianças se sintam felizes, aceitando, percebendo e ajudando-as nos seus problemas, nas suas necessidades e vontades, levando-as a um desenvolvimento completo.

Ao longo de todas as PP's, fui sempre progredindo, nunca desistindo e procurei sempre estratégias para inovar. Aprendi a valorizar os interesses e necessidades da criança, valorizando a sua linguagem verbal e não-verbal. Sinto que estas experiências me permitiram evoluir a nível profissional, confirmando que este é o meu objetivo de vida. Ser educadora!

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

NOTA INTRODUTÓRIA

Esta parte do relatório inicia-se com uma nota introdutória onde se apresenta o contexto do estudo, a pergunta de partida e os objetivos da investigação. Segue-se o enquadramento teórico que serve de base à dimensão investigativa. Segue-se a apresentação da Metodologia, apresentação e discussão dos dados e, finalmente, as conclusões e limitações da dimensão investigativa.

No decorrer da PP em Jardim de Infância I, do Mestrado de Educação Pré-Escolar, nos anos letivos 2016/2017 e 2017/2018, foi-me possível compreender a importância da investigação e da reflexão, pois são pontos essenciais para a minha aprendizagem enquanto educadora e para melhor compreender as crianças ao longo do meu percurso. Para responder às necessidades das crianças, o educador investiga, em ciências sociais, implica “compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 19). Investigar “implica interpretar ações de quem é também interprete, envolve interpretações de interpretações” (Coutinho, 2011, p. 17). Quer isto dizer que quando realizei a investigação, tive que interpretar o que as crianças me deram, os desenhos, que resultaram em dados e deles tive de fazer várias interpretações para conseguir chegar ao resultado final, assim, fiz interpretações de interpretações.

Como tal, durante esta PP pretendeu-se investigar o desenho enquanto expressão gráfica das crianças de 4 e 5 anos. Os participantes nesta investigação foram dez crianças de duas instituições diferentes, uma IPSS e da rede pública, mas todas com quatro/cinco anos de idade.

Assim sendo, o tema desta investigação é o desenho infantil.

Esta investigação é sustentada pela pergunta de partida “*Que características de representação gráfica revelam os desenhos de crianças de 4 e 5 anos?*” Foram definidos os objetivos para a investigação:

- Identificar através dos desenhos das crianças as dimensões da linha, textura, cor, forma e planos;
- Identificar as formas/figuras no espaço nos desenhos das crianças;

- Analisar que características de representação gráfica as crianças utilizam com mais frequência;

Na metodologia de investigação o que foi utilizado foi o paradigma interpretativo que tem como objetivos: Identificar através dos desenhos das crianças as dimensões da linha, textura, cor, forma e planos; Identificar as formas/figuras no espaço nos desenhos das crianças; Analisar que características de representação gráfica as crianças utilizam com mais frequência. O estudo é analisado através de uma metodologia qualitativa. Para a realização do estudo, foram realizados quatro desenhos, durante quatro semanas, um em cada semana, em que as crianças tiveram um tema diferente para cada desenho. Estes desenhos foram concretizados todos à segunda-feira, entre as 11h e as 12h, nas respectivas salas. Para a recolha de dados utilizei a observação participante. Para registar as evidências da realização do estudo, utilizei como instrumentos de recolha de dados, o desenho. Depois dos dados recolhidos fiz uma análise dos desenhos, procedendo à sua discussão.

De seguida, vou refletir sobre temas que importam aprofundar e fundamentar a presente investigação, como o desenho e materiais de suporte, a arte infantil, o desenvolvimento, a aprendizagem e a criatividade.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste tópico, encontra-se a fundamentação teórica que suporta esta investigação, abordando os tópicos essenciais que surgiram após a definição da problemática e respetivos objetivos.

Iremos explorar aspetos como o Desenho e Materiais de Suporte, a Arte Infantil, a Criatividade, as Artes Visuais segundo as OCEPE, assim como aspetos relacionados com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

1.1 O DESENHO E MATERIAIS DE SUPORTE

O desenho ocupa um lugar central nesta investigação assim como os materiais usados para o conceber. Procuramos assim neste ponto do relatório fazer uma clarificação conceptual.

De acordo com Sousa (2003) “o desenho é uma actividade independente da pintura, constituindo a forma mais natural e elementar da expressão plástica da criança” (p. 195). Quando a criança desenha e pinta, exprime as suas emoções. Ao expressar-se livremente, faz experiências e entra em contacto com aquilo que a rodeia. Neste sentido, “a própria criança varia constantemente de simbolização para expressar as mesmas emoções, variando ainda mais de estados emotivos” (Sousa, 2003, p.196).

O educador tem um papel fundamental, pois, deve criar condições à criança para se construir a si própria e às suas aprendizagens, respeitando sempre a sua evolução. Também deve deixar que a criança se exprima de acordo com os seus desejos pois só assim é que ela se revela através do que representa. Não convém contrariar a sua evolução natural pois, assim, estamos a prejudicá-la, impedindo que não progrida pelos seus meios (Gonçalves, 1976, p.17).

“A verdadeira educação cria condições para a criança se construir a si própria, através de actividades espontâneas derivadas de uma necessidade interior de agir, experimentando-se.” (idem, p.11)

Segundo Gonçalves (1976), a relação que a criança estabelece com os seus pares é fundamental, pois é uma forma onde ela encontra motivação para concretizar as suas atividades. Ao fazer jogos e tarefas com os seus pares, a criança vai adquirindo gostos e interesses que a leva a tornar-se numa criança motivada e estimulada.

Sobre o desenho da criança, quando ela faz traços, desenhos ou pinturas, ao mesmo tempo está a movimentar o seu braço, a mão e os dedos, isto são exercícios de “adestramento que contribuem de um modo muito significativo para o desenvolvimento das suas capacidades de coordenação visuo-neuromotora.” (Sousa, 2003, p. 195/196).

Segundo Sousa:

“A movimentação, a força exercida nos traçados, a sua amplitude, as suas formas, o modo como sequencialmente se sucedem, a sua localização na superfície disponível e outros atributos da acção de desenhar, são formas de expressão da criança, modos de exprimir as suas compulsões, paixões, temores, euforias, afectos e outros estados emocionais e sentimentais.” (Sousa, 2003, p.196)

O simbolismo do desenho depende das motivações, do momento e da sua acção cognitiva. As formas de a criança se expressar variam de criança para criança, o que não representa o mesmo para todas, cada uma expressa-se à sua maneira e com a sua própria linguagem simbólica, sendo em função da sua personalidade, seja ela individual e única. (Sousa, 2003). Num desenho, a criança desenha ou pinta as coisas, consoante a ordem em que se apresentam na sua mente (Lowenfeld, 1977).

A criança é a própria quem deve determinar o momento em que deseja relacionar as suas pinturas ou desenhos com o mundo que a rodeia. O mais importante é que a criança não fique frustrada com as suas descobertas e experiências (Lowenfeld, 1977).

Não é aconselhável interferir no desenho da criança quando esta fizer as relações cor-objeto. Ela pode não pintar o desenho com as cores corretas, mas não é um verdadeiro desenho quando os adultos dizem que cores devem pintar. Ao longo do tempo, a criança “encontrará as relações de cores, e fará isso espontaneamente, descobrindo, em primeiro lugar, as coisas que forem mais importantes para ela” (Lowenfeld, 1977, p.116).

Lowenfeld e Gonçalves referem que:

“As crianças organizam suas primeiras relações entre cores e objetos na base do significado emocional que os respetivos objetos têm para elas” (Lowenfeld, 1977, p.116).

“Aos 4 anos, representa pela primeira vez a figura humana com forma de girino ou cabeçudo. Depois desta fase, a criança, aos 5-6 anos de idade, começa a alongar as pernas e a sugerir o tronco, distinto da cabeça. Por vezes acontece indicar o sexo com um ponto ou um pequeno traço entre as pernas. Quando repara que a casa tem cantos, as paredes são direitas e o telhado é inclinado e em bico, a criança começa a desenhar formas quadrangulares e triangulares.” (Gonçalves, 1976, p.20/23)

O tamanho das figuras podem ser determinadas por uma perspectiva afetiva, ou seja, no mundo da criança, uma personagem é maior porque para ela representa importância.

Uma determinada cor pode representar simpatia ou amabilidade (Gonçalves, 1976, p.39). Segundo Sousa:

“Durante o período egocêntrico, a criança desenha-se quase sempre a si própria em primeiro lugar, seguindo-se as outras pessoas, pela ordem de importância que a criança lhes dá, naquele momento.” (Sousa, 2003, p.196)

“A melhor forma de se poder fazer a interpretação do desenho de uma criança é dar atenção à forma dos movimentos que efectua e sobretudo, estar atento ao que ela vai dizendo através da verbalização que acompanha normalmente a sua acção de desenhar.” (idem, p.197).

Nesta investigação, na recolha de dados, as crianças para realizarem os seus desenhos, precisaram de determinados materiais, nomeadamente lápis de cor, marcadores e lápis de cera.

O **lápis de cor** é semelhante ao lápis de grafite e a técnica de utilização é semelhante. As suas minas são constituídas por uma mistura de pigmentos de cor, argila e um aglutinante de cera ou verniz, prensados e colocados na madeira. Existem lápis macios, moles, duros ou quebradiços.

Os lápis de cor têm efeitos comparáveis a qualquer outro tipo de material, quer seja de desenho ou de pintura. Estes, são os mais difíceis de apagar. Geralmente desenha-se sobre papel, havendo outros tipos de lápis para desenhar sobre o vidro, plástico ou acetatos. Não é, de todo, aconselhável usar lápis de grafite nos desenhos a lápis de cor, pois podem sujar as cores (Sousa, 2003).

O **marcador** é um instrumento de desenho muito fácil de usar. É constituído por uma caneta cilíndrica de plástico ou metal, contendo no seu interior um depósito de feltro embebido em tinta, no final sai uma ponta do feltro com a qual se desenha.

Existem os mais variados marcadores com as mais variadas cores, marcadores finos, grossos e vários tipos de pontas. Os marcadores de ponta larga, geralmente, são para cobrir grandes áreas com facilidade e rapidez. Os de ponta média são para desenhar pormenores e os de ponta fina para contornos e desenho linear. O papel mais adequado para este material é o papel forte ou cartolina fina (Sousa, 2003).

O desenho e a pintura com os **lápis de cera** é uma das técnicas mais antigas da história. Atualmente, existem vários tipos de lápis de cera, com diferentes cores. Apresentam a forma de um pau de giz, sendo feito com aglutinados de cera, matérias gordurosas e

pigmentos. O tipo de papel varia também com as características dos lápis de cera com que se vai trabalhar. O lápis de cera pode ser utilizado para desenhar, bem como, para pintar grandes superfícies (Sousa, 2003).

1.2 A ARTE INFANTIL

A arte infantil é uma atividade natural reconhecida, estimulada e em constante desenvolvimento. Todo o tipo de criações infantis tem origem na linha, cor e volume. Estes, mais conhecidos por desenhos, pinturas e modelagens têm como designação de Arte Infantil (Bessa, 1972). Segundo Bessa:

“A Arte Infantil tem características originais. A criança tem uma forma própria de pensamento, uma organização particular de sensibilidade que nos levam a compreender que as produções infantis não podem ser consideradas como se fossem obras imperfeitas de adultos. (...) A criança assinala sua preferência pelos detalhes que lhe parecem mais significativos; não reconhece barreiras entre o possível e o impossível. Mesmo nos desenhos representativos, com intenção realista, ela não define os limites entre a realidade e a fantasia.” (idem, p.12).

A Arte Infantil, como todas as suas criações, é feita pela criança, tendo a necessidade de mostrar aos outros, para se valorizar a si própria e ao seu trabalho e desta maneira estimular os seus trabalhos futuros (idem).

Segundo Bessa (1972), o melhor estímulo que se pode dar às crianças nas suas atividades artísticas é dar espaço às suas experiências e vivências. Deste modo, elas conseguirão alcançar possibilidades de autoconhecimento e de relacionamento com o meio que a rodeia. Com o passar do tempo, as crianças tornar-se-ão mais seguras de si próprias e assim, expressarem-se com mais facilidade.

O educador/a ainda pode ajudar neste ponto, criando um espaço e um clima vantajoso ao trabalho da criança. Conforme Bessa:

“Quando a criança pinta, desenha, modela ou constrói regularmente, a evolução se acelera. Ela pode atingir um grau de maturidade de expressão que ultrapassa a medida comum. Por outro lado, a criação artística traz a marca de uma individualidade, provoca libertação de tensões e energias, instaura uma disciplina formativa, interna, de pensamento e de ação que favorece a manutenção do equilíbrio tão necessário para que a aprendizagem se processe sem entraves, e a integração social sem dificuldades.” (idem, p.13).

Segundo Luquet (1979), a criança desenha para se divertir. Para ela, o desenho, é como um jogo como outros e que se intercala entre eles. É um jogo tranquilo que não precisa

de parecido, no qual se pode dedicar em qualquer sítio. Se a criança vê o desenho com um jogo, então, ela toma esse jogo a sério e empenha-se. Luquet afirma que

“o desenho, uma vez executado ou em plena execução, recebe do seu autor uma interpretação. A intenção era apenas o prolongamento de uma ideia que a criança tinha no espírito no momento de começar o traçado. Do mesmo modo a interpretação deve-se a uma ideia que tem no espírito enquanto executa esse traçado, ao qual dá o nome” (idem, p.37).

O instinto da pintura, associado ao prazer sensorial da cor, manifesta-se cedo e espontaneamente, primeiro de modo confuso e descontrolado, depois mais organizado e atento à distribuição das formas e das cores. Existem crianças que se emocionam com a cor e há outras que se concentram a desenhar, que são sensíveis à expressividade do traço e ao pormenor (Rodrigues, 2002).

Segundo Natividade, Coutinho e Zanella referem que “o desenho parece mesmo pertencente ao mundo infantil, parece coisa de criança. Pode-se encontrar nos desenhos um mundo fantástico ou fantasioso onde a criança se expressa” (Natividade, Coutinho e Zanella, 2008, p.10).

1.3 O DESENVOLVIMENTO, A APRENDIZAGEM E A CRIATIVIDADE

Uma vez que esta investigação se focou em crianças com quatro e cinco anos de idade, considerámos importante explorar questões relacionadas com o desenvolvimento e aprendizagem de crianças destas idades situando-as, de acordo com a literatura, no estágio pré-operatório. Assim poderemos explorar a criatividade de forma mais contextualizada e concreta, associando-a a um momento muito particular do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O estágio pré-operatório caracteriza-se essencialmente pela ação e pela imaginação. É através de atividades criativas que a criança desenvolve as suas estruturas neuropsicológicas. A movimentação é um fator bastante importante para os desenhos, pois, a criança pensa fazendo. À medida que vai desenhando, o seu pensamento está em constante desenvolvimento e assim, acrescentando mais ideias às que tinha inicialmente.

Entre os quatro e os cinco anos, a criança começa a associar os seus pensamentos com o mundo que a rodeia e assim, inicia o seu desenho a pintar ao desenhar pessoas e coisas. (Lowenfeld, 1977).

Sendo a fase do egocentrismo, a criança gosta de se desenhar a si própria de forma direta ou indireta.

Por volta dos cinco anos, a criança já consegue distinguir o imaginário do real, pois o visual esconde o real. Quer isto dizer, que ela sabe que, por baixo das calças existem umas pernas e que as calças se vestem por cima das pernas. Assim, na cabeça da criança, o que se passa realmente é que desenha primeiro as pernas e depois veste-lhe as calças. A este processo chama-se realismo intelectual (Sousa, 2003).

Por sua vez a criatividade é uma capacidade que a espécie humana detém que permite pensar de forma antecipada, de imaginar, inventar, prever, projetar e que ocorre internamente a nível mental e consciente (Sousa, 2003).

A ação de criar apenas se centra no desenvolvimento desta capacidade - a criatividade. Não importa o <que> e <como> a criança desenha ou pinta, mas realmente importa o que se passa mentalmente no seu cérebro. Basta uma folha e lápis para que a criança seja estimulada pela imaginação. Começam por haver elaborações mentais, imagens e ideias, antes de começar a desenhar. Durante o processo de desenhar, o cérebro da criança está em constante criação e por vezes, a ideia que tinha inicialmente afasta-se e começa a ir por outras direções. Esta elaboração mental é mais importante do que o produto final, pois o que importa é estimular a imaginação e desenvolver o seu raciocínio (Sousa, 2003).

Assim, o produto final, o desenho ou pintura, combinam com “dois fatores muito importantes: seu conhecimento das coisas e sua relação própria, individual, para com elas” (Lowenfeld, 1977, p.14).

Para a criança, também é importante e tem em conta a ordem de sucessão dos elementos do desenho e as suas dimensões, como refere Sousa, a criança usualmente “começa por desenhar o elemento que considera mais importante, seguindo-se os outros pela ordem de importância que no momento lhes confere” (Sousa, 2003, p.170).

As proporções que a criança utiliza nos seus desenhos não são a realidade, mas sim o grau de importância que esta lhe dá, como explica Sousa, que “quando a criança desenha uma pessoa e depois uma casa, sendo a pessoa maior do que a casa, está a expressar que aquela pessoa possui para ela maior importância do que a casa” (Sousa,

2003, p.171). Assim, as dimensões correspondem à importância que a criança lhes dá e não a perspectivas do mundo real. Lowenfeld (1977, p.32) sobre este assunto refere que

“não há necessidade de corrigir as proporções nos desenhos ou nas pinturas da criança. Afinal de contas, devemos estar mais interessados em preservar a felicidade e a sua liberdade do que em conseguir que os produtos acabados sejam “agradáveis” ao gosto médio dos adultos. Acrescentemos ainda que o tipo de proporções que a criança utiliza na sua arte reflecte, geralmente, as suas relações e experiências íntimas com o objeto”.

Para concluir a discussão sobre a criatividade, não há nada mais importante do que referir mais uma vez que não devemos corrigir os desenhos das crianças, o importante é que desenhem livremente sem qualquer tipo de limitações.

1.4 AS ARTES VISUAIS NAS OCEPE

As Artes Visuais “são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia, e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos” (Silva et al., 2016, p.49).

As crianças sentem um prazer enorme em explorar e utilizar diversos materiais para desenhar ou pintar, sendo que o papel do educador é ampliar as experiências de forma a desenvolver a sua imaginação e as suas criações. Desta maneira, é crucial que as crianças tenham acesso a uma grande variedade de materiais, como papéis, lápis, canetas, tintas, barro, plasticina, para que possam ter um alargado número de instrumentos para o seu conhecimento e para poderem utilizarem à sua vontade.

Nesta forma de expressão artística, é bastante importante que, as crianças, para além de experimentarem, executarem e criarem, também tenham momentos de ver e falar sobre aquilo que fizeram, tanto dos seus desenhos, como os das outras crianças. Cabe ao educador explorar com as crianças as diferentes imagens desenhadas e levarem a descobrir a sua importância (Silva et al, 2016).

Os elementos expressivos que se podem explorar são muito diversificados, são eles, a cor (cores quentes e cores frias), a textura (apresenta ser rugosa, mole), as formas (quadrados, retângulos, triângulos, círculos, irregulares), as linhas (verticais, horizontais, oblíquas, curvas, onduladas, quebradas, espirais). A exploração que o educador e as crianças possam ter sobre estes elementos, podem ter um meio de desenvolvimento da sua expressividade e do seu sentido crítico. Esta conversa pode despertar na criança, a curiosidade em descobrir novos elementos, novos conhecimentos

e vivências, levando a que a criança consiga analisar e refletir sobre o seu desenho e é desta maneira que enriquece o seu imaginário e experimenta criar novas coisas “desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressividade através de diversas modalidades” (Silva et al, 2016, p.49).

Por fim e para concluir este assunto, é importante que a criança tenha acesso às artes e que livremente possa realizar desenhos ou pinturas com os mais variados materiais, e que depois de desenhar ou pintar, possa apreciar, discutir e refletir sobre as suas produções e assim, desenvolver o seu léxico sobre este conteúdo.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

No presente tópico apresenta-se a metodologia utilizada na concretização do meu ensaio investigativo com crianças de quatro e cinco anos, e encontra-se organizado em seis pontos essenciais: opções metodológicas; participantes do estudo; procedimentos metodológicos; técnicas/instrumentos de recolha de dados; recolha de dados e análise e tratamento de dados.

2.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

A investigação deste relatório, decorreu em dois contextos, de PP de Jardim de Infância I e Jardim de Infância II, entre maio de 2017 e janeiro de 2018. No decorrer desta PP surgiu a problemática “Representações gráficas”.

Esta investigação sustenta-se num paradigma interpretativo, que também pode ser designado por hermenêutico, naturalista, qualitativo ou construtivista (Coutinho, 2011).

“Este paradigma adopta uma posição relativista – há múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mentais e social e experiencialmente localizadas -, inspira-se numa epistemologia que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento” (Coutinho, 2011, p. 16).

Sendo uma metodologia qualitativa, a análise dos desenhos, esta “surgiu como alternativa ao paradigma positivista e à investigação quantitativa, os quais se mostraram ineficazes para a análise e estudo da subjectividade inerente ao comportamento e à atividade das pessoas” (Sousa & Baptista, 2008, p. 56).

“Na abordagem qualitativa, o investigador não se coloca como perito, dado que é de uma nova relação sujeito-objeto que se trata” (Fortin, 2009, p. 148).

No método qualitativo é realizado a partir dos discursos das crianças. A

“pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise. Dentro de um tal conceito amplo, os dados qualitativos incluem, além de informações expressas nas palavras oral e escrita, também informações expressas como pinturas, fotografias, desenhos, filmes, videoteipes e até mesmo trilha sonora” (Moreira, 2002, p.17).

Sousa e Baptista, 2008, defendem que esta metodologia de investigação se caracteriza por existir um grande interesse durante o processo de investigação e não unicamente nos resultados, em que o investigador demonstra maior sensibilidade, é uma investigação indutiva e holística e o investigador pretende compreender o sujeito dando muita

importância ao significado dos acontecimentos e das suas ações (Sousa & Baptista, 2008).

2.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Inicialmente e na PP Jardim de Infância I, optei por propor ao grupo de 22 crianças fazerem um desenho livre, na qual 11 se voluntariaram e das 11 escolhi 5 aleatoriamente para a minha investigação.

Na PP em Jardim de Infância II, também, optei por propor ao grupo das 15 crianças fazerem um desenho livre, na qual 8 se voluntariaram e das 8 escolhi 5 para a minha investigação.

Das 10 crianças que constituem este grupo, têm quatro e cinco anos de idade, sete são do sexo feminino e três do sexo masculino.

Para a escolha dos participantes da amostra utilizou-se os seguintes critérios:

- **Idade:** crianças com quatro e cinco anos de idade;
- **Género:** crianças de ambos os géneros;
- **Assiduidade:** crianças que frequentavam o Jardim de Infância assiduamente.

Os nomes dados às crianças selecionadas para este estudo são fictícios, de modo a manter o seu anonimato. São eles, a Ana com cinco anos, uma criança muito responsável, atenta, empenhada e com um vocabulário desenvolvido. A Maria com cinco anos, uma criança muito alegre, muito curiosa mas um pouco reservada. A Matilde com quatro anos, uma criança querida, muito extrovertida e muito conversadora. A Joana com quatro anos, uma criança possessiva mas empenhada, a Inês com cinco anos, uma criança muito amável, sossegada e empenhada. A Rita com cinco anos, uma criança bastante curiosa, tem um vocabulário desenvolvido e é muito participativa. A Carolina com quatro anos, uma criança muito meiga, atenta mas um pouco tímida. O Bruno com cinco anos, uma criança reservada e tímida. O Duarte com cinco anos, uma criança divertida e participativa e o Alexandre com cinco anos, uma criança curiosa, observadora e empenhada.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo de investigação, optei por propor às crianças, fazerem quatro desenhos, um por semana, tendo então o estudo uma duração de quatro semanas. Estes desenhos foram concretizados à segunda-feira, entre as 11h e as 12h, nas respetivas salas. Os desenhos seguiram a mesma ordem, tanto na PP em Jardim de Infância I como na PP em Jardim de Infância II.

Não foi estipulado um limite de tempo para realizarem os desenhos, à medida que as crianças os terminavam, eu perguntava o que tinham desenhado e fazia o registo. Os materiais de desenho disponibilizados às crianças foram sempre os mesmos, os lápis de cor, os marcadores e os lápis de cera (Sousa, 2003). Nos quatro desenhos, as crianças tiveram um tema diferente para cada um.

Desenho 1 – Livre.

Desenho 2 – Sobre os avós.

Desenho 3 – A praia com os pais.

Desenho 4 – O que brincam com os pais.

No primeiro desenho pedi às crianças para fazerem um desenho livre, daquilo que mais gostavam, depois de analisados, percebi que a família estava representada em todos os desenhos, começando, assim, por um tema livre. A partir daqui, dei temas aos outros desenhos, relacionados com a família sendo que “é um dos temas mais ricos quando pretendemos explorar” (Cardoso e Valsassina, 1988, p.52)

2.4 TÉCNICAS/INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Para a realização deste ensaio investigativo utilizou-se a observação participante como técnica de recolha de dados, pois

“Na observação participante é o próprio investigador o instrumento principal da observação. Ele integra o meio a “investigar”, podendo, assim, ter acesso às perspectivas das pessoas com quem interage, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles” (Sousa & Baptista, 2008, p. 88).

De modo a registar as evidências necessárias para a realização do estudo, utilizei como instrumentos de recolha de dados, o desenho, o registo fotográfico e um diálogo em formato de entrevista semi-estruturada.

A utilização do registo fotográfico permitiu registar os momentos mais significativos da ação da criança. Estes, são “fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183).

Também foi utilizado o diálogo em formato de entrevista semi-estruturada. Este “é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas” (Fortin, 2009, p.245).

As informações que se pretenderam obter com o diálogo centraram-se num participante de cada vez, dando-lhe a oportunidade de se exprimir. Deste modo, “as informações obtidas serão ricas em termos individuais, mas com pouco interesse, isto é, as conclusões obtidas não poderão ser tomadas como as opiniões de todo o grupo social” (Sousa & Baptista, 2016, p.81).

2.5 RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados em Jardim de Infância I decorreu entre o dia 8 de maio e 5 de junho (Quadro 2) e em Jardim de Infância II decorreu entre 27 de novembro e 8 de janeiro (Quadro 3).

Quadro 2 - Desenhos, tema e dia da recolha de dados em Jardim de Infância I.

Desenhos	Tema	Dia
1	Livre	8 de maio
2	Sobre os avós	15 de maio
3	A praia com os pais	29 de maio
4	O que brincam com os pais	5 de junho

Quadro 3 - Desenhos, tema e dia da recolha de dados em Jardim de Infância II.

Desenhos	Tema	Dia
1	Livre	27 de novembro
2	Sobre os avós	4 de dezembro
3	A praia com os pais	11 de dezembro
4	O que brincam com os pais	8 de janeiro

Os dados do Quadro 2 e 3 mostram o número do desenho correspondente ao tema dos desenhos que as crianças realizaram e o dia em que os dados foram recolhidos.

Os desenhos foram digitalizados e os registos do diálogo com as crianças foram transcritos (Anexo IV- Desenhos e registos dos desenhos das crianças).

2.6. ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Finalizada a recolha de dados, procedi ao tratamento dos mesmos. Em seguida, iniciou-se análise de conteúdo dos dados recolhidos.

A análise de conteúdo consiste em “procurar ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro” (Sousa, 2009, p.265). Esta é “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação” (Berelson, 1982, citado por Carmo & Ferreira, 1998, p. 251).

De modo a conseguir efetuar a análise de conteúdo foi necessário organizar os dados recolhidos por categorias, com características em que tivessem em comum. As categorias escolhidas tiveram por base a análise dos desenhos.

Com isto, para a realização da análise de conteúdo foram definidas três grandes categorias: elementos da linguagem plástica, representação das formas e representação do espaço.

Para a categoria Elementos da Linguagem Plástica, foram criadas três subcategorias, que foram a linha, a textura e as cores.

A linha, a textura e a cor também podem ser chamados de elementos estruturais ou fatores integrantes da linguagem plástica (Sousa, 1995, p.134).

A linha que define os eixos estruturais das formas e os traçados, informam a sua capacidade de movimento ou a sua estrutura (idem, p.132). “A linha é a representação gráfica da trajectória de um ponto. As linhas podem ser traçadas em qualquer espaço, em diferentes posições” (Ros e Estadella, 2004, p.26).

A textura pode ser definida como a qualidade tátil e visual das superfícies, que se repete sempre igual a si mesmo ou que muda em progressão sistemática com intervalos regulares e irregulares (Sousa, 1995, p.138).

A cor, nas diversas produções infantis, dá-nos uma visão do tipo de afetividade predominante na criança, as cores quentes (vermelhos) e as cores frias (azuis), estão relacionadas com a tonalidade dos afetos. As cores quentes observam-se nas crianças extrovertidas, bem adaptadas e as cores frias observam-se nas crianças introvertidas e independentes. O negro observa-se nas crianças com medo e ansiedade (Cardoso e Valsassina, 1988, p.55). “Na expressão plástica, a cor serve para identificar e experimentar sensações sobre o que vemos” (Ros e Estadella, 2004, p.6).

Para a categoria Representação das Formas, foi criada uma subcategoria, a forma.

Os desenhos infantis possuem diversas formas que as crianças realizam sem se aperceberem. São elas os círculos, quadrados, triângulos e até formas irregulares. Estas, “são elementos que, combinando-se, geram as diversas figuras do vocabulário infantil” (Mèredieu, 1974, p.15). “A forma é a aparência externa das coisas e distingue-se através dos estímulos visuais e sensoriais” (Ros e Estadella, 2004, p.6).

Para a Representação do Espaço, foram criadas quatro subcategorias, que foram um plano, dois planos, três planos e quatro planos.

A Representação do Espaço, pode ser dividido por linhas imaginárias que se transformam em planos. Existe uma pluralidade de espaços possíveis que entram em ação para produzir o traço. A avaliação do espaço não é uma questão métrica mas sim afetiva. A criança não se preocupa com o respeitar as proporções dos objetos mas atribui uma grandeza afetiva (Mèredieu, 1974, p.43).

A investigadora organizou as categorias e subcategorias seleccionadas em tabelas.

No preenchimento de cada tabela teve-se em consideração o que a criança desenhou, analisando todos os pormenores do desenho. Desta maneira, quando se identificou as subcategorias escolhidas, esta era assinalada com a letra X. Quando, nos desenhos, não havia nenhuma subcategoria identificada, esta ficou em branco.

CAPÍTULO III - RESULTADOS E SUA DISCUSSÃO

Neste ponto do relatório apresentam-se e analisam-se os dados recolhidos ao longo da investigação. Primeiramente é realizada uma análise dos desenhos de cada criança, do Jardim de Infância I e Jardim de Infância II e posteriormente uma análise geral de cada Jardim de Infância.

3.1 RESULTADOS E SUA DISCUSSÃO POR CRIANÇA

Neste tópico apresentam-se os dados organizados por criança nos quatro desenhos e um registo sobre o mesmo, primeiramente do Jardim de Infância I e de seguida, o Jardim de Infância II.

Jardim de Infância I

Figura 5 – Desenhos da Ana.



Tabela 1 – Registro da análise dos desenhos da Ana.

Categorias																		
Elementos da Linguagem Plástica							Representação das Formas				Representação do Espaço							
	Linha						Textura	Cores		Forma				1 plano	2 planos	3 planos	4 planos	
		—	\	∪	∩	⊕												
Desenho 1	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X					X
Desenho 2	X	X	X	X	X			X		X	X	X	X				X	
Desenho 3	X	X	X	X	X			X		X	X	X					X	
Desenho 4	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X		X				

Os dados da tabela 1 mostram que sobre a representação da linha no espaço, são mais predominantes as linhas horizontais, verticais, oblíquas e onduladas. Sobre a textura, só utilizou em dois desenhos, no desenho 1 e 4. Sobre as cores, as mais predominantes são as cores quentes. Sobre a representação das formas, as mais utilizadas são as formas retangulares, circulares e triangulares. Sobre a representação no espaço, realiza os desenhos em vários planos, utilizando 1, 3 e 4 planos. Representou o espaço através da disposição de várias figuras, como: figuras humanas e elementos da natureza.

Figura 6 – Desenhos da Maria.



Tabela 2 – Registo da análise dos desenhos da Maria.

Categorias																	
Elementos da Linguagem Plástica							Representação das Formas				Representação do Espaço						
	Linha						Textura	Cores		Forma				1 plano	2 planos	3 planos	4 planos
		—	\	⊂	~	⊚		⌈	⌋	□	▭	●	△	⬠			
Desenho 1	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X				X
Desenho 2	X	X	X	X	X			X			X	X	X		X		
Desenho 3	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X				X	
Desenho 4	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X			

Os dados da tabela 2 mostram que sobre a representação da linha no espaço, são mais predominantes as linhas horizontais, verticais, oblíquas, curvas e onduladas. Sobre a textura, utilizou nos desenhos 1, 3 e 4. Sobre as cores, as mais predominantes são as cores quentes. Sobre a representação das formas, as mais utilizadas são as formas circulares e triangulares. Sobre a representação no espaço, realiza os desenhos nos vários planos, utilizando 1, 2, 3 e 4 planos. Representou o espaço através da disposição de várias figuras, como: figuras humanas e vários elementos da natureza.

Figura 7 – Desenhos da Matilde.

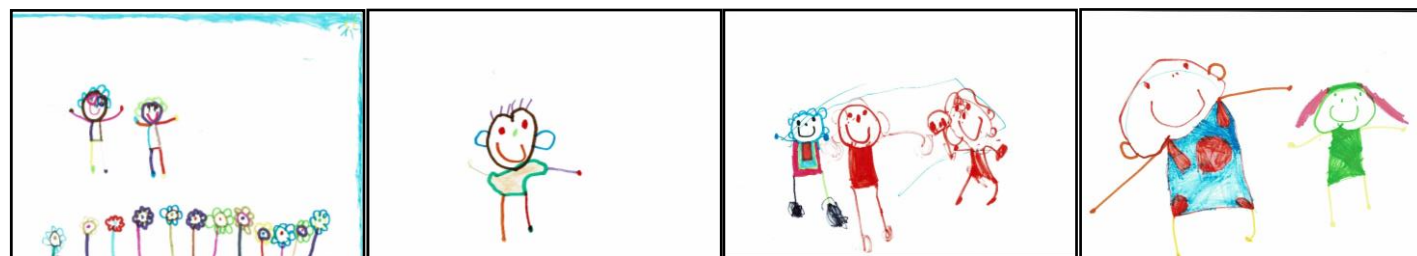


Tabela 3 – Registo da análise dos desenhos da Matilde.

Categorias																		
Elementos da Linguagem Plástica							Representação das Formas				Representação do Espaço							
	Linha						Textura	Cores		Forma					1 plano	2 planos	3 planos	4 planos
		—	\	⊂	∞	⊚												
Desenho 1	X	X	X	X	X		X		X	X							X	
Desenho 2	X	X	X	X	X	X	X		X			X		X	X			
Desenho 3	X	X	X	X			X	X	X		X	X				X		
Desenho 4	X	X	X				X		X	X	X		X	X				

Os dados da tabela 3 mostram que sobre a representação da linha no espaço, são mais predominantes as linhas verticais, horizontais e curvas. Sobre a textura, utilizou em todos os desenhos. Sobre as cores, as mais predominantes são as cores frias. Sobre a representação das formas, a mais utilizada é a forma circular. Sobre a representação no espaço, realiza os desenhos em vários planos, utilizando 1, 2 e 3 planos. Representou o espaço através da disposição de várias figuras, como: várias figuras humanas e elementos da natureza.

Figura 8 – Desenhos da Joana.



Tabela 4 – Registo da análise dos desenhos da Joana.

Categorias																		
Elementos da Linguagem Plástica							Representação das Formas				Representação do Espaço							
	Linha						Textura	Cores		Forma					1 plano	2 planos	3 planos	4 planos
		—	↘	⊂	∞	⊙												
Desenho 1	X	X	X	X	X	X	X		X		X		X					X
Desenho 2	X	X	X	X			X		X	X	X	X	X				X	
Desenho 3	X	X	X	X			X		X		X	X	X				X	
Desenho 4	X	X	X				X	X		X	X	X			X			

Os dados da tabela 4 mostram que sobre a representação da linha no espaço, são mais predominantes as linhas horizontais, verticais e oblíquas. Sobre a textura, utilizou em todos os desenhos. Sobre as cores, as mais predominantes são as cores frias. Sobre a representação das formas, a mais utilizada é a circular. Sobre a representação no espaço, realiza os desenhos com vários planos, utilizando 2, 3 e 4 planos. Representou o espaço através da disposição de várias figuras, como: várias figuras humanas e vários elementos da natureza.

Figura 9 – Desenhos do Duarte.

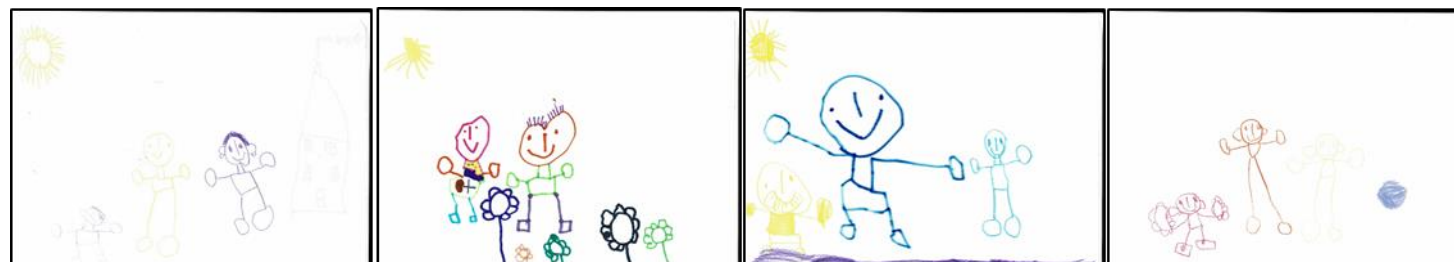


Tabela 5 – Registo da análise dos desenhos do Duarte.

Categorias																		
Elementos da Linguagem Plástica								Representação das Formas					Representação do Espaço					
	Linha						Textura	Cores		Forma					1 plano	2 planos	3 planos	4 planos
		—	\	⊂	∞	⊚												
Desenho 1	X	X		X	X				X	X	X	X	X			X		
Desenho 2	X	X	X	X			X		X	X	X		X			X		
Desenho 3	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X				X	
Desenho 4	X	X	X	X					X	X		X	X	X				

Os dados da tabela 5 mostram que sobre a representação da linha no espaço, são mais predominantes as linhas horizontais, verticais e curvas. Sobre a textura, utilizou no desenho 2 e 3. Sobre as cores, as mais predominantes são as cores frias. Sobre a representação das formas, as mais utilizadas são as formas quadrangulares, circulares e irregulares. Sobre a representação no espaço, realiza os desenhos com vários planos, utilizando 1, 3 e 4 planos. Representou o espaço através da disposição de várias figuras, como: várias figuras humanas e elementos da natureza.

Jardim de Infância II

Figura 10 – Desenhos da Inês.



Tabela 6 - Registo da análise dos desenhos da Inês.

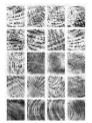











Categorias																		
Elementos da Linguagem Plástica							Representação das Formas				Representação do Espaço							
	Linha						Textura	Cores		Forma				1 plano	2 planos	3 planos	4 planos	
		—	\	⊂	∞	⊙				□	▭	○	△	⬠				
Desenho 1	x	x	x	x	x		x	x			x	x		x			x	
Desenho 2	x	x	x	x		x	x	x			x	x					x	
Desenho 3	x	x	x	x	x		x	x			x	x		x	x			
Desenho 4	x	x	x	x			x	x			x	x		x				

Os dados da tabela 6 mostram que sobre a representação da linha no espaço, são mais predominantes as linhas horizontais, verticais, oblíquas e curvas. Os seus desenhos representam vários tipos de texturas. Sobre as cores, as mais predominantes são as cores quentes. Sobre a representação das formas, as mais utilizadas são as formas retangulares e circulares. Sobre a representação no espaço, realiza os desenhos com vários planos, utilizando 1, 2 e 3 planos. Representou o espaço através da disposição de várias figuras, principalmente figuras humanas e alguns elementos da natureza.

Figura 11 – Desenhos do Bruno.



Tabela 7 - Registo da análise dos desenhos do Bruno.

Categorias																		
Elementos da Linguagem Plástica								Representação das Formas					Representação do Espaço					
	Linha						Textura	Cores		Forma					1 plano	2 planos	3 planos	4 planos
		—	\	⌒	⌚	⊙												
Desenho 1	X	X	X			X	X		X	X	X		X					
Desenho 2	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X					X
Desenho 3	X	X	X	X			X	X		X	X	X		X			X	
Desenho 4	X	X	X	X			X		X	X	X		X	X				

Os dados da tabela 7 mostram que sobre a representação da linha no espaço, são mais predominantes as linhas horizontais, verticais e oblíquas. Os seus desenhos representam vários tipos de texturas. Sobre as cores, as mais predominantes são as cores frias. Sobre a representação das formas, as mais utilizadas são as formas quadrangulares, retangulares, circulares e irregulares. Sobre a representação no espaço, realiza os desenhos com 1, 3 e 4 planos. Representou o espaço através da disposição de várias figuras, principalmente figuras humanas e vários elementos da natureza.

Figura 12 – Desenhos da Rita.



Tabela 8 - Registo da análise dos desenhos da Rita.

Categorias																		
Elementos da Linguagem Plástica							Representação das Formas				Representação do Espaço							
	Linha						Textura	Cores		Forma				1 plano	2 planos	3 planos	4 planos	
		-	\	C	~	⊘	[Grid]	[Rainbow]	[Spectrum]	[Square]	[Rectangle]	[Circle]	[Triangle]	[Star]	[Image]	[Image]	[Image]	[Image]
Desenho 1	X	X	X				X	X		X		X		X		X		
Desenho 2	X	X	X	X		X	X	X		X		X		X			X	
Desenho 3	X	X	X	X				X				X		X				
Desenho 4	X	X	X	X		X	X	X				X		X	X			

Os dados da tabela 8 mostram que sobre a representação da linha no espaço, são mais predominantes as linhas horizontais, verticais e oblíquas. Os seus desenhos representam vários tipos de texturas. Sobre as cores, as mais predominantes são as cores quentes. Sobre a representação das formas, as mais utilizadas são as formas circulares e irregulares. Sobre a representação no espaço, realiza os desenhos com 1, 2, 3 e 4 planos. Representou o espaço através da disposição de várias figuras, principalmente figuras humanas.

Figura 13 – Desenhos da Carolina.



Tabela 9 - Registo da análise dos desenhos da Carolina.

Categorias																		
Elementos da Linguagem Plástica							Representação das Formas				Representação do Espaço							
	Linha						Textura	Cores		Forma					1 plano	2 planos	3 planos	4 planos
		—	\	⊂	∞	⊚												
Desenho 1	X	X	X	X			X	X		X	X	X		X			X	
Desenho 2	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X		X			X	
Desenho 3	X	X	X	X			X	X			X	X		X				X
Desenho 4	X	X	X	X			X	X			X		X				X	

Os dados da tabela 9 mostram que sobre a representação da linha no espaço, são mais predominantes as linhas horizontais, verticais, oblíquas e curvas. Os seus desenhos representam vários tipos de texturas. Sobre as cores, as mais predominantes são as cores quentes. Sobre a representação das formas, as mais utilizadas são as formas circulares e irregulares. Sobre a representação no espaço, realiza os desenhos com 3 e 4 planos. Representou o espaço através da disposição de várias figuras, principalmente figuras humanas e vários elementos da natureza.

Figura 14 – Desenhos do Alexandre.



Tabela 10 - Registo da análise dos desenhos do Alexandre.

Categorias																		
Elementos da Linguagem Plástica							Representação das Formas					Representação do Espaço						
	Linha						Textura	Cores		Forma					1 plano	2 planos	3 planos	4 planos
		—	\	C	2	3		Concentric	Color wheel	Color arc	Square	Rectangle	Circle	Triangle	Irregular	1 plano	2 planos	3 planos
Desenho 1	X	X	X					X			X		X	X				
Desenho 2	X	X	X	X			X	X	X		X		X	X		X		
Desenho 3	X	X	X				X	X			X		X	X			X	
Desenho 4	X	X	X	X				X	X		X		X	X	X			

Os dados da tabela 10 mostram que sobre a representação da linha no espaço, são mais predominantes as linhas horizontais, verticais e oblíquas. Os seus desenhos representam poucos tipos de texturas. Sobre as cores, as mais predominantes são as cores quentes. Sobre a representação das formas, as mais utilizadas são as formas circulares e irregulares. Sobre a representação no espaço, realiza os desenhos com 1, 2 e 3 planos. Representou o espaço através da disposição de várias figuras, principalmente figuras humanas.

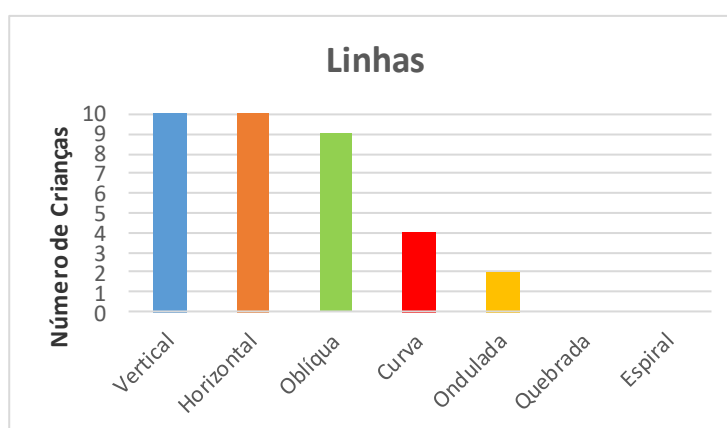
As categorias apresentadas foram escolhidas consoante os desenhos das crianças, são elas, as linhas, as texturas, as cores, as formas e os planos. Estas categorias foram as que apareceram nos desenhos das crianças, por isso, a sua escolha para investigação.

3.2 RESULTADOS E SUA DISCUSSÃO POR CATEGORIA

Neste ponto apresentam-se os dados organizados por categoria de análise dos desenhos. Inicia-se com a apresentação do gráfico referente às linhas, seguidamente do gráfico referente à textura, depois o gráfico referente às cores e, por último, apresenta-se o gráfico referente às formas.

Categoria: Linhas

Gráfico 1 – Número de crianças que utilizaram os vários tipos de linhas.

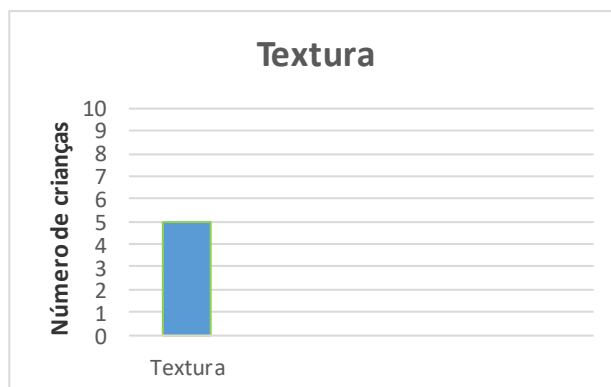


Os dados do gráfico 1 mostram que as 10 crianças utilizaram sempre, nos seus quatro desenhos, a linha vertical e horizontal nos seus desenhos, 9 crianças utilizam, nos seus quatro desenhos, a linha oblíqua, “as linhas rectas se encontram em predomínio nas crianças realistas, mas com razoável espírito de iniciativa” (Cardoso e Valsassina, 1988, p.55), 4 crianças utilizam, nos seus quatro desenhos, a linha curva, 2 crianças utilizam, nos seus quatro desenhos, a linha ondulada, “utilizadas pelas crianças sensíveis, imaginativas, com pouca autoconfiança” (idem) e nenhuma criança utiliza, nos seus quatro desenhos, a linha quebrada, “sinais de instabilidade” (idem) e a espiral.

Os dados do gráfico 1, concluem que as linhas mais utilizadas pelas crianças são a linha vertical e a linha horizontal.

Categoria: Textura

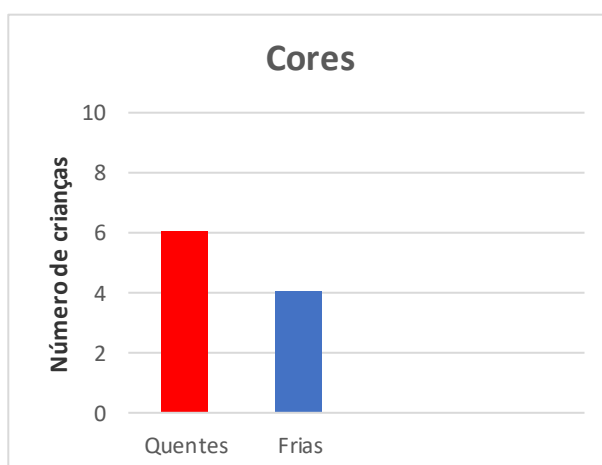
Gráfico 2 - Número de crianças que utilizaram textura.



Os dados do gráfico 2 mostram que, apenas 5 crianças utilizaram sempre textura nos quatro desenhos que realizaram. “As texturas reconhecem-se e identificam-se através do tacto. No entanto, as texturas também podem ser visuais, ou seja, podem distinguir-se através da visão” (Ros e Estadella, 2004, p.7). As restantes 5 crianças não utilizaram textura em todos os seus desenhos.

Categoria: Cores

Gráfico 3 - Número de crianças que utilizaram as cores quentes e as cores frias.

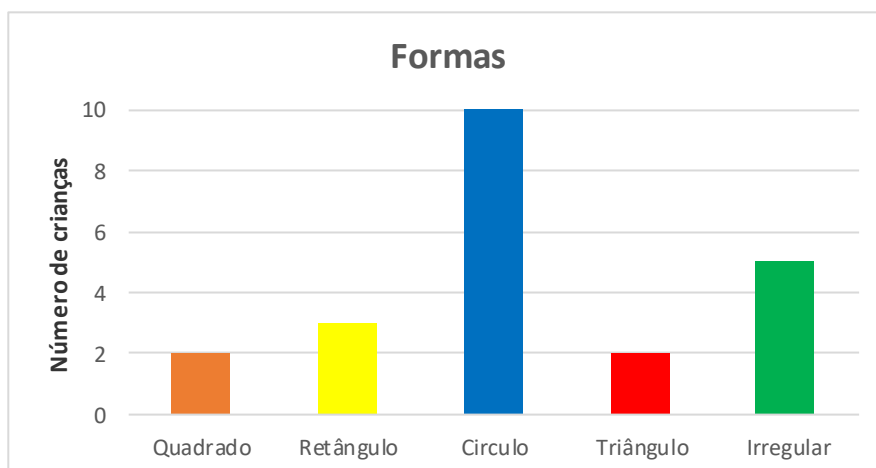


Os dados do gráfico 3 mostram que 6 crianças utilizaram sempre as cores quentes nos quatro desenhos que realizaram, “vêm-se nas crianças extrovertidas, bem adaptadas” (Cardoso e Valsassina, 1988, p.55), como mostra a caracterização das crianças (p.62) e que 4 crianças utilizam sempre as cores frias nos quatro desenhos que realizaram,

“caracterizam as crianças introvertidas e independentes” (idem), como mostra a caracterização das crianças (p.62).

Categoria: Formas

Gráfico 4 – Número de crianças que utilizaram formas.



Os dados do gráfico 4 mostram que 2 crianças utilizaram, nos quatro desenhos, as formas quadrangulares e triangulares, 3 crianças utilizaram, nos quatro desenhos, a forma retangular, 10 crianças utilizaram, nos quatro desenhos, a forma circular e 5 crianças utilizaram, nos quatro desenhos, a forma irregular. “A criança pode apreciar as formas em tudo o que vê (formas figurativas). E, além disso, com as suas grandes capacidades de imaginação e fantasia, também pode criar imagens irreais (formas não figurativas) (Ros e Estadella, 2004, p.6).

Os dados do gráfico 4 concluem que a forma mais utilizada pelas crianças é o círculo.

Na categoria da Representação do Espaço, não foi possível concretizar um gráfico pela diversidade de planos que as crianças utilizaram, concluindo que nenhuma criança utilizou sempre o mesmo plano, foram variando, utilizando 1, 2, 3 e 4 planos.

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ENSAIO INVESTIGATIVO

Com a realização deste ensaio investigativo pretendia-se compreender que tipos de categorias as crianças utilizaram mais nos seus desenhos, o tipo de linhas, se utilizaram textura, quais as cores que predominam, as quentes ou as frias, que formas utilizam mais e em quantos planos as crianças fazem os seus desenhos.

Sendo assim, para responder à pergunta de partida, as crianças utilizaram todas as características de representação gráfica em investigação, nomeadamente, na categoria da linha, as mais utilizadas foram a linha vertical e horizontal. Na textura, apenas 5 crianças a utilizaram. As cores predominantes foram as cores quentes. A forma mais utilizada foi a circular. Por fim, todos os planos foram utilizados por todas as crianças.

Perante o acima descrito conseguiu-se responder à pergunta de partida e atingir todos os objetivos definidos.

Os resultados obtidos neste ensaio investigativo não podem ser generalizados a todas as crianças de quatro e cinco anos.

Refletindo sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo deste ensaio investigativo considero que existiram algumas limitações. Uma dessas limitações foram os poucos desenhos que recolhi em Jardim de Infância I, sendo que tive de recolher mais desenhos em Jardim de Infância II. Outra limitação foi que poderia ter uma amostra maior para ser mais perceptível que subcategorias as crianças utilizam mais nos seus desenhos. Outra limitação foi que poderia ter mais categorias e subcategorias na análise dos desenhos, também poderia ter outros tipos de materiais. Outro aspeto que considero fundamental referir é a falta de experiência da investigadora. Esta falta de experiência fez-se sentir na forma como recolhia e observava os dados.

É importante ter em atenção todas as fragilidades numa próxima investigação.

CONCLUSÃO

O presente relatório de PES revelou ser uma etapa essencial no meu percurso do Mestrado de Educação Pré-Escolar. Foram retratadas as minhas vivências, aprendizagens e fragilidades, mas também, contribuiu para a minha formação e desenvolvimento a nível pessoal e profissional.

No que diz respeito à dimensão reflexiva, uma fase importante na formação de qualquer aluna, conduziu-me à ponderação sobre a ação educativa, interrogando-me sobre ela, justificando-me e fundamentado com autores. A reflexão permitiu-me justificar a minha prática, o meu modo de agir e ser enquanto futura educadora, procurando novas soluções e desenvolvendo novas estratégias.

A dimensão investigativa foi igualmente essencial para o meu processo de aprendizagem, porque me permitiu desenvolver competências a nível investigativo e perceber que é através do estudo que se encontram resultados que nos permitem, numa futura intervenção, adotar um conjunto de estratégias adequadas ao grupo de crianças e à nossa prática educativa.

A investigação trouxe-me mais conhecimentos acerca da Educação de Infância, nomeadamente do papel do educador na organização do espaço, tempo e materiais. Além disso, permitiu-me escutar e observar as crianças, tendo aprendido que é preciso parar e escutá-las, porque elas fornecem-nos informações que nos ajudam a refletir e reajustar a nossa prática. O desenho também foi um ótimo instrumento para refletir, pois, por vezes, as crianças podem dizer mais quando desenham do que quando falam verbalmente.

Relativamente à Metodologia de Projeto, possibilitou-me a realização de um projeto com um grupo de crianças. Tenho consciência que esta metodologia me despertou para novas aprendizagens e para novas formas de investigações futuras com as crianças.

Considero que o relatório me permitiu compreender o perfil que quero ser enquanto educadora: quero ser uma profissional reflexiva e investigadora que se questiona, quero ser crítica, observadora e aberta às mudanças de modo a proporcionar um ambiente rico e estimulante para as crianças. Tomei a consciência que este é apenas o início de uma caminhada ao longo da vida como futura educadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bessa, M. (1972). *Artes Plásticas entre as Crianças*. Rio de Janeiro: Jose Olympio.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, C., & Valsassina, M. M. (1988). *Arte Infantil - linguagem plástica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cardoso, G. (2013). Avaliação em contextos socioconstrutivistas. In M. Oliveira, & A. S. Godinho, *bordagem Óbidos Criativa - Práticas Pedagógicas em contextos de participação e criatividade* (pp. 81-94). Leiria: Folheto Edições e Design; Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Editorial SOL90 (2008). *Enciclopédia do conhecimento: O Corpo Humano I- O ser Humano*. Barcelona: Editorial SOL90.
- Finifter, G., & Millet, D. (1984). *O meu corpo*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Fornari, G. (1993). *Atlas do Corpo Humano*. Londres: Civilização.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, & Lino, D. (1996). *A educação pré-escolar- a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação- da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

- Gomes, Z. F. (2009). *Desenho infantil - Modos de interpretação do mundo e simbolização do real*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Gonçalves, S. P. (2006). *Representação Pictórica em Papel e no Paint*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Gonçalves, E. (1976). *A pintura das Crianças e Nós - Pais, Professores e Educadores*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jablon, J; Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Obsecação - do nascimento aos 8 anos*. São Paulo: Artmed.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Minsitério da Educação.
- Leo, D., & H, J. (1985). *A interpretação do desenho infantil*. Porto Alegre: Assessoria Gráfica e Editorial.
- Lowenfeld, V. (1977). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Editora Mestre Jov.
- Luquet, G. H. (1979). *O Desenho Infantil*. Porto: Livraria Civilização.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI.
- Mèredieu, F. (1974). *O desenho infantil*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Moreira, M.A. (2002). *A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área*. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(1): 7-29. <http://www.if.ufrgs.br/ienci>.
- Natividade, M., Coutinho, M., & Zanella, A. (Junho de 2008). Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. *Contextos Clínicos*, pp. 10-18.
- Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (3.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, B. S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: Mc Graw Hill.
- Parente, C. (2002). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Parente, C. (2015). Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem. In A. S. A. Filho, *Educação de infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 29-41). Santo Tirso: De facto Editores.
- Pino, I., Reis, M., Antunes, T., Pinto, A., Fernandes, C., Matos, C., Fernandes, F., Marques, F., Costa, L., Oliveira, R. & Pacheco, R. (1998). *Corpo Humano*. Barcelona : Marina Editores.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. D. (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância* . Porto: Edições ASA.
- Ros, J., & Estadella, P. (2004). *Divirto-me com... As formas*. Setúbal: Marina Editores.
- Ros, J., & Estadella, P. (2004). *Divirto-me com... As texturas*. Setúbal: Marina Editores.
- Ros, J., & Estadella, P. (2004). *Divirto-me com... As cores*. Setúbal: Marina Editores.
- Ros, J., & Estadella, P. (2004). *Divirto-me com... O ponto e a linha*. Setúbal: Marina Editores.
- Sarmento, T. (2016). *Juntos... Pela criança na creche!* Braga: CNIS.

Serralha, C. I. (2014). *A adaptação da criança e da sua família*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.

Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual de portfólio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Sousa, R. (1995). *Didática da Educação Visual*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - 3º volume - Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, M. & Baptista, C. (2008). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, A. (2017). *Refletindo sobre o meu percurso da Creche ao Jardim de Infância*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (s/d) *Trabalho por projeto na educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tnto: Edições ASA.

ANEXOS

ANEXO I: REFLEXÕES EM CONTEXTO DE CRECHE

REFLEXÃO 1

Foi atribuído ao grupo a Creche e Jardim de Infância [REDACTED], sendo que ficámos em creche, na sala das “Borboletas”, com crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos.

Comecei por criar alguma expectativa do que poderia encontrar na creche e fiquei muito nervosa e um pouco inibida no primeiro dia, mas, por outro lado, tivemos a sorte de encontrar um grupo de crianças muito amorosas e bastante acolhedoras e uma educadora que nos pôs à vontade, o que foi muito positivo.

Esta primeira semana fomos à instituição dois dias e estes dias foram de observação. No primeiro dia não houve registo pois o grupo tomou a decisão de que só íamos interagir com as crianças para que elas se habituassem à nossa presença. Assim foi, passámos o dia a fazer as rotinas e a brincar com as crianças. Cristina Parente, sobre este assunto, refere:

“Observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (Parente, p.5).

Ao longo do dia, fui perguntando à educadora e às auxiliares no que podia ajudar e ajudei sempre que foi preciso. Também fui fazendo algumas perguntas relativamente ao funcionamento da sala, das rotinas e da instituição. Com a observação que estava a fazer, surgiu-me uma dúvida e então perguntei à educadora: porque é que os meninos só estavam a brincar nas áreas da sala e porque não havia uma atividade orientada, ao qual a educadora responde que no primeiro mês é o mês de adaptação e por isso ainda não havia atividades orientadas. Irène Lezine refere que:

“A maior parte das minhas observações confirmaram a importância das primeiras experiências da criança, quer se trate de criação de hábitos quer da adaptação às mudanças de ambiente e as suas indiscutíveis consequências sobre a evolução ulterior” (Lezine, 1975, p.164,).

Irène Lezine ainda nos diz:

“A tarefa dos educadores consiste em conceber um ambiente que proporcione às crianças estímulos ricos e variados, ajudando-as a multiplicar as experiências e os projetos.” (Lezine, 1975, p.164,).

Neste mesmo dia, ainda na parte da manhã, tivemos uma visita guiada pela Diretora, onde nos mostrou toda a instituição e esclareceu-nos algumas dúvidas que íamos tirando.

Na parte da tarde só fui eu para a instituição pois a minha parceira só faz a Prática Pedagógica durante a manhã por ser trabalhadora estudante.

No segundo dia, centramo-nos mais na parte da observação e do registo. Cristina Parente ainda diz:

“Efetuar observações e registar o que se vê e o que se ouve propicia a recolha de evidências. Ao escrever o que se observa e o que se ouve o observador cria um registo sobre o qual pode refletir mais tarde (...)” (Parente, p.7)

Passei a grande parte do dia em registo do que observava da sala, como por exemplo, as rotinas e os seus horários, os materiais que existia dentro da sala, que áreas de brincar existiam,... e ao mesmo tempo também fazia algumas questões à educadora sobre as crianças, se tinham atividades extracurriculares, se havia alguma criança com NEE, quantas crianças é que usavam fralda e chupeta, entre outras perguntas. Neste dia, sempre que conseguia ajudava a educadora e as auxiliares com as crianças.

Durante estes dois dias de observação, senti alguns receios quanto ao trabalho que estava a fazer, se estava a fazer as coisas certas ou erradas mas ao longo do tempo vou adaptar-me e esforçar-me o melhor que conseguir.

Para terminar deixo uma frase de Cohen em relação à creche, no qual refere:

“A creche e, depois a escola infantil, são necessários à criança, ao seu desenvolvimento, à sua formação.” (Cohen, 1975, p.60).

Bibliografia

C.E.R.M. (1975). *Saúde e Educação de Infância*. Paris: Éditions Sociales.

Parente, C. (s.d.). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*.
Universidade do Minho.

REFLEXÃO 2

Esta segunda semana de observação, ainda foi uma semana de adaptação. Ainda andava um pouco perdida na ordem das rotinas e o que se fazia em determinadas situações, mas ao longo dos dias fui memorizando o que tinha de fazer em determinada hora. Sempre

que tinha alguma dúvida, perguntava à educadora e às auxiliares que foram sempre muito prestáveis e bastante esclarecedoras.

Nesta semana de observação ainda fui registando algumas observações, nomeadamente, das crianças. Queria tentar perceber como é que as crianças reagem a certas situações, por isso, neste dia estive mais atenta aos seus movimentos nos momentos de brincadeira como nos momentos específicos de ir à casa de banho, no almoço, no lanche, na sala de multimédia, no salão e no recinto ao ar livre.

“Realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e responder aos interesses e necessidades individuais (...)” (Parente, p.6).

No momento de leitura de uma história, observei que as crianças se comportam bem, não são muito agitadas apesar de haver sempre uma ou outra criança um pouco mais irrequieta. Isto também acontece quando há o momento de cantar músicas. Algumas crianças são bastante empenhadas em cantar a música como nos gestos que têm de fazer em cada música.

No refeitório, à hora de almoço, também vim a observar que certas crianças têm algumas dificuldades em comer, ou não querem, ou choram, ou até deitam fora a comida. Enquanto outras comem bastante bem e até pedem para repetir.

Portanto, o que consigo perceber destas observações é que cada criança tem a sua maneira de reagir às diversas situações que lhe aparecem à frente. Sobre isto, Cristina Parente relata que:

“A observação (...) permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” (Parente, 2002, p.6).

Na interação criança-criança observei que todas as crianças, no geral, se dão bem, apesar de haver sempre pequenos atritos, como, de se empurrarem, aleijarem-se umas às outras e depois chorarem. Mas a educadora ou as auxiliares estão sempre atentas ao que se está a passar e vão sempre perguntar à criança o que se passou e chamando-a a atenção. Uma aprendizagem que fiz foi que, esta semana também comecei por fazê-lo numa tentativa de ajuda à educadora. Nestes casos, tentamos resolver o assunto da melhor forma, falando com as crianças em questão. Muitas delas quando estão a brincar, gostam de ter o seu jogo e ficam sozinhas a jogá-lo mas, por vezes, tento que outra/as criança/as se juntem e o façam em conjunto, porque:

“A nossa função, como educadores de infância, consistirá em criar um ambiente e oportunidades adequadas, capazes de possibilitar e facilitar esse crescimento sociopessoal da criança” (Zabalza, p.224).

Na interação de criança-adulto, observei que há uma boa interação com a educadora e as auxiliares para com as crianças. Acho que nesta segunda semana já tive uma melhor interação com as crianças, já estão mais desinibidas pois já não sou uma desconhecida para elas. Também me esforcei para me integrar, falando com elas, escutar o que elas dizem, ajudando-as com os jogos, com os legos, etc. Cristina Parente refere:

“Muitas das aprendizagens são construídas num contexto de relação e em interação com os outros” (Parente, p.8).

Sobre este assunto das interações ainda nos diz que:

“(…) interações que respondam às necessidades das crianças são um ingrediente importante para o estabelecimento e desenvolvimento de relações de confiança (…)” (Parente, p.5)

Para concluir, para mim, esta semana foi muito positiva pois já consegui fazer novas aprendizagens, apesar de ainda ter algumas dificuldades, como por exemplo, saber quais as crianças que ainda usam fralda e chupeta quando dormem e saber quando ajudá-las no almoço ou o lanche, por vezes, fui chamada a atenção da educadora ou das auxiliares para não ajudar a dar a comida porque a criança conseguia ou tinha de conseguir sozinha. Também ajudei na concretização de um projeto para o aniversário da instituição, ao qual a educadora gostou muito e fiquei muito contente com isso.

Bibliografia

C.E.R.M. (1975). *Saúde e Educação de Infância*. Paris: Éditions Sociales.

Parente, C. (s.d.). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.

Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Edições ASA.

REFLEXÃO 3

Esta foi a última semana antes de começar a planificar. Foi uma semana de apoio à educadora.

Começámos a semana com a comemoração dos 50 anos da instituição [REDACTED]. Na parte da manhã fomos com as crianças ao piso 0, onde é a receção, pôr umas velas em cima de uma mesa que tínhamos construído na semana anterior. Uma aprendizagem que

fiz foi que ao descer as escadas com as crianças, eu ia em primeiro na fila mas de costas voltadas para as crianças, a educadora chamou-me a atenção que tinha de ficar virada para as crianças para ver se nenhuma delas caía ou se magoava ao descer as escadas.

Uma dificuldade que ainda sinto é que na hora do almoço as crianças têm de comer sozinhas e eu ajudo-as muitas vezes, sendo chamada a atenção da educadora. Mas ao longo dos dias penso estar a melhorar neste aspeto. Fico a observar quem tem mais dificuldades e, por vezes, pergunto à educadora ou às auxiliares se posso ir ajudar a criança a comer.

“Aprendemos sobre as crianças ao observá-las de forma cuidadosa, ao escutá-las e ao estudar o seu trabalho. Assistir e escutar as crianças com atenção ajuda-nos a entender o que elas estão sentindo, aprendendo e pensando.” (Jablon, Dombro, Dichtelmiller, 2009, p.13)

Bibliografia

Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O Poder da Observação*. Brasil: artmed.

REFLEXÃO 4

Esta semana foi marcada pela primeira intervenção em conjunto. Foi uma semana com algum nervosismo pois era a primeira vez que íamos intervir com as crianças e tinha receio que corresse mal.

Foram três dias de intervenção e a atividade que planeamos prolongou-se pelos três dias pois era um trabalho que tínhamos de fazer com as crianças individualmente.

No primeiro dia, depois das rotinas, comecei por cantar a canção dos “Bons dias” com as crianças e no final da canção diz-se o Bom dia e o nome de cada criança. Quando comecei a fazê-lo, notei que algumas crianças estavam a olhar para mim muito espantadas porque o normal era a educadora a dar os Bons dias e não uma das estagiárias. Por isso, poucas crianças me responderam ao Bom dia. Uma observação que a educadora me fez à cerca disto é que me prolonguei um pouco ao dizer o Bom dia individualmente. De seguida, a minha colega contou uma história de um livro que tinha a ver com a atividade que se ia fazer a seguir. Foi chamada a atenção pelo facto de não rodar o livro de modo a que todas as crianças vissem as imagens, as crianças que estavam de lado não conseguiam ver e, por vezes, esticavam-se para o conseguir.

Depois da leitura do livro, expliquei a atividade às crianças e a educadora sugeriu que podia mostrar os materiais que íamos utilizar para que os manipulassem e assim foi. Ainda sobre esta parte da explicação da atividade, a educadora disse que tinha de ser mais rápida na explicação pois as crianças já estavam há demasiado tempo sentadas na manta e que já não estavam a ouvir.

Durante a atividade, achei que as crianças aderiram muito bem ao que tinham de fazer mas a educadora alertou-nos que não estávamos a dar muito espaço às crianças para elas fazerem a atividade à sua maneira, tínhamos de deixar que elas fossem mais autónomas.

Miguel Zabalza, sobre este assunto refere:

“Talvez o aspeto mais saliente das crianças pequenas seja o da necessidade de autonomia. Encontram-se num processo de construção da sua identidade individual, de conquista da sua autonomia (...)” (Zabalza, 1992, p.125).

No segundo dia já trabalhamos com mais crianças, no primeiro dia tínhamos trabalhado com quatro crianças e no segundo já trabalhamos com seis crianças, também pelo facto de que lemos uma história para introduzir o tema, no primeiro dia, e no segundo dia já tínhamos o tempo todo para a realização da atividade.

Durante esta atividade tivemos de dar mais auxílio na parte de pôr cola, neste caso, no tronco da árvore pois era mais difícil para as crianças espalharem a cola com o pincel porque muitas delas ainda não conseguem agarrá-lo da melhor forma.

No terceiro e último dia demos continuidade à atividade fazendo com as crianças que faltavam. Neste dia, já senti que correu bem melhor pois demos mais autonomia às crianças para realizarem a atividade e também me lembrei que podíamos pôr mais couve-flor em cada prato de tinta, pois nos dois dias anteriores só tínhamos um bocado de couve-flor em cada prato, o que tínhamos de esperar que uma criança terminasse com a cor para que a outra criança pudesse utilizar. Assim, perguntei à educadora se era melhor colocar mais couve-flor em cada prato, ao qual ela respondeu que sim e que já devíamos ter colocado no primeiro dia mas que não nos disse nada porque tínhamos de ser nós a descobrir esta situação.

Esta atividade foi muito enriquecedora para as crianças pois é importante que as crianças consigam descobrir e manusear novos materiais. Jacalyn Post e Mary Hohmann sobre este assunto, referem:

“(...) os bebés e as crianças mais novas aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a acção” (Post e Hohmann, 2000, p.23).

Bibliografia

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

REFLEXÃO 8

Esta semana foi a vez de a minha colega [REDACTED] intervir. O meu papel foi de auxiliá-la sempre que precisasse.

Esta semana foi planificado o Dia de São Martinho em que ao longo dos três dias na instituição se falou sobre as castanhas.

No primeiro dia, a marcação de presenças foi diferente. A partir desta semana, as crianças já iam buscar ordenadamente a sua respetiva fotografia para colar na lagarta. Já tinham aprendido como se fazia o processo.

“(...) estes quadros têm de ser adequados à compreensão da criança, dependendo do seu desenvolvimento” (Sarmiento, 2016, p.134).

Logo depois, foi contada uma história sobre a data que estávamos a comemorar. A minha colega leu uma história e enganou-se num nome de uma personagem ao qual, a educadora teve de intervir para lhe dizer qual era o nome correto. Esta situação podia ser contornada com várias leituras que deviam ter sido feitas em casa para que quando chegasse o momento de leitura não houvesse erros.

Outra situação que observei foi o facto de a minha colega ter levado várias canções sobre as castanhas e de não as saber. Ela pediu ajuda à educadora que a ajudou a cantar mas isto não deve acontecer pois tem de se levar as canções preparadas de casa ou então perguntar qual era o ritmo das canções antes de iniciar a atividade.

Com a restante atividade, em que a minha colega fez perguntas às crianças sobre a história, correu bastante bem, as crianças foram respondendo acertadamente mas por vezes tinham de ter alguma ajuda. Na parte em que foi dado a provar, às crianças, castanhas cozidas, umas recusaram a dizer que não gostavam, outras provavam e deitavam fora porque não gostavam e outras comiam com grande satisfação e pediam para repetir.

Na hora da sesta, houve uma criança a fazer xixi na cama porque não a levantaram (em experiência) a meio da sesta para fazer xixi. A partir daqui observou-se que a criança

tem de ser levantada para fazer xixi a meio da sesta para que não se volte a repetir o sucedido.

Ainda neste dia e durante uma rotina da higiene, fui chamada à atenção pela educadora de que nós, estagiárias, ainda não sabíamos as rotinas, que ainda andávamos muito perdidas nesta questão e que nesta altura já deveríamos saber como é que se processavam estas questões das rotinas. Certamente que, com esta chamada de atenção, a minha atitude perante esta situação vai mudar, esforçando-me o melhor que conseguir. Sobre as rotinas Formosinho refere que

“A rotina diária cria uma estrutura para os acontecimentos do dia, cria uma estrutura para a agenda educacional diária. (...) esta rotina é flexível, porque embora organize o dia em segmentos de tempo que correspondem a certas categorias de atividade (...) É, portanto, uma estrutura flexível que apoia a iniciativa de cada criança” (Formosinho, 1996, p.60).

No segundo dia, a minha colega levou a flauta para tocar as músicas das castanhas mas enganou-se algumas vezes porque também não sabia qual era o ritmo das músicas, o que transmitiu a falta de ensaios.

Depois de tocar as músicas, falou e mostrou um pouco da história que foi contada no dia anterior e ofereceu novamente castanhas cozidas.

De seguida, escolheu algumas crianças para irem trabalhar para a mesa fazendo a sua castanha. Eu perguntei à educadora se também ia para a mesa ajudar a minha colega ou ficava a brincar com as crianças e a resposta que obtive foi que ficava nas áreas a brincar para que a minha colega trabalhasse sozinha com as crianças.

Chegou a hora de as crianças arrumarem as áreas e a auxiliar é que disse para arrumarem. Nesta situação, como eu é que estava a interagir com as crianças nas áreas, é que deveria ter tido a iniciativa de dizer para arrumarem.

No terceiro dia, e na hora da proposta educativa fiquei nas áreas a brincar com as crianças enquanto a minha colega trabalhava com as crianças na mesa. Quando chegou a hora de arrumar as áreas, fui perguntar à educadora se já podíamos arrumar e disse-me para esperar mais um pouco para ver se a minha colega tinha essa iniciativa, pois era ela que estava a planificar esta semana. Passado uns minutos, a minha colega perguntou à educadora se as crianças das áreas podiam arrumar, ao qual a educadora lhe respondeu que primeiro tem de se observar se as crianças estão a comportar-se bem ou se estão muito irrequietas, pois se estiverem a comportar-se bem, podem continuar a brincar, se estiverem irrequietas, então aqui mandasse arrumar e vão para o salão. Neste caso,

como estavam um pouco irrequietas, fomos para o salão e eu é que guiei o comboio das crianças.

Na rotina da higiene antes da sesta, não perguntei a ninguém quem tinha de usar fralda. Já fiz a higiene das crianças autonomamente sabendo quais eram as crianças que precisavam de usar fralda, encaminhando-as para a sala.

À tarde, no final do lanche, expusemos o carro das castanhas, feito em papel, no placard de velcro e a minha colega foi perguntando às crianças se sabiam o que era e algumas acertaram. De seguida, foram expostas as castanhas chamando o nome da criança a que pertencia a castanha. Assim, as crianças viram o seu trabalho e o dos colegas a ser exposto.

Bibliografia

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Sarmiento, T. (2016). *Juntos... Pela criança na creche!* Braga: CNIS.

REFLEXÃO 9

Esta semana foi marcada por ser a minha vez de intervir.

Esta semana optei por planificar a componente da Música.

”Ao explorar a música com o seu corpo e a sua voz, a criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo” (Post e Hohmann, 2011, p.45).

Durante os três dias de intervenção foi mostrado às crianças um instrumento musical e a realização de um.

Ao longo destes três dias, como era eu a intervir, tinha de dizer quando arrumar e passar para a rotina seguinte. Mas sempre que havia uma mudança de rotina, perguntava a opinião da educadora.

Na segunda-feira, distribui a fruta mas de seguida não dei água às crianças. A educadora chamou-me a atenção, no final do dia, de que se tem de dar sempre água de manhã. De seguida, levei as crianças à casa de banho, cantei a canção do Bom dia e marquei as presenças.

Terminadas estas rotinas, passei para a minha proposta educativa que consistia em tocar uma música no xilofone, na manta, em grande grupo. Sobre o tempo em grande grupo, Post e Hohmann referem que

“(...) os tempos de grupo são fluidos e dinâmicos (...) ajuda as crianças a construírem um reportório de experiências partilhadas (...) pode também servir para as crianças verificarem que são apoiadas e apreciadas pelos outros (...) serve como uma oportunidade única para oferecer às crianças materiais e desafios que refletem as experiências-chave e para observar as diferentes maneiras como as várias crianças encaram o uso dos materiais ou a resolução dos problemas com que se deparam” (Post e Hohmann, 2011, p.280).

O xilofone estava escondido e então disse às crianças que ia buscar uma surpresa e algumas taparam os olhos, com isto, a educadora depois disse para todas as crianças taparem os olhos. Praticamente todas as crianças os taparam, havendo algumas que espreitavam pra ver o que era. Quando pus o xilofone na manta à frente delas, ficaram muito contentes, havendo muitos risos e a dizerem que queriam tocar. Fui fazendo algumas perguntas e depois toquei uma vez a música “O balão do João”. Quando estava a tocar, não cantei a canção e a educadora chamou-me a atenção de que era importante eu cantar também, para as crianças ouvirem. Achei que a educadora tinha razão e então toquei mais duas vezes a música e desta vez a cantar. Não foi fácil, tinha de estar bastante concentrada porque tinha de cantar e saber as notas no xilofone ao mesmo tempo. Contudo, acho que até correu bem.

As crianças ficaram bastante entusiasmadas com o xilofone e a educadora disse-me que elas também podiam tocar. Assim foi, fui chamando à vez as crianças para tocarem um pouco e ficaram ainda mais contentes com este contacto.

Seguidamente, perguntei às crianças se queriam fazer um instrumento musical e todas disseram que sim com grande entusiasmo. Levei uma caixa mistério onde continha os materiais que íamos utilizar na tarefa seguinte. As crianças ficaram com bastante curiosidade do que tinha dentro da caixa e foram fazendo especulações do que podia ser. Cada vez que abanava a caixa, com mais curiosidade elas ficavam. Depois, então, mostrei o que continha e alguns materiais conseguiram dizer e outros tinham mais dificuldade e tive de ajudar. Com o visionamento dos materiais disse que cada criança ia fazer um instrumento musical, a maraca.

Após a explicação da atividade, levei três crianças para a mesa de trabalho e as restantes foram para o salão. A educadora questionou-me se não eram muitas crianças para

trabalhar ao mesmo tempo e eu disse que ia experimentar para ver se conseguia. No entanto, observei que só consegui trabalhar com uma de cada vez e que no próximo dia só poderia levar uma criança para a mesa.

No final do dia senti que a minha intervenção foi bastante diferente. Tive mais iniciativa e mais atitude perante as crianças ao longo do dia.

Na terça-feira, perguntei à educadora se podia dar água às crianças no final da fruta, obtendo uma resposta positiva. De seguida, na manta, distribui as águas e à medida que iam bebendo, iam à casa de banho com a minha colega. Enquanto não chegavam todas as crianças e para que as outras estivessem na manta sossegadas, comecei a cantar várias canções, captando a atenção delas. Foi uma estratégia que a educadora me disse para que as crianças acalmassem.

Seguidamente e em grande grupo, toquei mais uma vez a música “O balão do João”. As crianças queriam tocar outra vez no xilofone e então deixei que elas tocassem. Aqui, a educadora disse que a iniciativa de mexer no xilofone veio da parte das crianças.

Após este momento em grande grupo, continuei a trabalhar na mesa mas desta vez individualmente. Justifiquei à educadora de que agora ia trabalhar individualmente com cada criança para conseguir só dar atenção a essa mesma criança. A educadora achou o mais acertado.

Ainda neste dia e na rotina da sesta foi retirada a fralda a duas crianças, em experiência e correu bastante bem. Por isso, a partir desse momento a fralda ia ser completamente retirada na hora da sesta.

Na quarta-feira, na proposta educativa, resolvi tocar mais uma vez a música e deixar as crianças tocarem, pois como era uma experiência diferente para elas, decidi alargar aos três dias, no qual senti que ficaram bastante animadas.

“(…) devem ser criadas oportunidades para actuar com/sobre os objetos: objetos que se decomponham e que sejam manipuláveis, materiais com opções diversificadas de utilização e de riqueza experimental (…)” (Zabalza, 1992, p.128).

Como não consegui terminar no dia anterior a construção das maracas com todas as crianças, terminei neste último dia e assim, não consegui seguir a planificação. Deixei a atividade em grande grupo para a tarde.

Ao final da tarde, e em grande grupo, dei às crianças as maracas que tinham feito e deixei explorar um pouco. Com a exploração, as crianças estavam a fazer muito barulho e senti dificuldade em que me ouvissem. A educadora ajudou-me e conseguiu arranjar uma solução para que elas parassem para eu conseguir falar. Sugeri que pusessem as

maracas no chão à frente dos pés e assim o fizeram. Depois fiz vários exercícios com as maracas, como por exemplo, pôr em cima da cabeça, nos pés, nos joelhos, nas orelhas e as crianças aderiram bastante bem.

Em modo geral, a intencionalidade que era proposta durante a construção da maraca foi conseguida, as crianças fizeram a contagem dos vários materiais, algumas com dificuldades, outras contavam facilmente, mas ia ajudando sempre que havia necessidade.

Em conversa com a educadora, perguntei como tinha corrido os três dias, no geral, e ela disse que já estava a correr bem melhor e que notava mais iniciativa.

Bibliografia

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tnto: Edições ASA.

REFLEXÃO 10

Esta semana foi a vez de a minha colega [REDACTED] intervir. O meu papel foi de auxiliá-la sempre que precisasse.

Esta semana e de acordo com a educadora, foi planificado o tema dos animais.

Na segunda-feira, na proposta educativa, a minha colega contou uma história às crianças.

“(…) ouvir histórias e “ler” histórias são experiências à partida muito agradáveis que têm um impacto duradouro. Quando as crianças têm estas experiências precoces com regularidade, isto facilita a aprendizagem da leitura nos primeiros anos da escolaridade.”

(Post e Hohmann, 2011, p.148)

Ao contar a história, ela não rodou o livro e as crianças que estavam sentadas nas pontas das almofadas não conseguiam ver as imagens, esticando o pescoço para tentar ver. A educadora ao ver as crianças a fazer este esforço, chamou-a à atenção e logo de seguida já o fez permitindo que as crianças vissem bem as imagens. Ao longo do conto, ela ia fazendo perguntas sobre a história e as suas imagens, no qual, as crianças que costumam responder imediatamente iam respondendo acertadamente.

Quando terminou a história, perguntou que animais é que se tinha falado e no seguimento desta ideia perguntou às crianças se queriam imitar animais, o que

responderam que sim com grande entusiasmo. Retiraram-se as almofadas da manta e as crianças encostaram-se à parede para que houvesse mais espaço, na sala, para andarem. A minha colega começou a dizer o nome do animal e ao mesmo tempo exemplificava. As crianças imitavam com grande alegria e muitos risos. Nesta atividade, houve alguma confusão porque algumas crianças não faziam o animal e iam a andar normalmente e faziam muito barulho. Mas senti que as crianças gostaram bastante desta atividade porque estavam muito entusiasmadas ao imitar os animais.

Na terça-feira, na proposta educativa, a [REDACTED] começou por perguntar às crianças do que falaram no dia anterior, havendo, apenas, duas crianças que respondem imediatamente. Neste momento, a [REDACTED] continuou a fazer outras perguntas mas dirigiu-se só para estas duas crianças, o que não pode acontecer. Tem de se falar e olhar para o grupo todo, para que todos consigam responder e insistir mais um pouco nas crianças que nunca respondem.

De seguida, fomos para o salão para concretizar a proposta educativa de expressão motora. Sobre o desenvolvimento motor, Zabalza refere que

“A maturação funcional do cérebro (...) e o desenvolvimento físico do corpo (...) possibilitam que a criança vá progredindo em termos dos seus recursos motores e (...) da integração psicomotora dos seus comportamentos. (...) Trabalhar educativamente o corpo é, sem dúvida, uma das atribuições fundamentais da escola infantil. O corpo é o espaço básico de integração das diferentes funções e níveis de desenvolvimento do sujeito e é, ao mesmo tempo, o referente privilegiado de significação das suas experiências (...)” (Zabalza, 1992, p.31 e 32).

Ao chegar ao salão disse às crianças para se sentarem junto à parede para que a atividade fosse explicada. Foi complicado sentar todas as crianças porque estavam a ver os materiais e queriam ir explorá-los mas consegui que se sentassem todas. A [REDACTED] exemplificou e começou a chamar uma criança de cada vez para ir fazer o circuito. Depois de todas fazerem uma vez, continuou-se a atividade mas com o grupo todo. Houve um pouco de confusão porque era um circuito rápido e as crianças tinham de esperar pela sua vez, muitas delas não conseguiam esperar e o que acontecia é que passavam à frente umas das outras. A estratégia que se poderia utilizar aqui era de aumentar o circuito para que as crianças tivessem mais tempo a fazê-lo e assim, não dispersavam pelo espaço. Algumas crianças tiveram dificuldades em subir para a placa elevada, em saltar para dentro dos arcos e contornar os obstáculos, onde o adulto foi ajudar, agarrando a mão da criança ou fazendo com ela. O que tinham mais facilidade

era em chutar uma bola. Ao fim de fazerem o circuito três/quatro vezes, foi mais fácil para elas pois já o conheciam e já tinham mais confiança nelas próprias para fazerem sozinhas.

Na rotina da sesta, houve uma criança que fez xixi na cama, o que já tinha acontecido no dia anterior. Assim, esta criança tem de ser levantada a meio da sesta para fazer xixi no bacio. Isto acontece com outras crianças que não aguentam a sesta toda.

Na quarta-feira, a proposta educativa, correu muito bem. A [REDACTED] dramatizou uma velha que ia à procura do seu animal de estimação, a tartaruga, que tinha desaparecido. Eu ajudei na dramatização, abrindo a porta quando ela bateu e fazendo perguntas para que a dramatização tivesse continuidade. Quando ela entrou na sala, caracterizada, as crianças ficaram a olhar muito para ela e uma criança teve medo da velha e começou a chorar. Duas crianças tiveram medo do animal e não se aproximaram dele. Uma criança também teve uma reação de medo perante o animal mas passado uns minutos já estava bem.

As crianças gostaram bastante desta dramatização pois captou a atenção delas e respondiam sempre que faziam perguntas. Umas crianças respondem mais do que outras mas tentamos sempre que as mais caladas também respondam, por vezes, perguntando diretamente à criança.

“Na educação, o teatro apresenta-se como excelente ferramenta, já que atua como um recurso importante para a formação comportamental.” (Coelho, 2014, p.1212)

“O conceito de jogo teatral tem sido entre nós objeto de reflexão e fundamentação teórica, sendo abordado através da conceituação de Piaget e Vigotski. Na psicogênese da linguagem e do jogo na criança, a função simbólica ou semiótica aparece por volta dos dois anos e promove uma série de comportamentos que denotam o desenvolvimento da linguagem e da representação. Piaget destaca cinco condutas, de aparecimento mais ou menos simultâneo e que enumera na ordem de complexidade crescente: imitação diferida, jogo simbólico ou jogo de ficção, desenho ou imagem gráfica, imagem mental e evocação verbal (língua)” (Koudela e Santana, 2005, p.148).

Bibliografia

- Coelho, M. A. (2014). Teatro na escola: uma possibilidade de Educação Efetiva. *Polémica*, 13(2), 1212.
- Koudela, I. D., & Santana, A. P. (2005). Abordagens metodológicas do teatro na Educação. *Ciências Humanas em Revista*, 3(2), 148.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tnto: Edições ASA.

REFLEXÃO 11

Esta semana foi a minha vez de intervir.

Esta semana, de acordo com a educadora e dentro do tema dos animais, foi planificado o animal lagarta.

Na segunda-feira, na proposta educativa, contei uma história às crianças, “A lagartinha muito comilona”.

“As crianças interagem muito durante a hora da atividade. O desafio (...) é aproveitar esta oportunidade para cultivar uma atmosfera sócio-moral de respeito e cooperação mútua na qual as crianças estão interagindo e são intelectualmente ativas.” (DeVries e Zan, 1998, p.207)

Quando estava a contar a história, rodei sempre o livro para que todas as crianças tivessem a oportunidade de ver as imagens. Ao longo do conto, fui fazendo algumas perguntas sobre a história e as suas imagens, no qual, as crianças iam respondendo. A educadora disse para não fazer perguntas durante a leitura da história mas sim para fazer as perguntas só no final da história porque já me estava a repetir.

Quando terminou a história, perguntei que animal é que a história falava, as suas cores, entre outras perguntas relacionadas com a história. As crianças foram respondendo e com a ajuda da educadora, tentámos perguntar diretamente a várias crianças para que não fossem sempre as mesmas a responder.

De seguida, cantei uma canção sobre a lagarta. Achei que a canção fosse um pouco aborrecida para as crianças porque era calma e tinha uma letra muito extensa. Mas a educadora achou que as crianças tiveram bastante atentas e sossegadas a ouvir a canção. Cantei duas vezes a canção e depois sobrou-nos algum tempo em que poderia ter começado a atividade planeada de terça e quarta-feira mas esqueci-me do material, as esponjas. Sei que foi um erro muito grave e senti-me muito mal por isto ter acontecido. Na terça-feira, planeei a expressão artística onde as crianças tinham de reproduzir a lagarta da história que contei no dia anterior com esponjas redondas e tintas.

“Nas Artes, as crianças explorarão diferentes materiais, para descobrirem como esses funcionam. (...) As crianças estarão descobrindo a melhor forma de segurar esses

materiais, a fim de produzirem efeitos sobre o papel. (...) Por meio dessas experiências com diferentes materiais, as crianças podem começar a construir alguns relacionamentos de causa e efeito (...)" (Marti Wilson, cit. por DeVries e Zan, 1998, p.214).

Achei que proposta educativa correu bem. As crianças estavam bastante interessadas em fazer a lagarta com as tintas e as esponjas. Quando perguntava as cores, umas crianças diziam corretamente e outras diziam as cores mas trocadas. Ao mesmo tempo que trabalhava as cores, também trabalhava a noção espacial, pois tinham uma folha de papel manteigueiro A3 e tinham de saber onde pôr a cabeça e o corpo da lagarta.

Neste dia só trabalhei com seis crianças, o que foram poucas. A educadora chamou-me a atenção que no dia a seguir escusava de falar outra vez da lagarta e no final das presenças podia ir logo para a mesa de atividades trabalhar com as crianças para que conseguisse fazer com todas.

Neste dia à tarde, ainda tinha de trabalhar com as crianças que trabalhei de manhã porque tinham de fazer os olhos e as patas das suas lagartas. Então, perguntei à educadora quando é que podia fazer esse trabalho, no qual ela me respondeu que podia fazer a seguir à higiene das crianças. Enquanto a auxiliar colocava os babetes, eu ia chamando uma criança para acabar o seu trabalho. Só assim é que conseguia terminar os trabalhos com as crianças.

Esta situação da tarde não estava escrita na planificação mas tive de adaptar para que conseguisse acabar a atividade esta semana.

Na quarta-feira, quando as crianças acabaram de colocar as presenças, fui logo para a mesa de atividades para continuar a fazer os trabalhos. A educadora deu a ideia de a minha colega me ajudar. Achei que foi uma boa ideia pois só assim é que conseguia terminar os trabalhos.

À tarde ainda tive a terminar as lagartas com as crianças, a fazer os olhos e as patas. Foi como no dia anterior, enquanto a auxiliar colocava os babetes e dava água às crianças, eu ia chamando uma criança de cada vez para terminar o seu trabalho. Assim, consegui terminar todos os trabalhos.

Durante a semana, em momentos que as crianças estavam mais dispersas e agitadas na manta, como por exemplo, na transição da higiene para a proposta educativa, a estratégia que utilizei para tentar acalmá-las foi de cantar canções e assim, elas acompanhavam-me, não havendo tanta confusão.

De acordo com a planificação, a atividade de fazer a lagarta com as esponjas e as tintas estava planificada para terça-feira e quarta-feira, sendo que me apercebi que era pouco

tempo para o fazer. Devia ter planificado também para segunda-feira para conseguir fazer com todas as crianças e assim, não precisava da ajuda da minha colega.

Bibliografia

DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXO II: REFLEXÕES EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

REFLEXÃO 1 - 21, 22, 27 de Fevereiro e 1, 6, 7 e 8 de Março

Foi atribuído ao grupo o Jardim de Infância [REDACTED] na [REDACTED], sendo que ficámos na sala dos “Inventores”, com crianças com idades compreendidas entre quatro e cinco anos.

Comecei por criar alguma expectativa e receio do que poderia encontrar no Jardim de Infância e fiquei muito nervosa e um pouco inibida no primeiro dia. Por outro lado, tivemos a sorte de encontrar um grupo de crianças muito amorosas e bastante acolhedoras e uma educadora e uma auxiliar que nos pôs à vontade e nos receberam muito bem, o que considero ter sido um aspeto extremamente importante pois ao sentir-me bem na sala torna-se mais fácil para poder evoluir. A educadora mostrou-se pronta a ajudar-nos e em tirar-nos todas as nossas dúvidas.

Senti-me um pouco perdida quando lá cheguei, não só por ser a primeira vez na instituição mas também porque o Jardim de Infância é bastante diferente da creche. As crianças são muito autónomas, já fazem tudo sozinhas, não precisam tanto da nossa ajuda como na creche.

Na primeira semana fomos à instituição dois dias e estes dias foram de observação. No primeiro dia não houve um grande registo pois o grupo optou por estar com as crianças e interagir com elas. Por vezes, íamos observando alguns pormenores e íamos registando num caderno. Também tivemos sempre atentas às rotinas das crianças e como se processavam.

“Realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança” (Parente, p.6).

Ao longo do dia fomos fazendo perguntas e tirando dúvidas à educadora e à auxiliar relativamente ao funcionamento da sala e das rotinas.

Apesar de ser as semanas de observação, quisemos dar mais importância ao estar com as crianças e dar-lhes a máxima atenção do que estar a escrever.

Nestes dias, sempre que conseguíamos e precisassem ajudávamos a educadora e a auxiliar com as crianças.

Durante estes dias de observação, senti alguns receios quanto ao trabalho que estava a fazer, se estava a fazer as coisas certas ou erradas mas ao longo do tempo vou adaptar-me e esforçar-me o melhor que conseguir.

A segunda semana de observação foi a semana do carnaval e por isso, na segunda-feira fomos mascaradas. De manhã fomos dar uma volta com as crianças pela vila da Batalha e à tarde foi o baile no refeitório da instituição. Neste dia, a observação que conseguimos fazer foi com as crianças, pois tivemos muito tempo fora da sala.

Na quarta-feira foi um dia normal, em que estivemos a observar tudo o que se podíamos e conseguíamos.

Na terceira semana, senti que foi uma semana mais fluída e descontraída, com menos nervos e menos pressão. Acho que correu muito bem, estivemos a fazer as últimas observações e apoiámos o trabalho da educadora.

No geral, acho que estas três semanas de observação correram bem, senti-me muito bem e confiante para fazer o meu melhor e foram bastante importantes para as minhas futuras intervenções, e considero que em suma foram três semanas positivas em que consegui fazer parte das suas rotinas, ajudando sempre que necessário e criando laços importantes com as crianças.

“Quando observa, você se acalma, escuta com mais cuidado e pausa para refletir antes de intervir e de oferecer direcionamento ou ajuda. (...) Observar ajuda a construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança – incluindo o temperamento, as potencialidades, a personalidade, o estilo de trabalhar e o modo preferido de expressão da criança” (Jablon, Dombro e Dichtelmiller, 2009, p.23).

Bibliografia

- Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O Poder da Observação*. São Paulo: artmed.
- Parente, C. (s.d.). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
-

REFLEXÃO 4 - 3, 4 e 5 de Março

Esta semana foi a semana da minha primeira intervenção individual. A planificação foi realizada em consenso com a educadora.

Na segunda-feira tivemos com as crianças numa visita à ESTG por ser o dia aberto. Neste dia não intervimos. Achei que as crianças se portaram bastante bem, não havendo nada a apontar sobre este dia.

Na terça-feira, comecei então por intervir. Onde senti mais dificuldades foi em falar com o grupo na área do tapete. Eu estava a introduzir a atividade do postal da Páscoa e o que acontecia muitas vezes, era que, as crianças falavam por cima de mim, não percebendo o que elas diziam. Eu tentava sempre manter a ordem, mandando-as ouvir o que tinha para dizer ou então a educadora também me ajudava a manter a ordem.

Por outro lado, o que pensei foi que se as crianças estavam a falar todas ao mesmo tempo é porque lhes interessou o assunto e queriam falar sobre isso. O entusiasmo também é importante para percebermos se as crianças estão interessadas no assunto.

“o tempo em grupo grande ... é um tempo para que todo o grupo possa partilhar informação importante e participar em actividades que são próprias para grupos maiores” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 402).

O que falhei nesta atividade do postal da Páscoa, foi na parte de não levar as lãs e os tecidos já cortados. Demorei um pouco a começar a atividade porque tinha de cortar as lãs e os tecidos para as crianças colarem. Mesmo assim, ainda pedi ajuda à minha colega e à auxiliar e com a ajuda delas consegui que esta parte fosse mais rápida.

Ainda sobre a atividade, algumas crianças tiveram dificuldades, como o [REDACTED], o [REDACTED] e [REDACTED], que estavam a deixar muito espaço entre as lãs/tecidos, mas eu ajudei-os a melhorar e a partir daí conseguiram sozinhos.

Ainda neste dia, um momento interessante que observei foi que quando o [REDACTED] chegou de manhã à sala, o [REDACTED] ficou muito contente e entusiasmado com a chegada dele e chamou-o pelo seu nome. Foi a primeira vez que eu vi o [REDACTED] a ter esta reação para com esta criança.

Na quarta-feira, dei continuação ao postal da Páscoa. Primeiramente, fiz com as crianças o reconto do dia anterior, no tapete. Quando acontece o reconto, já me apercebi que são sempre as mesmas crianças a responder às minhas questões. Neste caso, a estratégia que utilizo é de chamar as crianças que têm mais dificuldades em falar e insisto um pouco com elas, mas de uma forma dinâmica.

Durante a atividade do postal, é de salientar que o [REDACTED] estava muito distraído. Passou muito tempo a observar os colegas a brincar. Chamei-o várias vezes à atenção para que conseguisse terminar a sua atividade. Sei que nestes momentos, se a criança não tem vontade de trabalhar, eu devia de a deixar ir fazer o que quiser e trabalhar com

ela mais tarde, mas desta vez não o podia fazer porque não tinha oportunidade noutra altura de trabalhar com aquela criança.

É de destacar as crianças, ■■■■, ■■■■, ■■■■ e ■■■■, porque fizeram um bom trabalho, perceberam muito bem o que era para ser feito e trabalharam autonomamente.

Uma aprendizagem que fiz foi que na terça-feira para fazer o postal, levei quatro crianças para trabalharem na mesa e senti-me um pouco perdida, não conseguia dar a devida atenção a todas. Na quarta-feira, já só levei duas crianças e consegui dar muito mais atenção a elas e ajudar no que era preciso.

À tarde, foi feito o jogo “Caça aos ovos da Páscoa” num parque infantil perto da instituição. Expliquei o jogo e formei os grupos dentro da sala antes de sairmos. Quando chegámos ao parque disse às crianças que podiam começar a procurar os sacos dos ovos e algumas delas dispersaram e foram brincar, esquecendo completamente o jogo. Chamei-as à atenção e foram então procurar. Quando as crianças começaram a encontrar os sacos, o interesse delas foi muito maior pois a sua procura já estava a dar resultados. Notei que as crianças gostaram da atividade pois senti a alegria delas quando encontravam o seu saco.

“Nos períodos de actividades no exterior, as crianças não se limitam a exercitar os músculos; estão também a observar, interagir, explorar e experimentar. É a altura de correr e saltar, de realizar exercícios de equilíbrio, de fazer construções, de descobrir a natureza, de fazer jogos dramáticos mais aventureiros e também de brincar sossegadamente com pequenos objectos.” (Brickman e Taylor, 1991, p. 167)

Bibliografia

Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa - Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

REFLEXÃO 7 - 2 e 3 de maio

Esta semana foi a semana da minha colega intervir. O meu papel foi de a auxiliar sempre que necessitasse. A planificação foi concretizada em consenso com a educadora, sendo que, para os dois dias de intervenção fosse realizada a prenda do dia da mãe.

Na terça-feira, a minha colega começou por perguntar ao grupo de crianças o que significava as mães para eles. Ao mesmo tempo fazia o levantamento do que diziam para realizar um cartaz alusivo ao dia da mãe. De seguida, a minha colega chamou algumas crianças de cada vez, para irem até à mesa a fim de construírem a palavra “MÃE”, mas enquanto esta situação ocorria, deixou o restante grupo de crianças no tapete, dando mais atenção à criança que estava a tentar construir a palavra. Neste caso, devia de ter realizado a atividade em grande grupo para que todos pudessem ver e dando a maior atenção possível.

Posteriormente, as crianças estiveram a escrever a palavra MÃE, em papel EVA e observei que houve uma única criança que escreveu a palavra de maneira incorreta. Mesmo a copiar, esta criança tem grandes dificuldades a escrever.

Ainda neste dia, ajudei bastante a minha colega na concretização da prenda.

Na quarta-feira, na parte da manhã, a minha colega contou uma história sobre a mãe, notei que as crianças estavam bastante interessadas na história pois, quando se fazia alguma pergunta, o entusiasmo em responder era muito grande.

“(…) ouvir histórias e “ler” histórias são experiências à partida muito agradáveis que têm um impacto duradouro. Quando as crianças têm estas experiências precoces com regularidade, isto facilita a aprendizagem da leitura nos primeiros anos da escolaridade” (Post e Hohmann, 2011, p.148).

No final da história foi pedido a uma criança para ir para a frente do grupo recontar a história e surpreendentemente, a [REDACTED], sendo uma criança que não gosta de falar em público e tendo uma forte personalidade, recontou a história relembrando pormenores muito interessantes. Os seus colegas e a [REDACTED] ajudaram neste reconto.

Antes de se seguir para o almoço, a [REDACTED] sugeriu às crianças arrumarem a sala, como acontece diariamente. Depois das crianças arrumarem, ela observou que ainda faltava algum tempo para irem para o almoço e propôs fazer um jogo. O jogo decorreu de forma positiva, porque as crianças aderiram muito bem, seguiram todas as regras propostas pela [REDACTED] e estavam bastante entusiasmadas.

Na parte da tarde, o jogo foi repetido. Senti o mesmo entusiasmo nas crianças como o da primeira vez que jogaram, um grande e feliz entusiasmo. No decorrer do jogo, houve uma criança, o [REDACTED], que chorava porque não conseguia agarrar a peça primeiro do que o seu colega. Esta criança chorava porque não gostava de perder mas, ao mesmo tempo, o jogo fazia com que aprendesse a lidar com esta questão.

Ainda na parte da tarde, a minha colega reuniu as crianças no tapete, perguntou se ainda se lembravam da história e rapidamente o [REDACTED], respondeu, dizendo o título da história. É de salientar que esta criança é bastante atenta e muito participativa em qualquer atividade. De seguida, repetiu-se o mesmo exercício da parte da manhã, em que pediu a uma criança para recontar a história e a escolhida foi a [REDACTED] mas participou pouco, estando muito envergonhada, no entanto, as crianças que estavam no tapete ajudaram bastante a sua colega.

Normalmente temos tido algumas dificuldades em orientar o grupo, devido ao facto de ainda não nos verem como um líder a respeitar e, por vezes, a educadora tem intervir para acalmar o grupo. Face a estas nossas dificuldades, temos refletido sobre este assunto com a educadora e temos de arranjar estratégias para contornar esta situação e captar-lhes a máxima atenção.

Tenho vindo a observar que por diversas vezes, as crianças brincam muito ao jogo do faz de conta. Têm estes comportamentos, umas vezes sozinhas, outras em grupo. Este tipo de situações são positivas para a criança uma vez que,

“Através da imitação e do faz-de-conta as crianças organizam aquilo que compreendem e ganham sentido de mestria e controlo sobre os acontecimentos que testemunharam ou nos quais tomaram parte – fazer o pequeno almoço, ir para o trabalho, ir a uma festa (...) Fazer-de-conta e representar papéis tendem a ser atividades francamente sociais, e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 494).

Bibliografia

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO III: REFLEXÕES EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

REFLEXÃO 1 - 19, 20, 25, 26 e 27 de setembro

Foi atribuído ao grupo, o Jardim de Infância dos [REDACTED] com crianças de idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Estas duas primeiras semanas foram de observação, com o objetivo de conseguirmos observar as crianças, a dinâmica da sala, a educadora e as rotinas. Quando se observa crianças “é importante ver e ouvir com abertura de espírito. É necessário ver e ouvir tanto quanto for possível sem fazer juízos ou tirar conclusões precipitadas.” (Post e Hohmann, 2011, p.317)

Sendo assim, os educadores são bastante observadores quando interagem com as crianças. Com as múltiplas observações, os educadores ficam a perceber “o modo como as crianças se movimentam, como se expressam, que materiais os interessam, o que lhes causa frustração, como procuram resolver problemas e com que outras crianças gostam de estar” (Post e Hohmann, 2011, p.316).

Ao longo destas duas semanas fui-me apercebendo de que todas as crianças são muito diferentes, pois cada uma tem uma maneira de lidar com a aprendizagem.

Segundo Jablon, Dombro & Dichtelmiller (2009, p.34), a observação desempenha um papel bastante importante. Quanto mais observamos, mais conhecemos as crianças e assim, conseguimos saber promover o seu sucesso e assim, ajuda a que um educador se sinta bem-sucedido.

Durante todo o processo de observação, o educador cria um relacionamento positivo com as crianças, que são a base para uma boa exploração e aprendizagem. Este relacionamento acontece quando existe confiança entre educador e criança e, assim, “é mais provável que encarem novos desafios, que tentem e que façam perguntas quando se sentirem confusas. Todos estes comportamentos promovem a aprendizagem” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p.23)

O desafio do educador é aproveitar ao máximo as suas observações para retirar ideias que as crianças podem fornecer, baseando-se nos seus interesses e necessidades. O seu papel facilita a aprendizagem da criança, a fim de estimular e promover o seu pensamento. (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p.34/35)

Durante estas semanas, chegaram duas crianças novas à sala e por isso, a passarem pelo processo de adaptação. Uma delas sendo estrangeira, o seu processo de adaptação não

vai ser fácil por falar uma língua diferente da dos seus colegas. Apesar disso, a criança integra-se bem no grupo, brincando com todas as crianças e em relação à alimentação, come muito bem.

No processo de adaptação é importante que a criança se sinta acarinhada por parte dos adultos que a rodeia, pois é essencial, sempre que possível, que estes sentimentos passem para a criança, para que ela se sinta bem no contexto inserido.

A adaptação é a fase inicial pela qual a criança tem de passar quando chega a um determinado contexto. Para que este processo corra bem, cabe à educadora organizar e construir o melhor caminho a seguir, para que a criança consiga adaptar-se a um novo contexto e a uma nova equipa. (Serralha, 2014, p.11)

Brofenbrenner citado por Serralha (2014, p.12), e segundo a sua perspetiva ecológica, refere que a criança é o elemento que está constantemente em estudo, dado que, o jardim-de-infância, ou seja, o meio em que está inserida, pode afetar a criança física ou psicologicamente. A educadora é a pessoa responsável para evitar qualquer tipo de perturbação na criança.

No encontro da mesma ideia, Oliveira (2002, p.206) refere que a educadora tem o dever de “ (...) ajudar a criança a superar a ansiedade da separação e outros conflitos cuja resolução é necessária para lhe aumentar a iniciativa e a confiança no mundo fora da família”.

Assim, o processo de adaptação é um momento em que a educadora tem de conhecer a criança para que a possa ajudar a construir a sua aprendizagem.

A educadora tem como função ser “ (...) uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções (...) ao responder à criança, ampliando, redefinindo e esclarecendo seus comentários, confusões e ações, o professor alimenta o pensamento infantil (...)” (Oliveira, 2002, p.203)

Bibliografia

Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O Poder da Observação*. São Paulo: artmed.

Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Serralha, C. I. (2014). *A adaptação da criança e da sua família*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.

ANEXO IV: DESENHOS E REGISTOS DOS DESENHOS DAS CRIANÇAS

Desenhos da Ana



“É uma boneca, uma casa, dois corações, um arco-íris, uma estrela, outra estrela, outra estrela, um cão, um coração, esta boneca é uma índia porque tem risquinhos”.



“Sou eu com totós, três nuvens, três flores, o meu avô, a minha avó e o sol. Estão a caminhar. A minha avó está a dizer adeus”.



“É o sol, a praia, o mar, a minha mãe, eu e o meu pai. Estão à beira do mar a ver o mar”.



“Eu estou a brincar com a minha mãe à caixa do Lidl porque a minha mãe tava a cozinhar e depois ela disse que ela vinha para ao pé de mim à noite. E estamos dentro de casa a brincar”.

Desenhos da Maria



“Uma igreja, eu, a minha mãe, a relva, ondas, nuvens, sol, o meu lanche, o cabelo da minha mãe, o céu, o relógio da igreja, enfeites no vestido da minha mãe, borbulhas na acara da minha mãe, a chaminé, os relógios, o sino da igreja, os brincos, a porta da igreja, a boca da minha mãe, o nariz, o pescoço e o sol”.



“Uns totós, cores alegres só no vestido pintado, um arco-íris, três flores vermelhas, as mãos, eu. Quatro flores azuis, árvores de enfeite e o meu avô”.



“O arco-íris, chuva, sol, toalha pequenina do meu mano amarela, toalha média minha vermelha, toalha grande vermelha da minha mãe, e eu, o meu pai e a minha mãe. Estamos a ver a areia e o mar”.

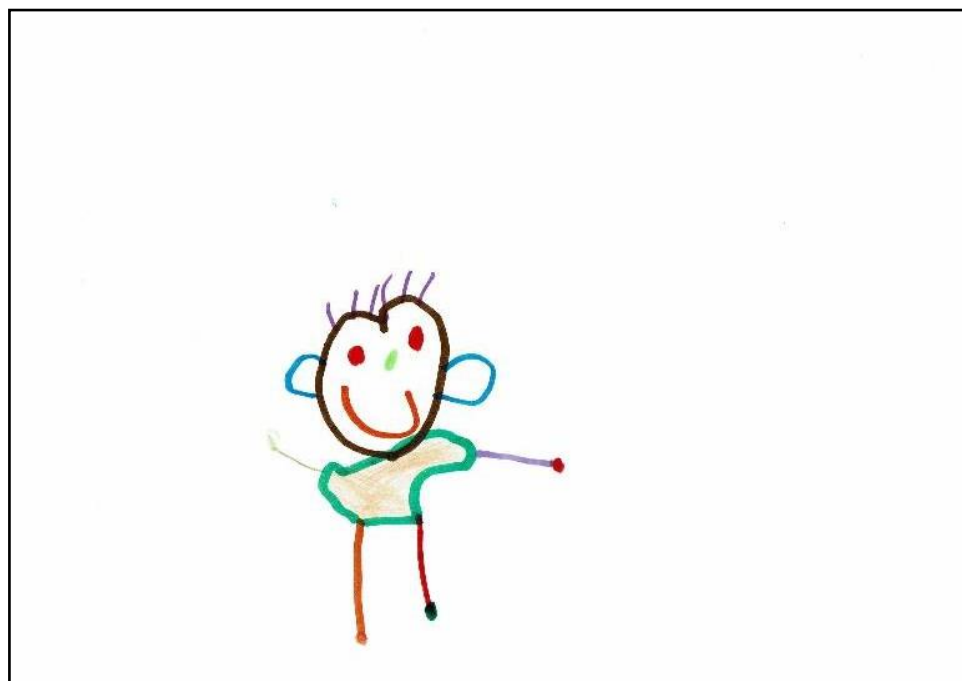


“Esta sou eu, a minha mãe e o meu pai. Depois estamos a brincar às escondidas e dividir quem conta e quem esconde. A brincar dentro de casa”.

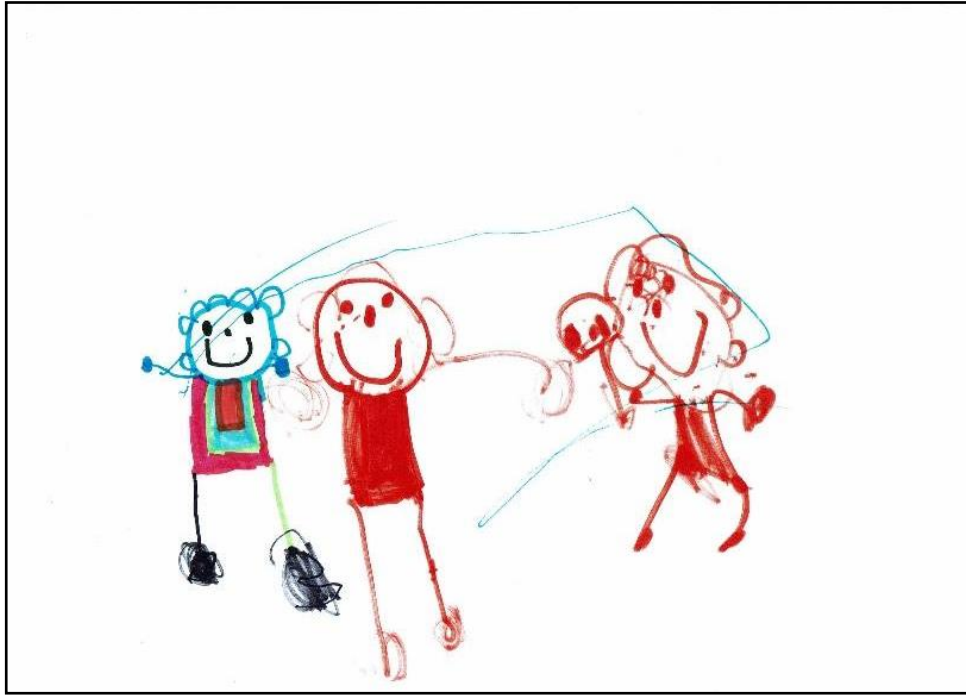
Desenhos da Matilde



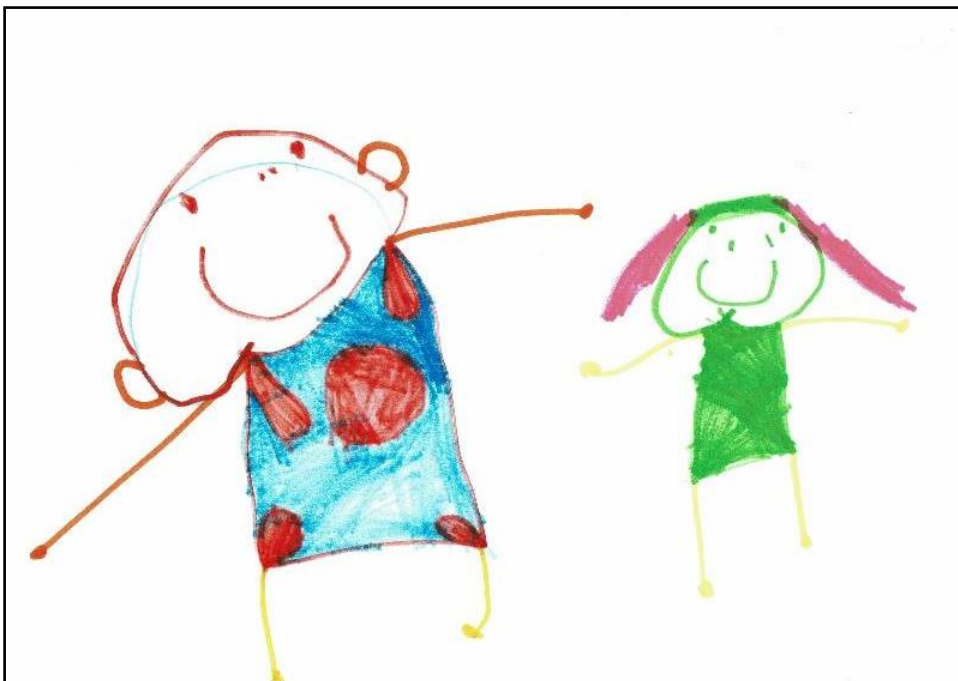
“O céu, a parede, a relva, as flores, o sol e eu e a minha mãe”.



“É o meu avô. Está a tentar abraçar-me. Tem pernas, braços, cabelo, nariz e boca”.



“Eu, o meu pai e a minha mãe e os meus manos não estão aqui. A mãe quer ir para o lado do pai e eu quero estar no meio. Estamos a ir para o mar e depois do mar vão para a areia”.



“Eu e o meu pai estamos a brincar às escondidas em minha casa, dentro de casa”.

Desenhos da Joana



“A minha amiga que é a Marta, a minha mana, a minha mãe, o meu pai e eu. O rio, as ondas e a relva, o meu gato, o coelho, o sol, o céu, a janela, a casota do meu gato e as flores”.



“O cão, as flores, o céu, o sol, o arco-iris, eu, a minha mana, o meu avô, a minha avó e a outra avó e o meu avô. Estão a regar as flores”.



“O arco-íris e sou eu aqui, o céu, o sol, o meu pai e a minha mãe e esqueci-me da minha mana. Estamos a brincar na areia”.

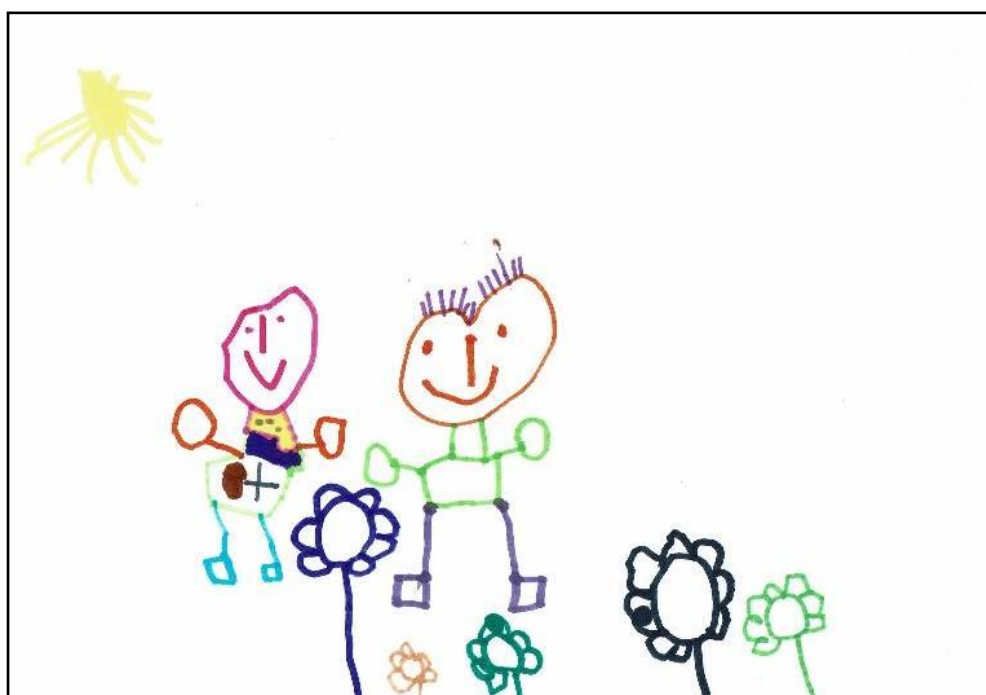


“A areia, o céu, o arco-íris, o papá, a mamã, a mana, a cadela e uma nuvem e outra nuvem. Estamos todos a brincar com a areia, estou a brincar com os pinipons e com a areia”.

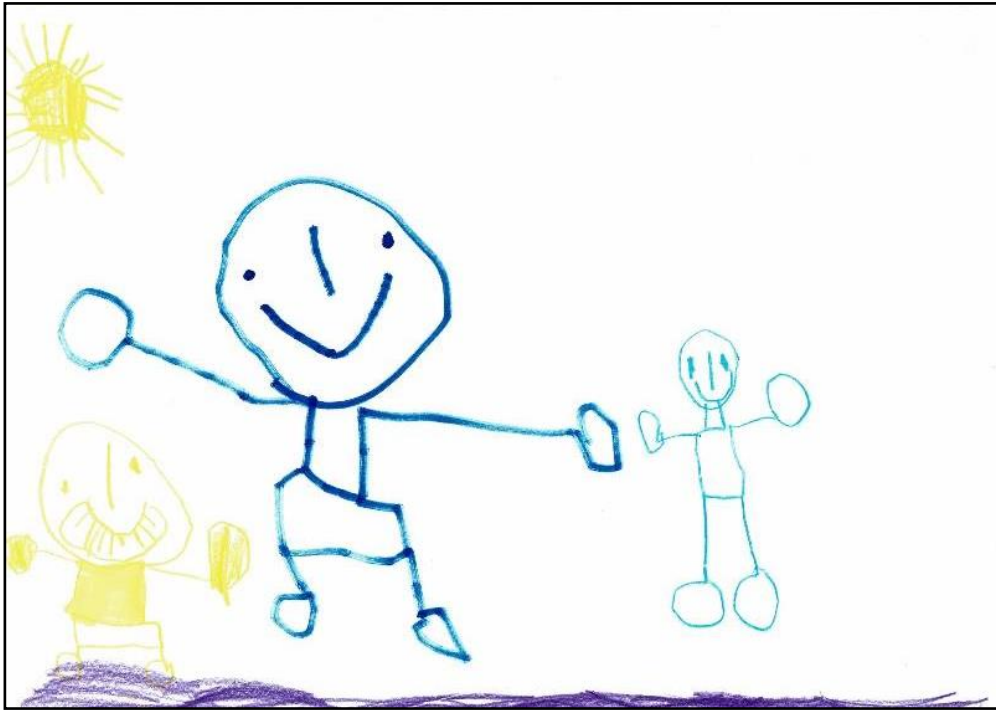
Desenhos do Duarte



“Eu sou este e este é o pai e esta é a minha mãe. É o sol e a minha casa”.



“Este é o avô, esta é a avó, estas são as flores. Estão a apanhar flores”.

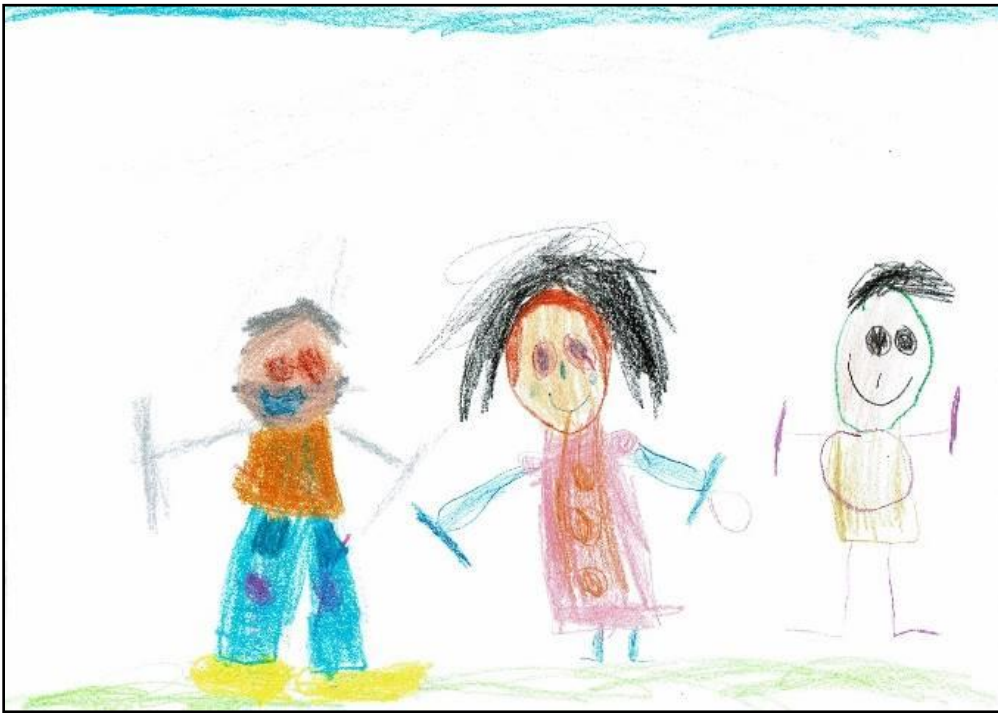


“Este sou eu, este é o meu pai e esta é a minha mãe. Aqui é a praia e este é o sol. Estamos a fazer castelos de areia”.

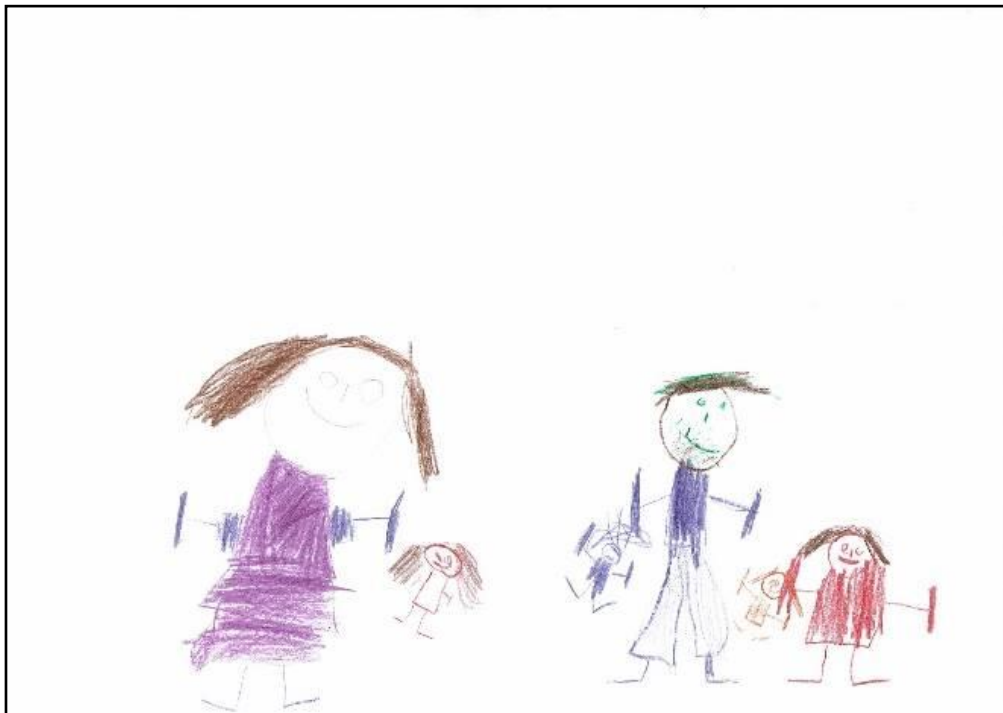


“Este sou eu, o meu pai e esta é a minha mãe. Isto é uma bola, estão a jogar à bola lá fora ao pé da minha casa”.

Desenhos da Inês



“É o avô, eu e o primo. O meu avô estava a fazer o skate para nós os dois. O avô estava a ir buscar a lenha clarinha para ir fazer o skate e estávamos na relva que é um tapete”.



“Estamos a brincar com as minhas bonecas. É o meu pai, a minha mãe e eu”.



“É uma praia. Eu, a mãe e o pai estávamos na espuma no mar. o mar está muito lá atrás e a espuma tapava todo o azul. Estava muito vento e muito sol e o pai estava feliz e eu e a mãe estávamos tristes e estávamos a ir embora”.



“É um pássaro com as suas asas e a sua bandolete de abelha. Uma menina rainha e as nuvens, o céu e o sol. Tem “blush” nas bochechas. Ela estava a tentar estar calma porque não tinha sapatos e estava a tentar saltar e depois magoou-se”.

Desenhos do Bruno



“É uma casa, o pai e eu. Estamos a jogar à bola. Estava sol e estava de dia”.



“Estávamos a jogar à apanhada. Este sou eu, a mana, a avó e o avô. Estamos a brincar lá for a ao pé da casa da mãe”.



“Este é o mano a chorar. Este sou eu à baliza e é a mãe a chutar à bola e o pai a jogar telemóvel. O mano estava a jogar tablet e eu a jogar futebol. Estamos no campo de futebol de areia”.

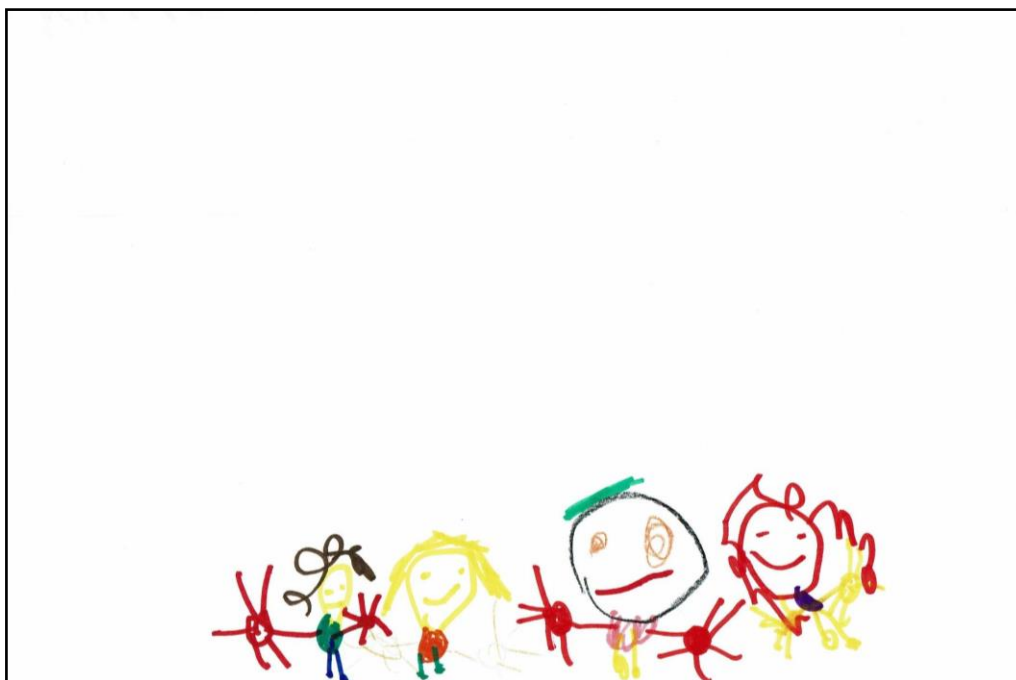


“Este sou eu e este é o pai. É a mãe e o mano e a mana. Estamos a brincar aos ninjas em casa. Isto é uma porta secreta”.

Desenhos da Rita



“Isto é uma casa com janelas, uma bola e outra bola e a mama e ela estava a jogar à bola sozinha e está triste porque não tem ninguém para brincar e depois caiu e fez uma ferida muito grande”.



“O avô está triste porque ele queria andar de escorrega. E estava muito vento e estava a levantar os cabelos. Esta sou eu e o avô e a avó estava em casa a dormir”.

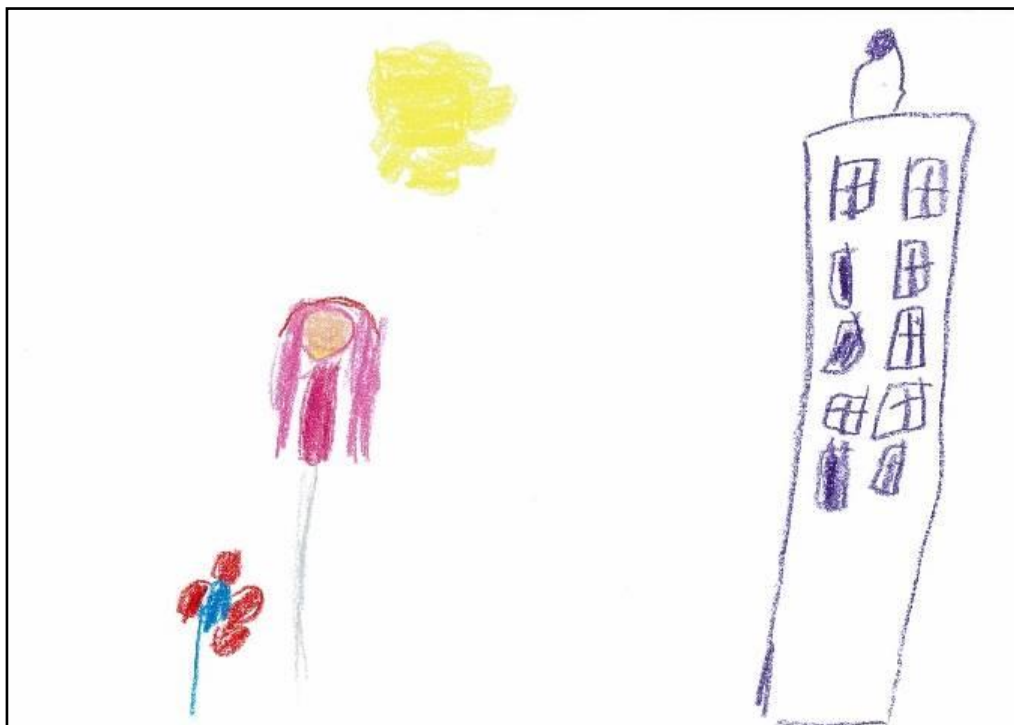


“É a mãe, o mar, o sol, o vento e o céu. A mãe e o pai estão na areia. E eu estou a nadar no mar e aqui é a areia”.

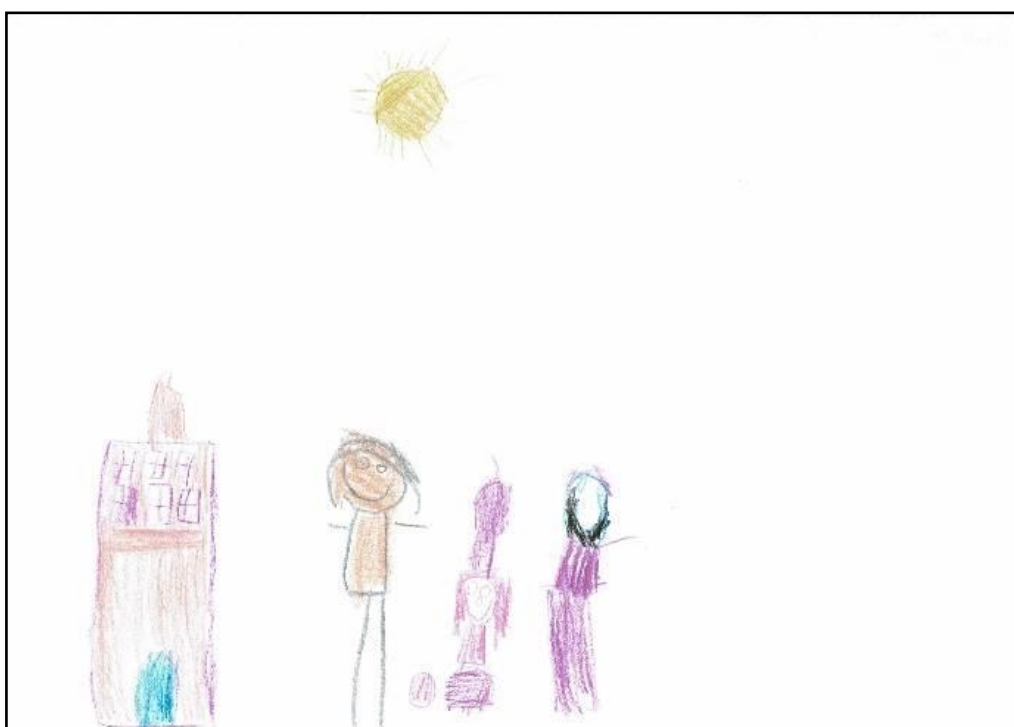


“Sou eu, o pai e a mãe a brincar às bonecas. Com a mãe é às bonecas e aos puzzles”.

Desenhos da Carolina



“És tu e uma flor. Aqui é um prédio e um sol. Está as brincar a apanhada”.



“O meu avô, a minha avó e eu estou a brincar com a bola em cima de uma flor. Aqui é o sumo da minha avó. A casa da minha avó e o sol. Estamos a brincar à bola”.

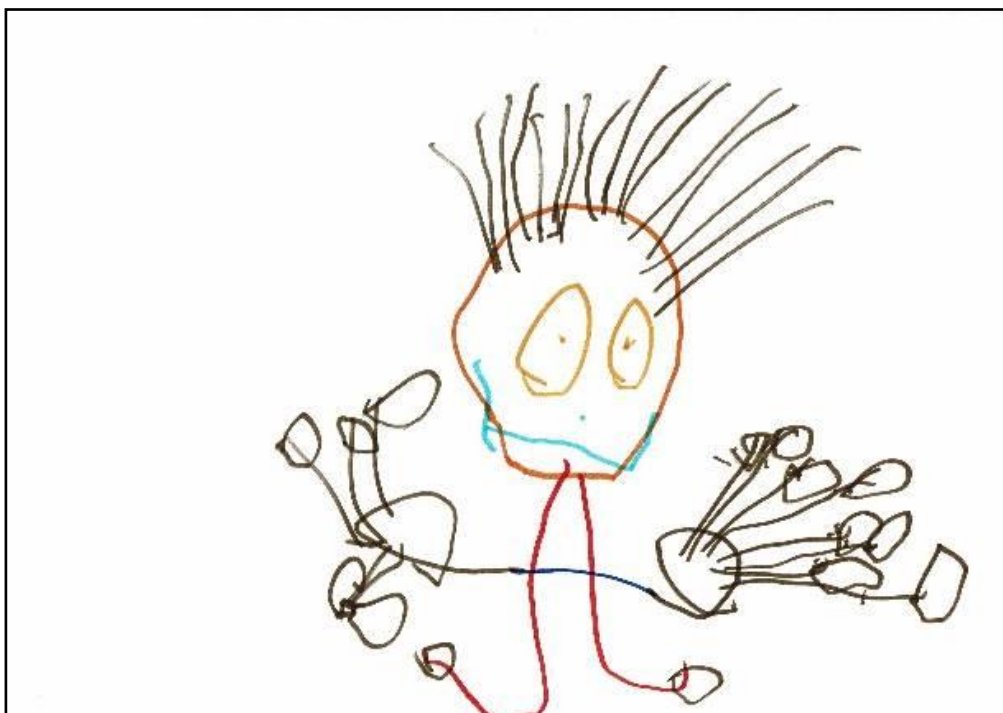


“Estou a brincar na areia. A seguir estava a ir nadar”.



“Estava a brincar no parquet e está ali uma flor. A mãe estava a cozinhar e o pai estava a ver televisão. O parque é ao pé da minha casa. Está ali o sol e o céu e a relva”.

Desenhos do Alexandre



“É o lobo mau e está a brincar a apanhada”.



“O céu, o avô e a avó. Eles estão a jogar à bola comigo”.



“Sou eu e o pai. Estamos a jogar à bola e eu estou a chutá-la com os pés. Estamos na rua”.



“Aqui é o mar. Eu estou a nadar. Os pais estão na areia”.