

Refletindo e Investigando a Prática na Educação de Infância: Contributo das narrativas/histórias na evolução do desenho na Educação Pré-Escolar

Relatório de Prática Supervisionada

Inês da Silva Fernandes

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Professora Doutora Lúcia Grave Magueta

Leiria, março de 2025

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Intervenientes nas Práticas Pedagógicas

Professor Supervisor de Prática Pedagógica em Creche e Jardim de Infância | 1.º ano | 1.º semestre

- Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Professor Supervisor de Prática Pedagógica em Jardim de Infância | 1.º ano | 2.º semestre

- Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Professor Supervisor de Prática Pedagógica em Jardim de Infância | 2.º ano | 1.º semestre

- Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

AGRADECIMENTOS

Este Relatório representa não apenas o encerramento de um ciclo de sete anos, mas também o início de uma nova etapa, igualmente especial.

Em primeiro lugar, um agradecimento especial à minha família pelo apoio inabalável. Sem vocês, este percurso teria sido muito mais árduo.

Gabriela, Catarina e Ana por serem as amigas de coração e de todas as horas – obrigada por tudo!

Um obrigada gigante às minhas amigas de curso, que foram a minha grande força ao longo destes anos. Joana, Bruna, Carolina, FA, Nô e Juliana, vocês tornaram esta caminhada mais leve e feliz. A vossa amizade, companheirismo e paciência foram essenciais. Partilhámos inúmeras alegrias e, nos momentos de angústia, permanecemos sempre de mãos dadas. Lisboa tornou-se casa graças a vocês. Obrigada por me fazerem acreditar que sou capaz de alcançar tudo aquilo que desejo e por partilharem comigo os mesmos ideais.

À Jéssica, um agradecimento especial por ter sido minha companheira de estágio. Leiria tornou-se um lugar especial porque foi lá que partilhámos esta experiência única.

Ao Professor Miguel e à Professora Lúcia, pela orientação, paciência e palavras de incentivo, que foram fundamentais.

Agradeço, por fim, às instituições que me acolheram, às educadoras cooperantes, pelos ensinamentos inestimáveis, e a todas as crianças com quem tive o privilégio de me cruzar, desejando-lhes um futuro repleto de felicidade.

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi redigido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este documento, está estruturado em três partes, cada uma delas compostas por capítulos e subcapítulos.

As partes I e II são dedicadas à dimensão reflexiva centrando-se nas duas primeiras Práticas Pedagógicas desenvolvidas neste mestrado. Destacam-se as principais aprendizagens e os desafios enfrentados, bem como as estratégias adotadas para superar as dificuldades. Além disso, a reflexão é sustentada por um referencial teórico que fundamentou as práticas e orientou a tomada de decisão.

A parte III está organizada em dois capítulos. O primeiro capítulo contempla a análise reflexiva sobre a última experiência em contexto de Jardim de Infância da rede pública. O segundo capítulo é dedicado ao estudo investigativo, no qual são analisados os dados recolhidos durante esta última prática. Esta investigação insere-se no paradigma qualitativo, assumindo um carácter descritivo e interpretativo. Trata-se de um estudo caso centrado na observação e análise de desenhos realizados por um grupo de crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

O estudo procura compreender o modo como a escuta ativa de narrativas contribui para a evolução do desenho infantil na Educação Pré-Escolar. Os resultados inferem que a articulação entre a narrativa e o desenho não só fortalece a construção da linguagem visual e simbólica, como também estimula a imaginação, o pensamento abstrato e a capacidade de representar o mundo de forma mais estruturada, intencional e significativa.

Palavras-chave

Desenho Infantil, Educação Pré-Escolar, Escuta Ativa, Linguagem Visual, Narrativas.

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report was written as part of the Master's Degree in Pre-School Education. This document is structured in three parts, each made up of chapters and sub-chapters.

Parts I and II are dedicated to the reflective dimension, focusing on the first two Pedagogical Practices developed in this master's programme. The main lessons learnt and challenges faced are highlighted, as well as the strategies adopted to overcome difficulties. In addition, the reflection is supported by a theoretical framework that underpinned the practices and guided decision-making.

Part III is organised into two chapters. The first chapter analyses the last experience in a public kindergarten. The second chapter is dedicated to the research study, in which the data collected during this last practice is analysed. This research is part of the qualitative paradigm and is descriptive and interpretive. It is a case study centred on observing and analysing drawings made by a group of children aged between five and six.

The study seeks to understand how active listening to narratives contributes to the development of children's drawing in pre-school education. The results show that the articulation between narrative and drawing not only strengthens the construction of visual and symbolic language, but also stimulates imagination, abstract thinking and the ability to represent the world in a more structured, intentional and meaningful way.

Keywords

Children's Drawing, Pre-school Education, Active Listening, Visual Language, Narratives.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Declaro ainda que, de forma a preservar a identidade das crianças, e mantendo o sigilo dos nomes de todos os participantes, foram utilizados nomes fictícios para cada uma das crianças ao longo deste relatório, tal como para as educadoras e auxiliares de ação educativa. Ainda por questões associadas à ética na investigação, recorreremos ao consentimento informado de todos os intervenientes referidos neste relatório, nos contextos relativos à dimensão reflexiva e no estudo apresentado na dimensão investigativa.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Declaração de Integridade	vi
Índice Geral	vii
Índice de Figuras	x
Índice de Tabelas	xii
Abreviaturas.....	xiii
Introdução.....	1
Parte I – Prática pedagógica em contexto de creche	3
Capítulo I – O primeiro contacto com a valência de creche.....	3
1.1. O Despertar para uma nova Abordagem Pedagógica – Reggio Emilia.....	3
1.2. A gestão do tempo e do espaço – Importância das Rotinas e das Brincadeiras no desenvolvimento e aprendizagem das crianças	9
1.3. Experiências e Vivências em contexto de Creche	11
Parte II – Prática pedagógica em contexto de jardim de infância I.....	17
Capítulo II – Construindo caminho como educadora-estagiária no Jardim de Infância I: Experiências e Vivências.....	17
2.1. Caracterização do Contexto e dos Intervenientes.....	17
2.2. Intencionalidade Educativa – Ciclo Interativo	18
2.3. A Emergência do Brincar no Jardim de Infância e no Quotidiano das Crianças 23	
2.4. A Abordagem por Projeto como ferramenta de Aprendizagem	25
Parte III – Prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância II.....	30
Capítulo III – Construindo caminho como educadora-estagiária no Jardim de Infância II: Experiências e vivências.....	30

3.1. Caracterização do contexto e dos intervenientes	30
3.2. A Documentação Pedagógica na Educação Pré-Escolar – instrumento de reflexão e co-construção das aprendizagens.....	32
3.3. O Portfólio individual – ferramenta de reflexão pedagógica e promoção da autonomia da criança	35
3.4. Cooperação família-escola – impacto no processo de aprendizagem das crianças	38
Capítulo IV – Projeto sobre a horta	41
4.1. Fundamentação e Contextualização do Projeto.....	41
4.2. Objetivos do Projeto para a Articulação das Áreas de Conteúdo.....	42
4.3. Avaliação do Projeto	51
Capítulo V – Dimensão Investigativa – Estudo sobre o Desenho Infantil	55
5. A Expressão Plástica no Desenvolvimento da Criança	55
5.1. Artes visuais nas OCEPE	57
5.1.1. Elementos da Linguagem Plástica.....	58
5.2. O desenho infantil no contexto de JI	61
5.2.1. O papel do educador na promoção do desenho infantil.....	62
5.3. Evolução do Desenho Infantil	63
5.3.1. Estádios do Desenho Infantil segundo Luquet	64
5.4. Literatura Infantil.....	65
5.4.1. Importância de Leitura de Histórias para o Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança.....	66
5.4.2. A narração gráfica segundo Luquet.....	69
5.5. Metodologia de Investigação.....	72
5.5.1. Problemática, Pergunta de Partida e Objetivos	72
5.5.2. Opções Metodológicas	73
5.5.3. Contexto e Intervenientes no estudo.....	74
5.5.4. Técnicas e Instrumentos de recolha e análise dos dados.....	75

5.5.5. Procedimento Investigativo	77
5.6. Apresentação, Análise dos dados e Discussão dos resultados.....	78
5.6.1. História “A caixa”	79
5.6.2. História “O Jaime é uma sereia”	83
5.6.3. História “Os bolsos da Marta”	87
5.6.4. História “Perdido e Achado”	91
5.6.5. História “Um salto no escuro”	95
5.7. Considerações Finais/Limitações do estudo.....	99
Conclusões Relatório	102
Referências Bibliográficas.....	105
Anexos	i
Anexo I – Reflexões de Prática Pedagógica em Creche.....	ii
Anexo II – Documentação Pedagógica em Creche (semana de 13 a 15 de dezembro de 2021).....	viii
Anexo III – Exemplo portfólio da Maria – autonomia.....	xi
Anexo IV - Reflexões de Prática Pedagógica em Jardim de Infância I.....	xii
Anexo V – Documentação Pedagógica em Jardim de Infância I (semana de 28 a 30 de março de 2022 e semana de 26 e 27 de abril de 2022).....	xxi
Anexo VI – Exemplos de Documentação Pedagógica construída em Jardim de Infância II	xxii
Anexo VII – Eduardo a construir o seu portfólio	xxiv
Anexo VIII – Exemplos do portfólio do Eduardo	xxv
Anexo IX – Reflexão de Prática Pedagógica em Jardim de Infância II	xxvi
Anexo X – Pedido de autorização para recolha de imagens.....	xxxii
Anexo XI – Desenhos recolhidos	xxxii
Anexo XII – Tabelas de análise dos dados.....	lviii

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo participação da família do Eduardo no portfólio.....	39
Figura 2 - Exemplo participação da família do Eduardo no portfólio.....	40
Figura 3 - Exemplo participação da família do Eduardo no portfólio.....	40
Figura 4 - Exemplo participação da família do Eduardo no portfólio.....	40
Figura 5 - Exemplo participação da família do Eduardo no portfólio.....	40
Figura 6 - Exemplo participação da família do Eduardo no portfólio.....	40
Figura 7 - Teia "O que sabemos?".....	44
Figura 8 - Teia "O que queremos saber?"	44
Figura 9 - Teia "Como podemos descobrir?".....	45
Figura 10 - Exploração e diálogo sobre a horta.....	45
Figura 11 - Crianças a colher os tomates maduros.....	45
Figura 12 - Observação dos animais presentes nos canteiros.....	46
Figura 13 - Colocar os tomateiros no compostor.	46
Figura 14 - Diálogo sobre os animais encontrados.	46
Figura 15 - Contagem dos animais encontrados.....	46
Figura 16 - Registo de um momento na horta.	47
Figura 17 - Construção dos diários de campo.	47
Figura 18 - Registo das sementes dadas pelas famílias e do momento em que foram semeadas.....	48
Figura 19 - Criança a plantar.	48
Figura 20 - Preparação da terra.	48
Figura 21 - Pesquisa sobre a horta.....	48
Figura 22 - Colocar as placas identificativas.....	48
Figura 23 - Construção do livro de receitas.	49
Figura 24 - Construção da placa identificativa da horta com o nome de todas as crianças.	49
Figura 25 - Diálogo entre as crianças sobre a Documentação Pedagógica.	50
Figura 26 - Construção de Documentação Pedagógica com as crianças.	50
Figura 27 - Crianças e famílias a observar a horta - divulgação do projeto.....	51
Figura 28 - Confeção do bolo de espinafres.....	51
Figura 29 - Preparação dos espinafres para a confeção do bolo.....	51
Figura 30 - Alfabeto gráfico (Diaz, 1993).....	60

Figura 31 - Exemplo desenho tipo simbólico.....	70
Figura 32 - Exemplo desenho tipo de Epinal	71
Figura 33 - Exemplo desenho tipo sucessivo com repetição.....	71
Figura 34 - Exemplo desenho tipo sucessivo sem repetição.	71
Figura 35 - Desenhos da história: "a caixa"	80
Figura 36 - Desenhos da história: "O Jaime é uma sereia".	84
Figura 37 - Desenhos da história: "Os bolsos da Marta"	88
Figura 38 - Desenhos da história: "Perdido e Achado".....	92
Figura 39 - Desenhos da história: "Um salto no escuro".....	96

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Registo da análise dos desenhos da história: "A caixa".	80
Tabela 2 - Registo da análise dos desenhos da história: "A caixa".	81
Tabela 3 - Registo da análise dos desenhos da história: "O Jaime é uma sereia".	84
Tabela 4 - Registo da análise dos desenhos da história: "O Jaime é uma sereia"	85
Tabela 5 - Registo da análise dos desenhos da história: "Os bolsos da Marta"	88
Tabela 6 - Registo da análise dos desenhos da história: "Os bolsos da Marta"	89
Tabela 7 - Registo da análise dos desenhos da história: "Perdido e Achado"	92
Tabela 8 - Registo da análise dos desenhos da história: "Perdido e Achado"	93
Tabela 9 - Registo da análise dos desenhos da história: "Um salto no escuro"	96
Tabela 10 - Registo da análise dos desenhos da história: "Um salto no escuro"	97

ABREVIATURAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

DP – Documentação Pedagógica

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MTP – Metodologia do Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PP – Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, desenvolvido na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos de 2021/2022 e 2022/2023.

Este documento encontra-se estruturado em duas grandes dimensões — a prática pedagógica e a dimensão investigativa —, organizadas em cinco capítulos principais. A sua organização visa garantir uma exposição coerente, articulada e refletida do percurso formativo realizado, das experiências pedagógicas vivenciadas e da investigação desenvolvida.

A Parte I refere-se à prática pedagógica em contexto de creche, sendo desenvolvida no Capítulo I, onde se descreve o primeiro contacto com esta valência. Este capítulo contempla uma análise reflexiva sobre as dinâmicas educativas experienciadas, evidenciando práticas, desafios, estratégias e aprendizagens significativas.

A Parte II centra-se na prática pedagógica em Jardim de Infância I, abordada no Capítulo II, onde se apresenta o percurso formativo enquanto educadora-estagiária. São analisados o contexto educativo, as rotinas, as interações e a implementação de um projeto enquanto ferramenta potenciadora da aprendizagem e da autonomia das crianças.

A Parte III corresponde à prática pedagógica em Jardim de Infância II, descrita no Capítulo III, que aprofunda a reflexão sobre a atuação pedagógica, evidenciando a importância da intencionalidade educativa e do envolvimento da criança na construção do conhecimento, com especial atenção à cooperação com as famílias e à escuta ativa das suas vozes.

O Capítulo IV apresenta um Projeto sobre a Horta, desenvolvido no contexto da prática em Jardim de Infância II, com base na Metodologia do Trabalho de Projeto. Esta secção destaca o envolvimento ativo das crianças, a articulação entre as áreas de conteúdo e a valorização da participação das famílias, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

A Parte IV do relatório refere-se à dimensão investigativa, desenvolvida no Capítulo V, e incide sobre o desenho infantil enquanto expressão do desenvolvimento da criança. Este capítulo estrutura-se em diferentes secções, começando com uma revisão da literatura que sustenta teoricamente o estudo, incidindo sobre o desenho e a literatura infantil. Seguidamente, é apresentada a metodologia, que inclui a definição da problemática, os objetivos, os procedimentos de recolha e análise de dados, bem como a caracterização do contexto e dos participantes. Posteriormente, procede-se à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos. Por fim, são expostas as considerações finais da investigação, identificando as limitações do estudo e propondo possíveis linhas futuras de investigação.

O relatório culmina com uma reflexão global sobre o percurso formativo realizado ao longo do mestrado, valorizando as experiências mais marcantes e o seu impacto no meu desenvolvimento pessoal e profissional. Enfatiza-se o papel do desenho infantil e da literatura infantil como ferramentas educativas fundamentais, que não só promovem a expressão criativa das crianças, como também contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico. Ao educador compete o papel de mediador, responsável por criar ambientes ricos em estímulos que favoreçam a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico.

Importa salientar que o presente trabalho tem como principal finalidade refletir, de forma sistematizada e fundamentada, sobre a problemática em estudo, bem como sobre as aprendizagens construídas ao longo do percurso — tanto pelas crianças, como por mim, enquanto futura profissional da educação. Todos os nomes de crianças mencionados são fictícios, com vista à salvaguarda da confidencialidade dos participantes.

PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

CAPÍTULO I – O PRIMEIRO CONTACTO COM A VALÊNCIA DE CRECHE

O presente capítulo apresenta-se como uma reflexão acerca do percurso desenvolvido na primeira experiência que tive, em contexto de creche, no âmbito da Unidade Curricular da Prática Pedagógica (PP). A organização socioeducativa é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada na periferia de Leiria e rege-se pela abordagem Reggio Emilia, congregando a valência de Creche e de Jardim de Infância (JI).

O meu percurso na creche iniciou-se em setembro de 2021 e terminou em janeiro de 2022. O grupo com quem realizei a minha PP era formado por 17 crianças, sendo 9 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses.

Ao longo deste capítulo irei refletir sobre os aspetos fulcrais no decorrer da minha PP, que me permitiram evoluir tanto a nível pessoal como profissional, a saber: (i) O despertar para uma nova abordagem pedagógica – Reggio Emilia; (ii) A gestão do tempo e do espaço – a importância das rotinas e das brincadeiras no desenvolvimento das crianças; e (iii) Experiências e vivências em contexto de creche.

1.1. O DESPERTAR PARA UMA NOVA ABORDAGEM PEDAGÓGICA – REGGIO EMILIA

Tal como supraexposto, a valência de Creche era um desafio para mim. No entanto, o desafio aumentou quando, ao conhecer a Instituição, me deparei com a opção pedagógica seguida: Abordagem Reggio Emilia. Surgiram-me, de início, algumas questões relativas a esta prática, no sentido de como me conseguiria adaptar a esta nova abordagem, o papel da criança, do/a educador/a e como gerir o dia a dia e as questões inerentes à prática diária.

Considero que estas premissas se tornaram o mote para que esta abordagem despertasse em mim uma enorme admiração. Ao longo da PP, foram vários os suportes teóricos que a Educadora Cooperante me disponibilizou para que pudesse conhecer a Abordagem e esclarecer as dúvidas que vinham surgindo, no decorrer do percurso. É importante ressaltar a importância que a Educadora Cooperante teve nesta minha aprendizagem, pois mostrou-se sempre disponível para me ajudar e esclarecer, visto ser algo novo para mim.

Ao correlacionar os pressupostos teóricos e a prática por mim experienciada, entendi qual a visão das crianças nesta abordagem, e também percebi a maneira de (re)construir a minha própria imagem de criança. Nesta linha de pensamento, Thornton e Brunton (2009), definem a criança como

rica em potencial, forte, poderosa e competente, no centro da pedagogia de Reggio está a criança confiante em construir relacionamentos; quem detém seus próprios valores; quem quer ser respeitado e valorizado por si mesmo, além de respeitar os outros; que encarna uma curiosidade e uma mente aberta a tudo o que é possível.

(p. 19)

Por sua vez, Rinaldi (2013) reforça a visão a ter de criança, através da abordagem Reggio Emilia, indo ao encontro das autoras acima referidas. Assim, a criança é detentora de competências para fazer descobertas através das suas dúvidas, investigações e observações, assumindo um papel ativo na construção do seu (auto)conhecimento sobre o mundo envolvente. Encontra-se, diariamente, em relação com adultos/as e com outras crianças, sendo, não só a protagonista da sua própria aprendizagem, como também das suas relações sociais (Rinaldi, 2013).

Partindo das definições anteriores e, sabendo que a visão a ter de criança não é algo estanque, há que ter em conta as vivências de cada educador/a, tanto a nível profissional como pessoal. Porém, na abordagem Reggio Emilia, o/a educador/a tem um papel fundamental, pois para além de ver a criança como um Ser Capaz tem, ainda, a capacidade de incorporar na sua ação pedagógica a escuta ativa – um dos pilares primordiais desta abordagem – interligando-a com um currículo emergente.

O/a educador/a na abordagem Reggio Emilia deve ter um olhar atento e consciente, aquando da observação e interpretação da linguagem verbal e não verbal de cada criança. Deve procurar escutar, atentamente, melhorando a qualidade das suas aprendizagens, uma vez que a pedagogia da escuta ativa consiste também na “procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 28).

Por conseguinte, Lino (2018) refere o papel de educador/a como algo “multifacetado e complexo” (p. 107) uma vez que “é um observador, um investigador, um provocador de novas experiências e desafios, um mediador e impulsionador da aprendizagem e do desenvolvimento” (p. 107). A pedagogia de escuta possibilita a existência de um ‘diálogo aberto’ que permite a troca de ideias e o debate sobre as escolhas de cada criança – “escutar o pensamento ideias e teorias, perguntas e respostas de crianças e adultos; significa tratar o pensamento com seriedade e respeito; significa lutar para dar sentido ao que é dito, sem ideias preconcebidas do que é correto ou apropriado” (Rinaldi, 2012, p. 12). Tendo em vista as ideias mencionadas, a aprendizagem rege-se pela observação e exploração sobre o nível das necessidades individuais, ou seja, as crianças encontram-se dependentes da evolução, necessidades e interesses delas mesmas, existindo uma pedagogia de escuta entre o/a educador/a e a criança (Davies, 2014).

Apesar deste processo ser complexo, procurei adequar as minhas ações e as planificações a realizar, em prol do desenvolvimento individual e coletivo do grupo de crianças que acompanhei, dando primazia à observação, escuta ativa e estabelecimento de relações pessoais com o grupo e com a equipa educativa, baseados na confiança. Como observa Barbeito (2022), a escuta ativa ajuda o/a adulto/a a desconstruir o currículo e “oferece-nos uma perspetiva mais emergente do estar em presença e no presente com as crianças...considerando os sinais que elas nos vão dando e se seguimos valorizando o que cada um traz ao grupo e à interação” (p. 28). Foi neste mesmo sentido que, tal como mencionado, procurei escutar atentamente todas as crianças e compreender quais as suas necessidades e interesses.

Dessa forma, Malaguzzi (2016) ressalva que as escolas de Reggio são vistas como lugares onde se dá espaço à formação de indivíduos democráticos, autónomos e com pensamento

crítico, sendo a aprendizagem das crianças traduzida de acordo com o vínculo que se cria através das relações que são estabelecidas. Esta ideia é corroborada por Folque et al. (2015) ao entender que as escolas devem ser espaços que possibilitem, não só a construção de valores, como também um local onde exista respeito pelas diferenças, entendendo que

esta garante a riqueza do encontro humano e do processo de aprendizagem de todos os que participam no dia-a-dia da creche. O compromisso ético com todos os que participam implica, igualmente, uma atenção especial aos que necessitam de maior apoio em qualquer dimensão da sua vida, sejam crianças ou adultos. (p. 120)

A instituição onde realizei a PP encontrava-se em processo de transição, uma vez que procurava assumir, com maior amplitude, a abordagem Reggio Emilia. Um dos motivos que levou a esta decisão foi o aproveitamento da arquitetura do estabelecimento, tendo condições que permitem uma maior exploração da natureza, principalmente devido ao espaço exterior rico e potenciador de várias experiências. Para além desse motivo, a elevada estimulação sensorial foi outro aspeto decisivo, pois permite que as crianças explorem elementos naturais trazidos do espaço exterior, levando-os até à sala de atividades.

Nesta abordagem, o espaço de aprendizagem educativa não se rege apenas pelo espaço interior. O espaço exterior é considerado, por alguns autores, uma extensão do espaço educativo, devendo ser também este preparado e planeado para que as propostas realizadas no interior tenham possibilidade de ter uma continuidade no exterior. Como Edwards et al. (2016) aponta, os/as educadores/as em Reggio Emilia falam sobre o espaço com um *container* que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem, contendo estímulos para a experiência interativa.

A respeito disto, Lino (2018) sustenta que o espaço é considerado como o ‘terceiro educador’ devido à sua flexibilidade, “o ambiente interage, transforma e é transformado através das ações e experiências das crianças e dos adultos” (p. 101), onde há a criação de ambientes educativos, de organização lúdica e flexível, estimulantes às crianças, de modo a desafiar-las a explorar o meio à sua volta.

A importância do espaço interior e a sua flexibilidade, remete-me novamente a um paralelismo entre a teoria e a prática que vivenciei na PP, tal como referido na reflexão relativa à semana de 6 a 7 de dezembro de 2021¹:

Nesta semana decidimos aprimorar uma das áreas da sala, a dos animais. Esta era uma das áreas na qual as crianças tinham bastante interesse... Com a implementação deste elemento, numa das áreas da sala, podemos refletir sobre o impacto que uma simples mudança, numa das zonas do espaço onde as crianças passam o dia, pode provocar no grupo, neste caso proporcionando novas aprendizagens e experiências significativas para as crianças. De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) o espaço da sala deve mudar “... não significa a apologia de um modelo único para as salas, mas antes a atenção a espaços prechos da possibilidade para aprendizagens significativas, valorizando-se, neste entendimento, a reconfiguração espacial e material das salas ao longo do tempo (p.34)”.

Com isto, é fundamental referir a importância da reflexão, por parte dos/as educadores/as de infância acerca da estruturação e organização do ambiente educativo. Através da observação, do processo de reflexão constante e da escuta ativa, no decorrer da PP, foi possível identificar e equacionar estratégias que me permitiram modificar o espaço da sala, indo ao encontro das necessidades apresentadas pelo grupo de crianças, proporcionando-lhes novas oportunidades de aprendizagem e posterior desenvolvimento. Como descrito por Vecchi (2017), os espaços e a documentação pedagógica (DP) fazem parte da dimensão estética que nesta pedagogia de relação e de escuta se integram, uma vez que traduzem e apoiam os processos da construção de aprendizagem e conhecimento por parte das crianças.

As paredes nas salas de Reggio Emilia desempenham múltiplas funções, tal como expor e documentar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças (Malaguzzi, 2016), normalmente

¹ Conferir Anexo I – Reflexão em Creche (semana de 6 a 7 de dezembro de 2021)

acompanhados por fotografias e textos que os/as educadores/as escrevem e documentam as conversas e interações das crianças. No decorrer da PP, foi-nos pedida a captação de registos fotográficos, notas de campo, grelhas de observação, áudios, entre outros elementos, para que conseguíssemos registar e compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A estes registos dá-se o nome de DP, a principal ferramenta utilizada pelos/as educadores/as que seguem esta mesma Abordagem, sendo vista como um processo para “tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível e sujeito a interpretação, diálogo, confronto (argumentação) e entendimento” (Rinaldi, 2012, p. 12).

O excerto acima apresentado denota a importância da DP para documentar interações e progressos das crianças, através do registo de evidências recolhidas. Na PP, apesar de ter sido a primeira vez a contactar com DP, considero ter sido essencial, pois permitiu-me adotar um olhar reflexivo e observar as crianças como seres individuais, procurando potenciar aprendizagens a todos eles. Ao realizar DP surgiram-me algumas questões, como: *O que é?*; *Para que serve?*; *A quem se dirige?*; *Quem a constrói?* e *O que se deve colocar?*, que foram rapidamente colmatadas com a ajuda disponibilizada pela Educadora Cooperante bem como pela bibliografia de referência que a mesma me facultou. Depreendi, então, que não existe uma única definição de DP, mas sim da existência de vários tipos de DP, dependentes do Modelo e/ou Abordagem Pedagógica seguida pela equipa educativa e organização socioeducativa. De acordo com Oliveira e Anastácio (2019), “num paradigma socioconstrutivista implícito às pedagogias participativas e a um ambiente democrático, a DP [mostra-se] o instrumento essencial para cada ator envolvido no processo educativo tomar consciência do seu papel” (p. 308).

Apesar das dificuldades iniciais, o processo gratificante e evolutivo que passei foi fundamental, pois deu-me bases que pretendo implementar no decorrer das minhas futuras ações pedagógicas. A DP é considerada subjetiva, o que faz com que, escutar e tornar visível a aprendizagem das crianças através deste instrumento se torne algo crucial, uma vez que permite dar visibilidade às competências e capacidades de cada uma bem como, expor as atividades por elas vivenciadas no dia-a-dia na creche. Ao longo da PP, a

documentação² que construí com o meu par pedagógico foi, maioritariamente, documentação de parede que resultou das nossas observações. Apesar de não ter sido possível incluir as crianças na realização dessa mesma documentação, as crianças reconheciam-se a si e aos seus pares, fazendo questão de mostrar aos pais, que também se mostravam satisfeitos ao observar as conquistas dos/as seus/suas filhos/as.

1.2. A GESTÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO – IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS E DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

A nível social, através das minhas observações, as crianças da organização socioeducativa onde realizei a minha PP mantinham uma relação muito harmoniosa e afetuosa com a Educadora Cooperante e com a Auxiliar de Ação Educativa. As crianças eram carinhosas e procuravam esse afeto na equipa educativa. Quanto à relação entre pares, esta era pacífica, existindo apenas alguns conflitos de interesses, durante a partilha de brinquedos, pois estão numa faixa etária em que as crianças estão muito focadas em si próprias e ainda não estabelecem a capacidade de partilha. O grupo em questão envolvia-se na dinâmica da sala, em atividades individuais e de pequeno e grande grupo com entusiasmo e atenção.

A criança, ao integrar a creche, entre os zero e os três anos, adquire capacidades e competências, quer a nível social, como a nível emocional e cognitivo. É neste sentido que se potencia uma resposta adequada às necessidades de cada criança, potenciando a visão desta como um Ser único e com os seus próprios interesses e ritmos (Cordeiro, 2012).

Neste sentido, gostaria de frisar que a maioria das crianças deste grupo apresentava dificuldades no momento do acolhimento, no período da manhã, uma vez que era também a altura da separação da família. Cada criança necessitava de um apoio mais aproximado e de um/a adulto/a responsivo(a), de forma a apoiar essa mesma necessidade, sendo que a resposta era, muitas vezes, dar colo e conforto.

Portugal (2011) ressalva que as crianças, na creche, devem experienciar momentos que promovam quer a sua aprendizagem, bem como o seu desenvolvimento. Mais do que as

² Conferir Anexo II – Documentação Pedagógica em Creche (semana de 13 a 15 de dezembro de 2021)

propostas planeadas, as rotinas e os tempos de exploração são essenciais, nos quais as suas necessidades individuais são observadas, num ambiente seguro e adequado ao seu desenvolvimento. O ambiente educativo da creche deve ter qualidade, no sentido de “garantir que as experiências e rotinas diárias das crianças lhe confirmam segurança emocional e encorajamento” (Portugal, 2011, p. 21). Desta forma, as interações, os cuidados, a presença da equipa educativa e as atividades (planeadas ou não) são parte fulcral para o desenvolvimento e aprendizagem da criança entre os zero e os três anos de idade.

Ao longo da PP, apercebi-me da importância das rotinas em contexto de creche. Desde cedo, é importante inculcar rotinas nas crianças, de modo, a ajudá-las a atingir um desenvolvimento holístico, equilibrado e saudável. As crianças entre os zero e os três anos encontram-se num período em que a regulação das suas necessidades é fundamental. Esta regulação, feita pelo/a(s) adulto/a(s) responsável(eis), pode ocorrer tanto ao nível do conforto, higiene, padrão de sono, afeto, cuidados alimentares como também a nível cognitivo, em que se oferecem propostas para estimular as crianças e proporcionar-lhes uma aprendizagem ativa.

A rotina, de acordo com Cordeiro (2012) é uma sucessão de acontecimentos repetitivos que transmitem segurança e conforto à criança, possibilitando a antecipação do que vai acontecer. Esta sequência deve ser otimizada, no sentido de promover a autonomia e a interação em todos os momentos da rotina.

Na organização socioeducativa onde realizei a PP, a rotina das crianças estava assegurada diariamente. As crianças conseguiam anteceder os momentos ao longo do dia, transmitindo-lhes a sensação de maior conforto. No entanto, quando por algum motivo esta rotina sofria pequenas alterações, também era possível ver que as crianças se apercebiam, demonstrando algum período de adaptação. É fundamental que os profissionais de educação estejam cientes de que todos os momentos da rotina são oportunidades de aprendizagem e que o seu papel é oferecer as ferramentas necessárias para que essas aprendizagens ocorram.

Na altura de planificar a rotina, como refere Bilton et al. (2017) é fundamental que o/a educador/a, também, disponibilize tempo de brincadeira na rotina das crianças, de modo

a proporcionar-lhes experiências sem limitações, respeitando sempre a necessidade e o interesse de cada uma. Também compete aos/as educadores/as observar as crianças nestes momentos, pois é nestes instantes que conseguem perceber não só as interações que as crianças estabelecem, como também descodificar algumas informações acerca dessas mesmas interações. Em concordância com Bilton et al. (2017), também Portugal (2020) refere que o/a educador/a deve criar ambientes em que o brincar seja rico e diversificado, devendo este ser valorizado pelos/as educadores/as e intencional ao longo das suas ações pedagógicas. Cabe, então, ao adulto apoiar “as iniciativas da criança, convidá-la a expandir as suas explorações, mantendo-a em zona de desenvolvimento próximo (zona em que a criança se sente desafiada e atua nos limites das suas atuais capacidades).” (Portugal, 2020, p. 73).

O brincar é um ato intrínseco ao Homem, sendo uma das condições mais importantes para o bom desenvolvimento infantil, pois é uma das formas mais comuns do comportamento infantil. Através do brincar, a criança conhece o meio em que vive e interage com o mesmo, desenvolvendo as suas habilidades, criatividade, inteligência e imaginação. Este ato lúdico-prazeroso, oferece à criança um melhor autoconhecimento e uma melhor socialização com os pares. Como defende Rosa (2010) “o brincar é uma atividade a que o indivíduo se entrega, deixando-se levar pela precariedade mesma da brincadeira que consiste em estar a meio caminho entre a magia e a realidade” (p. 66).

1.3. EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE CRECHE

Ao ter conhecimento que a PP a realizar no primeiro semestre seria na valência de Creche, confesso que me senti receosa, uma vez que era o meu primeiro contacto com crianças de faixas etárias inferiores aos três anos. Esta mesma experiência revelou-se uma verdadeira aventura, repleta de inúmeros desafios e aprendizagens. As questões e receios que surgiram no decorrer da PP, baseavam-se na minha capacidade de colmatar as necessidades apresentadas pelas crianças, ou seja, até que ponto seria capaz de perceber o que as crianças precisavam e agir nesse mesmo sentido.

Esta insegurança baseava-se também no facto de precisar de, não só me adaptar e integrar na equipa educativa, crianças e famílias, como também me adaptar à abordagem Reggio

Emilia, seguida na instituição. Em todos os meus estágios profissionais, apenas trabalhei com o Movimento de Escola Moderna, daí esta adaptação se ter tornado num grande desafio, resultante das leituras e pesquisa autónoma que realizei ao longo do semestre e da ajuda disponibilizada pela Educadora Cooperante e pelo orientador responsável, fornecendo várias fontes de consulta para realizar e adequar a minha ação pedagógica e, conseqüentemente, ampliar o meu conhecimento sobre a abordagem.

À luz de um olhar crítico e através deste apoio, consegui refletir semanalmente e olhar para a minha ação de maneira reflexiva, permitindo-me avaliar os pontos a melhorar, pensando sempre nos interesses e necessidades das crianças. É neste sentido que Rocha (2001) considera ser fulcral a existência de uma reflexão sistemática, por parte dos profissionais de educação, acerca da sua prática educativa, no sentido de serem capazes de evoluir e articularem “o conhecimento prévio e as experiências práticas na construção do conhecimento novo” (Rocha, 2001, p.28). Seguindo a mesma linha de pensamento, é fundamental, enquanto futura agente educativa, ter espírito crítico e de reflexão sobre o que se observa e do trabalho desenvolvido, dado que, o ensino é uma área que está em constante desenvolvimento e é importante que um bom profissional esteja apto a acompanhar essas mudanças.

Após as semanas de observação, chegou o momento de começar a planificar as semanas de intervenção. Confesso que fiquei bastante receosa, pois era também a primeira vez que estava a elaborar uma planificação para a Creche. Senti, na altura, a falta de um documento base que nos orientasse ao longo desse processo, como é o caso das Orientações Pedagógicas para a Creche, que só foram publicadas em 2024. Apesar das dificuldades iniciais que senti, a Orientadora Cooperante revelou-se como uma das minhas primordiais ajudas ao longo de todo o percurso. Mostrou disponibilidade em reunir-se constantemente, no sentido de refletir sobre o que podíamos fazer tendo em conta o que observámos e o que a própria também observava. Todo este apoio foi fundamental, pois transmitiu-me uma rede de suporte, permitindo-me aprender também com as falhas e desenvolver-me enquanto futura profissional.

Como refere Parente (2012), a creche é um espaço que deve dar resposta “às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e, ainda, em experiências do dia-a-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada criança.” (p. 3). Para

que as crianças cresçam confiantes, curiosas e despertadas para a aprendizagem é necessário oferecer contextos educativos de qualidade (Portugal, 2020). A existência de qualidade nas relações interpessoais que se estabelecem com as crianças potencia uma maior aprendizagem por parte das mesmas. Deste modo, torna-se necessário que se estabeleçam relações de confiança e se proporcione um ambiente seguro em que se prioriza as necessidades e interesses das crianças.

Torna-se imprescindível relacionar a qualidade da relação adulto-criança com o bem-estar emocional do/a adulto/a. Outro aspeto a ter em conta é que estes espaços educativos devem ser flexíveis para que as crianças se sintam como se tivessem em casa, de modo a possibilitar o seu bem-estar, e onde consigam ser elas próprias (Vicente, 2021). No seguimento das palavras da mesma autora, a construção destes ambientes seguros influencia a criação de relações fortes entre a família e a comunidade, tal como proporciona o desenvolvimento de crianças mais saudáveis e felizes. É importante que no ambiente escolar existam profissionais que sejam “capazes de compreender e reconhecer as...diferentes necessidades [das crianças] e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural” (Carvalho & Portugal, 2019, p. 42).

Para colmatar esta ideia de adulto como referência, quero também frisar a importância das relações que se estabelecem com os restantes agentes educativos. Um bom relacionamento entre os/as adultos/as e a constante reflexão sobre as ações pedagógicas é um caminho necessário que visa um trabalho conjunto em prol da construção de ambientes seguros que permitam o desenvolvimento holístico para todas as crianças. No decorrer da minha PP, a reflexão entre a Educadora Cooperante e com a Auxiliar de Ação Educativa foi algo constante como descrito, por exemplo, na reflexão relativa à semana de 22 a 24 de novembro de 2021³:

foi-nos proposto pela educadora, a leitura de uma história abordava os sonhos e ia ao encontro da temática do Dia do Pijama. Assim, apesar de ter feito uma preparação prévia da minha leitura, houve muitas condicionantes que

³ Conferir Anexo I – Reflexão em Creche (semana de 22 a 24 de novembro de 2021)

prejudicaram a atenção, por parte do grupo de crianças, nesse momento. A educadora cooperante ajudou-me a refletir sobre o porquê de esse momento não ter corrido como estava à espera. Após ter refletido sobre os aspetos que podia melhorar, a educadora “deu-me” uma segunda oportunidade para contar de novo a história, recorrendo a diversos tons para cada uma das personagens do livro.

Estas reflexões orais foram o suporte para, em conjunto, debatermos os nossos pontos de vista em relação às nossas ações e, conseqüentemente, procurar as melhores soluções para que a nossa prática fosse ao encontro das necessidades de todas as crianças do grupo que acompanhávamos.

No decorrer da PP, existiu, para mim, um desafio relacionado com a gestão do grupo de crianças durante os momentos das propostas educativas. Devido ao elevado número de crianças na sala e com a intenção de que todas as crianças tivessem a oportunidade de explorar de forma tranquila os materiais, acompanhando o ritmo das suas necessidades e interesses, optei por realizar a maioria das propostas em pequenos grupos. Esta estratégia possibilitou uma maior interação entre pares e entre mestrandas-criança, permitindo um apoio mais individualizado a cada criança, bem como facilitar na observação, registo e futura avaliação.

O/a educador/a deve considerar a avaliação como um contributo “para a adequação das práticas, para a reflexão sobre os efeitos da ação educativa, para o envolvimento da criança num processo de análise e construção conjunta e para o conhecimento da criança e do seu contexto, numa perspetiva holística” (Carvalho & Portugal, 2019, p. 23). Neste mesmo sentido, o momento de avaliação revelou-se como uma dificuldade, pois tinha dúvidas no tipo de informação que devia registar enquanto a proposta estava a decorrer. Após recolher algumas informações, questionava-me, ainda, se seria significativo e suficiente para interpretar e perceber o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, no decorrer da proposta.

Ainda dentro do parâmetro da avaliação, foi-nos proposta a elaboração de um Portfólio Individual, em que cada uma das mestrandas teria de escolher uma criança e registar o seu processo evolutivo ao longo dos 4 meses de PP, quanto ao seu desenvolvimento e

aprendizagem. Após uma fase inicial de observação e a escolha da criança em questão (Maria), optei por recolher e registar ocorrências significativas nas diferentes dimensões, sendo estas: a dimensão física e psicomotora, a dimensão socioemocional e a dimensão cognitiva. Através da realização deste Portfólio, foi possível verificar o processo evolutivo da Maria ao longo deste percurso, mas também das minhas aprendizagens, tanto na realização dos registos como na interpretação dos mesmos. Optámos por esta organização cientes de que se trataria de uma experiência educativa, um exercício formativo para compreender as partes, no entanto consideramos o trabalho do educador de infância de modo holístico e integrado.

Apesar de a Maria ter apenas dois anos e de a sua participação na construção do portfólio não ter sido especialmente ativa, foi extremamente gratificante registar e incluir neste instrumento momentos significativos do seu desenvolvimento ao longo dos meses em que estive com ela. Em particular, a nível da autonomia, foi notório o seu progresso, nomeadamente na capacidade de se alimentar sozinha – uma conquista que não se verificava no início – e na crescente vontade de se tornar mais independente. Esta evolução encontra-se exemplificada no Anexo III, onde são documentados alguns dos momentos que refletem o desenvolvimento da sua autonomia, que ficou registado no portfólio.

Apesar de ter sido o primeiro Portfólio que construí e de não existir um modelo orientador, procurei compreender a importância da concretização do mesmo, dado que, como sublinha Carvalho e Portugal (2019), o Portfólio deverá ser capaz de reunir, através da observação, várias descobertas e conquistas, isto é, informações sobre o desenvolvimento de cada criança. Essas informações permitem ao/à educador/a elaborar uma avaliação formativa das crianças e que as crianças sejam vistas “primeiramente como seres individuais, posteriormente como grupo, pois este vai ser o ponto de partida para que sejam delineados objetivos e estes sejam atingidos com êxito através da construção do portefólio” (Carvalho & Portugal, 2019, p. 24).

Após a finalização do percurso desenvolvido na Creche, posso afirmar que, de facto, esta era uma valência totalmente desconhecida. Considero que todas as semanas serviram para superar os meus receios iniciais e o contacto direto com crianças permitiu-me conhecê-las e acompanhar o seu desenvolvimento, proporcionando-me novas aprendizagens,

conhecimentos e estratégias de ação. Tenho a certeza que esta experiência me enriqueceu, principalmente enquanto futura profissional de Educação de Infância, e as aprendizagens e estratégias que aprendi me serão certamente úteis, de modo a proporcionar experiências significativas na vida de cada criança dos grupos que irei acompanhar.

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

CAPÍTULO II – CONSTRUINDO CAMINHO COMO EDUCADORA-ESTAGIÁRIA NO JARDIM DE INFÂNCIA I: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS

No seguinte capítulo irei refletir acerca do percurso desenvolvido na primeira experiência que tive, num contexto de Jardim de Infância I (JI) pertencente à rede pública. Assim, o capítulo encontrar-se-á subdividido pelos aspetos que considere terem sido os mais pertinentes no decorrer da minha PP, sendo eles: (i) Caracterização do contexto e dos intervenientes; (ii) Intencionalidade educativa – ciclo interativo; (iii) A emergência do brincar no Jardim de Infância e no quotidiano das crianças e (iv) A abordagem por projeto como ferramenta de aprendizagem.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS INTERVENIENTES

O contexto no qual realizei a PP em contexto de JI, era pertencente à rede pública, localizado na periferia de Leiria. Este JI estava integrado num edifício centenário, onde a valência de Educação Pré-Escolar contava com duas salas de atividades no rés-do-chão, enquanto o primeiro piso albergava as salas destinadas à valência de 1.º CEB. O grupo de crianças que acompanhei fazia parte da sala B2 e era constituído por vinte e duas crianças, dez do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Sete destas crianças já frequentavam a instituição e as restantes quinze entraram pela primeira vez naquele ano letivo. Importa salientar que uma das crianças da sala se encontrava registada no quadro do decreto de lei n.º 54/2018, fazendo com que tivesse apoio de profissionais específicos.

As crianças da sala B2 eram alegres, dinâmicas, curiosas, observadoras e questionadoras sobre o que as rodeava, sendo muito recetivas a novas experiências e com uma grande vontade de participar nas diversas atividades e brincadeiras, bem como nos momentos do decorrer da rotina diária. Esta foi a principal mudança do contexto de creche para o contexto de JI – a comunicação oral e a linguagem das crianças com os seus pares e com

os adultos, o vasto leque de vocabulário que estas crianças possuíam permitia que fossem capazes de verbalizar as suas necessidades e as suas ideias. Eram agentes do seu próprio conhecimento, uma vez que propunham e contribuía com as suas opiniões e ideias, para os diversos projetos e, planeamento de propostas que surgiram/surgiam ao longo do ano letivo, tal como debatiam ideias sobre uma determinada temática que surgisse num dado instante, demonstrando ser um grupo que tinha uma grande capacidade na resolução de problemas.

No que concerne à autonomia das crianças, apesar da heterogeneidade do grupo, seria expectável que apresentassem diferentes níveis em relação a processos de aprendizagem e desenvolvimento distintos. Assim, decorrente das minhas observações e da troca de informação com a Educadora Cooperante, foi perceptível a colaboração existente entre pares, ou seja, existia por parte das crianças a consciencialização de pertença a um grupo – a presença de uma interajuda entre os pares com o intuito de alcançarem um determinado objetivo. Isto verifica-se, essencialmente, nos momentos da rotina diária, onde as crianças mais velhas, ajudam as crianças mais novas, nas atividades e no cumprimento de regras da sala de atividades. Folque et al. (2015) rematam esta ideia afirmando que “as crianças mais velhas... assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos” (p. 22).

Em relação aos interesses do grupo, observei que nos momentos de brincadeira livre no interior da sala de atividades, a maioria das crianças tinha um particular interesse pela área destinada aos jogos de mesa, passando a maior parte do seu tempo a realizar jogos de encaixes (puzzles) e outros jogos que envolvessem o raciocínio lógico, individualmente ou com os seus pares. Era notória a necessidade que algumas das crianças tinham em ter por perto um adulto de referência que as ajudasse a resolver, em caso de dúvida.

Já os momentos de brincadeira no exterior, eram de facto, os prediletos deste grupo, sobretudo jogos individuais e/ou coletivos que envolvessem o cumprimento de instruções sugeridas pelos agentes educativos ou definidas pelas próprias crianças.

2.2. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA – CICLO INTERATIVO

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), a prática e ação pedagógica dos educadores de infância deve assentar num ciclo interativo. As ações por parte dos agentes educativos caracterizam-se por uma intencionalidade educativa, porém para construir e gerir o currículo, deve-se ter em conta esse ciclo, onde o/a educador/a – **observa, planeia, age e**, por fim, **avalia**. No seguimento destas ideias, o decorrer desta PP assentou nestes mesmos princípios do ciclo interativo.

Importa ressaltar que, durante este processo, as decisões tomadas em plena prática devem ser adequadas às características do grupo e, em especial, às de cada criança. A recolha de informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças é o principal objetivo da avaliação no contexto de Educação de Infância. Neste sentido, deve ser feita uma **observação** cuidadosa, que permita perceber o que as crianças compreendem, pensam, sabem fazer, os seus interesses e disposições, uma vez que “a observação, enquanto processo principal de recolha de informação, constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Carvalho & Portugal, 2019, p. 22).

As observações devem ser contínuas e sistemáticas, permitindo ao educador avaliar e tomar decisões relativamente à melhor forma de responder às necessidades das crianças. Para além deste carácter regular, é importante que a observação e a avaliação ocorram no ambiente natural das crianças e que seja dirigida por adultos significativos para a própria criança, com a cooperação da família, para que seja uma observação e avaliação autênticas (Carvalho & Portugal, 2019).

Assim, o/a educador/a deve “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem [o que] constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). É, através desta ferramenta, que ao observar e escutar as crianças, apercebemo-nos em que fase de desenvolvimento se encontram, bem como as aprendizagens por elas adquiridas. Estes tipos de informações ajudam-nos a perceber as possíveis explorações a dinamizar, partindo dos interesses observados, realizando assim uma prática adequada. Segundo Jablon et al. (2009) “fazer uma pausa para pensar sobre suas observações é uma fase essencial no ciclo, de modo que a reflexão não deve ser apressada ou omitida” (p. 106), pois esta é decisiva para se tomar decisões significativas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. É importante

adotar uma prática passível de ser revista e alterada se assim for necessário, procurando sempre assegurar o bem-estar integral de todas as crianças presentes no grupo. Assim, é possível afirmar que com a observação “o educador...esboça um retrato descritivo e narrativo de cada criança, salientando as suas características...assim como os objetivos e iniciativas possíveis para cada aspeto a melhorar” (Laevers & Portugal, 2018, p. 154), permitindo avaliar e repensar a sua prática diária, em busca de uma ação pedagógica fundamentada e adequada.

No decorrer da PP, realizar registos de observações foi uma das maiores questões que enfrentei, pois sentia uma dualidade na realização destes registos. Se, por um lado, considerava importante registar as observações que ia fazendo, por outro sentia que não conseguia dedicar-me à prática com as crianças por estar constantemente em busca de momentos para registar aquilo que observava.

Ao longo do tempo, fui colmatando esta dificuldade, recorrendo a algumas estratégias em cooperação com o meu par pedagógico⁴. Nas semanas em que me encontrava a intervir, realizava uma observação no final do dia mais generalista, enquanto o meu par pedagógico obtinha um registo mais detalhado das ocorrências ao longo do dia a dia. Contudo, a observação nem sempre é um momento planeado, pode muitas e na maior parte das vezes, ocorrer de forma espontânea. O adulto deve estar sempre preparado para a observação, não conseguindo registar e descrever tudo o que vê e ouve. Logo, cabe ao/a educador/a selecionar os momentos mais relevantes e construir um retrato das aprendizagens de cada criança, procurando, de acordo com o seu grupo, estratégias na recolha destas mesmas observações. Esta documentação, à semelhança da recolha de dados, pode ser feita de diversas formas, podendo incluir fotografias, notas escritas, histórias, vídeos que espelhem o que a criança faz e diz (Carvalho & Portugal, 2019).

Ainda de acordo com as autoras supramencionadas, é papel do/a educador/a encontrar a sua forma de recolher informação e registar, prevalecendo que o mais importante é documentar a multiplicidade de experiências vividas pela criança.

⁴ Conferir Anexo IV – Reflexão semanal (9 a 11 de maio de 2022)

Partindo dessas observações, é fundamental que os/as educadores/as tenham em conta o modo como vão **planear** as suas ações, como ressalva Lopes da Silva et al. (2016) “planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar as situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p. 15). Ao longo de toda a PP, o tempo para além de ter sido gerido por nós, Educadoras-Estagiárias, também as crianças do grupo constituíram uma voz ativa durante o planeamento de propostas, onde foram escutadas e, onde tiveram a liberdade para debater outras propostas, para além daquelas sugeridas, chegando assim, à ideia que é reforçada pelas autoras supramencionadas “o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças” (p. 27).

Este papel ativo das crianças confere-lhes “um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança” (Lopes da Silva, 2016, p. 16). Em concordância com as autoras anteriores, Cardona et al. (2021) refere que a co-construção partilhada de ideias entre as crianças e o/a educador/a deve incluir diálogos, onde os pensamentos das crianças sejam debatidos individualmente, em grande ou pequenos grupos e, onde, haja espaço para “interações em que o/a educador/a formula perguntas abertas ... que admitem várias respostas ... e, ainda, situações em que ... as crianças se envolvem conjuntamente na resolução de um problema, clarificação de conceito, avaliação de atividade” (p. 112). Neste sentido, e já sendo uma prática regular da Educadora Cooperante, procurei dar sempre oportunidade às crianças de interagirem e participarem, envolvendo-se ativamente nas propostas sugeridas e em questões surgidas ao longo da prática diária.

É através da planificação e avaliação que o/a educador/a reflete e demonstra a sua intencionalidade educativa. No que diz respeito à implicação durante a ação, esta refere-se à qualidade da proposta, resultante da interação entre o contexto e as características da criança. Esta implicação está dependente do bem-estar da criança, um estado emocional marcado pela satisfação, prazer e serenidade interior, estando intrinsecamente relacionado à satisfação das necessidades básicas da criança (Carvalho & Portugal, 2019).

A **avaliação** diz respeito à última etapa deste ciclo, que de acordo com Lopes da Silva et al. (2016) consiste “na recolha de informação necessária para tomar decisões sobre a prática...considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionado para a ação” (p. 15) acrescentando ainda que os educadores não se baseiam apenas numa mera classificação, mas sim, na valorização dos processos de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e/ou os seus progressos ao longo do tempo “a avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (p. 16). Na PP, procurei integrar a avaliação como um processo contínuo e reflexivo, em que se foca o desenvolvimento e aprendizagem das crianças enquanto seres individuais. Utilizei, ainda, a avaliação como um meio para melhorar as práticas pedagógicas diárias, entendendo-a, assim, como um instrumento que me permite acompanhar e apoiar cada criança no seu percurso.

Quanto à participação das crianças, o seu envolvimento deve estender-se além do planeamento, sendo fundamental também durante o processo de avaliação. Nas palavras de Laevers e Portugal (2018) a avaliação “é uma construção partilhada ... que envolve diálogo, partilha de ideias, alegrias e preocupações, processos e resultados de aprendizagem/desenvolvimento e pistas de trabalho para o futuro” (p. 154), sendo então um processo participado onde existe a reflexão entre os diversos intervenientes (e.g., crianças, pais/famílias e elementos das equipas educativas) acerca dos processos da ação pedagógica e, conseqüentemente, sobre a avaliação. Devemos, então, considerar que estes dois processos - planeamento e avaliação são indissociáveis, uma vez que, “se planear é fundamental para prever e antecipar o que é mais importante realizar, para promover as aprendizagens das crianças, avaliar é fundamental para tomar decisões sobre a prática educativa e planear” (Cardona et al., 2021, p.76).

Sublinha-se, mais uma vez, o facto indispensável, que as crianças – sendo elas as próprias protagonistas da sua aprendizagem, sejam envolvidas no processo de avaliação, uma vez que estas reconhecem as suas capacidades, fragilidades e preferências. Cabe ao/a educador/a apoiar a criança “no desenvolvimento deste processo de autoavaliação, que a vai ajudar a aprender a prever o que quer fazer e, por conseguinte, a planear melhor” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16) e, sem nunca esquecer o nosso papel enquanto adultos “[demonstrando] respeito e consideração pelos seus pontos de vista... procurando não induzir sentimentos negativos nas crianças” (Laevers & Portugal, 2018, p. 154).

No decorrer da PP, conforme mencionado no início do capítulo, a minha ação pedagógica assentou nas etapas deste ciclo interativo, estabelecendo conexões interdependentes de um mesmo processo. Devido à situação da Pandemia Mundial, a Covid-19, enfrentada aquando da realização da PP, o contacto e a comunicação com as famílias foi feito por meios alternativos, telemóvel e/ou e-mail, uma vez que não era permitido entrarem nas salas de atividades.

Ao longo das semanas, colocámos DP⁵ nas paredes da Instituição (construída com a cooperação das crianças), com o intuito de colocar a par os pais/familiares das atividades desenvolvidas pelo grupo.

2.3. A EMERGÊNCIA DO BRINCAR NO JARDIM DE INFÂNCIA E NO QUOTIDIANO DAS CRIANÇAS

Brincar é uma parte importante do desenvolvimento infantil, não é tempo desperdiçado.

É com brincadeiras que as crianças aprendem a socializar, conhecem as regras de cooperação e da competição, recebem estímulos à imaginação.

(Ken Robinson, 2019)

Atualmente, tem-se debatido acerca da importância do brincar na educação de infância e quais os benefícios inerentes ao longo da vida conseguidos através desta atividade lúdico-pedagógica. Tendo em vista a situação pandémica que se vivenciou mundialmente, muitas das crianças foram privadas do contacto com o exterior e perderam-se múltiplas oportunidades de brincadeira no espaço exterior e, conseqüente, convivência social. Perante este cenário, este é um tópico que julgo ser necessário para descrever alguns dos momentos desta PP, dado que, a maioria das crianças do grupo que acompanhei, demonstravam necessidade de brincar e de jogar jogos sociais (utilizando regras simples – definidas pelas crianças e/ou adultos), sobretudo no espaço exterior do JI, tal como a desafiarem-se perante os obstáculos que se encontravam nesse espaço (e.g., árvores e pneus).

⁵ Conferir Anexo V – Documentação Pedagógica em Jardim de Infância I (semana de 28 a 30 de março de 2022 e semana de 26 e 27 de abril de 2022)

Todavia, considero que ainda existe um grande estigma em deixar as crianças explorarem livremente os seus limites, devido aos riscos que podem advir das suas ações, principalmente com sujar-se ou caírem. Apesar da Educadora Cooperante defender a ideia de que a criança deve ser ativa e brincar livremente, muitos pais e profissionais educativos ficam reticentes em relação a este aspeto. Neto (2020) argumenta esta ideia referindo que “o medo institucionalizou-se e o brincar de risco tornou-se dificilmente aceite e não é promovido” (p. 109).

Muitas das crianças, vinham questionar-nos, a nós mestrandas, se poderiam trepar uma árvore, ou saltar os pneus que se encontravam no chão, com medo de serem repreendidas se o fizessem. Esta questão fez-me, ao longo da PP, repensar na urgência de incutir na vida das crianças tempo e espaço para brincar para se tornarem mais ativas, como afirma Neto (2020) “os pais e educadores não podem esquecer a importância do brincar nas primeiras idades e os seus benefícios” (p. 39). O mesmo autor define o brincar como “um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e fantasia” (p. 39) e enumera os benefícios desta manifestação lúdica destacando a “capacidade adaptativa ..., cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais” (p. 39).

Com as ideias mencionadas anteriormente, importa referir que ainda há, por parte dos adultos, a ideia de que o brincar é associado meramente a um passatempo e não como algo que trará vastas aprendizagens para a vida adulta. As famílias, em Portugal, têm uma visão tradicionalista da educação de infância, onde o desenvolvimento e aprendizagem das crianças só se faz através do ensino da escrita, da leitura e do cálculo. Ora por quanto, a brincadeira é, sem dúvida, a atividade lúdica base da primeira infância que possui vantagens sociais, afetivas e cognitivas, proporcionando às crianças a oportunidade de crescerem, desenvolverem-se e conhecerem, ao seu ritmo, o mundo que as rodeia (Silva & Sarmiento, 2017). Como futura profissional de educação, a brincadeira irá integrar a minha intervenção educativa, proporcionando às crianças múltiplas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

2.4. A ABORDAGEM POR PROJETO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

No decorrer da PP, percebi que a Educadora Cooperante recorria à Abordagem de Projeto na sua ação educativa, partindo dos interesses que iam surgindo ao longo do ano, por parte do grupo. Uma das etapas de avaliação da PP, visava a implementação e a exploração de um projeto com as crianças, durante o período de intervenção.

Uma vez que nunca tinha trabalho a Abordagem de Projeto e após alguma pesquisa e conversas informais com a Educadora Cooperante, percebi que, na minha prática, queria sempre ouvir as crianças. Assim, só me faria sentido realizar um Projeto que fosse ao encontro dos interesses, curiosidades e necessidades do grupo. Numa fase inicial e em conjunto com o meu par pedagógico, recorremos à leitura de atuais autores de referência que nos ajudassem a clarificar o poder da Abordagem de Projeto na educação de infância.

Segundo Vasconcelos (2012), é importante que as crianças iniciem, desde pequenas, a capacidade de se debaterem com questões, situações que envolvem dilemas e até mesmo problemas que necessitam de ser discutidos e resolvidos. Desta forma, considera-se que “o conflito e a negociação tornam-se ‘forças propulsoras’ do crescimento intelectual e social das crianças” (Vasconcelos, 2012, p. 12), sendo por isso essencial e fulcral a criação de momentos que fomentem nas crianças as situações supramencionadas. Esta abordagem pressupõe uma motivação intrínseca por parte das crianças, daí a necessidade de trabalharmos e implementarmos junto do nosso grupo, um tema que lhes agrade e suscite interesse e curiosidade, pois “importa sobretudo que a proposta seja negociada e que as crianças tenham um poder real na decisão dessa negociação” (Silva, 2005, p.12).

Neste contexto, Katz e Chard (2009) destacam o papel do/a educador/a nesta abordagem passa por incentivar as crianças a interagir com pessoas, objetos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas. De forma a complementar, Leite (2022) reforça que o/a educador/a deve assumir um papel de mediador/a, orientador/a e observador/a, permitindo que as crianças sejam sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem e promovendo a sua autonomia.

Antes de iniciarmos o projeto, decidimos observar as crianças ao longo de várias semanas a fim de conhecer melhor o grupo e, identificar, algum interesse que surgisse no decorrer do dia a dia. Após as semanas de observação, reunimo-nos com as crianças com o intuito de ouvir as suas ideias e perceber os seus interesses. O grupo demonstrou vontade em transformar uma área da sala de atividades: queriam uma zona onde pudessem brincar e explorar novos materiais para além dos que já existiam na sala. As crianças mais velhas (5 anos) voluntariaram-se a construir os materiais para esse novo espaço (e.g., massa modelar, instrumentos musicais, binóculos, entre outros), o que nos levou à conclusão de que o projeto seria em torno dos 5 sentidos – um espaço que englobasse materiais correspondentes a cada sentido.

Quanto à participação das crianças, embora, as de 5 anos tenham sido as impulsionadoras na definição do projeto, faria sentido desenvolvê-lo apenas com este pequeno grupo. No entanto, durante a construção dos materiais e realização das propostas práticas, as restantes crianças do grupo demonstraram vontade em envolverem-se, permitindo que o projeto se tornasse mais abrangente e significativo para todo o grupo. Aliado a esta ideia, Katz e Chard (2009) sublinham que um projeto pode contar com a participação de todas as crianças da sala, como também pode ser desenvolvido individualmente ou em pequenos grupos. O facto de não participarem todas as crianças não significa que as restantes não possam realizar/participar nas atividades que estão relacionadas com os projetos.

Tal como definido por Vasconcelos (2012), o trabalho de projeto desenvolve-se em quatro fases: (i) Fase I – Definição do problema; (ii) Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho; (iii) Fase III – Execução; (iv) Fase IV – Divulgação e avaliação. Desta forma, o nosso projeto encontra-se dividido segundo estas quatro fases, desenvolvidas e implementadas ao longo de toda a PP. A primeira fase corresponde à definição do problema, onde se formula o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos, 2012, p.14). Partindo, então, do interesse das crianças pela construção de uma nova área na sala de atividades e, das diversas conversas informais com o grupo, chegámos à conclusão que seria um espaço relacionado com os cinco sentidos.

À vista disso, seguiu-se a segunda etapa do projeto – a planificação e desenvolvimento do trabalho. Foi fundamental realizar um *brainstorming* (chuva de ideias) com o grupo, sobre cada um dos sentidos. Ou seja, dedicamos uma semana a cada sentido e levantámos alguns conhecimentos e dúvidas, acerca de cada um, formulando os seguintes tópicos: “o que sabemos” “o que queremos saber” “como vamos descobrir?”. Definidos os tópicos, o grupo delineou as tarefas que iriam realizar, definindo a pesquisa como a primeira etapa do processo.

Estabelecemos, ainda, a divisão de tarefas, onde coube às crianças mais velhas a procura de informação para responder às questões iniciais. Para isso, tiveram de recorrer a diversos meios de pesquisa, onde utilizaram sobretudo: os livros da biblioteca, livros que trouxeram de casa, informações obtidas através de conversas com adultos e familiares e, também, informações recolhidas através de meios tecnológicos (com a supervisão e orientação das mestrandas) – informações do “tio Google” como muitas das crianças frisavam.

Após a execução das pesquisas, as crianças planearam as atividades a desenvolver, de modo, a obter mais informações sobre cada um dos sentidos. Antes de seguirem para a implementação das atividades, as crianças mais velhas reuniam-se com as restantes, com o intuito de partilharem a informação que encontraram, respondendo às questões debatidas inicialmente por todos.

Seguiu-se a terceira fase que corresponde à execução do projeto. Como referido anteriormente, após uma pesquisa e definição das atividades, todo o grupo programou e realizou diversas propostas de modo a aprofundar as informações que obtiveram acerca de cada sentido, contrastando com as ideias iniciais. As atividades desenvolvidas nesta fase, segundo Katz e Chard (2009) basearam-se em atividades de investigação e atividades de construção. Como referem as autoras, nas atividades de investigação, a criança investiga através de diversas estratégias, de modo a obter uma panóplia de informações e ideias sobre determinado assunto. Essas estratégias, tanto podem ser ativas (necessidade de experimentar, explorar e manipular objetos) como recetivas (observação, escuta, apalpação de objetos e examinação/observação de experiências). Ao longo das semanas que corresponderam a esta fase, o grupo desenvolveu várias experiências e atividades sensoriais (e.g., utilizaram o paladar para provar vários alimentos, utilizaram

o tato para sentir, às cegas, vários objetos, experiências de ilusão ótica dentro do sentido da visão).

Por fim, no que diz respeito à última fase – divulgação/avaliação, as crianças finalistas realizaram a apresentação do projeto à restante comunidade escolar, de acordo com Vasconcelos (2012) “esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (p.17). Antes de procederem à divulgação, o grupo reuniu-se com as mestrandas, a fim de perceberem e avaliarem o decorrer do projeto, confrontando-se com as questões definidas no princípio e com as respostas obtidas. Em conjunto, consideraram que seria enriquecedor alargar o projeto a todas as crianças da Instituição, decidindo, assim, expor alguns dos materiais construídos numa das paredes, dando oportunidade às outras crianças de saberem mais acerca dos 5 sentidos.

As crianças mais velhas do grupo ficaram com a tarefa de partilhar as descobertas alcançadas e de dar a conhecer o novo espaço que construíram para uso comum. Todavia, as crianças também sensibilizaram para o uso consciencializado daquele espaço, bem como a sua conservação, uma vez que se destina a toda a comunidade. Este processo de comunicação acerca do projeto e resultados, permite às crianças uma sistematização de todas as aprendizagens adquiridas (Silva, 2005). Formosinho (2013, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2013) reforça ainda que “as aprendizagens experienciais e os processos da socialização são tão ou mais importantes para o desenvolvimento humano e profissional como as aprendizagens resultantes dos processos estruturados de ensino e aprendizagem” (p. 12).

Portanto, em jeito de reflexão, considero que o desenvolvimento deste projeto e a utilização desta ferramenta no decorrer das práticas pedagógicas é bastante potencializadora de competências importantes ao desenvolvimento integral das crianças. Proporciona, às crianças e aos adultos, a investigação em torno de uma determinada problemática que, possibilita um vasto leque de aprendizagens que integram as várias áreas de conteúdo, tornando as aprendizagens e os conhecimentos “mais vastos, mais concretos, mais consistentes e sobretudo mais interessantes” (Leite, 2022, p. 10).

Uma das potencialidades desta Metodologia centra-se na oportunidade dada às crianças em trabalharem e investigarem um tema do seu interesse, tornando-se assim,

investigadores e protagonistas do seu próprio conhecimento. As vozes das crianças são, ao longo de todo este processo, “audíveis”, no sentido em que são elas as decisoras do caminho que a investigação toma. Neste processo, a criança não é um “cientista solitário”, mas sim um “explorador, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros.” (Vasconcelos, 2012, p. 10).

Aliado às ideias anteriores, a mesma autora refere, ainda, a importância desta ferramenta para o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade metacognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade. Em concordância com esta autora também o Ministério da Educação (1998) refere que com a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) as crianças “aprendem competências sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, aprendem a cooperar, a negociar, a fazer trabalho em equipa e a descobrir formas de liderança. Descubrem as suas potencialidades, o seu valor pessoal, aprendem a afirmar-se positivamente e a ser assertivas” (p. 153).

Todas as aprendizagens mencionadas anteriormente, foram desenvolvidas ao longo deste projeto. De uma forma geral, penso que o projeto correu como estava previsto⁶, destacando sobretudo a capacidade do trabalho de equipa entre as crianças, mestrandas e familiares em prol da busca de informação necessária para responder às questões iniciais do projeto, bem como para informações sobre os materiais necessários para a construção de objetos destinados à nova área da sala de atividades.

⁶ Conferir Anexo V – Exemplos de documentação pedagógica relacionada com o projeto, bem como a divulgação da área dos sentidos, construída pelo grupo, à comunidade escolar.

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

CAPÍTULO III – CONSTRUINDO CAMINHO COMO EDUCADORA-ESTAGIÁRIA NO JARDIM DE INFÂNCIA II: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS

No próximo capítulo, irei refletir sobre o percurso desenvolvido na minha segunda experiência, realizada num contexto de JI, novamente inserido na rede pública. A transição para um novo mestrado, sendo este direcionado apenas para a vertente de Educação Pré-Escolar, impediu-me de vivenciar esta experiência num estabelecimento particular. Assim, o capítulo encontrar-se-á subdividido pelos aspetos que considere terem sido os mais pertinentes no decorrer da minha PP, sendo eles: (i) Caracterização do contexto e dos intervenientes; (ii) A Documentação Pedagógica na Educação Pré-Escolar – instrumento de reflexão e co-construção das aprendizagens; (iii) O Portfólio individual – ferramenta de reflexão pedagógica e promoção da autonomia da criança; e (iv) Cooperação escola-família – impacto no processo de aprendizagem das crianças.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS INTERVENIENTES

O JI, inserido na rede pública, encontra-se localizado numa antiga escola do 1.º CEB na periferia de Leiria (Mendes, 2022). O edifício dispõe de uma sala de atividades principal, uma sala polivalente destinada às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), um espaço para refeições com capacidade para 25 crianças, duas salas de arrumos (uma para materiais lúdicos e outra para produtos de higiene e limpeza, ambas de acesso restrito) e instalações sanitárias diferenciadas para crianças e adultos. Contudo, verifica-se a inexistência de um gabinete destinado ao educador, o que evidencia uma limitação a nível estrutural (Mendes, 2022). O espaço exterior contempla uma caixa de areia, um parque infantil coberto, um alpendre e uma vasta área de terra, onde se encontra uma pequena horta (Mendes, 2022). O acesso ao edifício principal é realizado através de uma entrada lateral, utilizada por alunos e funcionários.

O grupo com quem realizei a PP é constituído por 25 crianças, sendo 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Doze crianças já frequentaram anteriormente o JI. As restantes estiveram ao cuidado da família ou de amas, encontrando-se em fase de adaptação ao contexto escolar. No grupo, verifica-se diversidade cultural, com a presença de uma criança ucraniana, integrada desde outubro, e três crianças brasileiras, que iniciaram a frequência no início do ano letivo.

Com base nos pressupostos de Piaget (Sprinthall & Sprinthall, 1993), as crianças encontram-se no estágio pré-operatório (2-7 anos), caracterizado pelo desenvolvimento do pensamento intuitivo e pela capacidade de representação simbólica. Durante este período, a linguagem e o jogo simbólico assumem um papel essencial no processo de aprendizagem (Papalia et al., 2001).

As crianças demonstram características como curiosidade, dinamismo e envolvimento ativo nas atividades e brincadeiras diárias. No entanto, observa-se que as crianças mais novas apresentam um menor período de atenção, principalmente em momentos de reflexão em grande grupo, e algumas dificuldades na construção frásica. Por outro lado, as crianças mais velhas revelam maior autonomia e colaboram ativamente na integração das mais novas nas rotinas e regras do grupo.

Em termos de preferências lúdicas, na sala de atividades, verifica-se um interesse acentuado pelo desenho, jogos e construções. Relativamente à expressão plástica, as crianças de três anos encontram-se na fase da garatuja, enquanto as de quatro, cinco e seis anos evidenciam maior noção espacial e representação de elementos diversos. No domínio da escrita, as crianças de cinco e seis anos conseguem escrever o próprio nome autonomamente, enquanto as de quatro anos necessitam de suporte visual. As crianças de três anos demonstram interesse inicial pela escrita, solicitando auxílio do adulto.

Na Instituição, as crianças tinham duas atividades extracurriculares, sendo estas: expressão musical e expressão dramática. Na expressão musical, o grupo revelava conhecimento de um repertório diversificado de canções e instrumentos musicais, bem como uma compreensão das características estruturais da música. No âmbito da expressão dramática, verificava-se um envolvimento significativo das crianças em atividades de faz-

de-conta, seja em brincadeiras livres ou propostas estruturadas com materiais como fantoches e teatros de sombra.

No que concerne ao domínio motor, observa-se que a maioria das crianças apresenta um desempenho adequado à faixa etária. No entanto, algumas evidenciam dificuldades ao nível da motricidade grossa, nomeadamente em tarefas como saltar com ambos os pés ou manter o equilíbrio. A motricidade fina também se encontrava em diferentes níveis, como seria de esperar: crianças de três e quatro anos demonstravam menor destreza na utilização da tesoura, enquanto as de cinco e seis anos já apresentam maior precisão. A manipulação de materiais riscadores revelava-se mais desafiante para as crianças mais novas, refletindo a necessidade de um maior estímulo ao nível da preensão em pinça.

A análise do grupo permitiu identificar a necessidade de promover momentos de interação social e comunicação oral, com vista ao desenvolvimento da autonomia, da participação ativa e da tomada de decisão coletiva. Para além disso, destacava-se a importância de reforçar estratégias que favoreçam a concentração das crianças mais novas e que potenciem o desenvolvimento da linguagem oral, sobretudo ao nível da estruturação frásica.

3.2. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E CO-CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS

É uma espécie de crédito ou testemunho (visual, audiovisual ou escrito) que dá identidade ou expressão cultural à própria escola e aos que a habitam. Os documentos são provas (testemunhos documentais) que tornam respeitável o trabalho com as crianças e o dignificam dando-lhe memória e consistência histórica. Desde a entrada em qualquer escola..., podemos perceber – desde os muros, paredes, tetos e solos do lugar – um espaço que fala, que narra histórias, através de uma segunda pele (Azevedo (2009), citando Hoyuellos (2006), p.20).

Partindo da citação supramencionada e, de acordo com Oliveira-Formosinho (2016), a DP desempenha um papel crucial ao possibilitar que a criança visualize o seu próprio processo de aprendizagem, o que se traduz numa maior consciência acerca do seu desenvolvimento. Simultaneamente, e após trabalhar com DP, considero que seja um instrumento crucial para os profissionais de educação, na medida em que possibilita a oportunidade de conhecer individualmente e de maneira mais aprofundada cada criança, bem como refletir as ações implementadas na prática pedagógica.

Na perspetiva de Azevedo (2019), a DP assume, ainda, uma função mediadora entre culturas e identidades, promovendo um diálogo contínuo entre a identidade e a cultura da criança e as do adulto. Esse processo dialógico, sustentado por uma abordagem baseada na escuta ativa, na participação equitativa e na valorização da dimensão democrática da educação, possibilita, não apenas a narração das experiências de aprendizagem, mas também a reconstrução das práticas pedagógicas. Em modo conclusivo, a DP é vista como um meio para “celebrar a aprendizagem e para tornar visíveis os progressos individuais e coletivos da aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2010, p.19).

Com base nas ideias previamente referidas, pretendo evidenciar que, na última prática em contexto de JI, a DP assumiu um papel central e contínuo ao longo do meu processo pedagógico. Neste sentido, a própria documentação não se limitou a um mero registo de atividades, mas sim, a uma partilha onde foi possível tornar visível – as experiências, conhecimento e aprendizagens das crianças. Importa acrescentar que a DP constitui um meio de diálogo entre crianças, educadores e famílias possibilitando a construção partilhada do conhecimento. Urge, assim, mencionar o carácter dinâmico e reflexivo que esta ferramenta despela nas práticas pedagógicas, na medida em que viabiliza um acompanhamento individual de aprendizagem, e igualmente ajustar as ações pedagógicas de modo a assegurar necessidades e interesses do grupo. Como acrescenta Anastácio e Oliveira (2024) este documento “serve os educadores porque lhes permite estar em constante aprendizagem, investigação, melhorar a prática pedagógica e valorizar o seu trabalho” (p. 75).

À luz das conceções anteriormente referidas, ao longo da minha PP, a DP assumiu um papel fundamental⁷ – revelando-se um recurso essencial para a compreensão das particularidades de cada criança, bem como para a identificação dos interesses do grupo. Ou seja, a sua utilização permitiu que existisse um acompanhamento atento e contínuo do percurso de aprendizagem, favorecendo o planeamento pedagógico mais intencional e ajustado às necessidades e motivações das crianças.

Para além disso, torna-se pertinente realçar a voz ativa dada às crianças na construção da DP, e o seu envolvimento ativo durante o projeto da horta e restantes propostas implementadas. Através de momentos de reflexão em grande grupo, as crianças foram incentivadas a expressar as suas interpretações e perceções, atribuindo um significado às experiências vivenciadas, o que fortaleceu a sua capacidade de comunicação e pensamento crítico e uma maior valorização das suas ideias e produções. É, portanto, considerado um documento vivo que como refere Anastácio e Oliveira (2024) possibilita reorganizar o processo educativo da criança através da interpretação de diferentes registos. Permite que a criança aprenda enquanto observa, recorda, se autoavalia, se conheça, se valorize. (p.75)

No âmbito do projeto da horta, a DP revelou-se particularmente enriquecedora, uma vez que permitiu dar visibilidade às aprendizagens emergentes, espelhando o envolvimento das crianças na exploração e no cuidado do espaço. Os registos fotográficos, os relatos escritos e as produções das crianças foram elementos essenciais para a construção de um percurso pedagógico significativo e coerente, reforçando a intencionalidade educativa das atividades propostas. O facto de a DP ter sido exposta nas paredes da escola⁵ favoreceu uma reflexão construtiva envolvendo todos os participantes educativos: crianças, famílias e comunidade. Essa reflexão contribuiu para uma visão pedagógica baseada na escuta, na participação e na valorização das aprendizagens adquiridas e, consequentemente permitiu,

comunicar aos familiares e à comunidade o trabalho realizado pelo educador, bem como as aprendizagens e experiências vivenciadas pelas crianças, que são seres

⁷ Conferir Anexo VI – Documentação Pedagógica em Jardim de Infância II

competentes, com capacidades e com direitos de participação. (Anastácio & Oliveira, 2024, p. 75)

Neste sentido, importa entender que a DP deve ser valorizada como uma ferramenta essencial para a Educação de Infância,

capaz de oferecer qualidade e autenticidade aos serviços educativos. Para tal é essencial que se rompa com a pedagogia tradicional e promova uma pedagogia participativa, socioconstrutivista, que incite o processo de ensino-aprendizagem, advogue o direito das crianças e favoreça o papel do educador e das famílias.

(Anastácio & Oliveira, 2024, p. 75)

3.3. O PORTFÓLIO INDIVIDUAL – FERRAMENTA DE REFLEXÃO PEDAGÓGICA E PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA

O portfólio é visto como um elemento crucial da avaliação, nele constam as aprendizagens e o desenvolvimento holístico de cada criança. Segundo a perspectiva de Shores e Grace (2001), o portfólio é um “instrumento que salienta as necessidades e desafios que são colocados às crianças e dá conta dos seus esforços, melhorias, processos e rendimentos” (p.15). Por outras palavras, é uma ferramenta construída para conferir um significado ao trabalho da criança, promovendo o diálogo sobre o processo e incentivando a aprendizagem por meio da reflexão e da autoavaliação. Apesar de existirem várias modalidades de avaliação, é cada vez mais recorrente os/as Educadores/as de Infância privilegiarem o uso do portfólio, pois a criança é o principal protagonista neste tipo de documentação, ao avaliar as suas próprias aprendizagens. Com o uso do portfólio, é possível ao/a educador/a perceber e delinear as mudanças necessárias no decorrer da sua PP, utilizando este instrumento como suporte e base de reflexão diária.

Tendo em conta o supramencionado, a construção deste documento é um processo partilhado, envolvendo ativamente as crianças, os/as educadores/as, famílias e outros intervenientes educativos que se considerem importantes. Contudo, é de ressaltar o papel fulcral desempenhado pelos/as educadores/as em mediar a criança na construção do portfólio, nomeadamente, na explicação necessária da sua importância e o processo por detrás da sua realização. Ambos têm de tomar decisões relativamente aos conteúdos a

incluir no portfólio, garantido que este reflita de forma significativa as aprendizagens, conforme referido por Santos e Silva (2007):

As primeiras selecções [sic] de registos efectuadas [sic] pelo educador e o modo como estas amostras de progressos são seleccionadas [sic] e comentadas fazem com que a criança perceba como é importante o seu desenvolvimento (p.76).

Seguindo a linha de pensamento anterior e de acordo com as autoras mencionadas, o processo de tomar decisões é uma competência que deve ser cultivada desde tenra idade para que a criança se torne cada vez mais autónoma, no decorrer da sua vida. O facto de justificar as suas escolhas, no portfólio, permite organizar o seu pensamento e apresentar de forma clara as suas decisões. Os autores Shores e Grace (2001) ressaltam, ainda, que esta prática de autoavaliação e constante reflexão sobre as ações e decisões, favorecem um desenvolvimento de habilidades metacognitivas, conduzindo a criança a conhecer-se a si própria e a definir os seus objetivos. Este processo está alinhado com um ensino-aprendizagem centrado na criança, no qual, não se trabalha ‘para’ a criança, mas sim ‘com’ ela, proporcionando um ambiente em que a criança sinta que as suas aprendizagens são valorizadas.

Com base nestes pressupostos e estabelecendo um elo de ligação com a minha PP, tive a oportunidade de construir um portfólio em colaboração com uma criança à minha escolha (Eduardo) e com a devida autorização do/a Encarregado/a de Educação.

Foi um processo desenvolvido de forma partilhada entre mim e o Eduardo, promovendo a sua autonomia e estimulando o seu autoconhecimento, o que se revelou uma experiência extremamente gratificante, pois permitiu-me “caminhar” em conjunto com o Eduardo, sendo ele o detentor do papel ativo em todas as etapas necessárias. Assim, nas palavras de Gomes e Oliveira (2024)

O portefólio deverá representar a criança e, por isso, está adequado às suas especificidades. Reflete e evidencia, de uma forma particular e pessoal, as suas experiências, as suas realizações únicas, o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. (p. 105)

O Eduardo esteve totalmente envolvido em todo o processo, desde a seleção dos materiais, à escolha da capa, à escrita dos títulos, formulação de comentários sobre as atividades desenvolvidas e quais os registos a incluir no seu portfólio. No entanto, mantive-me sempre disponível no apoio prestado na tomada de decisões, como também na sugestão de envolver a família e alguns dos seus amigos na construção do portfólio, tornando-o mais significativo e enriquecedor. Tal como é referido em Gomes e Oliveira (2024), envolver os pais no processo de avaliação dos seus filhos constitui uma mais-valia para todos os envolvidos. Encarar os pais como parceiros na construção da avaliação exige “uma comunicação franca, regular e recíproca, em que os avanços são comemorados, problemas confrontados, soluções são buscadas e políticas são implementadas, conjuntamente” (Pascal & Bertram, 2019, p. 79 citado por Gomes & Oliveira, 2024). Esta colaboração possibilita que a criança, a família e o/a educador/a participem ativamente na construção do portfólio, enriquecendo o processo de avaliação e fortalecendo a parceria entre escola-família.

No que concerne ao desenvolvimento de competências, considero que este processo ajudou o Eduardo a tornar-se mais autónomo, o que se traduziu nas reflexões que realizou sobre as suas aprendizagens e identificação de aspetos a melhorar. O facto de documentar algumas atividades permitiu avaliar o seu percurso, promovendo uma maior consciência sobre o seu desenvolvimento, reforçando o seu pensamento crítico.

Os exemplos a seguir, extraídos do portfólio do Eduardo, ilustram concretamente os aspetos anteriormente referidos⁸:

COMENTÁRIO DA CRIANÇA: O Eduardo explicou o que colocou nesta folha e disse o seguinte: “Isto são as fotografias de quando eu fiz o portfólio, aqui estava a cortar as coisas para meter no portfólio para colar e fiz um desenho sobre os meus amigos” **De seguida questionei o Eduardo se tinha gostado de fazer o portfólio e qual a parte que gostou mais de fazer.** “Gostei, a minha parte

⁸ Conferir Anexo VII – Eduardo a construir o seu portfólio

preferida foi o desenho que eu fiz sobre os meus amigos” **Perguntei-lhe se podia explicar o que é o portfólio.** “É uma coisa que nós fazemos para meter as coisas que fazemos em casa e na escola e para eu ver e nunca me esquecer do que fiz, depois daqui a uns anos posso voltar a ver.”

Outro exemplo remete aos bichos que o Eduardo encontrava no exterior e que quis muito que viessem documentados no seu portfólio, aqui fica um excerto do comentário do Eduardo “São os bichos que eu encontrei”⁹:

O Eduardo explicou o que colocou nesta folha e disse o seguinte: “Eu vi uma aranha na horta, ao pé do compostor.” “Também encontrei uma lesma preta e meti na minha mão e ela começou a andar.” “Também já vi muitos caracóis na horta.”

Questionei o Eduardo sobre qual é o seu animal preferido. “A aranha.”

Estes são alguns dos exemplos que vêm evidenciados no portfólio individual que construí com o Eduardo e que refletem, em grande parte, os pressupostos teóricos que referi anteriormente.

3.4. COOPERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA – IMPACTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

É de salientar a cooperação família-escola na construção do portfólio, uma vez que a participação das famílias se revela algo bastante positivo na aprendizagem da criança. A família é um dos principais pilares na vida da criança, pelo que lhe deve ser reconhecido esse papel crucial no desenvolvimento da mesma, favorecendo e possibilitando este trabalho colaborativo na PP.

Tendo isso em conta, essa participação faz sentido em diferentes perspetivas. Por exemplo, ao observar os registos e comentários do/a educador/a, as famílias conseguem reconstruir uma atitude face ao ambiente escolar, equipa educativa e da própria criança.

⁹ Conferir Anexo VIII – Exemplos do portfólio do Eduardo

As famílias, ao perceberem quais as intencionalidades educativas, latentes às práticas dos/as educadores/as, ajudam-nos na partilha de informação, que se reflete em decisões pedagógicas mais ajustadas, às necessidades e especificidades de cada criança (Santos & Silva, 2007).

Como sublinha Mata e Pedro (2021), um bom envolvimento familiar melhora o aproveitamento das crianças, melhora o ritmo de aprendizagem, tornando-as mais seguras, estáveis, participativas e alegres, e conseqüentemente mais comunicativas e interessadas no quotidiano do JI. Para rematar, Vicente (2019) refere que

ao flexibilizarmos as relações, quebrando com linhas de atuação demasiado rígidas e formais, estamos a criar diversas interações que pelo seu dinamismo, não só criam maior controlo, como obrigam à existência de mais compreensão e aproximação entre os envolvidos na relação. (p.472)

O portfólio é visto, assim, como uma ferramenta com grande potencial, em que as famílias desempenham um papel fundamental. No decorrer da minha PP em JI II, foram vários os momentos onde as famílias foram convidadas a participar no processo de aprendizagem dos/as filhos/as, nomeadamente, no decorrer do projeto sobre a horta e, por fim, a participação da família do Eduardo no seu portfólio. Num primeiro momento, lancei o desafio ao Eduardo, de incluir a família no processo e, de seguida, numa conversa informal com os pais, expliquei-lhes os benefícios do portfólio e a participação deles no mesmo. A família aceitou participar na construção do Portfólio do Eduardo e, desde aí, ele mostrou-se mais empenhado na conclusão do portfólio, procurando partilhar os avanços com a família.

Ilustrarei o que acabei de referir através dos seguintes registos retirados do portfólio do Eduardo (colaboração da sua família):

Figura 1 - Exemplo participação da família do Eduardo no portfólio.

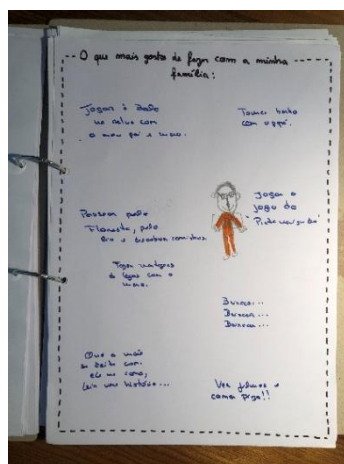




Figura 3 - Exemplo participação da família do Eduardo no portfólio.



Figura 4 - Exemplo participação da família do Eduardo no portfólio.

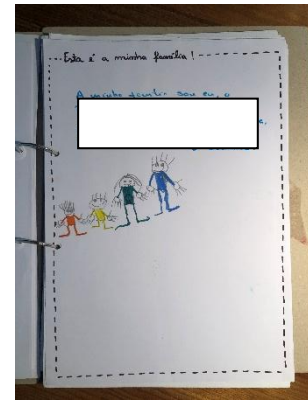


Figura 2 - Exemplo participação da família do Eduardo no portfólio.

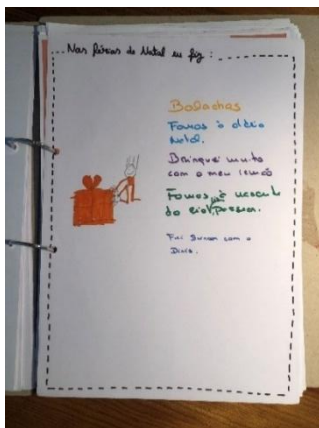


Figura 5 - Exemplo participação da família do Eduardo no portfólio.

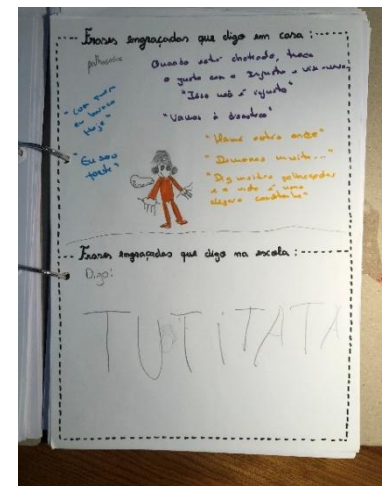


Figura 6 - Exemplo participação da família do Eduardo no portfólio.

Para concluir este capítulo, gostaria de salientar o crescimento pessoal que experienciei ao longo desta PP, sobretudo pela concretização de um projeto no qual as crianças assumiram um papel central e ativo na construção do seu próprio percurso de aprendizagem. A DP, mais uma vez, revelou-se uma ferramenta essencial para a promoção da autonomia, reflexão e autoavaliação das crianças, permitindo que as suas vozes fossem ouvidas e valorizadas. Este processo fortaleceu a relação que tinha com cada criança, como incentivou o crescimento de um ambiente educativo mais “democrático” e participativo, onde houve lugar para ideias, decisões e aprendizagens das crianças. Por tudo isto, esta experiência contribuiu significativamente para o meu

desenvolvimento enquanto futura profissional de educação, reforçando a importância de uma PP intencional, reflexiva e centrada na criança, promovendo a escuta ativa diariamente.

CAPÍTULO IV – PROJETO SOBRE A HORTA

4.1. FUNDAMENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

Como frisado ao longo do capítulo II e III, em ambos os contextos de JI, foram inúmeros os projetos desenvolvidos tendo em conta a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP). Contudo, considero que o projeto desenvolvido em JI II, teve um maior impacto, no que concerne ao potencial que esta metodologia acarreta no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A MTP constitui uma abordagem pedagógica que coloca as crianças no centro do processo educativo e lhe dá voz e agência, assumindo estas o papel de protagonistas ativas da sua própria aprendizagem. Como refere Katz e Chard (2009), “A abordagem por projetos é uma estratégia pedagógica que envolve as crianças em investigações aprofundadas de tópicos significativos para elas, permitindo-lhes atuar como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem.” (p.25).

Esta metodologia fundamenta-se na premissa de que a aprendizagem é mais significativa quando as crianças participam ativamente na exploração de temas que suscitam o seu interesse e curiosidade. Em vez de receberem informações de forma passiva, as crianças são incentivadas a investigar, questionar e construir conhecimento de forma colaborativa, promovendo, assim, o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da criatividade.

Ao adotar a MTP, o papel do/a educador/a é redefinido, assumindo a função de mediador e facilitador do processo de investigação. O/a educador/a orienta as crianças na organização das suas ideias e descobertas, promovendo um ambiente em que o diálogo e a interação desempenham um papel central. Deste modo, a aprendizagem torna-se diretamente vinculada às vivências, interesses e experiências do grupo.

Esta abordagem não só favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, mas também sociais e emocionais, uma vez que as crianças aprendem a colaborar, resolver problemas e refletir sobre as suas descobertas. No final de cada projeto, os resultados vão além da aquisição de novos conhecimentos, englobando a consolidação de competências essenciais para a vida em sociedade. Assim, a MTP apresenta-se como uma alternativa inovadora e transformadora à educação tradicional, conferindo significado e relevância ao processo educativo e permitindo que as crianças se tornem agentes ativos do seu próprio percurso de aprendizagem.

Com base nas observações que foram realizadas nas primeiras semanas de PP, constatou-se que a horta da Instituição era o principal ponto de curiosidade do grupo de crianças. Esse interesse refletiu-se em muitos dos seus diálogos, “Dentro da terra estão a nascer as raízes?” (Leonor), “Quando vem a chuva e o calor a bolota fica grande!” (Clara), “A semente cai para o chão, depois fica uma árvore pequena e depois uma árvore gigante!” (Maria) e “Quero fazer um quintal com couves que depois vai ter uma nuvem por cima a regar” (Pedro). Partindo desta premissa, surgiu a oportunidade de realizar um projeto em torno da horta do JI.

4.2. OBJETIVOS DO PROJETO PARA A ARTICULAÇÃO DAS ÁREAS DE CONTEÚDO

A perspetiva de ensino-aprendizagem integradora baseia-se na ideia de que o conhecimento não deve ser fragmentado em áreas isoladas, mas sim organizado de forma a promover conexões entre teoria e prática, incentivando o diálogo entre diferentes áreas do saber e uma reflexão crítica sobre a realidade social. Como afirma Neto (2014),

o currículo integrado, para se constituir como tal, terá necessariamente de ser organizado de forma a possibilitar a relação teoria e prática, o diálogo entre as disciplinas, a reflexão e a crítica sobre a realidade social na qual a comunidade escolar está inserida (p. 86).

Neste sentido, esta integração favorece uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, alinhando-se com uma visão holística do desenvolvimento infantil. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), a aprendizagem holística caracteriza-se como uma “forma complexa e inter-relacionada da aprendizagem da criança, em que as

dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (p.105). Como supramencionado, ao integrar múltiplas dimensões da aprendizagem e ao promover interconexões entre diferentes áreas do conhecimento, o currículo integrado torna-se um elemento essencial para a implementação de práticas educativas que respeitem a complexidade do desenvolvimento infantil.

O principal objetivo do projeto, – promover aprendizagens decorrentes de propostas integradoras sobre hortas biológicas – foi acompanhado de outros objetivos, entre eles: (i) melhorar a horta, espaço pelo qual todos se devem sentir responsáveis; (ii) despertar o interesse das crianças para o cultivo da horta, conhecimento do processo de germinação/plantação e crescimento das plantas; (iii) dar a oportunidade às crianças de cultivarem e conhecerem características das plantas que, posteriormente serão utilizadas para a confeção de algum prato; (iv) consciencializar as crianças para a importância de comer alimentos saudáveis e biológicos e degustação de alimentos semeados, cultivados e colhidos pelas próprias crianças, (v) estimular a motricidade fina das crianças, (vi) estimular os cinco sentidos, através de propostas relacionadas com a horta pedagógica; (vii) estimular as crianças a construir o seu próprio conhecimento em contexto real; (viii) estimular o contacto e o sentimento de cuidado e respeito para com a fauna e flora que pertencem à horta pedagógica; (ix) criação de um diário de campo para registo das vivências em torno do projeto, o que proporciona a aquisição de diversas competências em todas as áreas (descritas posteriormente).

De acordo com Vasconcelos (2012) a MTP contempla várias fases, nomeadamente: (i) Fase I – Definição do problema; (ii) Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho; (iii) Fase III – Execução; e, por fim (iv) Fase IV – Divulgação e avaliação do projeto.

A primeira fase consiste na *Definição do problema*, onde se "formula o problema ou as questões a investigar, definem-se dificuldades a resolver, o assunto a estudar" (Vasconcelos, 2012, p.14). Nesta etapa inicial, as crianças são incentivadas a fazer perguntas, partilhar os seus conhecimentos prévios sobre o tema e identificar as questões que desejam explorar. O/a educador/a desempenha um papel fundamental ao apoiar e mediar as crianças na formulação das questões e na definição do problema a ser investigado. Tendo em conta as ideias anteriores, realizou-se um pequeno diálogo, em grande grupo, com o intuito de se perceber as conceções que as crianças tinham sobre a

horta da instituição, podendo assim responder à pergunta “O que Sabemos?”, como consta na teia que está representada na *figura 7*:

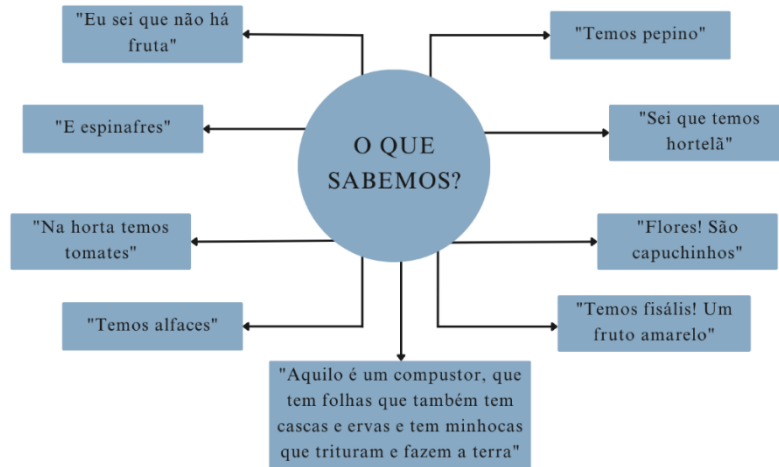


Figura 7 - Teia "O que sabemos?".

Dada por terminada a etapa da definição do problema, iniciou-se a segunda fase que corresponde à *Planificação e Desenvolvimento do Trabalho*. É nesta fase que a palavra ‘planear’ ganha sentido na sua plenitude. As crianças começam a desenvolver uma maior consciência sobre o percurso que pretendem seguir, demonstrando capacidade para responder a questões fundamentais (em conformidade com as teias representadas nas *figuras 8 e 9*), tais como: o que deve ser realizado “Como vamos fazer?”, qual o ponto de partida “O que queremos saber?” e de que forma devem proceder. Assim, esta fase corresponde à planificação das propostas, considerando fatores essenciais como o tempo disponível, a dinâmica do grupo, o espaço envolvido e os recursos necessários para a sua implementação.

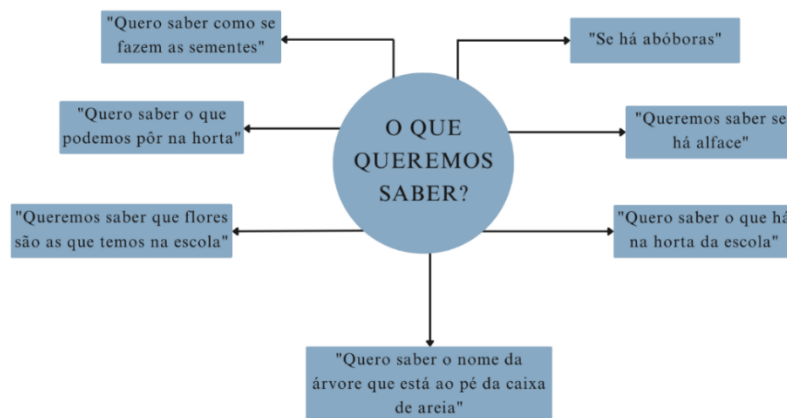


Figura 8 - Teia "O que queremos saber?".

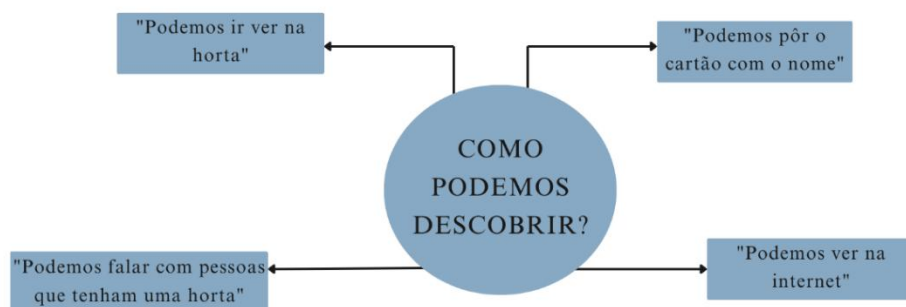


Figura 9 - Teia "Como podemos descobrir?".

De acordo com Vasconcelos (2012), a *Execução* é a fase seguinte da MTP. Nesta etapa as crianças desenvolvem um trabalho de pesquisa através de experiências diretas, onde recolhem as informações/dados mais pertinentes de modo a organizarem e a selecionarem o que pretendem. É importante que durante este processo exista uma panóplia de ferramentas que fomentem a criatividade e a sua imaginação, ajudando assim a criar pontos de situação, ao longo desta fase. O mesmo autor, refere que é imprescindível que os espaços da Instituição, onde ocorrem estes projetos, sejam um laboratório aberto – no sentido de haver uma pesquisa e reflexão conjunta.

No que concerne ao presente projeto, num momento inicial, foram planificadas várias propostas que partiram tanto do grupo de crianças como de nós, mestrandas. Estas propostas tinham como intuito responder às questões iniciais das crianças em relação à horta, bem como as que surgiram ao longo do projeto. A primeira proposta consistiu na observação e exploração da horta, sobretudo ao nível sensorial (*figura 10*), resultando também na colheita dos tomates maduros que se encontravam na mesma e que o grupo degustou no reforço da manhã (*figura 11*).



Figura 10 - Exploração e diálogo sobre a horta.



Figura 11 - Crianças a colher os tomates maduros.

Concluída a fase de exploração, propôs-se a realização de uma ilustração sobre a horta. Os desenhos constituem uma representação da conceção individual de cada criança, expressa tanto através da produção gráfica como da verbalização das suas ideias em contexto de diálogo individual. As perceções partilhadas foram registadas no verso da ilustração, permitindo uma análise mais aprofundada das suas interpretações sobre a temática.

De seguida, foi sugerido ao grupo o cultivo de plantas da época, sendo, por isso, necessário retirar os tomateiros existentes no espaço. Foi um momento que despertou interesse e diálogo sobre o compostor da horta e pela fauna e flora que adveio da observação dos canteiros vazios. Focaram-se, então, na contagem dos seres vivos observados na terra (viz., caracóis e minhocas).



Figura 13 - Colocar os tomateiros no compostor.



Figura 12 - Observação dos animais presentes nos canteiros.



Figura 14 - Diálogo sobre os animais encontrados.



Figura 15 - Contagem dos animais encontrados.

A respeito do que foi referido anteriormente, considerámos que seria benéfico para as crianças terem um diário de bordo onde pudessem registar informações pertinentes relativas ao projeto. É de ressaltar que este diário, um livro de capa preta, emergiu para as crianças com quatro e cinco anos de idade, dado o seu interesse pela escrita, ilustração e contagem. Cada criança idealizou o modo como queria ‘decorar’ o seu diário, e contou com o apoio dos adultos da sala. Nestes diários foram colocadas diversas evidências (i.e., ilustrações, colagens e colaboração das famílias) sobre o projeto, no decorrer do mesmo. As crianças tiveram um papel crucial na construção destes diários, onde o adulto interveio o mínimo possível, dando-lhes espaço de decidirem e serem agentes ativos na construção deste material.



Figura 17 - Construção dos diários de campo.



Figura 16 - Registo de um momento na horta.

Após a ilustração da horta nos diários de bordo, constatou-se que a mesma precisava de ser (re)organizada, uma vez que não se encontrava sistematicamente estruturada por categorias. Para sustentar este processo, as crianças realizaram pesquisas no computador, com orientação do adulto, para analisar e comparar diferentes exemplos de hortas organizadas. Subsequentemente, foi redigido um comunicado para os Encarregados de Educação a solicitar sementes e/ou plantas, de modo a viabilizar a (re)organização da horta. A adesão das famílias revelou-se bastante expressiva, traduzindo-se na doação de uma diversidade de sementes e plantas, cujo registo foi devidamente efetuado no diário de bordo de cada criança. Tendo como base as informações recolhidas e o material conseguido por parte das famílias, foi possível (re)organizar a horta através de um processo participativo e colaborativo.



Figura 18 - Registo das sementes dadas pelas famílias e do momento em que foram semeadas.

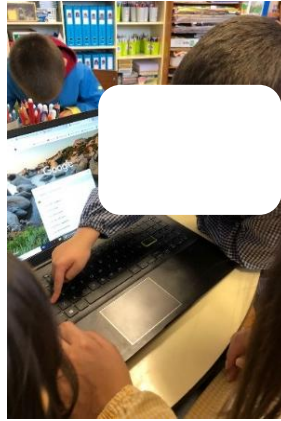


Figura 21 - Pesquisa sobre a horta.



Figura 20 - Preparação da terra.



Figura 19 - Criança a plantar.

Após a sementeação das sementes e plantas cedidas pelas famílias, chegámos à conclusão que seria benéfico identificar os produtos hortícolas recorrendo a placas identificativas. Foram, então, construídas placas com fotografias e os nomes dos produtos, colocando-as no canteiro da horta da Instituição.

Posteriormente ao processo de (re)organização da horta, foi promovido um momento de questionamento junto das crianças, no qual se exploraram possíveis formas de utilização dos produtos cultivados. Algumas crianças sugeriram a confeção de receitas de culinária, enquanto outras propuseram o envolvimento das famílias, através da recolha de sugestões gastronómicas que pudessem ser elaboradas com o que existia na horta.

Neste sentido, foi, novamente, redigido um pequeno comunicado aos Encarregados de Educação, no qual, se apresentava o inventário da horta, realizado com a participação das crianças, e se solicitava o envio de uma receita. A resposta das famílias foi amplamente participativa, resultando na partilha de diversas propostas culinárias. Com base nas contribuições recolhidas, procedeu-se, em colaboração com as crianças, à construção de um livro de receitas, integrando as diferentes sugestões apresentadas.



Figura 22 - Colocar as placas identificativas.



Figura 23 - Construção do livro de receitas.



Figura 24 - Construção da placa identificativa da horta com o nome de todas as crianças.

A *Divulgação/Avaliação*, corresponde à última fase da MTP. De acordo com Vasconcelos (2012) é, neste momento, que as aprendizagens, decorrentes dos projetos, são divulgadas. A DP foi exposta pela Instituição para que a comunidade escolar, as crianças e as famílias ficassem a par do que ocorreu durante as últimas semanas. No que à avaliação diz respeito,

Depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas. Formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projectos e ideias que serão posteriormente explorados (Vasconcelos, 2012, p.17).

Com o propósito de promover a partilha do trabalho desenvolvido ao longo das semanas, o grupo de crianças decidiu que seria importante realizar-se um momento de convívio com as famílias. Esta iniciativa teve como primordial objetivo dar a conhecer a horta da Instituição, bem como, divulgar as alterações implementadas, proporcionando uma experiência de socialização e valorização das aprendizagens adquiridas. Deste modo, as crianças prepararam um lanche de convívio recorrendo aos produtos colhidos da própria horta. Partindo do livro de receitas, o grupo preparou um bolo de espinafres, em que se utilizaram os espinafres da horta e chá a partir da erva-príncipe, também colhida do mesmo local.

Durante este processo, foi gratificante observar que o grupo participou ativamente em todas as fases do processo, demonstrando grande envolvimento na confecção dos alimentos para o lanche partilhado, promovendo-se uma panóplia de aprendizagens. No âmbito da matemática, exploraram a contagem dos ovos e a medição das quantidades de ingredientes necessários para a receita, seguindo o livro por eles construído. Além disso, ao partirem os espinafres em pequenos pedaços, desenvolveram a destreza óculo-manual e a motricidade fina. No decorrer desta proposta, foi possível desenvolver competências socioemocionais fundamentais ao crescimento holístico das crianças, nomeadamente o trabalho em equipa, a gestão da espera pela sua vez e a partilha de tarefas.

Foi com grande entusiasmo que o grupo recebeu os familiares na Instituição, conduzindo-os numa visita à horta, onde partilharam as aprendizagens adquiridas ao longo do projeto. Este momento culminou na degustação do lanche que prepararam – o que proporcionou uma experiência significativa de partilha e envolvimento. Os familiares revelaram uma admiração e reconhecimento pelo projeto, salientando a importância de conhecer de perto as aprendizagens alcançadas pelos seus/suas educandos/as.

Como sublinha Mata e Pedro (2021), um bom envolvimento familiar melhora o aproveitamento das crianças e o ritmo de aprendizagem, tornando-as mais seguras, estáveis, participativas e alegres, e conseqüentemente mais comunicativas e interessadas no quotidiano do jardim.

Para completar esta partilha, as crianças apresentaram às suas famílias a DP exposta no alpendre da Instituição, explicando cada etapa do processo e evidenciando as aprendizagens significativas, construídas e adquiridas ao longo do percurso.



Figura 26 - Construção de Documentação Pedagógica com as crianças.



Figura 25 - Diálogo entre as crianças sobre a Documentação Pedagógica.



Figura 29 - Preparação dos espinafres para a confeção do bolo.



Figura 28 - Confeção do bolo de espinafres.



Figura 27 - Crianças e famílias a observar a horta - divulgação do projeto.

4.3. AVALIAÇÃO DO PROJETO

Sob uma perspetiva crítica, no que respeita à avaliação do projeto por áreas de conteúdo, pode afirmar-se que se observou a aquisição e o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens, evidenciando o impacto positivo e a evolução das competências ao longo do processo. Seguem-se a as aprendizagens por área de conteúdo:

No que concerne à Área de Formação Pessoal e Social, sendo esta uma área transversal às restantes áreas de conteúdo das OCEPE (2016), foi notório o envolvimento das crianças ao longo do projeto, existindo uma enorme entreajuda entre as mesmas e a constante partilha de ideias, ou seja, “a criança [neste processo] não [foi] um “cientista solitário”, mas um “explorador, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros.” (Vasconcelos, 2012, p. 10). Estas competências foram verificadas, por exemplo, quando as crianças (i) demonstraram prazer nas suas produções e progressos (registos nos diários de campo); (ii) revelaram confiança em experimentar, propor ideias e falar em grupo; (iii) aceitaram das ideias dos outros; (iv) manifestaram os seus gostos e preferências (legumes preferidos, frutas preferidas); (v) conheceram e compreenderam a importância de normas e hábitos de vida saudável e de higiene pessoal (distinguem os alimentos saudáveis e a sua importância para a saúde); (vi) se preocuparam com o bem-estar e segurança das outras crianças, alertando o adulto quando se apercebem que alguma corre perigo; (vii) contribuíram para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros; (viii) colaboraram em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final.

Relativamente á Área de Expressão e Comunicação, tendo em conta os vários Domínios e Subdomínios, também se verificaram diversas aprendizagens. Refletindo acerca das aprendizagens que emergiram no que diz respeito ao Domínio da Educação Artística, mais concretamente no subdomínio das artes visuais, estas foram evidentes (i) durante a construção dos diários, de desenhos no caso das crianças que não tinham diário e da realização da DP, as crianças revelaram prazer em utilizar e explorar modalidades diversificadas de expressão visual - pintura, desenho e colagem e quando as crianças expressaram as suas opiniões acerca das suas produções. No subdomínio da música e dança no conhecimento de diversas canções e respetivas coreografias relacionadas com a horta: sementinha, chuva, caracol, entre outras.

Foram adquiridas, estimuladas e desenvolvidas competências relativamente ao Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, nomeadamente quando as crianças (i) fizeram perguntas sobre novas palavras e usaram novo vocabulário (campo lexical sobre a horta); (ii) relataram acontecimentos, mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos (quando explicavam os processos de germinação de uma semente e outros processos ocorrentes na horta); (iii) expressaram vontade para aprender a escrever (nos momentos dos registos nos diários de campo as crianças solicitavam sempre o auxílio do adulto para escreverem as palavras que queriam para os títulos); (iv) pediam aos adultos que lhes lessem ou escrevessem numa situação concreta, para responder a uma necessidade (registos no diário de campo); (v) escreveram, convencionalmente ou não, palavras, pseudopalavras ou pequenas frases, nas suas brincadeiras, explorações e/ou interações com os outros; (vi) nas tentativas de leitura, as crianças apontavam para o texto escrito com o dedo, seguindo a orientação da escrita e fazendo alguma correspondência entre a emissão oral e o escrito; (vii) ouviram atentamente histórias, rimas, poesias e outros textos relacionados com a horta.

Já no Domínio da Matemática foram evidentes aprendizagens no que concerne à (i) utilização da correspondência termo a termo para contar canteiros, plantas, frutos, entre outros, e correspondência do último termo à quantidade total; (ii) utilização de termos “mais do que” e “menos do que” no contexto da horta; (iii) utilização dos numerais escritos para representar quantidades, exemplo: “são 9 peras-melão”; (iv) reconhecimento das formas geométricas dos canteiros e de formas dos seus desenhos sobre a horta;

No que à Área de conhecimento do mundo diz respeito e relativamente à apropriação do processo de desenvolvimento da metodologia científica explícito nas OCEPE (2016) como o ato de “questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las” (p. 86). Estas competências foram verificadas, por exemplo, quando as crianças, (i) demonstraram curiosidade e interesse pela horta, observando e colocando questões sobre a mesma; (ii) encontraram explicações provisórias para dar respostas às questões colocadas; (iii) participaram no planeamento do projeto – tomando decisões sobre como documentar nos diários de campo, dando sugestões no processo de reorganização da horta (arrancar tomateiros, ervas, semear, plantar, construção das placas), na construção do livro de receitas, exploração dos animais, confeção do bolo; (iv) participaram na organização e apresentação de informação para partilhar com os outros - construção de documentação pedagógica.

No que concerne ao Conhecimento do Mundo Físico e Natural, durante o projeto foram verificadas a (i) exploração de práticas promotoras de saúde e segurança: alimentação saudável e segurança na utilização de instrumentos agrícolas; (ii) exploração dos diferentes animais, diferenciando-os pelas suas características; (iii) exploração de conceitos e processos como semear, plantar, regar, colher, entre outros; (iv) usufruir dos espaços verdes e do contacto com a natureza.

Relativamente ao Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias o projeto permitiu o reconhecimento, por parte das crianças, da utilidade dos recursos tecnológicos, nomeadamente: da internet para a recolha de informação sobre os produtos da época a semear e/ou plantar, recolha de fotografias dos produtos para as placas e ideias de reorganização da horta e na utilização da fotografia para recolher e comunicar informação sobre a horta.

Como referido anteriormente, ao longo do desenvolvimento do projeto, foram múltiplas as aprendizagens adquiridas pelas crianças. Essas aprendizagens tornaram-se evidentes nas interações e expressões das crianças. No momento de partilha do projeto com as famílias, demonstraram compreender o funcionamento do compostor ao afirmar: “Nós arrancámos os tomateiros. Já não havia tomates. Os bichinhos vão triturar o tomateiro. Depois fica terra e depois pomos no canteiro” (Simão). Também compreenderam a diferença entre semear e plantar: “Para semear precisamos de sementes e para plantar

precisamos de plantas” (Maria). Para além disso, revelaram consciência da relação entre a chuva e a necessidade da rega: “Se chover, não precisamos de regar porque a chuva rega” (Tiago).

O diário de bordo, construído pelas crianças, desempenhou um papel fundamental neste processo, permitindo às crianças reviver as experiências e consolidar os conhecimentos que adquiriram. Mais do que um registo, funcionou como um meio de valorização das suas descobertas e reflexões, reforçando a importância da voz ativa neste tipo de projetos.

CAPÍTULO V – DIMENSÃO INVESTIGATIVA – ESTUDO SOBRE O DESENHO INFANTIL

O presente capítulo é relativo à dimensão investigativa do relatório da Prática de Ensino Supervisionada. O estudo que desenvolvemos tem o propósito de perceber como se podem caracterizar os desenhos das crianças do JI quando ouvem histórias, relativamente a elementos do alfabeto gráfico e ao tipo de narração gráfica. Ao proporcionar experiências de aprendizagem em torno da exploração de histórias utilizadas pelas crianças, caracterizei os elementos do alfabeto gráfico e elementos da linguagem plástica nos desenhos das crianças, identificando os tipos de narração gráfica utilizados pelas crianças e, por fim, relacionando os tipos de ilustração presentes nos desenhos com os contributos teóricos de Luquet.

Esta dimensão investigativa é composta pelo enquadramento teórico, pela metodologia e pela apresentação e análise de dados e discussão de resultados. Finalizo com as considerações finais do estudo, explicitando algumas limitações metodológicas.

Iniciamos, assim, com o enquadramento teórico que sustenta esta investigação. Serão abordados temas como o desenho infantil e a sua evolução, a expressão plástica segundo as OCEPE, os elementos da linguagem plástica e o papel da literatura infantil no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Este enquadramento teórico visa fornecer uma compreensão abrangente dos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil, no âmbito da expressão plástica, articulando diferentes perspetivas e referências teóricas que sustentam a investigação.

5. A EXPRESSÃO PLÁSTICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

“A criação plástica proporciona à criança um campo de expressão de emergências psicológicas que por outras vias seriam mais difíceis de exteriorizar” (Sousa, 2003, p. 167).

Tal como exposto, a expressão plástica deve ser entendida como algo fundamental ao desenvolvimento integral da criança, permitindo-lhe explorar o mundo que a rodeia, expressar emoções e desenvolver competências cognitivas e motoras. A arte é uma via de comunicação que possibilita, assim, exprimir mentalmente o que se sucede no cérebro de cada criança, o que contribui para o seu crescimento pessoal e social.

Seguindo esta linha de pensamento, Sousa (2003) reitera que a arte é uma das primeiras formas de linguagem das crianças. Antes de aprenderem a ler ou a escrever, elas comunicam através do desenho, da pintura e da modelagem, expressando os seus sentimentos e experiências “o objetivo da sua acção [sic] criadora não é o desenho ou a pintura em si, mas a catarse das suas forças inconscientes mais profundas” (p. 167). Os autores Lowenfeld e Brittain (1977) destacam que as representações das crianças não devem ser encaradas como uma atividade lúdica, mas sim como meio de expressão simbólica, onde são retratadas, graficamente, as percepções que estas têm sobre o mundo e que muitas vezes não conseguem verbalizar.

Quando nos referimos à expressão plástica, ligamos, intrinsecamente, ao conceito de criatividade e à capacidade de criação. Como afirma Sousa (2003), “a expressão plástica oferece à criança a criação plástica como modo de estimular a imaginação e desenvolver o seu raciocínio” (p. 170). O autor destaca que, do ponto de vista pedagógico, devemos valorizar o processo criativo das crianças e não apenas focar-nos exclusivamente no resultado. Logo, educacionalmente, mais do que a técnica ou o conteúdo específico das representações, importa compreender os processos mentais que estão presentes durante a criação. No cerne do valor educativo, está presente o modo como a criança organiza o pensamento, constrói ideias e usa a sua imaginação. Dessa forma, a expressão plástica não se concentra nas técnicas que as crianças utilizam ou se representam bem determinado objeto/ideia, mas sim, nas inúmeras possibilidades de exploração criativa que se proporcionam às mesmas.

A expressão plástica contribui para o desenvolvimento de várias competências da criança, desde o cognitivo, motor, emocional e da linguagem. Pereira (2018) corrobora que uso de diferentes materiais e técnicas ajuda a criança a aperfeiçoar a sua destreza manual, ao mesmo tempo que estimula a sua criatividade e autonomia, a manipulação de vários objetos (i.e., pinças, pincéis, marcadores) favorece o controlo de movimento, permitindo

desenvolver habilidades motoras precisas (e.g., movimento óculo-manual e movimento de pinça).

5.1. ARTES VISUAIS NAS OCEPE

De acordo com as OCEPE, o domínio da Educação Artística assenta na capacidade da criança recorrer a diversas manifestações artísticas para expressar as suas ideias, comunicar com os outros e consigo mesma, interpretando, assim, o mundo que a rodeia. Este domínio abrange diversas linguagens artísticas, nomeadamente – as artes visuais, o jogo simbólico/teatro, a música e a dança.

Porém, para que estas linguagens se desenvolvam progressivamente, é essencial um processo educativo que promova um conhecimento gradual dos instrumentos e técnicas associadas. É neste aspeto que o/a educador/a apresenta um papel crucial, dado que a sua intervenção deve partir do conhecimento sobre as singularidades de cada criança – isto é, aquilo que já sabe e é capaz de fazer; como referido em Lopes da Silva (2016) a intencionalidade do/a educador/a “é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas...de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo” (p. 47).

É aqui que entra o Subdomínio das Artes Visuais, que contempla as diferentes formas de comunicação visual (i.e., desenho, pintura, colagem, modelagem, fotografia, etc.). Como referido anteriormente, cabe ao/a educador/a ampliar o contacto com diversos tipos de materiais (i.e., lápis, carvão, papel, tintas, pincéis, telas, etc.) e instrumentos que possibilitem o desenvolvimento da imaginação e criatividade, durante o processo de criação.

A reflexão e o diálogo com as crianças sobre as suas produções, são outro aspeto importante a ter em conta por parte do/a educador/a. A expressão plástica na infância não se deve limitar somente à “execução de trabalhos manuais”, deve prevalecer a existência de momentos de apreciação, descoberta e valorização dos elementos visuais utilizados. Este processo desenvolve o pensamento crítico, enriquece o seu imaginário e estimula a

criação de novas formas de expressão, potenciando a sensibilidade estética. Além disso, a reflexão sobre as suas produções permite-lhes ampliar o seu vocabulário artístico e consolidar a compreensão da arte como meio de comunicação e expressão - “nunca será a técnica que se expressa, mas as emoções e os sentimentos da criança” (Sousa, 2003, p. 184).

Para completar as ideias anteriores, o autor acrescenta que, as técnicas e os materiais utilizados, “estão estreitamente associados ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança. À medida que as suas experiências se enriquecem, ela vai tendo uma cada vez maior necessidade de variedade de técnicas e materiais para se expressar convenientemente” (Sousa, 2003, p. 183).

5.1.1. ELEMENTOS DA LINGUAGEM PLÁSTICA

Dentro dessas formas de comunicação, existem diversos elementos que a compõem e que podem ser explorados de forma diversificada, são eles:

a cor (cores primárias e secundárias, mistura de cores), a textura (mole, rugosa), as formas geométricas (quadrado, retângulo, triângulo, círculo, etc.), as linhas (retas, curvas, verticais, horizontais), as tonalidades (claro, escuro), a figura humana (retrato, autorretrato) e a desproporção e a proporção natural” (Lopes da Silva, 2016, p. 49).

Entre os elementos que integram a linguagem plástica, importa destacar a cor, a linha, a textura e as formas, no qual serão destacados como categorias/subcategorias na análise de conteúdo. A linha, nas palavras de Ros e Estadella (2004) “é a representação gráfica da trajetória de um ponto” (p. 26), podendo ser traçada em qualquer espaço e assumir diversas posições, o que contribui para a expressividade visual.

Já a textura, segundo Sousa (1995) corresponde à percepção tátil e visual das superfícies, podendo manter-se constante ou variar de forma progressiva, seguindo uma sequência ordenada ou assumir mudanças irregulares. Assim, a textura pode ser explorada tanto pela percepção como pelo toque, acrescentando profundidade e riqueza às produções gráficas das crianças.

A cor que é utilizada nas produções das crianças, está intrinsecamente ligada com a tonalidade dos afetos (Cardoso & Valsassina, 1988). Os mesmos autores referem que os tons quentes, como o vermelho, estão frequentemente associados a crianças extrovertidas e bem integradas, enquanto os tons frios, como o azul, tendem a caracterizar crianças introvertidas e mais autónomas. O preto, por sua vez, traduz-se em estados emocionais relacionados com medo e ansiedade

No que diz respeito às formas, as crianças desenham figuras como círculos, quadrados, triângulos e formas irregulares, que, ao se combinarem, compõem a linguagem visual (Mèredieu, 1974). De acordo com Ros e Estadella (2004), “a forma é a aparência externa das coisas e distingue-se através dos estímulos visuais e sensoriais.” (p. 6).

A representação do espaço, nos desenhos infantis, não segue uma lógica métrica, mas sim, afetiva, refletindo a forma como a criança percebe e valoriza os elementos ao seu redor. Como salienta Mèredieu (1974), a criança em vez de respeitar proporções exatas, atribui dimensões de acordo com a sua carga emocional. Assim, essa representação pode ser delimitada por linhas imaginárias que dão origem aos quatro diferentes planos que existem.

A junção destes elementos constitui a linguagem visual, sendo através deste meio que a criança comunica. Todas as linguagens têm como base um código de leitura que possibilita o seu estudo e comunicação. Da mesma forma que os números representam os signos da matemática e as letras os signos da língua portuguesa, os signos mencionados anteriormente, são os da linguagem plástica. Conforme definido por Diaz (1993), o alfabeto gráfico é constituído por signos geométricos básicos que foram explorados anteriormente por Rhoda Kellogg em 1979 - fundamentais, neste caso, para a interpretação de imagens, bem como para a comunicação visual.

O alfabeto gráfico proposto por Diaz (1993) (*figura 30*) traduz-se no conjunto de signos gráficos primários e diagramas. Em relação aos signos gráficos primários, estes constituem a base da expressão gráfica, ou seja, são os primeiros símbolos que surgem espontaneamente nas produções gráficas das crianças, representando assim o mundo que a rodeia. Estes incluem: (i) linhas (i.e., horizontais, verticais, oblíquas e curvas) e, (ii) pontos.



Figura 30 - Alfabeto gráfico. Fonte: Diaz (1993).

As ilustrações mais estruturadas apresentam diagramas, nas quais as crianças organizam e combinam signos gráficos primários com uma intenção representativa, em vez de os representar isoladamente. Cinco desses diagramas correspondem a figuras geométricas, enquanto o sexto consiste numa figura irregular que evolui e permite diversas combinações.

Embora as versões infantis desses diagramas “careçam de precisão geométrica, do ponto de vista do desenvolvimento, o desenho desses diagramas indica uma amplitude crescente no emprego controlado das linhas e a utilização da memória” (Dubovik & Cippitelli, 2020, p. 20). Um exemplo dessa estruturação é a junção de formas e linhas, que possibilita representações reconhecíveis, como a figura humana construída a partir da combinação de círculos e linhas. Além disso, a organização espacial dos elementos dentro dos desenhos também pode ser considerada um diagrama.

5.2. O DESENHO INFANTIL NO CONTEXTO DE JI

Sendo o desenho infantil o foco central desta investigação, torna-se imprescindível analisar a sua relevância no ambiente educativo.

Como advoga Fialho (2019), o desenho é visto como um instrumento de expressão livre onde é possível aceder e compreender o mundo interior da criança, pois é nele que se refletem muitos exemplos latentes das suas experiências, projetando o seu universo simbólico através do desenho.

No decorrer do desenvolvimento infantil, o desenho emerge como uma das primeiras manifestações gráficas da criança, ou como refere Moreira (1984), “a sua primeira escrita” (p. 20), revelando-se essencial na construção da identidade e processo de aprendizagem. Em concordância com o autor anterior, Hanauer (2013) acrescenta que, as manifestações artísticas por meio do desenho, iniciadas nos primeiros anos de vida, fazem parte de um processo de representação, onde a criança comunica e expressa seus pensamentos e sentimentos do mundo que a rodeia. O desenho também envolve aspetos cognitivos e emotivos, na medida em que os traços dão forma ao pensamento que leva ao conhecimento e evoluem conforme a criança se desenvolve (p. 74).

Assim sendo, este é um instrumento que não se reduz a uma mera atividade lúdica, mas sim, como meio de expressão, na qual a criança consegue exteriorizar as suas emoções e, concomitantemente, as suas perceções e experiências resultantes das relações que esta estabelece com o mundo que a rodeia.

Outra das grandes potencialidades desta ferramenta, é o seu contributo para o desenvolvimento integral da criança, pois como esclarece Anim (2012), o desenho contribui, significativamente, para o crescimento em vários domínios: cognitivo, linguístico, afetivo e social. Para além de ser um exercício de exploração e criatividade, é algo que transmite prazer e potencializa a partilha. A criança desenha não apenas por que gosta, mas também com a intenção de comunicar e estabelecer relações com os

outros, que se traduz na dimensão social desta atividade. É, portanto, um instrumento pedagógico que privilegia as interações e a construção coletiva de significados.

No II, as crianças têm a oportunidade de desenhar livremente, de acordo com os seus interesses, dispondo de um leque variado de materiais (Anim, 2012). Na maioria dos casos, são incentivadas a escolher os temas dos seus desenhos, explorando esta forma de linguagem como meio de expressão individual e coletiva. A Educação Pré-Escolar tem um papel preponderante na valorização do desenho infantil, promovendo-o não apenas como uma mera atividade lúdica, mas sim como um instrumento de aprendizagem, de interação social e construção de identidade de cada criança.

A este respeito, as OCEPE são o principal referencial que auxilia o/a educador/a a orientar e planificar as atividades letivas, partindo da observação atenta do grupo e das singularidades de cada criança. Essas observações permitem que existam ajustes nas práticas pedagógicas consoante os interesses individuais e coletivos. Neste enquadramento, o documento anterior estabelece objetivos claros relacionados com a importância da presença deste “meio de comunicação” nas práticas dos docentes, uma vez que permite o “desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais implica uma íntima ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento Mundo, contribuindo, nomeadamente: para a construção da identidade pessoal, social e cultural” (p. 48).

5.2.1. O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DO DESENHO INFANTIL

Os profissionais de educação desempenham um papel indiscutível na promoção do desenho infantil, tal que, a sua intervenção tem um impacto direto no desenvolvimento criativo, cognitivo e emocional da criança. Neste contexto, a valorização da expressão plástica contribui para a construção da identidade pessoal, social e cultural da criança e facilita o seu conhecimento a nível do património artístico e a sensibilidade para a diversidade e preservação cultural (Iavelberg, 2013).

É crucial que exista espaço para a autonomia durante o processo de criação artística, pois permite à criança assumir a responsabilidade pela sua produção e refletir sobre o

significado dos seus desenhos (Salvador, 1988). Em consonância com o autor anterior, Luquet (1927) salienta que deve existir uma certa distância entre o adulto e a criança, ou seja, não forjar o desenho e dar-lhe total liberdade, pois o seu papel deve ser “apagar-se, deixar a criança desenhar o que quer, propondo-lhe temas sempre que ela necessita, sobretudo quando lhe pede, mas sem lhos impor, e sobretudo deixá-la desenhar como quer, a seu modo” (p. 231).

Embora essa liberdade e autonomia seja crucial, o/a educador/a não deve adotar uma postura passiva, mas sim, criar contextos que promovam a exploração, a reflexão crítica e o aprimoramento da capacidade da criança (Iavelberg, 2013). O facto de o/a educador/a ser um mediador durante o processo criativo, onde existe espaço para a descoberta e questionamento, fortalece a autoestima e a confiança nas crianças. O Ministério da Educação (1997) sublinha que “a relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a autoestima da criança” (p. 52).

Desta forma, e tal como os autores supracitados referem, os agentes educativos têm em mãos uma função determinante na promoção do desenho infantil nas suas práticas pedagógicas. Para isso, deve haver um equilíbrio entre a liberdade criativa e a existência de uma intervenção pedagógica que fomente a experimentação, a reflexão e a valorização das produções gráficas. Estas práticas viabilizam desenvolver, não só, a nível do domínio artístico, como também de forma integradora, os restantes domínios das atuais OCEPE.

5.3. EVOLUÇÃO DO DESENHO INFANTIL

No próximo tópico, abordar-se-á o desenvolvimento e as fases da evolução do desenho infantil, explorando as contribuições de autores de referência. Será dada especial atenção aos contributos teóricos de Georges-Henri Luquet, que, através das suas pesquisas, forneceu informações sobre a forma como as crianças compreendem e representam o mundo ao seu redor por meio do desenho. Serão incluídas diferentes fases dessa evolução, desde as primeiras representações até às mais complexas, destacando as implicações ao nível cognitivo e social que estão envolvidas no decorrer deste processo.

5.3.1. ESTÁDIOS DO DESENHO INFANTIL SEGUNDO LUQUET

A obra de Luquet é reconhecida como uma referência fundamental no estudo do desenho infantil, sendo da sua autoria a primeira investigação de grande relevância sobre este tema.

O desenho infantil não mantém as mesmas características do princípio ao fim. Portanto, convém fazer sobressair o carácter distintivo das suas fases sucessivas. Se, como dissemos, o desenho é do princípio ao fim essencialmente realista, cada uma dessas fases será caracterizada por uma espécie determinada de realismo. (Luquet, 1979, p. 135)

Assim, Luquet (1979) distingue em quatro etapas o nível do desenvolvimento do desenho infantil: (i) realismo fortuito (entre os dois e os três anos); (ii) realismo falhado (dos três aos cinco anos); realismo intelectual (dos cinco aos nove anos) e (iv) realismo visual (dos nove anos aos dez anos).

Na fase do realismo fortuito, o autor destaca que, inicialmente, a criança não desenha com uma intenção clara, mas sim algo desprovido de uma intencionalidade significativa. Os traços que são reproduzidos durante esta fase resultam apenas do movimento que a criança exerce sobre um certo material (e.g, lápis, marcadores, lápis de cera, etc.) sem que a sua intenção seja representar algo com sentido. Porém, gradualmente e com o desenvolvimento motor e cognitivo, a criança faz uma ligação entre os seus traços e os elementos do mundo real, começando a atribuir significados às suas produções e a aperfeiçoá-los, de modo a reforçar as semelhanças.

Uma vez chegada ao desenho propriamente dito, a criança quer ser realista. Mas esta intenção choca ao princípio com obstáculos que dificultam a sua manifestação. O desenho quer ser realista mas não chega a sê-lo. É o que chamaremos a fase do realismo falhado. (Luquet, 1979, p. 147)

É nesta fase, realismo falhado, que as crianças colocam uma intenção sobre o desenho que iniciam, abandonando, assim, o traço aleatório. O objetivo primordial centra-se na representação real do mundo que a rodeia. No entanto, é no decorrer desta fase, que a criança enfrenta os maiores desafios – “o primeiro dos obstáculos que se deparam ao

realismo é de ordem puramente física: a criança não sabe ainda dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado o aspecto [sic] que quereria” (Luquet, 1979, p. 147).

Ao estar limitada a nível de técnicas, essencialmente, pela falta de destreza, alguns dos desenhos tornam-se pouco perceptíveis e desprovidos de uma certa coerência. As crianças, embora possuam uma imagem clara sobre o que pretendem desenhar, ainda apresentam pouca facilidade no controlo motor. Esta é a fase onde a criança desenha consoante o grau de importância que atribui aos objetos, onde tanto pode incluir certos pormenores, como omitir outros – é, assim, um período de transição, em que a criança já possui uma intenção, mas ainda apresenta dificuldades em concretizá-la.

Nos seus primeiros desenhos, a criança só reproduz um número muito restrito de pormenores ou elementos efectivos [sic] do objecto [sic] representado. Não quer dizer que a criança ignore a existência dos pormenores que não representa... Aliás, ela indica muitas vezes os elementos que não desenha, quando enuncia verbalmente os elementos de um objecto [sic] real, no momento de desenhar. (Luquet, 1979, p. 149)

No que concerne à fase do realismo intelectual, o autor destaca as diferentes estratégias a que as crianças recorrem para representarem o que julgam ser o mais importante – a transparência e o rebatimento. A transparência dá destaque a elementos internos (i.e., móveis dentro de uma casa, passageiros dentro de um comboio, etc.), já o rebatimento torna visível elementos que, numa perspectiva convencional, estariam ocultos (i.e., inclinar as árvores para mostrar um automóvel num caminho).

Por fim, o realismo visual centra-se na representação gráfica sobre aquilo que a criança efetivamente vê. A transparência dá lugar à opacidade, deixando de incluir elementos invisíveis e o rebatimento é substituído pela perspectiva, introduzindo-se a noção de profundidade. A transição do realismo intelectual para o visual não ocorre de forma imediata, sendo um processo gradual e variável entre crianças.

5.4. LITERATURA INFANTIL

Em Portugal, a literatura infantil começou a ter um maior destaque a partir dos anos 70, sendo amplamente reconhecida como um conjunto de textos literários destinados ao público infanto-juvenil, adaptando-se às suas necessidades e interesses (Cervera, 1989). O autor define três categorias dentro da literatura infantil: a “literatura granada”, que se refere aos livros de obras que foram posteriormente adaptadas para crianças; a “*cuentos tradicionales*” que abarca as obras concebidas especificamente para crianças; e a “literatura instrumentalizada” que contempla os livros com fins pedagógicos. Contudo, a última categoria tem adquirido uma maior relevância com o passar do tempo, dado que, os livros atualmente refletem muitas das transformações sociais e abordam questões contemporâneas de forma acessível às crianças. Não podemos restringir a literatura infantil como sendo um instrumento utilizado para o ensino da língua portuguesa, mas sim algo que favorece uma aprendizagem holística, estimulando, assim, a capacidade crítica e reflexiva das crianças (Martins & Mendes, 2013).

5.4.1. IMPORTÂNCIA DE LEITURA DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

O contacto, desde tenra idade, com a literatura infantil, traduz-se num desenvolvimento integral das crianças em idade pré-escolar. Lopes (2012) refere que, a criança ao entrar em contacto com livros de qualidade, permite que ela leia, imagine, sonhe, sinta, emocione-se e aprenda, projetando essa aprendizagem na sua própria realidade.

Os livros para crianças e jovens são janelas que se abrem sobre os modos de vida de outras pessoas; são portas que permitem entrar em, e sair de, quotidianos de experiência e interagir com outras pessoas, passar de uma organização social para outra; são pontes que permitem ao leitor imaginativamente atravessar de uma cultura para outra ou colocar-se a meio entre as duas num espaço que alguns autores clamam de intersecção cultural ou ‘terceiro espaço’; são espelhos que permitem a autocontemplação e confirmação da própria identidade, num sentido positivo, ou que espelham o negativo de nós próprios, o duplo, o outro, a imagem em negativo, que nos define por oposição. (Morgado e Pires, 2010, p.13)

Os livros infantis apesar de terem um grande “peso” no estímulo da criatividade e imaginação, contribuem para a compreensão de diferentes culturas e realidades sociais. Desempenham, também, um papel preponderante no desenvolvimento da capacidade crítica, sensibilidade estética e educação emocional (Dias & Neves, 2012) – onde a diversidade de personagens e cenários das histórias se aproxima do quotidiano da criança, permitindo que ela explore diferentes papéis e experiências, através da narrativa (Rocha, 2001).

Tomando como referência a frase popular “uma imagem vale mais do que mil palavras”, Lopes e Silva (2008) estabelecem uma analogia em termos cognitivos “uma história/conto vale mais que mil imagens, porque permite vivenciar mais ricamente as experiências, factos ou acontecimentos que ficariam limitados ao ver apenas uma imagem” (p. 161). Essa perspetiva, amplamente reconhecida, ressalta o poder da narrativa em transcender a mera observação, proporcionando uma vivência mais imersiva e significativa, que vai ao encontro do que está mencionado anteriormente.

Atualmente, a literatura infantil tem conquistado um reconhecimento crescente por parte do governo português, o que se traduz na implementação do projeto Plano Nacional de Leitura, desde 2004, que visa a promoção de hábitos de leitura nas crianças e nos jovens portugueses, com o intuito de formar leitores autónomos e cultos e, consequentemente aumentar o sucesso escolar dos mesmos (Costa et al., 2011).

Em consonância com o exposto, as OCEPE referem que,

É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler.

(Lopes da Silva, p. 66)

A escola e os agentes educativos têm em mãos um papel predominante na formação do indivíduo leitor. Assim, cabe ao/à educador/a e aos adultos-mediadores, tornar os ambientes educativos propícios a um constante contacto com o mundo da escrita. Onde exista espaço para os livros que provoquem deslumbramento e emoção, estimulando a

imaginação e a sensibilidade artística desde cedo. Como refere Veloso (2005), o gosto da criança ainda não está plenamente formado “de forma sustentada, tendo em conta as reduzidas vivências e o limitado conhecimento experiencial que alimentam um espírito crítico ainda em formação” (p. 2).

Veloso (2005), diz-nos, ainda, que "o livro para crianças, precisamente porque é para crianças, tem de ser uma obra de arte" (p. 9). Nesse sentido, o livro infantil deve integrar harmoniosamente elementos visuais e verbais que expandam a capacidade interpretativa das crianças. Nos álbuns narrativos para a infância, a ilustração desempenha um papel central na compreensão do texto verbal. Marques (1994) aponta que a carga afetiva das imagens é mais intensa que a do texto, pois alcança o universo inconsciente da criança, traduzindo-se numa aprendizagem emocional profunda. Antes mesmo de saber ler, a criança já interage com as imagens, interpretando-as à sua maneira e inventando histórias com base na narrativa visual. Mergulhão (2008) sustenta a ideia de que a interação entre texto e imagem favorece a apreensão dos significados explícitos e implícitos de uma obra, estimulando a percepção cognitiva, imaginativa e sensorial da criança.

Ao entrar em contacto com um livro, a criança pré-leitora – e, possivelmente, qualquer criança leitora, independentemente do seu nível de desenvolvimento ou competência na leitura – é, primeiramente, cativada pelas ilustrações (Mendes & Velosa, 2016). Como destaca Silva (2006), são as imagens que se estabelecem como “factor [sic] promotor de (des)gosto em face do objecto-livro” (p. 1) e que, desde o primeiro olhar, comunicam significados. Dessa forma, muito antes de decifrar o texto escrito, a criança explora as ilustrações, interpretando-as à sua maneira e criando narrativas próprias a partir daquilo que a narrativa visual lhe sugere.

Nas palavras de Coelho (2000), a escolha dos livros infantis deve acompanhar as etapas do desenvolvimento infantil, sendo que na primeira infância (os quinze meses e os três anos) os álbuns ilustrados e com texturas estimulam a percepção sensorial, enquanto na segunda infância (dos três anos aos seis anos), histórias com animais e situações familiares/cotidiano favorecem a imaginação e o lúdico.

Está patente ao longo deste tópico que as histórias captam a atenção da criança e estabelecem cumplicidades essenciais para a experiência literária. Por meio da literatura,

a criança confronta os seus receios, desenvolve estratégias para a vida e fortalece a sua identidade. Dessa forma, a literatura infantil não é apenas uma ferramenta de aprendizagem, mas também um elemento essencial para a formação emocional, cultural e social da criança (Mendes & Velosa, 2016).

5.4.2. A NARRAÇÃO GRÁFICA SEGUNDO LUQUET

A questão central do presente relatório incide sobre a inter-relação entre a literatura infantil e os desenhos/representações gráficas das crianças. Considerando o entusiasmo manifestado pelo grupo da PP em JI II relativamente ao desenho, procurei explorar de que forma essa predisposição poderia ser potenciada através do contacto com narrativas. Ao articular as representações gráficas com a escuta de histórias, tornou-se possível analisar até que ponto a imaginação se manifesta nos desenhos das crianças, bem como compreender, por exemplo, as escolhas simbólicas feitas pelas mesmas no momento de transpor o discurso verbal para o registo visual.

Os desenhos das crianças do grupo da minha PP eram, essencialmente, de cariz livre, sem orientação temática definida. Aqui, através do contacto regular com histórias infantis, tentei que este assumisse um papel fulcral na ampliação simbólica e expressiva, na medida em que lhes fosse possível proporcionar novas referências figurativas e oferecer um leque diversificado de temas.

Neste sentido, ao propor que as crianças ilustrassem as histórias que lhes eram contadas, tornou-se possível observar a forma como organizavam visualmente os acontecimentos e qual o significado atribuído às personagens e aos cenários. Esta estratégia pedagógica foi bastante enriquecedora, na medida em que fomentou a capacidade de expressão e comunicação das crianças.

Procurei ter em conta a seleção criteriosa de obras que estimulassem a imaginação e desenvolvessem a sensibilidade estética, promovendo, desde tenra idade, o gosto pela leitura e o pensamento criativo. Deste modo, a articulação entre a narrativa e o desenho revelou-se essencial para estimular os aspetos anteriormente referidos, mostrando-me que conceber contextos educativos que integram diversas formas de linguagem permite às

crianças explorar e expressar a sua visão do mundo que a rodeia, através de múltiplas comunicações – o desenho, neste caso.

É aqui que a teoria de Luquet se revela pertinente, na medida em que o autor definiu diversas categorias que permitem uma análise aprofundada das representações gráficas das crianças, considerando não apenas o desenvolvimento gráfico, como também a forma como representam, de modo progressivo, as narrativas que ouvem. A partir da perspectiva deste autor, é possível compreender a capacidade de transpor para o desenho os elementos simbólicos e estruturais das histórias, demonstrando, assim, o impacto da literatura na construção do pensamento narrativo e na organização espacial das representações gráficas. No que concerne aos tipos de narração gráfica, Luquet (1979) identifica três tipos principais: (i) o tipo simbólico; (ii) o tipo de Epinal e o (iii) tipo sucessivo – que contempla duas variedades (variedade na repetição e variedade sem repetição).

Na primeira categoria, tipo simbólico (*figura 31*), Luquet (1979) apresenta vários exemplos, que fundamentam esta classificação. De acordo com o autor, “a primeira consiste em escolher entre os diferentes momentos da acção [sic] ou episódio da história, um deles considerado como o mais importante e como símbolo do conjunto” (p. 196). Dessa forma, a criança representa símbolos gráficos que lhe conferem mais significado, sem se preocupar, no entanto, com o rigor ou com a sequência cronológica dos acontecimentos narrados.



Figura 31 - Exemplo desenho tipo simbólico. Fonte: Luquet (1979).

A segunda classificação, tipo de Epinal (*figura 32*), a história “é representada não por uma única imagem que simboliza a totalidade, mas por várias, cada uma das quais representa um desses momentos e forma um todo completo” (Luquet, 1979, p. 197). Este tipo de narração caracteriza-se pela sua organização espacial, onde as crianças dispõem as ações/personagens de forma simultânea, numa única cena, isto é, diferentes momentos da história coexistem numa única representação gráfica.



Figura 32 - Exemplo desenho tipo de Epinal Fonte: Luquet (1979).

Em relação à última categoria, tipo sucessivo, Luquet (1979) distingue a mesma em duas variedades: com repetição (*figura 33*) e sem repetição (*figura 34*). De acordo com as suas palavras, o tipo sucessivo com variedade na repetição refere-se aos: “elementos do espetáculo temporal que, no decorrer da sua duração, ficam sensivelmente imutáveis, são representados apenas uma vez; os elementos móveis..., pelo contrário, aparecem várias vezes, correspondendo cada uma das suas representações a uma situação diferente” (p. 199). A variedade na repetição corresponde à representação da mesma personagem ou objetos, múltiplas vezes, no mesmo desenho, de modo a ilustrar a sequência de acontecimentos. Por sua vez, a segunda variedade, a sem repetição, caracteriza-se pela representação de diferentes momentos da ação, sem recorrer à repetição de imagens ou objetos “os elementos que na acção [sic] real se apresentam sucessivamente são reunidos numa única imagem, mas desta vez sem que algum desses elementos seja representado mais de uma vez” (p. 203).



Figura 33 - Exemplo desenho tipo sucessivo com repetição. Fonte: Luquet (1979).

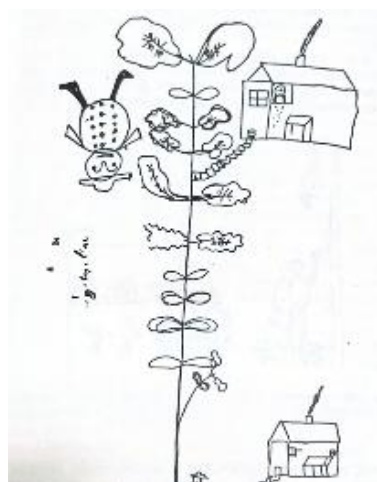


Figura 34 - Exemplo desenho tipo sucessivo sem repetição. Fonte: Luquet (1979).

Partindo dos pressupostos teóricos de Luquet relativamente aos tipos de narração gráfica, estes constituem um referencial essencial para a análise dos resultados (desenhos recolhidos em JI II). Através desta base teórica, torna-se possível compreender de que forma as crianças ilustraram as histórias que ouviram, permitindo uma categorização rigorosa das suas representações gráficas.

5.5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo deste tópico, serão descritos os processos que foram tidos em conta no decorrer da presente investigação. Assim sendo, o primeiro subtópico diz respeito à problemática, pergunta de partida e os respetivos objetivos. De seguida, explicitam-se as opções metodológicas, o contexto e intervenientes no estudo, as técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados e, por fim, o procedimento investigativo.

5.5.1. PROBLEMÁTICA, PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

No decorrer da minha PP, em JI II, apercebi-me da frequência com que as crianças mais velhas do grupo realizavam desenhos durante os momentos de brincadeira. Para além disso, também demonstravam bastante interesse pela escuta da leitura de histórias, após a marcação das presenças.

Não obstante, o desenho infantil sempre me despertou uma grande curiosidade, e tendo como base as vivências das minhas PP, tenho vindo a deparar-me com a importância que esta ferramenta de expressão plástica tem no decorrer do dia-a-dia das crianças.

O desenho é visto na sociedade como uma atividade lúdica e divertida, no entanto, é crucial para o desenvolvimento das crianças. É através do desenho que as crianças conseguem expressar os seus sentimentos, ideias e vontades, quando não o conseguem exprimir por linguagem oral ou escrita. O desenho fornece muitas vantagens pois para além de desenvolver a criatividade, também ajuda a melhorar o desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo assim, para a aprendizagem e melhoramento da relação entre as crianças e a sociedade (Sousa, 2003).

É fundamental o conhecimento, por parte dos/as educadores/as em relação às características do desenho infantil, ao longo das várias faixas etárias, e aos tipos de narração gráfica que existem, podendo assim ajudar num melhor desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Neste âmbito, decidi conjugar estas duas vertentes e procurei entender o modo como estas crianças ilustram as histórias, quais os elementos do alfabeto gráfico utilizados e os tipos de narração gráfica predominantes nas suas produções, tendo como objetivo geral a análise das ilustrações das crianças neste contexto de JI.

Partindo das ideias referidas anteriormente, formulei a seguinte pergunta de partida:

“Como se podem caracterizar os desenhos das crianças de 5 e 6 anos quando ouvem histórias, relativamente aos elementos do alfabeto gráfico e ao tipo de narração gráfica?”

De modo a responder à pergunta de partida formulada, delineei os seguintes objetivos para a presente investigação:

Objetivo geral:

Caraterizar desenhos de crianças de 5 e 6 anos relativamente ao alfabeto gráfico que utilizam e ao modo como ilustram textos de literatura infantil.

Objetivos específicos:

- i. Proporcionar experiências de aprendizagem em torno da exploração de histórias utilizadas pelas crianças;
- ii. Caracterizar os elementos do alfabeto gráfico e elementos da linguagem plástica nos desenhos das crianças;
- iii. Identificar nos desenhos das crianças os elementos do alfabeto gráfico e elementos da linguagem plástica;
- iv. Identificar os tipos de narração gráfica utilizados pelas crianças;
- v. Relacionar os tipos de ilustração presentes nos desenhos das crianças com os contributos teóricos de Luquet.

5.5.2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A presente investigação ancora-se no paradigma qualitativo no qual o investigador assume o papel de “compreender as percepções [sic] individuais do mundo” (Bell, 1997, p. 02), ou seja, procura entender os factos e, não analisar somente dados estatísticos. Nas palavras de Bogdan e Biklen (2013), a abordagem qualitativa é vista como sendo “descritiva” (p. 48) onde “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.” (p. 48). Seguindo esta linha de pensamento, os investigadores interessam-se mais pelo processo, decorrente da investigação, ao invés de se preocuparem apenas com o resultado final. Neste sentido, analisam os dados de forma indutiva indo ao cerne do seu próprio significado. Este paradigma permite uma maior aproximação entre o investigador e as crianças, com o intuito de pesquisar e compreender as ideias expressas nos seus desenhos, dado que, as mesmas são consideradas pelo investigador, o centro da ação – atores sociais competentes do seu próprio pensamento (Tomás, 2011).

Em relação ao método da investigação, este ensaio pode ser considerado um **estudo de caso**, uma vez que se rege por diversas etapas que segundo Meirinhos e Osório (2010) correspondem à “recolha, análise e interpretação da informação” (p. 52). Para além deste aspeto, Merriam (1988) citado por Bogdan e Biklen (2013), refere que esta metodologia se baseia na “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (p. 89), neste caso, na observação e interpretação de desenhos realizados por um grupo de crianças de 5/6 anos do JI.

5.5.3. CONTEXTO E INTERVENIENTES NO ESTUDO

O estudo foi realizado num JI pertencente à Rede Pública, na periferia de Leiria. Os dados foram recolhidos no decorrer da PP, entre novembro de 2022 e janeiro de 2023. Neste estudo investigativo participaram seis crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, compondo assim uma amostra, uma vez que, de acordo com Gil (1992) citado por Dias (2009) “é um subconjunto do universo por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população” (p. 89). Podemos, então, defini-la como uma amostra por conveniência – formada por elementos que o investigador escolhe, com base na acessibilidade, pois “... seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que possam de alguma forma, representar o Universo. Os dados podem ser tendenciosos, pelo que a sua utilização precisa de muito senso crítico” (Dias, 2009, p. 105). As crianças que representam a amostra foram selecionadas tendo em conta diversos critérios. Tendo em conta o fator da idade, optei por selecionar as crianças mais velhas da

sala com idades entre os 5 e os 6 anos, uma vez que o desenho era a atividade predileta da maioria destas crianças nos momentos de brincadeira. Por sua vez, para que os dados fossem mais significativos, escolhi crianças de ambos os géneros e aquelas que frequentavam o JI assiduamente.

Importa salientar que as crianças foram sempre respeitadas e as suas ideias tidas em consideração ao longo de toda a investigação, dando sempre a opção de participarem ou não na realização das propostas. Ao longo deste trabalho, levei em consideração diversas questões éticas, nomeadamente os 10 princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças, conforme delineado por Tomás (2011), em consonância com os princípios éticos estabelecidos na carta de princípios para uma ética profissional. Em termos de confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, no decorrer de todo o processo, recorri a nomes fictícios de modo a preservar a identidade de cada criança. Do mesmo modo, foi enviado um documento a informar os encarregados de educação sobre o presente estudo empírico, bem como a solicitação para a recolha de dados através de registos audiovisuais, dos seus educandos. Após a autorização consentida de todas as famílias, deu-se, então, início ao período de observação e respetiva recolha de dados¹⁰.

As crianças realizavam os seus desenhos, maioritariamente, no espaço interior da Instituição, isto é, na sala de atividades. Ao seu dispor tinham uma grande variedade de materiais e elementos para esboçar os seus registos gráficos. Quando se encontravam a realizar algum desenho, faziam-no nas mesas que se encontravam pela sala. Era recorrente utilizarem o recorte e colagem de revistas e jornais de modo a complementar os seus desenhos. Cada criança tinha o seu respetivo material, com a sua identificação, pedido pela educadora no início do ano, sendo maioritariamente materiais riscadores (i.e., lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro e lápis de carvão).

5.5.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

Tendo como objetivo primordial dar uma resposta à pergunta de partida e aos objetivos estipulados, os dados foram recolhidos através de diversas técnicas e instrumentos e,

¹⁰ Conferir Anexo X – Documento de solicitação de recolha de dados aos encarregados de educação.

posteriormente, analisados recorrendo à análise de conteúdo. Num primeiro momento realizou-se a revisão da literatura, na qual cabe ao investigador procurar informação que permita enriquecer o assunto que pretende investigar, neste caso sobre a expressão plástica, desenho infantil e narrativa na educação pré-escolar. Findada a pesquisa, essa servirá como base para a pesquisa empírica, que neste caso ocorreu através do estudo de caso. Porém, esse processo empírico deu início, somente, após o consentimento dos encarregados de educação e das crianças.

Dentro das técnicas, a mais recorrente, ao longo desta investigação, foi a observação naturalista participante, tendo o investigador um papel ativo, onde é incluído e participa no ato da observação (Yin, 2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010). A este tipo de técnicas participativas, Tomás (2011) acrescenta a ideia de que o investigador deve ter em conta a voz das crianças, o que permite uma maior aproximação ao público-alvo, sobretudo, para identificar ideias, interesses, fragilidades e potencialidades acerca da problemática em estudo. Seguindo esta linha de pensamento, foi necessário, ao longo da PP, recorrer às notas de campo onde foram registadas, de forma detalhada, momentos do quotidiano das crianças, tal como no decorrer das propostas inseridas no presente estudo investigativo. A respeito disto Taylor et al. (2015) sustenta que as notas de campo devem ser “o mais completas e compreensíveis possíveis” (p. 78) permitindo assim o “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Constate-se que a minha participação, durante estes momentos de observação foi de carácter participante e não participante – sendo possível descrever os comportamentos das crianças no decorrer das propostas implementadas. As conversas informais e os registos fotográficos foram outra das técnicas de recolha de dados, pois permitiram-me registar as produções feitas pelas crianças (desenhos) com o intuito de facilitar a sua apresentação e interpretação. No final de cada proposta, de modo a completar os desenhos, incluí, nos mesmos, uma breve descrição de acordo com a informação obtida através das narrativas de cada criança.

Após a recolha dos dados pretendidos, estes serão organizados recorrendo à análise de conteúdo – na qual a informação será agrupada tendo em conta diversas categorias. Essa análise, de acordo com Bardin (2016), é “um conjunto de técnicas de análise das

comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 44). A mesma autora refere que o centro desta análise é a construção de inferências, recorrendo a indicadores que são classificados em categorias definidas posteriormente.

Para a análise dos dados obtidos, irei ter por base as produções das crianças (desenhos) complementando-as com excertos das notas de campo que realizei¹¹ e informações retidas através de conversas informais. Posteriormente, e de modo a clarificar os dados recolhidos, foi necessário organizar os mesmos por categorias e subcategorias comuns, permitindo uma análise pertinente e adequada dos diversos desenhos.

Neste sentido, foram definidas as seguintes categorias: alfabeto gráfico e tipos de narração gráfica, tendo como base os contributos teóricos de Diaz (1993) e Luquet (1979). Cada uma destas categorias será dividida em subcategorias para uma análise mais completa dos dados obtidos. Para agrupar todos eles, optei pela elaboração de tabelas¹². Findada a organização dos dados recolhidos, irei proceder à análise e interpretação dos mesmos, com o propósito de responder à pergunta de partida e aos objetivos da investigação.

5.5.5. PROCEDIMENTO INVESTIGATIVO

A recolha de dados teve início no mês de novembro de 2022, tendo continuidade ao longo de cinco semanas intercaladas. Partindo do interesse do grupo de crianças pelo desenho optei por articular essa preferência com a narração de histórias, de forma a explorar o impacto da escuta ativa e da narrativa nas suas produções gráficas. Inicialmente, as crianças realizavam desenhos sem qualquer tema pré-definido, o que me motivou a incluir as histórias neste processo.

Apesar de a amostra do estudo ser constituída por seis crianças, o restante grupo foi sempre envolvido no decorrer de cada proposta, garantindo que a participação de todos fosse inclusiva. Em cada proposta, eram apresentados cinco livros e, através do processo

¹¹ Conferir Anexo XI – Desenhos elaborados pelas crianças

¹² Conferir Anexo XII – Tabelas da análise dos dados

de votação, as crianças escolhiam qual deles seria lido, garantindo assim o papel de agente ativo na sua aprendizagem. Este procedimento visou fomentar o envolvimento ativo, bem como potencializar o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de expressarem e justificarem preferências, sendo estas competências essenciais nos processos de tomada de decisão (Oliveira-Formosinho, 2013).

As histórias selecionadas para este estudo tendo em conta a agência das crianças, foram as seguintes: (i) “A caixa”, de *Min Flyte*; (ii) “O Jaime é uma sereia”, de *Jessica Love*; (iii) “Os bolsos da Marta”, de *Quentin Blake*; (iv) “Perdido e Achado”, de *Oliver Jeffers* e (v) “Um salto no escuro” de Adélia Carvalho. A sequência numérica apresentada reflete a ordem em que as histórias foram trabalhadas ao longo das cinco semanas de recolha de dados, permitindo uma organização estruturada da atividade e da observação das produções das crianças.

Após a leitura das histórias, realizada por mim enquanto mestrande, existia sempre espaço para a discussão em grande grupo, incentivando a reflexão coletiva sobre os acontecimentos da narrativa. Posteriormente, solicitava às crianças que ilustrassem a história, traduzindo graficamente a sua interpretação e relação com a própria narrativa. A elevada motivação demonstrada pelas crianças durante esta fase, evidencia a relevância de práticas que valorizam a sua voz e os seus interesses, como ponto de partida para a construção do conhecimento.

A promoção da voz ativa das crianças nos processos de tomada de decisão tem implicações diretas no seu bem-estar e desenvolvimento, na medida em que favorece a construção de competências comunicativas, sociais e cognitivas (Correia et al., 2020a). O mesmo autor acrescenta que a criança, enquanto sujeito de direitos, deve ser ouvida e envolvida em experiências significativas, sendo o papel do/a adulto/a, neste caso do/a educador/a, essencial na criação de oportunidades que promovam a sua iniciativa e agência. Assim, ao dar a primazia de escolha ao grupo, estimei não só o gosto pela leitura e pelo desenho, como também incentivei a sua participação ativa nos processos educativos.

5.6. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta, tal como referido acima, uma análise dos desenhos recolhidos ao longo da PP em JI II. Para uma organização sistemática dos dados, optei pela análise de conteúdo, fundamentada em categorias e subcategorias previamente definidas e estruturadas em duas tabelas distintas. A análise centra-se nos desenhos elaborados pelas crianças, após a escuta de cinco histórias diferentes. Sequencialmente, procede-se à descrição e interpretação dos resultados, destacando as especificidades de cada categoria, de modo a compreender a forma como os elementos da linguagem visual expressam as perceções e interpretações das crianças.

5.6.1. HISTÓRIA “A CAIXA”

A primeira história apresentada ao grupo foi “A Caixa” de *Min Flyte*, onde foram recolhidas as produções de seis crianças presentes na *figura 35*. Esta é uma obra literária infantil que explora a capacidade imaginativa das crianças ao interagirem com objetos do quotidiano. A narrativa centra-se em quatro crianças que, ao receberem brinquedos embalados em caixas de cartão, rapidamente desviam a sua atenção dos brinquedos para as próprias caixas. O livro é caracterizado por ser interativo, contendo abas que incentivam a participação ativa dos leitores, e destaca-se por promover atividades lúdicas e a exploração infantil através de elementos comuns como caixas de cartão.

De uma forma geral, observa-se que em relação à cor, todas as crianças utilizaram nas suas ilustrações, ambas as paletas de cor (quente e fria), não havendo uma paleta predominante; o que pode sugerir que as crianças não demonstraram uma preocupação estrita e fiel às cores da realidade. No que diz respeito à textura, é visível em alguns desenhos o nível diferenciado da exploração tátil e visual no preenchimento das formas/características de um elemento figurativo (i.e., nuvens, corações e cabelos encaracolados). Os desenhos recolhidos parecem situar-se na transição entre o realismo falhado e o realismo intelectual, tendo em conta os estudos de Luquet (1979) em torno da evolução do desenho infantil. Há uma tentativa, por parte das crianças, em representar formas reconhecíveis que neste caso passa pela representação da figura humana e as caixas de cartão. A inclusão de detalhes aos objetos que desenham (i.e., cadeiras, corações, fumo e etc.) demonstra uma preocupação em tornar visível o que sabem sobre os objetos, e não apenas o que veem - sendo este um traço típico do realismo intelectual.

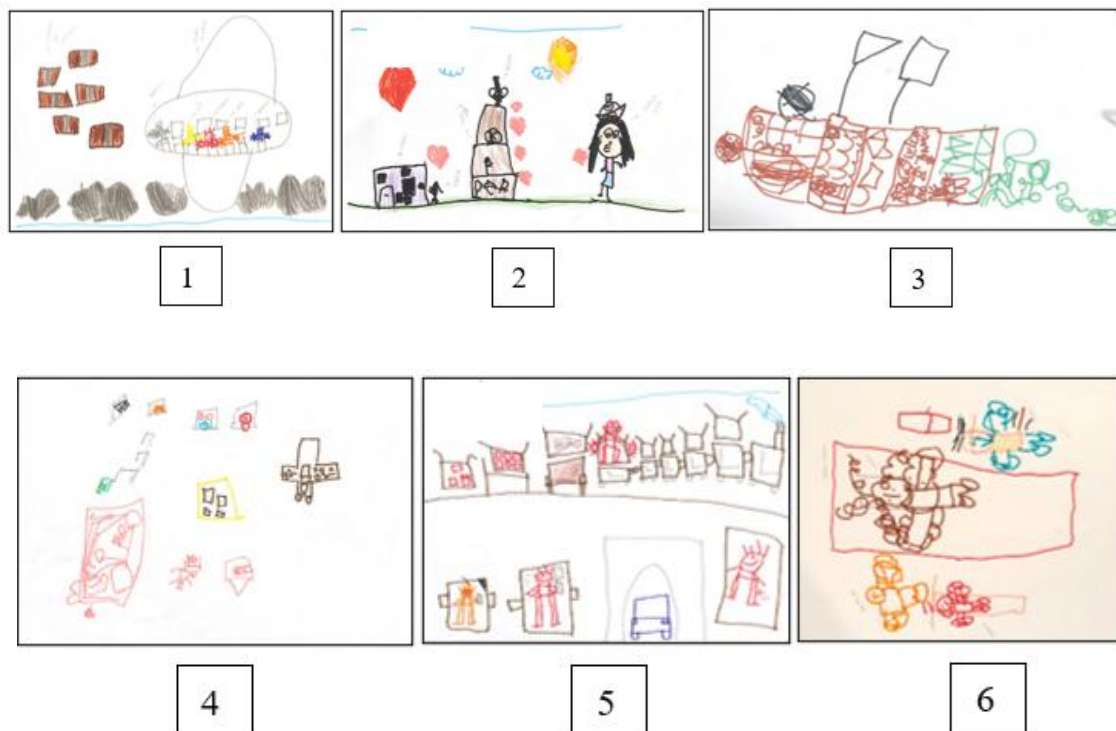



















Figura 35 - Desenhos da história: "a caixa".

Tabela 1 - Registo da análise dos desenhos da história: "a caixa".

CATEGORIA				
Tipos de Narração Gráfica				
SUBCATEGORIAS	Epinal	Simbólico	Sucessivo	
			Com repetição	Sem repetição
Diogo (1)		×		
Andreia (2)			×	
Leonor (3)			×	
Sara (4)		×		
Joaquim (5)		×		
Mariana (6)				×

Tabela 2 - Registo da análise dos desenhos da história: "a caixa".

CATEGORIA																	
Alfabeto Gráfico																	
SUBCATEGORIAS	Signos Gráficos Primários											Diagramas					
																	
Diogo (1)	x	x	x		x						x	x	x		x	x	x
Andreia (2)	x	x	x	x	x						x		x		x	x	x
Leonor (3)	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x	x		x
Sara (4)	x	x	x		x					x	x	x	x		x	x	
Joaquim (5)	x	x	x								x		x		x		x
Mariana (6)	x	x	x		x				x	x	x		x		x	x	x

Partindo dos dados das duas tabelas anteriores (1 e 2) é possível fazer uma análise e discussão geral dos desenhos das crianças relativos à história “A caixa” de *Min Flyte*, tendo em conta as categorias supramencionadas.

Tendo em conta os contributos teóricos de Luquet (1979), a nível do desenho, entra a categoria dos **tipos de narração gráfica** definida por este autor. Verifica-se que o **tipo epinal** “várias imagens parciais, cada uma correspondendo a um momento da história” (Luquet, 1979, p. 197) surgiu apenas nos desenhos de duas crianças, tendo as restantes optado por formas mais dinâmicas de representação da narrativa, ou seja, que incorporam mais dinamismo e sequencialidade. O **tipo simbólico** está presente em três dos desenhos, em que a criança partindo de diferentes momentos da ação escolheu um momento da história como sendo o “mais importante e como símbolo do conjunto” (Luquet, 1979 p. 196). Já o **tipo sucessivo**, que implica uma representação sequencial da narrativa, surgiu em três desenhos e nas duas variantes: com repetição e sem repetição. A presença deste tipo de narrativa reforça a ideia de que as crianças, nesta faixa etária, já começam a ter uma noção temporal e sequencial das narrativas, transpondo isso nas suas ilustrações, ao representar essa continuidade.

Em relação à *tabela 2*, esta contempla a categoria do alfabeto gráfico definido por Diaz (1993), com a subcategoria dos signos gráficos primários e os diagramas. Os dados revelam que todas as crianças recorreram ao uso de signos gráficos primários, incluindo as linhas onduladas, espirais e traços descontínuos. A predominância destes signos indica uma exploração gráfica que é característica no decorrer da idade pré-escolar. Contudo, os diagramas também marcam presença em 5 dos 6 desenhos, com o uso de várias formas geométricas (i.e., quadrados, triângulos, retângulos e círculos) o que nos demonstra um progresso significativo na representação de formas mais complexas, onde a criança tem a intenção de relacionar esses traços gráficos com formas reconhecíveis do seu mundo real.

5.6.2. HISTÓRIA “O JAIME É UMA SEREIA”

A segunda história apresentada ao grupo foi “O Jaime é uma sereia” de *Jessica Love*, onde foram recolhidas as produções de cinco crianças presentes na *figura 36*. Esta é uma obra literária infantil que retrata a história de Jaime, um menino que, após ver um grupo de mulheres vestidas de sereias no metro, sente o desejo de se transformar numa. É um livro que se destaca pela sua narrativa inclusiva e poética sobre a identidade de género e a aceitação, enfatizando a importância da liberdade de expressão e do apoio familiar no desenvolvimento infantil.

Observa-se que em relação à cor, todas as crianças utilizaram nas suas ilustrações, ambas as paletas de cor (quente e fria); contudo, importa denotar que as crianças recorreram mais às cores frias para representar certos elementos da narrativa, dado que a mesma se passa num ambiente marinho e onde as sereias, elenco principal da narrativa, são o elemento mais apresentado nas ilustrações. No que diz respeito à textura, na maioria dos desenhos verifica-se um nível diferenciado da exploração tátil e visual no preenchimento das formas/características de um elemento figurativo que, nas presentes ilustrações, é manifestada pela representação da textura das caudas e dos cabelos das sereias.

Os desenhos recolhidos parecem situar-se na transição entre o realismo falhado e o realismo intelectual, tendo em conta os estudos de Luquet (1979) em torno da evolução do desenho infantil. Há uma tentativa, por parte das crianças, em representar formas reconhecíveis que neste caso passa pela representação da figura humana (sereias). A inclusão de detalhes aos objetos que desenham (i.e., caudas das sereias e cabelos ondulados) demonstra uma preocupação em tornar visível o que sabem sobre os objetos, e não apenas o que veem – sendo este um traço típico do realismo intelectual.

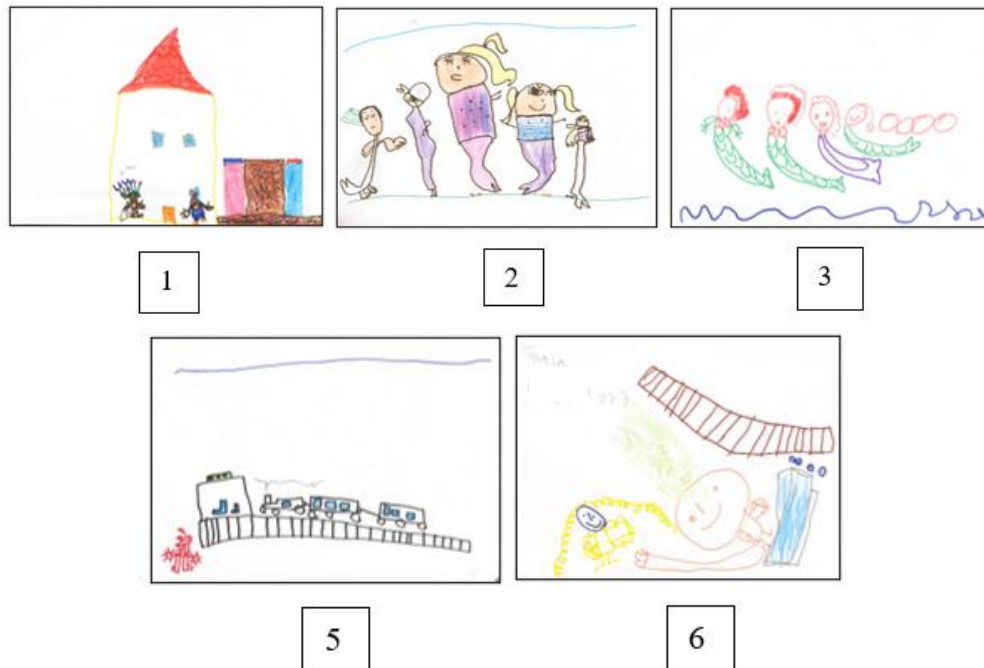


Figura 36 - Desenhos da história: "O Jaime é uma sereia".

Tabela 3 - Registo da análise dos desenhos da história: "O Jaime é uma sereia".

CATEGORIA				
Tipos de Narração Gráfica				
SUBCATEGORIAS	Epinal	Simbólico	Sucessivo	
			Com repetição 	Sem repetição
Diogo (1)				×
Andreia (2)		×		
Leonor (3)		×		
Sara (4)				
Joaquim (5)		×		
Mariana (6)				×












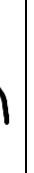


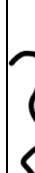



CATEGORIA																		
Alfabeto Gráfico																		
SUBCATEGORIAS	Signos Gráficos Primários											Diagramas						
																		
Diogo (1)	x	x	x		x	x				x	x	x		x	x			x
Andreia (2)	x	x	x	x							x			x		x	x	x
Leonor (3)	x	x	x		x			x		x	x					x	x	x
Sara (4)																		
Joaquim (5)	x	x								x	x			x		x		
Mariana (6)	x	x	x						x	x		x				x	x	x

Tabela 4 - Registo da análise dos desenhos da história: "O Jaime é uma sereia"

Partindo dos dados das duas tabelas anteriores (3 e 4) é possível fazer uma análise e discussão geral dos desenhos das crianças relativos à história “O Jaime é uma Sereia” de *Jéssica Love*, tendo em conta as categorias supramencionadas.

Tendo em conta os contributos teóricos de Luquet (1979), a nível do desenho, entra a categoria dos **tipos de narração gráfica** definida por este autor. Verifica-se que o **tipo epinal** “várias imagens parciais, cada uma correspondendo a um momento da história” (Luquet, 1979, p. 197) não surgiu em nenhum desenho. Em detrimento a maioria das crianças utilizou o tipo simbólico para representar uma das partes da ação da narrativa, ou seja, a criança partindo de diferentes momentos da ação escolheu um momento da história como sendo o “mais importante e como símbolo do conjunto” (Luquet, 1979 p. 196). Já o **tipo sucessivo**, que implica uma representação sequencial da narrativa, surgiu em dois desenhos apenas na variante sem repetição. A presença deste tipo de narrativa reforça a ideia de que as crianças, nesta faixa etária, já começam a ter uma noção temporal e sequencial das narrativas, transpondo isso nas suas ilustrações, ao representar essa continuidade.

Em relação à *tabela 4*, esta contempla a categoria do alfabeto gráfico definido por Diaz (1993), com a subcategoria dos signos gráficos primários e os diagramas. Os dados revelam que na maioria das ilustrações, existe a presença sistemática de linhas onduladas e em espiral para representar elementos característicos das personagens da história, neste caso a cauda das sereias e os seus cabelos – dando a sensação de movimento. Para além disso, o uso de diagramas também existiu em todas as ilustrações para dar mais estrutura e forma aos elementos representados.

5.6.3. HISTÓRIA “OS BOLSOS DA MARTA”

A terceira história apresentada ao grupo foi “Os bolsos da Marta” de *Quentin Blake*, onde foram recolhidas as produções de seis crianças presentes na *figura 37*. Esta é uma obra literária infantil que retrata a história de uma menina, a Marta, que tem um casaco muito especial – os seus bolsos não têm fundo e guardam objetos inesperados. É uma história divertida e que incentiva a criatividade e a fantasia – transmitindo uma mensagem de espanto e deslumbramento perante o inesperado.

Observa-se que em relação à cor, todas as crianças utilizaram nas suas ilustrações, ambas as paletas de cor (quente e fria) para representar vários elementos figurativos que apareceram ao longo das ações da narrativa sendo fiéis às cores que foram observando nas imagens do livro. No que diz respeito à textura, em alguns dos desenhos está representado um nível diferenciado da exploração tátil e visual no preenchimento das formas/características de um elemento figurativo que, nas presentes ilustrações, é manifestada pela representação da pele do elefante.

Os desenhos recolhidos parecem situar-se na transição entre o realismo falhado e o realismo intelectual, tendo em conta os estudos de Luquet (1979) em torno da evolução do desenho infantil. Há uma tentativa, por parte das crianças, em representar formas reconhecíveis que neste caso passam pela representação da figura humana e dos animais. A inclusão de detalhes aos objetos que desenham (i.e., bolsos no casaco, padrão da pele do elefante) demonstra uma preocupação em tornar visível o que sabem sobre os objetos, e não apenas o que veem – sendo este um traço típico do realismo intelectual.






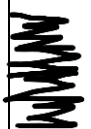





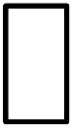









Figura 37 - Desenhos da história: "Os bolsos da Marta".

Tabela 5 - Registo da análise dos desenhos da história: "Os bolsos da Marta".

CATEGORIA				
Tipos de Narração Gráfica				
SUBCATEGORIAS	Epinal	Simbólico	Sucessivo	
			Com repetição	Sem repetição
Diogo (1)				×
Andreia (2)				×
Leonor (3)				×
Sara (4)				×
Joaquim (5)				×
Mariana (6)				×

Tabela 6 - Registo da análise dos desenhos da história: "Os bolsos da Marta".

CATEGORIA																			
Alfabeto Gráfico																			
SUBCATEGORIAS	Signos Gráficos Primários											Diagramas							
																			
Diogo (1)	x	x		x						x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Andreia (2)	x	x	x	x	x		x			x	x		x				x	x	x
Leonor (3)	x	x	x		x		x			x	x	x	x				x	x	x
Sara (4)	x	x	x	x			x				x		x				x	x	x
Joaquim (5)	x	x	x		x		x			x	x	x	x				x	x	x
Mariana (6)	x	x	x	x	x		x			x	x		x				x	x	x

Partindo dos dados das duas tabelas anteriores (5 e 6) é possível fazer uma análise e discussão geral dos desenhos das crianças relativos à história “Os bolsos da Marta” de *Quentin Blake*, tendo em conta as categorias supramencionadas.

Tendo em conta os contributos teóricos de Luquet (1979), a nível do desenho, entra a categoria dos **tipos de narração gráfica** definida por este autor. Verifica-se que o tipo sucessivo sem variedade na repetição foi o predominante nas ilustrações das crianças – com a representação de várias personagens/objetos de cada ação ao longo narrativa. A presença deste tipo de narrativa reforça a ideia de que as crianças, nesta faixa etária, já começam a ter uma noção temporal e sequencial das narrativas, transpondo isso nas suas ilustrações, ao representar essa continuidade.

Em relação à *tabela 6*, esta contempla a categoria do alfabeto gráfico definido por Diaz (1993), com a subcategoria dos signos gráficos primários e os diagramas. Os dados revelam que na maioria das ilustrações, existe a presença sistemática de diagramas para representar elementos característicos das personagens da história e, dar assim, maior estrutura e forma aos elementos apresentados.

5.6.4. HISTÓRIA “PERDIDO E ACHADO”

A quarta história apresentada ao grupo foi “Perdido e Achado” de *Oliver Jeffers*, onde foram recolhidas as produções de seis crianças presentes na *figura 38*. Esta é uma obra literária infantil que acompanha a jornada de um menino que encontra um pinguim à sua porta e, acredita que ele está perdido. O livro transmite uma mensagem profunda sobre a solidão, a empatia e a importância do verdadeiro significado da amizade.

De uma forma geral, observa-se que em relação à cor, todas as crianças utilizaram nas suas ilustrações, ambas as paletas de cor (fria e quente); porém, nos desenhos há uma maior predominância no uso das cores frias por responderem às cores utilizadas nas imagens do livro, de modo a representar o menino, o pinguim e o ambiente envolvente (gelo e frio). Verifica-se, também, o uso de preenchimentos e texturas diferenciadas para representar o gelo, o iceberg, os flocos de neve e o planeta terra, de modo a enriquecer o desenho.

Os desenhos recolhidos parecem situar-se na transição entre o realismo falhado e o realismo intelectual, tendo em conta os estudos de Luquet (1979) em torno da evolução do desenho infantil. Há uma tentativa, por parte das crianças, em representar formas reconhecíveis que neste caso passam pela representação da figura humana (menino) e de um animal (pinguim). Há uma preocupação crescente com os detalhes, como a roupa do menino e a expressão do pinguim (a chorar). Para além deste aspeto, importa referir a organização espacial, visto que está muito presente a diferenciação entre o solo, o mar e o céu – sendo este um traço típico do realismo intelectual.

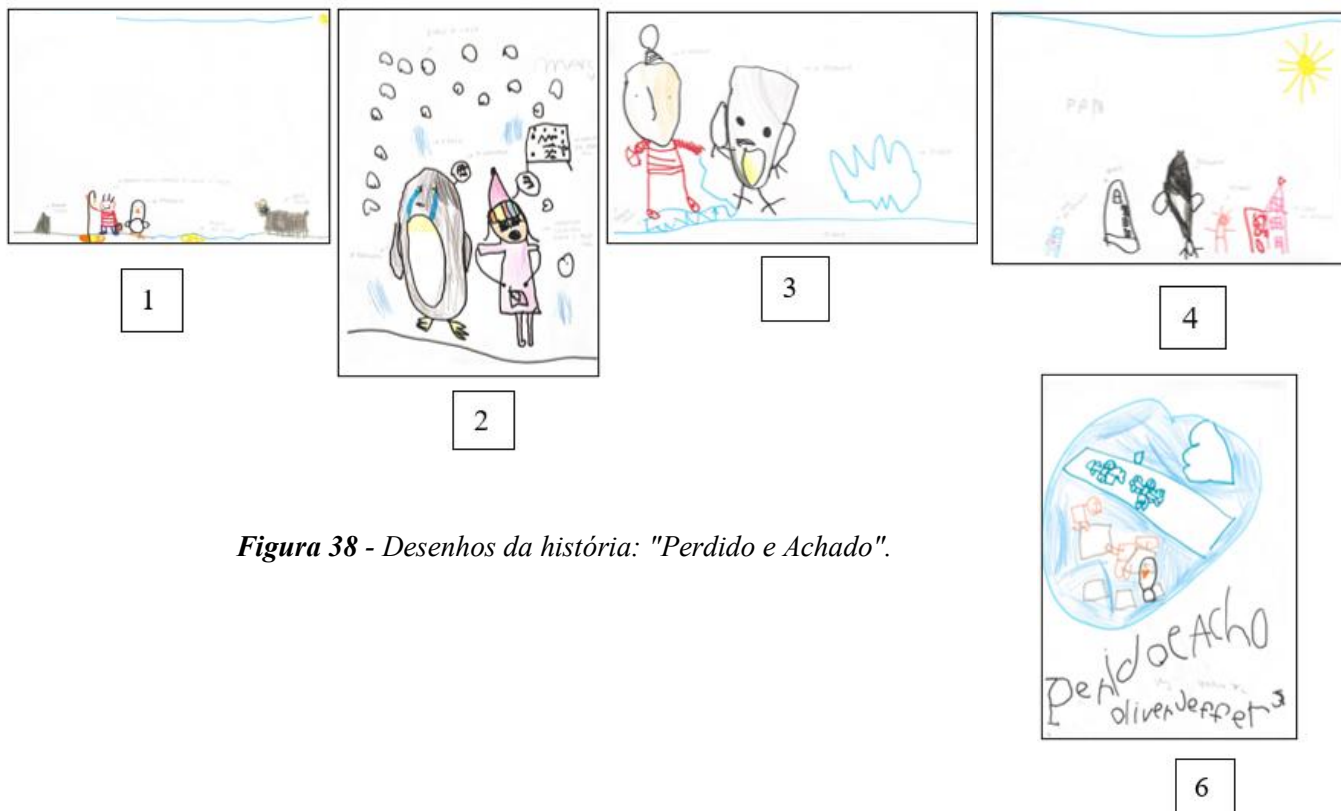


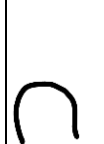
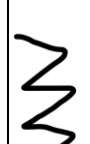
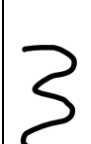



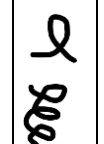





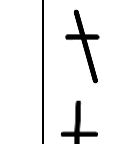
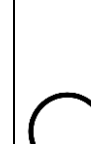
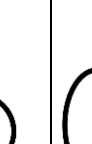
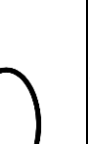


Figura 38 - Desenhos da história: "Perdido e Achado".

Tabela 7 - Registo da análise dos desenhos da história: "Perdido e Achado".

CATEGORIA				
Tipos de Narração Gráfica				
SUBCATEGORIAS	Epinal	Simbólico	Sucessivo	
			Com repetição 	Sem repetição
Diogo (1)		×		
Andreia (2)		×		
Leonor (3)		×		
Sara (4)				×
Joaquim (5)				
Mariana (6)			×	

Tabela 8 - Registo da análise dos desenhos da história: "Perdido e Achado".

CATEGORIA																		
Alfabeto Gráfico																		
SUBCATEGORIAS	Signos Gráficos Primários										Diagramas							
																		
Diogo (1)	x	x	x	x	x	x						x	x			x	x	x
Andreia (2)	x	x	x	x	x					x	x	x	x			x	x	x
Leonor (3)	x	x		x	x					x	x					x	x	x
Sara (4)	x	x		x						x	x	x	x	x		x	x	x
Joaquim (5)																		
Mariana (6)	x	x	x		x							x	x	x		x	x	x

Partindo dos dados das duas tabelas anteriores (7 e 8) é possível fazer uma análise e discussão geral dos desenhos das crianças relativos à história “Perdido e Achado” de *Oliver Jeffers*, tendo em conta as categorias supramencionadas.

Tendo em conta os contributos teóricos de Luquet (1979), a nível do desenho, entra a categoria dos **tipos de narração gráfica** definida por este autor. O **tipo simbólico** está presente em três dos desenhos, onde as crianças partindo de diferentes momentos da ação escolheram um momento da história como sendo o “mais importante e como símbolo do conjunto” (Luquet, 1979 p. 196), que neste caso foi a ação correspondente ao Polo Sul – quando o menino conseguiu deixar o pinguim em casa. Já o **tipo sucessivo**, que implica uma representação sequencial da narrativa, surgiu em dois desenhos e nas duas variantes: com repetição e sem repetição. A presença deste tipo de narrativa reforça a ideia de que as crianças, nesta faixa etária, já começam a ter uma noção temporal e sequencial das narrativas, transpondo isso nas suas ilustrações, ao representar essa continuidade.

Em relação à *tabela 8*, esta contempla a categoria do alfabeto gráfico definido por Diaz (1993), os dados revelam que todas as crianças recorreram ao uso de signos gráficos primários e diagramas. Mas é possível perceber que a predominância reside nos diagramas, sobretudo nos retângulos, quadrados, círculos, formas ovais e diagramas irregulares que foram utilizados para representar a figura humana e o pinguim. O que nos demonstra um progresso significativo na representação de formas mais complexas, onde a criança tem a intenção de relacionar esses traços gráficos com formas reconhecíveis do seu mundo real.

5.6.5. HISTÓRIA “UM SALTO NO ESCURO”

A quinta, e última história apresentada ao grupo foi “Um salto no escuro” de Adélia Carvalho, onde foram recolhidas as produções de seis crianças presentes na *figura 39*. Esta é uma obra literária infantil que aborda de forma metafórica o medo do desconhecido e a coragem necessária para enfrentar esse medo. A história acompanha um menino que, diante de um desafio inesperado, precisa de arriscar. O escuro, representado como um símbolo do incerto, desperta receios, mas também a possibilidade de descoberta e crescimento.

Em relação à cor, houve uma predominância das cores frias com destaque para o uso do preto que serviu para representar o escuro; esta escolha evidencia a forma como as crianças representam simbolicamente a narrativa, destacando o contraste entre os elementos do ambiente escuro e do espaço seguro (quarto com luz). É curioso ver que a textura está presente nos desenhos de forma bastante expressiva, onde a maioria das crianças representou o escuro recorrente ao uso de traços densos e sobrepostos. O uso deste tipo de traços pode indicar uma tentativa de transmitir sensações como medo, mistério ou insegurança, o que demonstra um envolvimento emocional com a história.

Os desenhos recolhidos parecem situar-se na transição entre o realismo falhado e o realismo intelectual, tendo em conta os estudos de Luquet (1979) em torno da evolução do desenho infantil. Em grande parte dos desenhos há uma intenção de estruturar o espaço, separando diferentes elementos e introduzindo planos. O escuro, em vez de ser apenas um fundo caótico, passa a ser utilizado estrategicamente para destacar personagens e objetos. Há uma tentativa por parte das crianças em representar não só o que se vê, mas também o que conhecem e sentem em relação ao medo e ao desconhecido, ou seja, demonstram uma maior coerência na relação entre os objetos e a ação da narrativa.




















Figura 39 - Desenhos da história: "Um salto no escuro".

Tabela 9 - Registo da análise dos desenhos da história: "Um salto no escuro".

CATEGORIA				
Tipos de Narração Gráfica				
SUBCATEGORIAS	Epinal	Simbólico	Sucessivo	
			Com repetição 	Sem repetição
Diogo (1)			×	
Andreia (2)		×		
Leonor (3)				×
Sara (4)				×
Joaquim (5)				×
Mariana (6)			×	

Tabela 10 - Registo da análise dos desenhos da história: "Um salto no escuro".

CATEGORIA																	
Alfabeto Gráfico																	
SUBCATEGORIAS	Signos Gráficos Primários										Diagramas						
																	
Diogo (1)	x	x		x	x	x					x				x		x
Andreia (2)	x	x	x	x		x				x	x				x	x	x
Leonor (3)	x	x		x	x							x			x	x	x
Sara (4)	x	x	x	x	x	x				x	x				x	x	x
Joaquim (5)	x	x				x				x	x	x	x	x	x	x	x
Mariana (6)	x	x	x		x	x				x		x		x		x	x

Partindo dos dados das duas tabelas anteriores (9 e 10) é possível fazer uma análise e discussão geral dos desenhos das crianças relativos à história “Um salto no escuro” de Adélia Carvalho, tendo em conta as categorias supramencionadas.

Tendo em conta os contributos teóricos de Luquet (1979), a nível do desenho, entra a categoria dos **tipos de narração gráfica** definida por este autor. O **tipo simbólico** está presente em apenas um dos desenhos, onde a criança partindo de diferentes momentos da ação escolheu um momento da história como sendo o “mais importante e como símbolo do conjunto” (Luquet, 1979 p. 196), que neste caso foi a ação onde o menino se encontra no escuro a pensar nos monstros que lá pode encontrar. Já o **tipo sucessivo**, que implica uma representação sequencial da narrativa, surgiu em cinco desenhos e nas duas variantes: com repetição e sem repetição. Dois desenhos classificam-se como sendo o **tipo sucessivo com variedade na repetição**, uma vez que as crianças representaram o menino (personagem principal) em vários momentos da ação da narrativa (no escuro e no quarto com luz); por sua vez, as restantes três crianças recorreram à variedade sem repetição – com a organização sequencial de vários momentos do desenrolar da narrativa sem a repetição do elenco principal. A presença deste tipo de narrativa reforça a ideia de que as crianças, nesta faixa etária, já começam a ter uma noção temporal e sequencial das narrativas, transpondo isso nas suas ilustrações, ao representar essa continuidade.

Em relação à *tabela 10*, esta contempla a categoria do alfabeto gráfico definido por Diaz (1993), os dados revelam que todas as crianças recorreram ao uso de signos gráficos primários e diagramas. Mas é possível perceber que a predominância reside nos signos gráficos primários, com a presença das linhas, principalmente a linha vertical/horizontal múltipla que foi utilizada nas ilustrações para representar o escuro. Já nos diagramas destacam-se os retângulos, quadrados, círculos, formas ovais e diagramas irregulares que foram utilizados para representar a figura humana e os monstros. O que nos demonstra um progresso significativo na representação de formas mais complexas, onde a criança tem a intenção de relacionar esses traços gráficos com formas reconhecíveis do seu mundo real.

5.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS/LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo investigativo permitiu caracterizar os desenhos das crianças de 5 e 6 anos, relativamente aos elementos do alfabeto gráfico e aos tipos de narração, perante um tema definido – as histórias. Os objetivos delineados foram, em grande medida, alcançados, sendo possível identificar nas ilustrações vários tipos de padrões e relacionar com os contributos de Luquet (1979).

No que concerne ao primeiro objetivo, proporcionar experiências de aprendizagem em torno da exploração de histórias utilizadas pelas crianças, penso que as histórias conseguiram captar o interesse do grupo, o que despoletou um ambiente de exploração que se enalteceu com o gosto pela expressão plástica. A leitura de histórias revelou-se um elemento crucial e motivador que permitiu às crianças projetar as suas ideias através dos desenhos, reforçando, assim, a relevância da literatura infantil na promoção da sensibilidade estética e gosto pela leitura. Como referem as OCEPE, “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Lopes da Silva, 2016, p. 66). Aliado a estas ideias, a ilustração foi uma ferramenta crucial na promoção da imaginação e perceção visual, corroborando as reflexões de Marques (1994), Mendes e Velosa (2016) sobre a interação entre o texto e a imagem.

No segundo e terceiro objetivo, caracterização/identificação dos elementos do alfabeto gráfico e da linguagem plástica, foi possível identificar em cada desenho os padrões utilizados para representar elementos figurativos de cada história. Esta análise permitiu ter um resultado geral sobre o modo como as crianças desta amostra representavam as suas ideias, remetendo-nos para os pressupostos de Luquet (1979) em relação à fase do desenho em que as crianças desta faixa etária se encontram. Os resultados apontam para um avanço progressivo na organização espacial, controlo e complexidade dos elementos figurativos, estando esta tendência alinhada com a passagem do realismo falhado para o realismo intelectual, em que as crianças possuem uma imagem clara sobre o que pretendem desenhar, já tendo um maior controlo motor e tornam visíveis elementos que, numa perspetiva convencional, estariam ocultos.

Por fim, os dois últimos objetivos referem-se aos tipos de narração gráfica utilizadas pelas crianças tendo como base os contributos teóricos de Luquet (1979) sobre esta temática. De uma forma geral, verificou-se que a maioria das crianças recorreu à narração do tipo sucessivo, o que demonstra uma crescente compreensão da sequencialidade temporal na representação das narrativas. Esta análise confirma que as crianças desta faixa etária já estruturam as suas narrativas visuais de modo mais organizado, articulando elementos da expressão plástica e do alfabeto gráfico para a construção de significados cada vez mais complexos da visão que estas têm sobre o mundo real.

Apesar de terem sido estes os resultados obtidos, é de ressaltar que não devem ser generalizados a todas as crianças desta faixa etária. A amostra foi limitada e específica de um determinado contexto, pelo que as variações podem ocorrer em detrimento de diferentes realidades educativas e socioculturais.

Importa agora, reconhecer as limitações que estiveram por detrás do presente estudo. Em primeiro lugar, gostaria de frisar a falta de experiência enquanto investigadora, dificultando-me, num momento inicial, na formulação da pergunta de partida mais adequada, bem como a formulação dos objetivos que fossem ao encontro do tema em questão.

Outra dificuldade passou pelo desafio de conciliar o papel de investigadora e de mestrande, nomeadamente em gerir o grupo e conciliar a observação e registo das interações entre os pares. Por vezes, não foi possível acompanhar detalhadamente todas as explorações individuais das crianças, a fim de me focar no registo de algo fundamental.

Notei, já após a realização da presente investigação, a falta de mais notas de campo que demonstrassem e registassem as interações das crianças com os seus pares, sem interação de nenhum adulto. A observação detalhada de como as crianças manipulavam os materiais e as interações existentes poderia fornecer uma compreensão mais ampla sobre os fatores que influenciaram as suas escolhas e possivelmente enriquecer a minha investigação.

A limitação ao nível do tempo também foi um fator condicionante, na medida em que teria sido mais vantajoso recolher um conjunto mais vasto e diversificado de dados. Ou seja, a amostra sendo mais abrangente e incluindo um maior número de crianças de diferentes contextos educativos e com diferentes faixas etárias, permitiria uma generalização mais sustentada dos dados e resultados obtidos.

Para finalizar e tendo em conta estas limitações, considero que os resultados obtidos foram significativos para a compreensão das estratégias utilizadas pelas crianças nas suas ilustrações, bem como evidenciam a importância da literatura e da expressão plástica no seu desenvolvimento.

Enquanto futura profissional de Educação de Infância, foi fulcral realizar a minha investigação neste âmbito, pois considero ser um tema que não é muito estudado e aprofundado atualmente. A literacia acerca do mesmo é bastante antiga, algo que é notório no presente relatório, e, por ser um tema de teor tão importante, seria essencial a existência de estudos mais recentes acerca do mesmo.

Com o presente relatório e no decorrer da investigação, passei a olhar para os desenhos das crianças com outra visão, contemplando não só o seu aspeto, mas tentando visualizá-los com um olhar mais crítico e patente de conhecimento com base teórica. É fundamental darmos voz às crianças que não detêm de linguagem verbal e/ou escrita e tentarmos, cada vez mais, interpretar as suas representações e as ideias que dão origem às mesmas.

Em modo conclusivo, esta investigação contribuiu para a minha formação enquanto futura educadora e reforçou a importância do desenho infantil como meio de comunicação e expressão. Ao ter bases para compreender os elementos estruturais dos desenhos das crianças, torna-se possível valorizar o seu olhar sobre o mundo. Promover um maior reconhecimento do desenho é fulcral para incentivar a linguagem fundamental no desenvolvimento infantil.

CONCLUSÕES RELATÓRIO

Chegar até esta etapa tem um enorme significado para mim. O caminho traçado até aqui foi muito desafiante, com muitos contratempos, mas também com inúmeras vitórias. Apesar de este relatório ser o culminar de muitos anos, não é o término da minha formação, pois a aprendizagem e reflexão são processos contínuos na prática educativa. Ser educadora implica um compromisso constante com a investigação e a evolução profissional, pois, como compreendi ao longo deste percurso, deixar de refletir é estagnar no nosso próprio crescimento enquanto profissional.

Desde muito cedo que sonho ser educadora de infância, porém com os estágios da licenciatura surgiu em mim um certo gosto pelo 1.º CEB. Assim, no decorrer de várias pesquisas encontrei o mestrado que queria na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais e deixei Lisboa, para ir estudar para Leiria. A minha adaptação a uma nova Instituição e a uma turma já estruturada desde a licenciatura não foi fácil, o que gerou receios e incertezas sobre as minhas capacidades, no entanto agarrei-me a este sonho e abracei este desafio, procurando superá-lo com muita resiliência.

Concluídas todas as PP, tanto em creche como em JI, e nesta reta final do mestrado, importa refletir sobre o percurso realizado em ambas as valências. Esta análise permite evidenciar os aspetos mais relevantes que contribuíram para a construção da minha profissionalidade e que permitiu consolidar a minha identidade enquanto Educadora de Infância. Confesso que as transições entre as PP, foram momentos de enorme receio com medo de falhar em cada nova etapa.

Porém todas as experiências se demonstraram enriquecedoras, proporcionando-me oportunidades valiosas de aprendizagem, tanto através da prática como o contacto com diferentes profissionais experientes e dotados da sua prática única. Através das suas partilhas, fui-me apropriando gradualmente do papel de educadora, em consonância com a perspetiva de Craveiro (2016) a construção da profissionalidade constrói-se “desde a formação inicial, através das várias experiências de iniciação à prática profissional, vividas pelo estudante futuro educador” (p. 38).

Destaco o papel que a Educadora Cooperante da PP em creche teve no meu crescimento pessoal e profissional. Foi o meu primeiro contacto com uma nova abordagem pedagógica – Reggio Emilia. Tive um apoio muito grande, através do qual as minhas dúvidas e receios sobre esta abordagem foram totalmente esclarecidos, tornando este processo formativo mais sólido e significativo. O respeito pelos interesses e necessidades das crianças, a promoção da autonomia e a escuta ativa foram os princípios fundamentais que observei e pretendo continuar a desenvolver no exercício da minha profissão. Cresci muito neste contexto, onde emergiu uma paixão por esta abordagem e onde aprendi o quão fulcral é a existência de uma prática reflexiva, no sentido de ajustar a ação pedagógica às especificidades das crianças, questionando “valores, aspirações, expectativas, práticas e crenças educativas” (Portugal, 2009, p. 11).

Entendo, em plenitude, que esta abordagem me fez querer seguir apenas a Educação Pré-Escolar, abandonando assim a ideia de me tornar professora do 1.º CEB. Deste modo, troquei o mestrado inicial e passei a integrar o mestrado em Educação Pré-Escolar. Esta alteração a meio do ano revelou, novamente, alguma instabilidade emocional para mim, uma vez que foi necessário passar por mais um período adaptativo de unidades curriculares e turmas. No entanto, todas estas mudanças e transições me ajudaram a ser melhor pessoa e profissional. Ajudaram-me a perceber que o erro pode ser uma enorme fonte de aprendizagem.

No decorrer do meu percurso, fiz então três PP, uma em creche e duas em JI, tendo de escolher sobre qual queria focar a minha atenção para a realização de uma investigação. Decidi então fazer na última, pois considero ter sido a PP mais completa tendo em conta o tema que procurei desenvolver no presente relatório. Em ambas as PP de JI recorri à MTP, contudo penso que no último contexto a abordagem por projeto teve um impacto mais significativo. Tenho consciência de que essa metodologia despertou em mim o interesse por novas abordagens e investigações futuras no contexto educativo dando primazia à agência da criança.

A dimensão investigativa foi outro obstáculo que tive de superar. Estava com receio de não ser capaz de conseguir realizar um relatório desta dimensão. Porém, a ajuda das minhas amigas de curso e dos professores foi crucial para acreditar nas minhas capacidades. Passar por isto foi fundamental para o meu processo de aprendizagem, no

qual desenvolvi competências na área da investigação e compreendi que é através de estudos, como este, que se alcançam resultados que possibilitam adotar estratégias que se adequem ao grupo de crianças que temos nas nossas práticas educativas.

A investigação aprofundou a minha perceção sobre o papel do educador na organização do ambiente educativo, do tempo e dos materiais. Além disso, permitiu-me reconhecer a relevância de escutar atentamente as crianças, cujas expressões fornecem indícios essenciais para a reflexão e adaptação das práticas. O desenho, enquanto forma de comunicação frequentemente mais expressiva do que a linguagem verbal, revelou-se um recurso de grande valor.

Compreender as representações das crianças permite aos educadores ajustar as suas práticas procurando, diariamente, valorizar a voz das crianças, num ambiente de aprendizagem significativa. Assim, considero que este estudo reforça a necessidade de continuar a olhar para a Educação Pré-Escolar como um alicerce indispensável ao desenvolvimento holístico da criança, investindo de forma continuada na valorização desta etapa educativa.

Concluo este percurso com a convicção de que alcancei os objetivos propostos, tanto no âmbito da prática como da investigação. Mais do que isso, sinto que consolidei a minha identidade profissional e confirmei a minha vocação para a Educação de Infância. Quero ser, então, a educadora que as minhas crianças irão lembrar ao longo da sua vida. Quero deixar a minha marca e tornar essa jornada o mais enriquecedora possível. Quero dar-lhes o seu direito à participação – dar-lhes uma escuta ativa, permitindo assim, uma partilha mútua de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anastácio, C., & Oliveira, M. (2019, Novembro 9). Os contributos da documentação pedagógica na Educação de Infância. Em D, Alves, H. Pinto, I. Dias, M. Abreu, & R. Muñoz (Orgs.). *Práticas e Contextos em Educação (IPCE)* [Simpósio]. VIII Conferência Internacional Investigação, Escola Superior de Educação e Ciências sociais - Politécnico de Leiria. <https://doi.org/10.25766/st5t-v230>.
- Anastácio, C., Oliveira, M. (2024). Documentar as Aprendizagens da Criança: Contributos da Documentação Pedagógica em Contextos de Educação de Infância. In M. Oliveira (Org.), *Documentar e Avaliar o quotidiano e a aprendizagem da criança. Investigando a prática na Formação de Educadores de infância*, (pp. 23-80). Leiria, Portugal: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Anim, J.O. (2012). *The role of drawing in promoting the children's communication in Early Childhood Education* [International Master of Early Childhood Education and Care, Oslo and Akershus University College of Applied Sciences]. Institute of Technology and University of Malta.
- Azevedo, Ana (2009). *Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga].
- Azevedo, Ana (2019). Observação e documentação pedagógica: um desafio à mudança. *Cadernos de Educação de Infância*, 117, 6-14.
- Barbeito, L. (Janeiro/Abril de 2022). A escuta da Infância na creche – Que caminhos descubro na escuta?. *Cadernos de Educação de Infância*, 125, 28-39.
- Bell, J. (1997). *Doing Your Research Project: A Guide for First-Time Researchers in Education, Health and Social Science* (2ªed.). Open University Press.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Cardoso, C., & Valsassina, M. M. (1988). *Arte Infantil - linguagem plástica*. Editorial Presença.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: Crechendo com qualidade* (2.ª Ed.). Porto Editora.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, (12), 157-168.
https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf.

- Ciippitelli, A., & Dubovik, A. (2020). *A linha como linguagem*. Phorte editora.
- Coelho. (2000). *Literatura: arte, conhecimento e vida*. Editora Fundação Peirópolis.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos*. (6.^a Ed.). A Esfera dos Livros.
- Correia, N., Carvalho, H., Fialho, M., & Aguiar, C. (2020a). Teachers' practices mediate the association between teachers' ideas and children's perceived participation in early childhood education. *Children and Youth Services Review*, 108, 104668. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104668>.
- Craveiro, C. (2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *RELAdEI*, 5(4), 31-42.
- Costa, A. F. da (Coord.), Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. R. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os primeiros cinco anos*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES), ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. [https://pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=248&fileName=avaliacao_externa_5_anos_de_pnl_cies.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=248&fileName=avaliacao_externa_5_anos_de_pnl_cies.pdf).
- Davies, B. (2014). *Listening to Children: Being and becoming*. Routledge Edition.
- Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti (Eds.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas*. (pp. 37-41). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do Desenho de Investigação – A Lógica do Processo em Ciências Sociais*. PsicoSoma.
- Diaz, J. C. (1993). *Alfabeto gráfico alfabetización visual*. Ediciones de la Torre.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Penso.
- Fialho, O. (2019). *Desenho infantil: Espelho do mundo interno da criança*. Edições Colibri.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6), 13–35.
- Formosinho, J; Monge, G & Oliveira-Formosinho, Júlia (orgs.) (2016). *Transição entre ciclos educativos*. Uma investigação praxiológica, Coleção Infância, 19. Porto Editora.
- Gomes, B., Oliveira, M.(2024). Avaliar as Aprendizagens da Criança no Jardim de Infância: O Portefólio como um Lugar de (Re)encontros. In M. Oliveira (Org.), *Documentar e Avaliar o quotidiano e a aprendizagem da criança*. *Investigando a*

prática na Formação de Educadores de infância, (pp. 80-132). Leiria, Portugal: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

- Hanauer, F. (2013). Riscos e Rabiscos – O desenho na educação infantil. *Revista perspectiva*, 37(140), 73-82.
- Iavelberg, R. (2013). *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Zouk.
- Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichlelmiller, M. L. (2009). *O poder da observação – do nascimento aos 8 anos* (2.^a Ed.). ArtMed.
- Katz, L. G., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância* (2.^a Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mendes, E. (2022). *Plano Curricular de Grupo*. Ano letivo (2022/2023).
- Leite, B. (2022). Prefácio e leitura comentada. Em M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.), *A voz e a agência da criança: Abordagem de Projeto na formação de Educadores de Infância* (pp. 9-13). ESECS, APEI.
- Lino, D. (2018). A abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. Em J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, M. A. Folque, M. Bettencourt & J. Sousa, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93- 111). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I. L. da. (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim de infância*. Areal Editores.
- Lopes, M. (2012). O interpretante emocional na interação das linguagens visual e verbal em Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque e Ziraldo. In R. Araújo., & W. Oliveira (Orgs.), *Literatura infantojuvenil: diabruras, imaginação e deleite* (pp. 109-122).
- Lowenfeld, V., & Brittan, W. L. (1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Mestre Jou.
- Luquet, G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. Delachaux et Niestlé.
- Luquet, G. H. (1979). *O Desenho Infantil* (2^aed.). Livraria Civilização.
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. Em C. P. Edwards, L. Gandini, G. Forman, B. Rankin, B. Damian, C. Rinaldi & V. Vecchi, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 57-98). Penso Editora.

- Marques, A. S. (1994). A função da ilustração na literatura infanto-juvenil. *Máthesis*, (3), 239-249. <https://doi.org/10.34632/mathesis.1994.3721>.
- Martins, L. & Mendes, T. (2013). Literatura infantil e a Educação ambiental. *Revista Aprender*, (33), 151-156. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/104>.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/DGE. <http://dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro-Posições*, 27(2), 115-132. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0041>.
- Mèredieu, F. (1974). *O desenho infantil*. Editora Cultrix.
- Mergulhão (2008) Mergulhão, T. (2008). *Vozes e silêncio: a poética do (des)encontro na literatura para jovens* [Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/582>.
- Ministério da Educação – D.E.B (1998). *Qualidade e Projeto – na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Moreira, A. A. A. (1984). *O espaço do desenho: a educação do educador*. Loyola.
- Morgado, M., & Pires, M. N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num Mundo sem Esconderijos*. Edições Colibri.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, E. (2014). Os projetos de trabalho: Uma experiência integradora na formação inicial de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 83-107.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013) A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em Oliveira-Formosinho (Orgs.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, Júlia & Azevedo, Ana (2010). *Qualidade, documentação e diversidades: A pedagogia em creche*. Coleção Infância, 17. Porto Editora.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Olds, S. W. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). McGraw-Hill.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pereira, M. C. (2018). A criança e os seus Direitos. *Instituto de Apoio à Criança*, (9), 1-30. <https://iacrianca.pt/livros-iac/revista-a-crianca-e-os-seus-direitos/>.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2.ª Ed.). Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24.
- Portugal, G. (2011a). No âmago da educação em creche—o primado das relações e a importância dos espaços. *Conselho Nacional de Educação, Educação da criança dos 0 aos 3*, 47-60.
- Portugal, G. (2020). Políticas, serviços e práticas promotores de bem-estar e desenvolvimento das crianças entre os 0 e 3 anos de idade: linhas de pensamento e de ação. Em M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.), *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 63-79). ESECS, APEI.
- Portugal. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Diário da República n.º 129/2018, Série I. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115933863>.
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Paz e Terra.
- Rinaldi, C. (2013). O ambiente da Infância. Em G. Ceppi, M. Zini, A. Veca, A. Sarti, A. Branzi, A. Petrillo, C. Rinaldi, J. Bruner, M. Susani, P. Icaro, & V. Vecchi (Orgs.), *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. (122-128). Penso Editora.
- Rocha, E. A. C. (2001). A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, 16, 27-34.
- Rocha, N. (2001). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Caminho.
- Ros, J., & Estadella, P. (2004). *Divirto-me com... As formas*. Marina Editores.
- Rosa, S. (2010). *Brincar, conhecer, ensinar*. (5.ª Ed.). Cortez.
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto Editora.

- Santos, A., & Silva, B. (2007). *A importância dos portfólios para o desenvolvimento vocacional na infância*. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de Portfólio: um Guia Passo a Passo para Professores*. Ed. Artmed.
- Silva, M. (2005). *Projetos e Aprendizagens: Comunicação ao 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo*. Areal Editores.
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. Em T. Sarmiento, & R. M. Fernando Ferreira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Silva, S. (2006). Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: Aspectos do álbum narrativo para a infância. *Casa da Leitura*. http://magnetesrvk.noip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_palav_ilustra_a_C.pdf.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - 3º volume - Música e Artes Plásticas*. Instituto Piaget.
- Sousa, R. (1995). *Didática da Educação Visual*. Universidade Aberta.
- Sprinthall, A., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. McGraw-Hill.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons.
- Thornton, L., & Brunton, P. (2009). *Compreendendo a abordagem de Reggio*. David Fulton.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério de Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalho por projecto na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf.

- Vecchi, V. (2017). *Arte e Criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. Phorte.
- Veloso, R. (2005). *Não-receita para escolher um bom livro*. Casa da Leitura.
- Vicente, B. (2021). *Percurso de aprendizagens em Educação de Infância: experiências formativas e estudo do bem-estar emocional em creche* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação e Ciências sociais - Politécnico de Leiria.
- Vicente, J. (2019, Novembro 9). A arquitetura da relação escola/família - diálogos para o sucesso educativo. Em D, Alves, H. Pinto, I. Dias, M. Abreu, & R. Muñoz (Orgs.). *Práticas e Contextos em Educação (IPCE)* [Simpósio]. VIII Conferência Internacional Investigação, Escola Superior de Educação e Ciências sociais - Politécnico de Leiria. <https://doi.org/10.25766/st5t-v230>.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.

ANEXOS

ANEXO I – REFLEXÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE

Reflexão individual nº1 – Semana 22 a 23 de novembro de 2021

Em relação a esta última semana, gostaria de debruçar a minha reflexão em torno da minha participação enquanto mestranda interveniente. Assim, na presente reflexão irei realizar um balanço geral desta semana.

Tal como já referido, em reflexões anteriores, durante esta semana de intervenção utilizei diferentes estratégias aquando da realização da proposta e dos vários momentos da rotina, que me pareceram mais adequadas tanto ao grupo de crianças como ao momento que se pretendia. Sendo que na creche cada dia é um desafio e estamos em constante aprendizagem, faz parte deste processo experimentar coisas novas para ver se resulta ou não, só experimentando e testando é que saberemos. Por vezes podemos pensar que estamos a correr um risco, mas às vezes faz bem sairmos da nossa zona de conforto e arriscar.

Neste sentido, penso que a minha intervenção foi positiva e que correu bem, coordenei o grupo de crianças e organizei as propostas de forma a que todos pudessem explorar e experienciar devidamente cada momento tentando estar sempre atenta às necessidades de cada criança, sendo sempre amável com elas, respeitando o seu tempo e tendo sempre uma palavra certa para cada momento, mostrando já ter aprendido ao longo deste processo de aprendizagem, ao utilizar diferentes estratégias para cativar o grupo e para os diferentes momentos do dia.

Esta semana tivemos um dia diferente dos demais, uma vez que nunca tinha tido a oportunidade de experienciar o Dia Nacional do Pijama com crianças e puder planear uma proposta tendo este como fio condutor, o que foi um desafio e uma experiência diferente e muito divertida. Como tal, neste dia toda a instituição foi de pijama para a escola no âmbito do projeto “Missão Pijama – Mundos de vida” a que a instituição se associou. Considero que esta foi uma experiência significativa para as crianças porque apesar de a proposta ter sido na sala da creche III, foi algo que não esperavam e que suscitou a curiosidade do grupo, uma vez que a sala estava às escuras e tínhamos mudado a disposição da mesma, para além disso, cada criança trouxe uma lanterna de casa, sendo um objeto que não conheciam e que envolveu desafio e descoberta.

Neste dia, foi-nos proposto pela educadora, a leitura de uma história abordava os sonhos e ia ao encontro da temática do Dia do Pijama. Assim, apesar de ter feito uma preparação prévia da minha leitura, houve muitas condicionantes que prejudicaram a atenção, por parte do grupo de crianças, nesse momento.

A educadora cooperante ajudou-me a refletir sobre o porquê de esse momento não ter corrido como estava à espera. Após ter refletido sobre os aspetos que podia melhorar, a educadora “deu-me” uma segunda oportunidade para contar de novo a história, recorrendo a diversos tons para cada uma das personagens do livro.

Penso que correu muito bem, na segunda vez, dado que o grupo de crianças demonstrou muita atenção, concentração e curiosidade na escuta da leitura. Para este momento, tentei ao máximo utilizar vozes diferentes para dar vida às personagens, caracterizei-me de acordo com as mesmas, conciliando isso com a expressividade para representar emoções e ações, com diversos sons e através de gestos para uma melhor compreensão da história.

Este momento na minha opinião foi muito gratificante e interessante não só porque constituiu um momento de aprendizagens muito ricas para mim, mas também e acima de tudo para as crianças, que são o mais importante. Apesar de estar concentrada na leitura, consegui perceber que o grupo de crianças estava totalmente atento e a gostar do momento, conseguindo assim captar a atenção de todas as crianças e proporcionando uma boa experiência.

Esta foi uma estratégia que achei que funcionou muito bem com o grupo em questão, prendendo a atenção e o interesse do mesmo e fomentando o encantamento na história e levando-os a estimular a imaginação e a criatividade. É importante utilizar diferentes estratégias para contar histórias e não recorrer sempre ao livro, é claro que este é importante e pertinente, no entanto existem outras estratégias simples e ao alcance de todos que tornam as histórias mais significativas para as crianças.

A utilização de diversas dinâmicas a contar histórias leva ao encantamento das crianças, dimensão esta indispensável na educação de infância, e ainda à estimulação das crianças, como já foi referido anteriormente. Ao utilizar diferentes estratégias metodológicas para contar histórias, possibilita a quem vai contar a realização de um bom trabalho, a criação de um ambiente acolhedor e agradável

proporciona a escuta atenta, instiga curiosidade e imaginação das crianças.

(Almeida, 2015, p. 37)

Foi uma semana cheia de desafios que me permitiram muitas aprendizagens na medida em que foi possível ver alguma evolução na minha prática, pensando que nas primeiras intervenções não teria provavelmente conseguido gerir a atividade que não tinha corrido como planeado e me senti mais à vontade perante o grupo de crianças, sendo que são estas pequenas coisas que nos fazem crescer e aprender e que tornam o nosso percurso mais rico e com aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, A. (2015). *Estratégias e técnicas para ter sucesso no contar ou ler histórias* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/1511>.

Reflexão individual nº2 – Semana 6 a 7 de dezembro de 2021

Dada por terminada mais uma semana de intervenção é agora importante refletir sobre tudo o que foi feito, o que poderia ter sido melhorado e se o modo como foi feito, terá sido o mais adequado ou não. Assim neste sentido e tendo sido eu a intervir, torna-se pertinente debruçar-me sobre algumas questões e acontecimentos que decorreram ao longo da semana, nomeadamente de assuntos debatidos na reflexão conjunta com a orientadora cooperante que me permitiram fazer novos ajustes em relação à minha prática e que se traduziram em novas aprendizagens.

Primeiramente gostaria de referir que de uma forma geral, esta última semana de intervenção correu dentro das minhas expectativas, sendo que notei, da minha parte, uma evolução tanto ao nível de estratégias para controlar o grupo, bem como para os imprevistos que foram aparecendo ao longo da semana. Decorrente da reflexão em conjunto com a educadora cooperante, sobre a autoavaliação, a mesma deu-nos algumas sugestões (e.g. melhoramento das áreas da sala, apostar na avaliação partindo dos registos de observação e um maior empenho da nossa parte no que concerne ao pensamento de ideias de propostas), sobre o que podíamos melhorar até ao final da nossa prática pedagógica.

Posto isto, importa frisar que tanto eu como a minha colega fizemos o máximo para que essas melhorias fossem notórias. Logo, nesta semana decidimos aprimorar uma das áreas da sala, a dos animais. Esta era uma das áreas na qual as crianças tinham bastante interesse. Portanto, com recurso a uma caixa de cartão, colocámos musgo para que as mesmas pudessem estar conectadas o mais possível com a natureza e, oferecer assim, outra oportunidade para que voltassem a ter curiosidade em brincar com os animais.

Com a implementação deste elemento, numa das áreas da sala, podemos refletir sobre o impacto que uma simples mudança, numa das zonas do espaço onde as crianças passam o dia, pode provocar no grupo, neste caso proporcionando novas aprendizagens e experiências significativas para as crianças. De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) o espaço da sala deve mudar "... não significa a apologia de um modelo único para as salas, mas antes a atenção a espaços prenes da possibilidade para aprendizagens significativas, valorizando-se, neste entendimento, a reconfiguração

espacial e material das salas ao longo do tempo.” (p. 34). As crianças, como referido anteriormente, não passavam muito do seu tempo na área dos animais, agora com a introdução deste novo elemento, começaram a dar mais importância a esse espaço, não só por ser novidade, mas também porque podem estar em pequenos grupos ou sozinhas, num momento mais tranquilo e em que não existem brinquedos para além dos animais. Para além de poderem dar asas à imaginação e arranjar novas brincadeiras para fazer neste espaço.

No seguimento das palavras supracitadas, é de realçar o cuidado que tivemos em colocar um estímulo para o grupo de crianças, que não se encontrava a realizar a proposta principal, estando em brincadeira na sala. Colocámos três lanternas que reproduziam sombras de diversas cores, este elemento ia ao encontro do trabalho que foi sendo realizado ao longo das últimas semanas, a exploração da luz e das sombras.

Esta extensão da proposta do anexo para a sala, faz com que as restantes crianças também tenham oportunidades de explorar e fazer a sua investigação, não estando limitadas aos estímulos que encontram todos os dias pelos espaços da sala, proporcionando-lhes um maior leque de aprendizagens.

Para além disso, também conseguimos pela primeira vez, pensar em ideias para a proposta de forma mais autónoma, sem a ajuda da nossa cooperante, dando a mesma apenas a sua opinião final. Isso deixou-nos mais confiantes, para as últimas semanas, percebendo que afinal de contas, com o tempo, tudo se consegue.

Finalizando, um dos parâmetros que a educadora cooperante nos alertou para um maior investimento da nossa parte, foi a avaliação. Novamente, considero que evoluímos em relação a este aspeto, porque houve um maior cuidado, da nossa parte, em fazer registos de observação, o mais detalhado possível, para perceber assim o olhar de cada criança perante a proposta e retirar todas as eventuais aprendizagens adquiridas pelas mesmas.

Em suma, esta foi mais uma semana rica em aprendizagens que permitiu dar valor a alguns aspetos, como a importância de mudar e explorar um espaço diferente da sala de atividades e a importância da avaliação para compreender as aprendizagens e os desenvolvimentos do grupo de crianças. Saliendo e reforçando a ideia de que a prática

diária é fundamental para que nós, educadoras ainda em processo de formação, tomemos conhecimento de muitas das coisas que se passam no dia a dia na creche e possamos ter contacto com situações reais que nos permitem não só aprender mais, mas também refletir sobre as mesmas de modo a progredir e aperfeiçoar a nossa ação educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

SENTIR A GELATINA FLUORESCENTE

INÊS FERNANDES E SOPHIE SILVEIRO
13 A 15 DE DEZEMBRO DE 2021

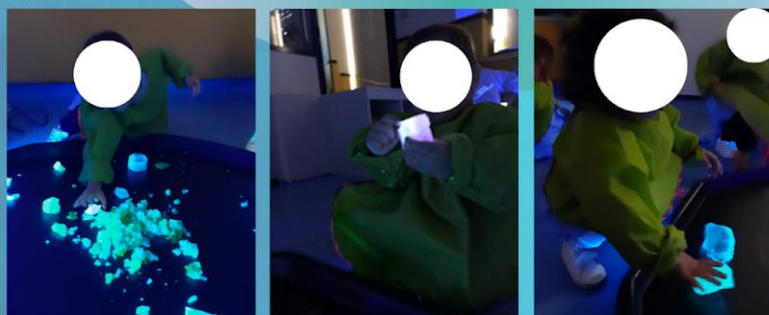
As vivências desta semana foram em torno da exploração da gelatina fluorescente num ambiente escurecido.



"A variedade de sensações é ampla. As crianças tocam, acariciam, esfregam e afagam, com uma ou duas mãos, com as pontas dos dedos, palma ou dorso da mão, com as articulações, com os cantos das mãos." (Ceppi & Zini, 2013, p. 84).



Investigaram a textura da gelatina utilizando um dos seus sentidos, o tato.





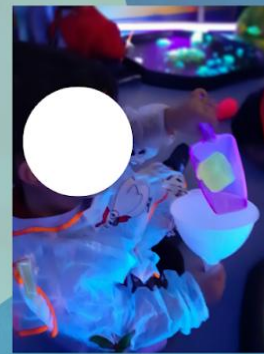
Ao sentirem a textura da gelatina, perceberam que ficavam com as suas mãos sujas e pegajosas.



Conseguiram inserir as pulseiras néon nas gelatinas e iam observando o que ia acontecendo. As pulseiras também serviram para as brincadeiras do faz de conta, onde deram lugar a velas e palhinhas de sumo.



As crianças focaram - se no encher e esvaziar, através dos materiais dispostos pelo espaço. Concluíram que ao esvaziar os pedaços de gelatina para cima da bandeja, esta saltava.



Também perceberam que as pulseiras néon brilhavam no escuro, na presença de uma luz negra.



"Dentro da ideia de multiplicidade tátil, devemos considerar materiais que propiciam diferentes efeitos tácteis e sensações, incluindo materiais mais "naturais" (...) e outros mais "artificiais" (...), organizados para encorajar a exploração sensorial" (Ceppi & Zini, 2013, p. 86).

Referências:

Ceppi, G., & Zini, M. (2013). Crianças, espaços, relações - como projetar ambientes para a educação infantil. Penso.

ANEXO III – EXEMPLO PORTFÓLIO DA MARIA – AUTONOMIA

Na sala

Ao longo dos momentos do dia-a-dia a também cresceu e desenvolveu diversas aprendizagens significativas.

É através das brincadeiras que se consegue perceber não só as interações que as crianças estabelecem, como também as informações acerca delas. A brincadeira "é uma das oportunidades educativas mais valiosas" Hanscom (2018, citado por Ferreira 2020, p. 93).

Na sala tem bastante interesse em diversos tipos de brincadeiras: gosta de desenhar, dançar, fazer construções e puzzles, brincar ao faz de conta e folhear os livros.

Livros

Quando se encontra perante um livro é notório que consegue compreender os nomes de ações ou expressões, apontando para elas dizendo o nome das mesmas sem que ninguém a tenha questionado e lhe dito anteriormente.

demuestra ainda com estes pequenos momentos capacidades de literacia emergentes, identificando pelo nome os objetos ou ações de um livro e reconhecendo símbolos no contexto.




Outubro - Janeiro

Na sala

Construções e puzzles




Em relação às construções e aos puzzles, realiza muitas vezes individualmente ou com os seus colegas. Demonstra a capacidade de combinar formas simples em jogos de sequências ou puzzles, ou seja, consegue associar o encaixe da peça pela sua forma.

É capaz de construir pequenos puzzles completando as duas peças e associando as imagens e não apenas o encaixe. Demonstrando assim compreender as imagens e o que elas transmitem.

Para além disso, já é capaz de construir estruturas com blocos ou legos, demonstrando capacidades motoras finas.

Outubro - Janeiro

Na sala

Faz de conta





A área do faz de conta é bastante importante nestas faixas etárias dado que permite desenvolver o jogo simbólico. Este diz respeito às representações (reais ou imaginárias) realizadas pelas crianças tendo em conta as suas vivências e experiências.

O jogo simbólico estimula a criança ao nível da criatividade e da imaginação. Através deste as crianças interagem umas com as outras e que leva a exprimir as suas emoções e a compreender as dos outros, sejam eles crianças ou adultos. Estas interações impulsionam o diálogo e como tal a aquisição da linguagem.

A longo do ano realizou várias brincadeiras, sendo a dança uma das suas preferidas. Também demonstrou interesse nos nenúncos existentes na sala, utilizando-os para realizar ações do quotidiano.

Outubro - Janeiro

Na sala

Área do ateliê





Muitas das vezes encontrava-se na área do ateliê. Gosta muito de fazer desenhos, já tendo uma noção dos nomes das cores. No final do ano, já tinha a capacidade de contornar a sua mão na folha. Este tipo de atividades desenvolvem sobretudo a motricidade fina mas não só.

Os desenhos e as pinturas são, para nós (adultos), uma experiência particular, mas para as crianças são o encontro com as primeiras escritas, as primeiras marcas ou inscrições, são formas de figuras não representativas, mas que no fundo apresentam um grande valor expressivo. Cippitelli e Dubovik (2020) "os jogos gráficos são experiências pessoais que permitem à criança deixar a sua marca, o seu gesto gráfico, o seu estilo e a sua característica de autora" (p. 30).

Outubro - Janeiro

No exterior

gosta de fazer de tudo um pouco no parque desde andar de triciclo, andar no escorregas, utilizar a caixa de areia, utilizar o pneu entre outras coisas.

De um modo geral, já tem a sua competência física desenvolvida, neste caso a motricidade global, não tendo quaisquer dificuldades ao superar os desafios que encontra ao longo deste espaço.

Por exemplo, já demonstra facilidade em andar no triciclo, quer a pedalar quer a contornar os obstáculos que se coloquem à sua frente, usando os pedais durante a maior parte do tempo.

Por sua vez, sabe com facilidade até ao escorrega e baloiço, sem medos, nos pneus do parque exterior.

Brincar em espaços exteriores permite a exploração do meio, dos objetos e das capacidades, levando ao desenvolvimento de competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas Thomas e Harding (2011, citado em Bento & Portugal, 2016).





Outubro - Janeiro

Autonomia


Outubro - Janeiro

Ao nível da autonomia revela ter capacidades de executar diversas atividades de higiene autónoma, desde os momentos de higiene (por exemplo, quando lava as mãos, pede para ir à casa de banho, assoa-se sozinho) e até nos momentos da refeição (ao agarrar nos talheres e a comer, entre outros).

Interações

Em relação às interações: é uma criança que gosta muito dos seus amigos e dá-se bem com todos. Durante os momentos do dia é visível a interação existente entre as crianças, o que se reflete no sentimento de preocupação para com o outro.

Como tal, é necessário educar a criança para o respeito e civilização em grupo, "a interação e cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras" (Lopes da Silva et al. 2016, p. 10).







Outubro - Janeiro

ANEXO IV - REFLEXÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA I

Reflexão individual nº1 – Semana 9 a 11 de maio de 2022

Dada por terminada mais uma semana de intervenção é agora importante refletir sobre tudo o que foi feito, o que poderia ter sido melhorado e se o modo como foi feito, terá sido o mais adequado ou não. Assim na presente reflexão torna-se pertinente debruçar-me sobre algumas questões e acontecimentos que decorreram ao longo da minha última semana de intervenção, focando-me mais concretamente (i) balanço geral desta semana e da presente prática pedagógica e, por fim, (ii) importância de momentos de brincadeira livre na rotina da criança.

Em relação ao primeiro item, esta foi a minha última semana de intervenção nesta instituição, mais concretamente, neste contexto. Confesso que fiquei um pouco nostálgica, uma vez que fui muito bem acolhida pelo grupo de crianças e principalmente pela Lígia e pela Isabel. Sinto que foi uma jornada repleta de aprendizagens que irei levar comigo para o meu futuro. Sei que muito do que nós passámos neste estágio não corresponde nem a metade do que iremos enfrentar quando entrarmos no ativo. Mas a Lígia deu-nos alguns exemplos do que pudemos encontrar ao longo da nossa futura carreira, como docentes. E, esta parte também é sem dúvida muito importante uma vez que nem sempre tudo será um mar de rosas e que iremos depararmo-nos com muitas dificuldades.

Considero que existe muita pressão subjacente, isto é, o medo da partilha e da interajuda prejudica a relação entre as pessoas, por vezes em busca das melhores notas. Para mim seria mais enriquecedor se houvesse apoio. A área da educação só pode evoluir se os profissionais partilharem entre si informações e conhecimentos, possibilitando o crescimento em conjunto e não individual. Acho que ficarmos estagnados a querer apenas o nosso bem, faz-nos perder o foco pelo objetivo principal da profissão para a qual estudámos – oferecer uma boa educação para as crianças.

No seguimento deste pensamento, faz todo o sentido fazer um balanço geral não só desta última semana de prática pedagógica, mas de todo o percurso ao longo da mesma,

mencionando não só as aprendizagens que pude realizar como também todos os conhecimentos que adquiri, as estratégias e todos os momentos vivenciados.

Este foi um processo que devo confessar me deixou muito feliz, tornou-se muito gratificante e importante no meu processo de aprendizagem, dado que enquanto futura educadora torna-se fundamental não só contactar com as crianças e com os momentos da sua rotina, mas também com uma educadora que já passou pelo mesmo processo e que agora está no “terreno” e nos ajuda e mostra tudo o que este contexto envolve, quer a parte mais prática, como as estratégias, quer também a parte teórica, também ela essencial neste processo. Se queremos ser educadoras e professoras, isto é, profissionais da educação não podemos menosprezar a criança e devemos refletir e pensar sobre todas as escolhas e decisões que temos de tomar ao longo do dia e que vão influenciar a criança, de forma fundamentada para as saber explicar e não sermos consideradas apenas cuidadoras de crianças.

Com este estágio aprendi que de facto tenho de me tornar numa pessoa mais segura de mim mesma, porque só assim a minha prática correrá melhor. Para além deste aspeto, notei ao longo de todas estas semanas, que mais vale implementar atividades que tenham um maior significado para todas as crianças do que muitas que por vezes acabam por ser apressadas não dando tempo para que todos usufruam da mesma maneira. Ou seja, importa pensar no processo e não somente focarmo-nos no resultado final.

No que diz respeito a esta última semana, continuámos com o percurso motor sobre os 5 sentidos, finalizando assim o nosso trabalho de projeto. Este percurso foi realizado com o intuito de fazer uma avaliação sobre as aprendizagens adquiridas ao longo da semana e do impacto desta temática no grupo.

De uma forma genérica, a maioria das crianças conseguiu completar o percurso sem dificuldades, percebendo que tinham de recorrer aos seus sentidos para superar as várias etapas. Todavia, gostaria de ressaltar que as crianças mais novas, quando questionadas, demonstrarem ter dificuldades em nomear os 5 sentidos. Percebem o seu significado ao identificar os órgãos associados a cada um dos sentidos e ao explicar a sua respetiva função, porém sentem ainda fragilidades na classificação de cada um deles. Também gostaria de concluir que muitas delas ainda se recordam das múltiplas atividades que

proporcionamos em torno desta temática. A maioria do grupo demonstrou sempre empenho e entusiasmo nas propostas que realizaram.

Finalizando este tópico e dando o mote para o próximo, esta última semana de prática, tirando o dia de segunda-feira, foi destinada somente a momentos de brincadeira livre. Este foi um dos aspetos que, na minha modesta opinião, deixámos de ter em conta dado o nosso enfoque na realização das atividades, já estipuladas previamente, de cada um dos sentidos.

Como refere Ferreira (2020) é fundamental que o/a educador/a disponibilize tempo de brincadeira na rotina das crianças, de modo a proporcionar-lhes experiências sem limitações, respeitando sempre a necessidade e o interesse de cada uma. Também compete aos educadores observar as crianças nestes momentos, pois é nestes instantes que conseguem perceber não só as interações que as crianças estabelecem, como também as informações acerca delas. Como declara Hanscom (2018) a brincadeira “é uma das oportunidades educativas mais valiosas” (p. 83).

Na infância, o brincar tem sofrido alterações que assentam, essencialmente, nas mudanças vivenciadas na sociedade. Deste modo, os conceitos associados ao brincar variam e podem, muitas vezes, desassociar-se do verdadeiro significado de ‘brincar’. É, assim, necessário que passe a conciliar-se esta atividade enquanto abordagem pedagógica que envolve momentos de exploração e de descoberta (Neto, 2004).

Segundo Portugal et al. (2016), é através da ação do brincar que a criança desenvolve e contacta com aspetos relativos a “tomar decisões, resolver problemas, correr riscos e tornar-se mais independente” (p. 12). É nesta linha de pensamento que a criança se torna agente do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança” (idem, p. 13).

Em concordância, procurei inserir-me nesses momentos de brincadeira iniciada pelas crianças e sinto que o grupo revela grande vontade para este tipo de acontecimentos, sendo que muitas das vezes são os próprios a ter iniciativa de se juntar comigo para brincar.

Em suma, gostei muito de estar neste contexto, nomeadamente nesta sala de atividades. Todas as semanas foram uma verdadeira aprendizagem e um desafio que permitiram conhecer o Jardim de Infância e as crianças desta idade, proporcionando aprendizagens e conhecimentos que as aulas teóricas não nos concedem e só mesmo no “terreno” temos acesso. Concluo assim firmando, sem dúvida que este percurso me fez crescer não só a nível profissional, mas também a nível pessoal e me ajudou a pensar no caminho que quero seguir e na educadora em que me quero tornar, adequando sempre a minha ação educativa às crianças proporcionando-lhe diversas aprendizagens significativas, o seu bem-estar e, fundamentalmente, a sua felicidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ferreira, J. (2020). *Descobrir, aprender e brincar na Natureza em contexto de Creche* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/32946>
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e felizes: Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Livros Horizonte.
- Neto, C. (2004). Desenvolvimento da motricidade e as culturas de infância. In Moreira, W.W., & Simões, R. (Org.). *Educação Física: Intervenção e conhecimento científico*, 2-13. Unimep.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (não publicado). <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>

Reflexão individual nº2 – Semana 13 a 15 de junho de 2022

Dada por terminada mais uma semana de intervenção é agora importante refletir sobre tudo o que foi feito, o que poderia ter sido melhorado e se o modo como foi feito, terá sido o mais adequado ou não. Assim na presente reflexão torna-se pertinente debruçar-me sobre algumas questões e acontecimentos que decorreram ao longo da semana de intervenção da minha colega, fazendo um balanço geral da mesma e focando-me mais concretamente (i) na importância da postura do adulto e (ii) na implementação de atividades que envolvam a estimulação/desenvolvimento da destreza óculo-manual.

Primeiramente, gostaria de reforçar que a intervenção da minha colega de uma forma geral correu bem, tendo tido sempre uma palavra certa para cada momento, mostrando já ter aprendido ao longo deste processo de aprendizagem a utilizar diferentes estratégias para cativar o grupo e para os diferentes momentos do dia.

Quanto à minha participação no decorrer da semana tentei sempre ajudar e auxiliar a minha colega quer na organização das atividades quer do grupo de crianças, tentando sempre não interferir e deixar espaço para que pudesse intervir de forma plena, mas sabendo que poderia contar sempre comigo e que estava ali para a apoiar e participando nas atividades que planeámos.

Considero que esta gestão de tarefas foi bem conseguida por nós as duas, dado que, pela primeira vez conseguimos tirar anotações das nossas observações que nos permitiram fazer uma posterior conclusão/avaliação sobre cada uma das crianças. Este tipo de observações em Jardim de Infância deve ser encarado para os educadores como uma forma de conhecimento e aprendizagem, uma vez que é um processo que “proporciona as informações de que você necessita para construir, individualmente, relacionamentos com crianças e para possibilitar que sejam aprendizagens bem-sucedidas” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p.13).

Como supramencionado, é através desta ferramenta que ao observar e escutar as crianças, apercebemo-nos em que fase de desenvolvimento se encontram, bem como as aprendizagens por elas adquiridas. Estes tipos de informações ajudam-nos a perceber que explorações podemos realizar com as crianças, partindo dos interesses observados,

realizando assim uma prática o mais adequada possível com o grupo de crianças em questão. De acordo com Portugal et al (2016) a observação é a “estratégia mais importante na avaliação com crianças pequenas” (p. 37). Após a recolha de dados, é crucial refletir sobre o que se observou e interpretar os mesmos. Essa reflexão ajudará a compreender e adequar os próximos objetivos de observação, bem como reajustar a nossa prática. O facto de um agente educativo estar sempre a observar e a refletir sobre a sua prática ajuda-o a tomar decisões mais fundamentadas, nunca esquecendo que se trata de um ciclo contínuo e interativo.

No entanto, no seguimento desta ideia da importância da observação gostaria de realçar um momento desta semana que também foi igualmente abordado na reflexão conjunta com a supervisora e educadora cooperante, a nossa postura perante a atividade de segunda-feira. Ou seja, para esse dia estavam planificadas duas atividades, a atividade das bacias com várias texturas e a pintura com o corpo. Contudo, apenas realizámos a primeira porque rapidamente percebemos que não conseguíamos fazer com o grupo todo durante a parte da manhã, assim, a mesma prolongou-se pelo resto do dia. Organizámos a atividade de forma a que todos pudessem explorar e experienciar devidamente e respeitando o tempo e as necessidades de cada criança. Isso, ajudou sem dúvida a que conseguíssemos observar e registar (a nível fotográfico e escrito) as suas descobertas, fazendo, posteriormente, uma melhor interpretação e avaliação das suas aprendizagens consoante o que escrevemos, completando com o registo fotográfico, *figura 1*.



Figura 40. Várias imagens da atividade do percurso com várias texturas.

Porém, chegámos à conclusão de que mesmo assim, durante a tarde, não iríamos conseguir realizar a proposta com o grupo todo, então começamos por retirar algumas das bacias e a apressar o tempo de permanência de cada criança na proposta. Apenas

pensámos na nossa visão de adulto, porque o nosso objetivo seria fazer uma observação escrita de todas as crianças. Com isso traduziu-se numa diminuição da exploração, das últimas cinco crianças, devido às nossas necessidades, não nos “preocupando” em dar o devido tempo necessário a estas, como disponibilizamos ao restante grupo. Este condicionamento no que concerne à gestão do tempo e ao nosso posicionamento, deve-se sobretudo ao número de bacias que se encontravam no percurso, ou seja, eram demasiadas, tornando-se numa atividade “maçadora”.

Apesar dos aspetos anteriormente referidos, é importante ressaltar que o grupo de crianças se mostrava bastante entusiasmado pela proposta, uma vez que existia o fator surpresa e ao terem realizado o percurso de olhos vendados, deixou-os mais curiosos. Foi interessante observar as suas reações, dado que, sobretudo nestas idades elas conhecem o mundo pelas suas mãos. Logo, decidimos introduzir os pés, como outra perspetiva de estas explorarem materiais que encontram na sua vida quotidiana e, as conclusões a que chegaram foram muito relevantes.

A maioria das crianças mais velhas conseguiu perceber os materiais que se encontravam dentro de cada bacia, tendo algumas delas enumerado características específicas das texturas que iam sentido. Foi notável as estratégias utilizadas durante o percurso, nomeadamente o movimento de agarrar com os dedos dos pés e também o levantar e andar várias vezes com os pés em cima dos materiais.

Em contrapartida, as mais novas, sentiram mais dificuldades o que é natural devido à sua idade e, sobretudo, por ainda não terem um campo lexical mais desenvolvido. Por isso, foram as poucas que adivinharam o nome dos materiais que se encontravam pelo percurso, contudo, tiveram a nossa ajuda e íamos dialogando com as mesmas com o intuito de elas conseguirem explicar a textura, dizendo por exemplo se achavam que os materiais eram duros, moles, fofinhos, frios ou quentes.

No final da proposta, tentamos perceber quais as texturas que o grupo mais gostou e as que menos gostaram, quando os questionámos percebemos que a maioria gostou da sensação do gelo e da areia, por sua vez as pedras e os paus foram as texturas que lhes provocaram um maior desconforto, provocando uma dor devido aos seus “picos”.

No que concerne ao último tópico desta reflexão, a implementação de atividades de desenvolvimento da destreza óculo-manual, esta foi uma semana rica em proposta que englobaram programas desta natureza. Estes tipos de propostas têm uma grande adesão por parte do grupo, ficando sempre encantados e a explorar durante algum tempo e, por sua vez, de forma global verificaram-se evoluções.

Portanto, as atividades desta semana centraram-se na exploração de um fluido não newtoniano e de uma massa de pega-monstros. Relativamente à primeira, o grupo de crianças explorou em torno da causa-efeito desta massa, percebendo que quando exerciam força esta permanecia estática e não ficavam com a mão suja, por sua vez, quando deixavam um dedo ou a mão ao de leve, estes eram mergulhados no líquido. Passado algum tempo, percebemos que algumas das crianças queriam desistir da atividade, e outras inicialmente sentiram-se um pouco recetivas em experimentar a massa.

Já a atividade do pega-monstros cativou todas as crianças (*figura 2*), até aquelas que não se sentem tão à vontade neste tipo de propostas mais minuciosas e que envolvam algum tipo de sujidade. Todo o grupo explorou e descobriu várias características desta massa, desde a sua consistência, a sua viscosidade e até o limite da sua elasticidade. Com ela decidiram fazer pequenas bolas e perceberam que saltava quando mandavam para cima da mesa, também deram aso à sua imaginação e criatividade dando outro sentido à massa, recriando animais ou mesmo dizendo que tinham sangue nas suas mãos (quem tinha a massa de cor vermelha).

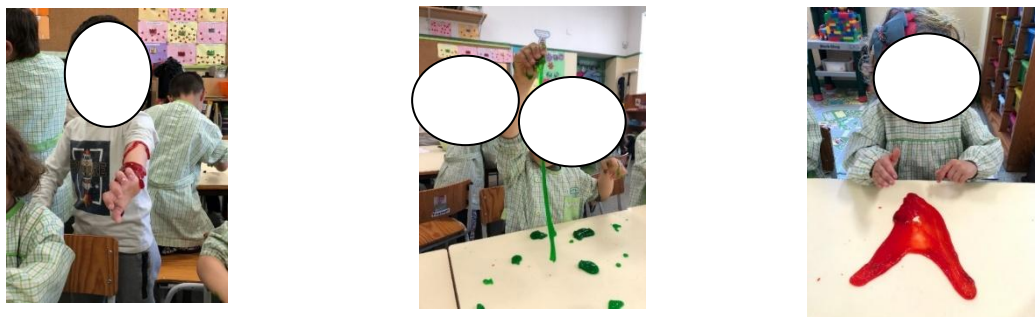


Figura 41. Várias imagens da atividade dos pega-monstros.

Finalizando, estas propostas tiveram um impacto significativo nestas crianças o que se traduziu em múltiplas aprendizagens e, nomeadamente, numa estimulação para a evolução no desenvolvimento da sua destreza óculo-manual.

Nas palavras de Garcia (2017)

O desenvolvimento da criança continua a ser um tema de investigação complexo.

A maturação motora e psíquica de cada criança permite-lhe alcançar níveis de aquisições diferentes, consoante a idade e o meio envolvente tem um papel fundamental no que respeita à estimulação para aquisição de novas competências.

A capacidade para a execução de movimentos manuais com precisão, coordenados com os olhos, é importante para o bom desempenho das crianças e é precisamente neste conceito da supremacia do papel do meio envolvente, que acredito que este tipo de experiências proporcionadas ao longo da intervenção são uma mais valia, permitindo obter evoluções ao nível das diferentes competências e da qualidade da destreza óculo-manual, bem como na autonomia para a execução de tarefas do dia a dia de cada criança.

Referências bibliográficas:

Carvalho, C., Portugal, G., & Bento, G. (2016). Orientações pedagógicas para a creche. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf> (documento não publicado).

Garcia, A. (2017). *Implementação de atividades de estimulação da agilidade digital, da coordenação micromotora e óculo-manual* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/21865>

Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichlelmiller, M. L. (2009). O poder da observação – do nascimento aos 8 anos. ArtMed.

ANEXO V – DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA I (SEMANA DE 28 A 30 DE MARÇO DE 2022 E SEMANA DE 26 E 27 DE ABRIL DE 2022)

Massa com cheiros e cores da natureza

O ato de tocar, agarrar e apertar é muito importante, pois é a partir daqui que as crianças se desenvolvem a nível motor, aprimorando as habilidades manipulativas para realizar tarefas básicas. (Nato, 1995)

- A modelagem é uma das atividades que o grupo da sala B2 demonstrou ter bastante interesse.
- Partindo desses interesses e fazendo uma ponte com a natureza, decidimos apresentar as crianças com um desafio, fazerem massa modelar a partir de ingredientes naturais.
- As crianças investigaram as características da massa modelar, percebendo a sua textura, os seus cheiros e a sua dureza.
- Utilizaram as botinhas de exatidão e as bolinhas para fazer decalques em cima da massa, com formas variadas.
- Correram com a força dos seus dedos na massa e perceberam a causa-efeito dessa ação.
- E, por fim, decoraram a sua massa com alguns elementos.

28, 29 e 30 de março de 2022
Inês Fernandes e Sophie Silveira

As capacidades sensoriais fazem parte do desenvolvimento físico do indivíduo. É essencial oferecer às crianças propostas que permitam explorações utilizando diversos sentidos (Papalia, 2013).

A motricidade fina é um pré-requisito bastante importante para o desenvolvimento global da criança (Serrano & Luque, 2015).

Com os elementos da natureza metemos à prova a nossa criatividade. Decoramos o alfabeto e ficou muito bonito.

ALFABETO DA NATUREZA

Referências Bibliográficas:
Papalia, D. (2013). Desenvolvimento Humano (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
Serrano, P., & Luque, C. (2015). A criança e a sociedade. São Paulo: Editora da UNESP.
26 e 27 de abril de 2022
Inês Fernandes e Sophie Silveira

Construção de um livro sobre o ciclo da planta e reprodução de padrões com ajuda de pedras

Após a leitura da história "A viagem da sementinha" de Melanie Joyce surgiu uma vontade de sintetizar o ciclo pelo qual uma planta passa. Por isso, construímos um pequeno livro com as etapas relativas a esse ciclo.

As crianças, de forma geral, mostraram ter habilidade e destreza motora para movimentar as pedras reproduzindo padrões e, mais tarde formar figuras geométricas, revelando ter raciocínio crítico e lógico ao perceber a diferença entre os mesmos.

"Sabe-se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto" (Silva et al., 2017, p. 74).

28, 29 e 30 de março de 2022
Inês Fernandes e Sophie Silveira

OS 5 SENTIDOS

26 e 27 de abril de 2022
Inês Fernandes e Sophie Silveira

Para dar continuidade ao nosso trabalho de projeto os 5 sentidos desenvolvemos várias atividades que fossem a volta do sentido da visão.

Começamos por fazer atividades na qual tínhamos que desenhar de olhos vendados, como também estar a frente de um colega e ter que representar as suas características faciais.

- Algumas crianças utilizaram estratégias para se orientarem a nível espacial, como por exemplo ao desenhar acompanhar com a ponta do lápis, tocar na extremidade do lápis de modo a identificar o de cor e dos de cor.
- Por sua vez, outras crianças apresentaram dificuldades na execução desta tarefa. Algumas delas não se aperceberam que agarravam os lápis ao contrário.
- Algumas crianças exclamaram que não conseguiram desenhar porque não estavam a conseguir ver e acabavam por "desistir" mais rapidamente da atividade.
- Muitas não tinham uma intencionalidade perante a sua representação, estando sempre a questionar o que estavam a desenhar.
- Pelo contrário, existiam crianças que tinham uma intencionalidade própria do que queriam representar, porém, quando retiraram a venda viram que não correspondia ao idealizado, levando-as à frustração.

26 e 27 de abril de 2022
Inês Fernandes e Sophie Silveira

04 de junho de 2022

Os 5 sentidos

Esta semana demos por concluído o nosso projeto sobre os 5 sentidos. Assim, as crianças da sala B2 deslocaram-se até ao corredor das casa de banho e colocaram os materiais contruídos, ao longo das últimas semanas, com o intuito de serem explorados pela restante comunidade educativa.

O feedback foi muito positivo, os alunos do 1.º Ciclo, movidos pela sua curiosidade, exploraram este novo espaço e aproveitaram os seus momentos livres para o fazer.

26 e 27 de abril de 2022
Inês Fernandes e Sophie Silveira

04 de junho de 2022

Os 5 sentidos

Esta semana demos por concluído o nosso projeto sobre os 5 sentidos. Assim, as crianças da sala B2 deslocaram-se até ao corredor das casa de banho e colocaram os materiais contruídos, ao longo das últimas semanas, com o intuito de serem explorados pela restante comunidade educativa.

O feedback foi muito positivo, os alunos do 1.º Ciclo, movidos pela sua curiosidade, exploraram este novo espaço e aproveitaram os seus momentos livres para o fazer.

ANEXO VI – EXEMPLOS DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA CONSTRUÍDA EM JARDIM DE INFÂNCIA II

SAÍDA DE CAMPO AO MOINHO DE PAPEL

2 de novembro de 2022

Na quarta-feira o grupo de crianças visitou o moinho de papel, no centro de Leiria. Esta visita resultou de uma sugestão dada por uma das crianças, após uma proposta realizada no dia 20 de outubro de 2022. Nesse dia um dos pais veio até à escola demonstrar como se fazia o pão, visto que já foi padeiro. Durante o momento de diálogo sobre essa proposta as crianças colocaram algumas questões sobre o pão, nomeadamente: “Quais são as espécies de pão?” “De onde vem a farinha para fazer o pão?” “Qual é o cereal que faz o pão?”.

Partindo destas questões, uma das crianças sugeriu o seguinte: “Podemos fazer uma visita de estudo ao moinho?”. A educadora perante esta sugestão e resultante do interesse das crianças decidiu, então, que seria benéfico para todo o grupo realizar esta visita, proporcionando às crianças uma experiência mais ampla - onde pudessem conhecer em primeira mão, todas as etapas correspondentes ao ciclo do pão.



As crianças puderam conhecer e sentir diversos cereais (e.g., milho, trigo e centeio) percebendo, assim, as suas características e finalidades.



As crianças tiveram a oportunidade de preparar o seu próprio pão, percebendo quais os ingredientes que são necessários, bem como as diversas etapas até ao produto final.



As crianças participaram durante o processo. Aqui encontravam-se a peneirar a farinha



Com a força das suas mãos, amassaram a massa para o pão!

A Horta

De modo a efetuar os registos do projeto da horta, cada criança com quatro e cinco anos de idade, iniciou o seu diário de campo. Cada criança escolheu a forma de construir o seu diário. Algumas optaram por colocar uma fotografia sua na horta, outras utilizaram colagens e outras fizeram desenhos.



Colagem de imagens no diário.



Colagem do desenho no diário.



Pesquisa de imagens no computador.



Construção dos diários.



Construção do diário.

Na quarta-feira começámos a reorganizar a nossa horta:

- Retirámos os tomateiros e colocámo-los no compostor;
- Semeámos sementes de nabo;
- Provámos rúcula;
- Efetuámos os devidos registos no diário de bordo;



Crianças a retirar os tomateiros dos canteiros.



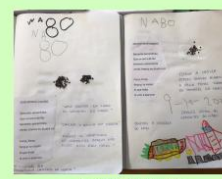
Bianca a provar rúcula.



Crianças a observar e recolher bichos.



Crianças a observar os bichos.



Registos no diário de bordo.

7 a 9 de novembro

EXPLORAÇÃO DAS CAIXAS

Partindo da história "A Caixa" de Min Flyte e de uma sala que continha caixas de diversas formas, tamanhos e cores as crianças recorreram à sua imaginação dando outro significado às mesmas.



"Um avião" "Um comboio"



"Um comboio"



"Uma cama"



"Fiz uma cama-carro."



"Um carro"



"Um barco"



"Aqui dentro"



"a explorar a caixa."

Brincar é das formas mais significativas para a criança aprender, já que quando a criança se envolve emocionalmente numa atividade aprende de forma natural. (Marques, 2019). As crianças demonstraram estar efetivamente envolvidas na exploração, o que foi visível através da sua criatividade e do seu entusiasmo.

Referências bibliográficas:
Marques, I. A., (2019). *A brincar também se educa*. Manuscrito Editora.

7 21 a 23 de novembro

As crianças revelam um enorme interesse pelos animais que encontram no exterior. Deste modo, partindo do mote "Quem habita na horta?", foi sugerido às crianças que recolhessem os animais que encontrassem na horta. Desta proposta surgiu a exploração das características dos caracóis, a realização de uma corrida de caracóis com tintas e o desenho sobre os caracóis.



Recolha dos animais nos copos.



Observação e exploração dos caracóis.



Registo da quantidade de animais recolhidos.



Corrida de caracóis.



Abraço à árvore da escola.



Desenho sobre os caracóis: "Os quatro caracóis estão a andar na relva. Eles têm concha e duas antenas. Eles gostam de comer a relva fresca".

De 24 a 26 de outubro de 2021

Reflexão individual – Semana 9 a 11 de janeiro de 2023

Referentes de reflexão: divulgação do projeto e balanço geral da semana e de toda a Prática Pedagógica.

Dada por terminada mais uma semana de intervenção e, tendo sido esta a nossa última na presente Prática Pedagógica, importa refletir sobre o projeto desenvolvido ao longo destas últimas semanas, em torno da horta da instituição. Esta foi a semana onde “encerramos” o projeto, contudo, este continuará o resto do ano letivo, juntamente com a Educadora Cooperante. Este momento foi bastante enriquecedor e significativo para as crianças, como já referido na semana anterior, enviámos um convite aos familiares das crianças para que pudessem conhecer o nosso projeto. Para além de ser uma das fases desta metodologia, a divulgação final do projeto, achámos que seria fundamental incluir as famílias nesta divulgação. A criação de uma relação próxima da família com a instituição é fundamental na medida em que possibilita um clima de aprendizagem mais positivo para as crianças. Na mesma linha de pensamento Mata e Pedro (2021), afirmam que um bom envolvimento familiar melhorará o aproveitamento das crianças, melhorará o ritmo de aprendizagem, tornará as crianças mais seguras, estáveis, participativas e alegres, e consequentemente mais comunicativas e interessadas.

Assim, para receber os pais da melhor forma, as crianças decidiram que poderíamos utilizar os produtos da horta para fazer um pequeno lanche para os familiares, recriando uma das receitas que está no livro de culinária construído pelas crianças, que também resultou do trabalho colaborativo das famílias. Ao longo das semanas, fomos observando o que já cresceu e germinou na nossa horta e, na semana da divulgação, as crianças enumeraram o que já tinha germinado (e.g., favas, ervilhas, beterrabas, coentros, alfaces, alhos e espinafres) e outros processos ocorridos neste espaço. Com a ajuda dos adultos foi curioso que perceberam que as ervilhas com o excesso da água, dos últimos tempos, ficaram com o as raízes “podres”. Quando questionamos o grande grupo no momento do tapete, a maioria das crianças soube enumerar, novamente, os produtos existentes na horta e, também com o auxílio do adulto, perceberam que poderíamos utilizar os espinafres

para confeccionar um bolo, visto que os restantes produtos ainda não estavam prontos a serem colhidos.

Como já referido, ao longo de todo o projeto, “a criança não [foi] um “cientista solitário”, mas um “explorador, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros.” (Vasconcelos, 2011, p. 10). Com este exemplo gostaria de frisar o momento da ida dos familiares à instituição.

Foi um momento muito especial, porque foi visível nas crianças o entusiasmo com que mostravam os produtos na horta e transmitiram, assim, os seus conhecimentos que foram adquirindo ao longo deste projeto (*cf.* Anexo A). Para além do entusiasmo das crianças foi notória a felicidade dos familiares. A partilha constante das propostas feitas com as crianças foi importante para nós, na medida em que nos permitiu ter feedbacks bastante positivos. As famílias partilharam, como ponto positivo, a possibilidade de acompanhar o trabalho desenvolvido dentro da instituição e as aprendizagens das crianças

No momento do lanche partilhado, os familiares também tiveram a oportunidade de degustar o bolo de espinafres confeccionado pelas crianças e o chá de erva príncipe. Durante o lanche, foram várias as crianças que no seu discurso exclamavam que tinham sido elas a confeccionar o bolo e que “estava muito bom”. Os familiares ficaram deliciados com este momento e do poderem partilhar junto das mesmas. No meu ponto de vista, este foi o momento chave do nosso projeto, onde percebemos claramente, o quão crucial e importante é incluir as famílias no processo de aprendizagem das crianças. Verificámos, por exemplo, que algumas das crianças que se sentem mais inseguras nos momentos de tapete, em expor as suas ideias, naquele dia junto dos seus familiares conseguiram dizer e frisar tudo o que existia na horta.

Olhando agora de uma forma geral para todo os momentos deste projeto, considero que, poderíamos ter investido mais em propostas que envolvem-se as crianças de 3 anos. Decorrente das nossas reflexões, este foi um dos aspetos que não apostamos tanto, porque de facto nem todas as crianças demonstraram interesse no projeto, sobretudo as mais novas. Porém, nas últimas semanas tivemos a preocupação de incluir todo o grupo nos momentos que foram destinados ao projeto. Para além deste aspeto, acho que no decorrer da nossa Prática podíamos ter explorado mais o domínio da Matemática e das Expressões (nomeadamente dentro do Jogo Dramático e da Música).

Considero que foi mais uma semana desafiante, onde tentei ao máximo potenciar experiências significativas ao grupo, tendo sempre em atenção as necessidades individuais de cada uma das crianças. Todavia, atento ainda nas minhas fragilidades em controlar o grupo de crianças e fazer-me “ouvir” por entre os mesmos. Ainda estou em busca pelas melhores estratégias para estes momentos, que implicam um retorno à calma e uma transição entre momentos ao longo do dia. Sei que é um caminho longo que terei de percorrer até as encontrar, mas certamente que estas tentativas me ajudam a crescer, ao ver outros aspetos que não teria em conta e para além disso irão ajudar-me a tornar-me numa melhor profissional, futuramente.

No seguimento deste pensamento, faz todo o sentido fazer um balanço geral não só desta última semana de Prática Pedagógica, mas de todo o percurso ao longo da mesma, mencionando não só as aprendizagens que pude realizar como também todos os conhecimentos que adquiri, as estratégias e todos os momentos vivenciados.

Este foi um processo que devo confessar me deixou muito feliz, tornou-se muito gratificante e importante no meu processo de aprendizagem, dado que enquanto futura educadora torna-se fundamental não só contactar com as crianças e com os momentos da sua rotina, mas também com uma educadora que já passou pelo mesmo processo e que agora está no “terreno” e nos ajuda e mostra tudo o que este contexto envolve, quer a parte mais prática, como as estratégias, quer também a parte teórica, também ela essencial neste processo. Se queremos ser educadoras e professoras, isto é, profissionais de educação não podemos menosprezar a criança e devemos refletir e pensar sobre todas as escolhas e decisões que temos de tomar ao longo do dia e que vão influenciar a criança, de forma fundamentada para as saber explicar e não sermos consideradas apenas cuidadoras de crianças.

Com esta prática aprendi que de facto tenho de me tornar numa pessoa mais segura de mim mesma, porque só assim a minha prática correrá melhor. Para além deste aspeto, notei ao longo de todas estas semanas, que mais vale implementar atividades que tenham um maior significado para todas as crianças do que muitas que por vezes acabam por ser apressadas não dando tempo para que todos usufruam da mesma maneira. Ou seja, importa pensar no processo e não somente focarmo-nos no resultado final.

Em suma, gostei muito de estar neste contexto, nomeadamente nesta sala de atividades. Todas as semanas foram uma verdadeira aprendizagem e um desafio que permitiram conhecer o Jardim de Infância e as crianças desta idade, proporcionando aprendizagens e conhecimentos que as aulas teóricas não nos concedem e só mesmo no “terreno” temos acesso. Concluo assim firmando, sem dúvida que este percurso me fez crescer não só a nível profissional, mas também a nível pessoal e me ajudou a pensar no caminho que quero seguir e na educadora em que me quero tornar, adequando sempre a minha ação educativa às crianças proporcionando-lhe diversas aprendizagens significativas, o seu bem-estar e, fundamentalmente, a sua felicidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.

ANEXOS

ANEXO A. Fotografias do momento da ida dos familiares à instituição

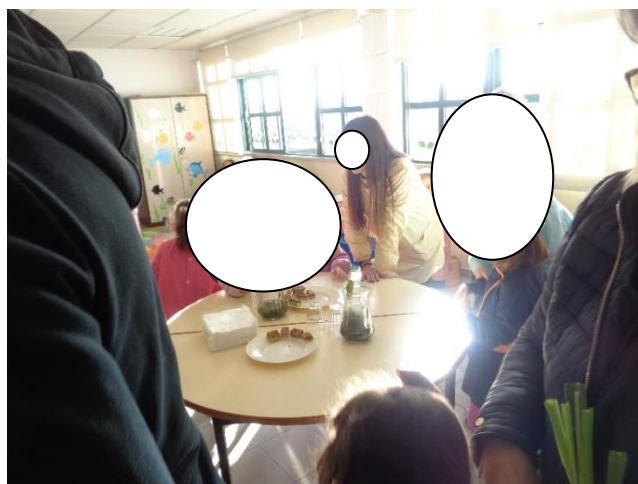


Figura 1. Fotografia das crianças e familiares a degustar o bolo de espinafres e o chá de erva príncipe.



Figura 2. Fotografias das crianças e familiares a observar a horta da instituição.

ANEXO X – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Mestrado em Educação Pré-Escolar
Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Exmo.(a) Sr.(^a) Encarregado de Educação,

Nós, Inês da Silva Fernandes e Jéssica Pereira, alunas do Mestrado de Educação Pré-Escolar pelo Instituto Politécnico de Leiria- Escola Superior Educação e Ciências Sociais, a realizar a prática pedagógica no Jardim de Infância

Assim, vimos por este meio solicitar a sua autorização para a recolha de imagem (fotografia e vídeo) do seu educando (a), no decorrer das atividades propostas durante o período de 26 de setembro 2022 a 15 de janeiro de 2023. As imagens e vídeos realizados servirão unicamente para fins académicos (para apresentação de trabalhos) estando a identidade e privacidade dos alunos assegurada.

Mestranda (Inês Fernandes) Mestranda (Jéssica Pereira)



.....

Pedido de autorização para recolha de imagens

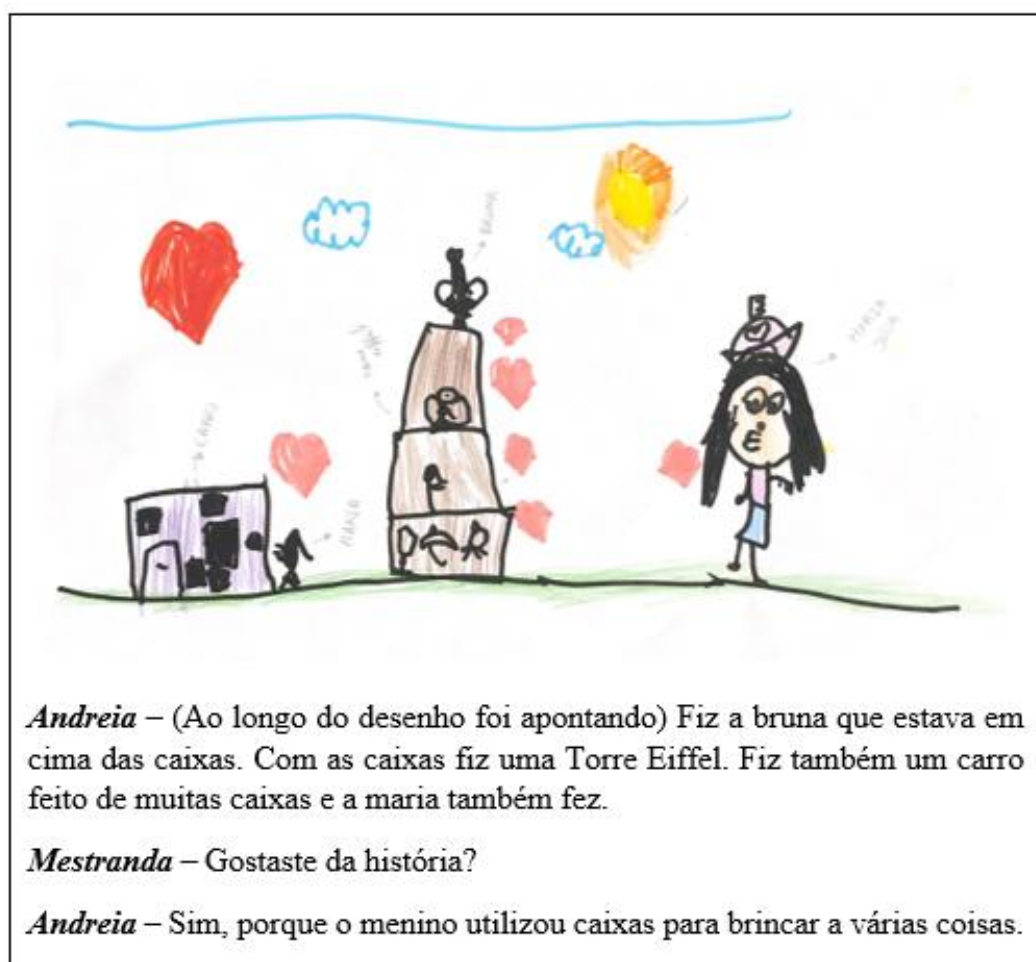
Declaro que autorizo / Não autorizo a recolha de imagens do meu educando _____ pelas mestrandas, Inês Fernandes e Jéssica Pereira, no âmbito do trabalho da nossa prática pedagógica.

Assinatura do encarregado de educação:

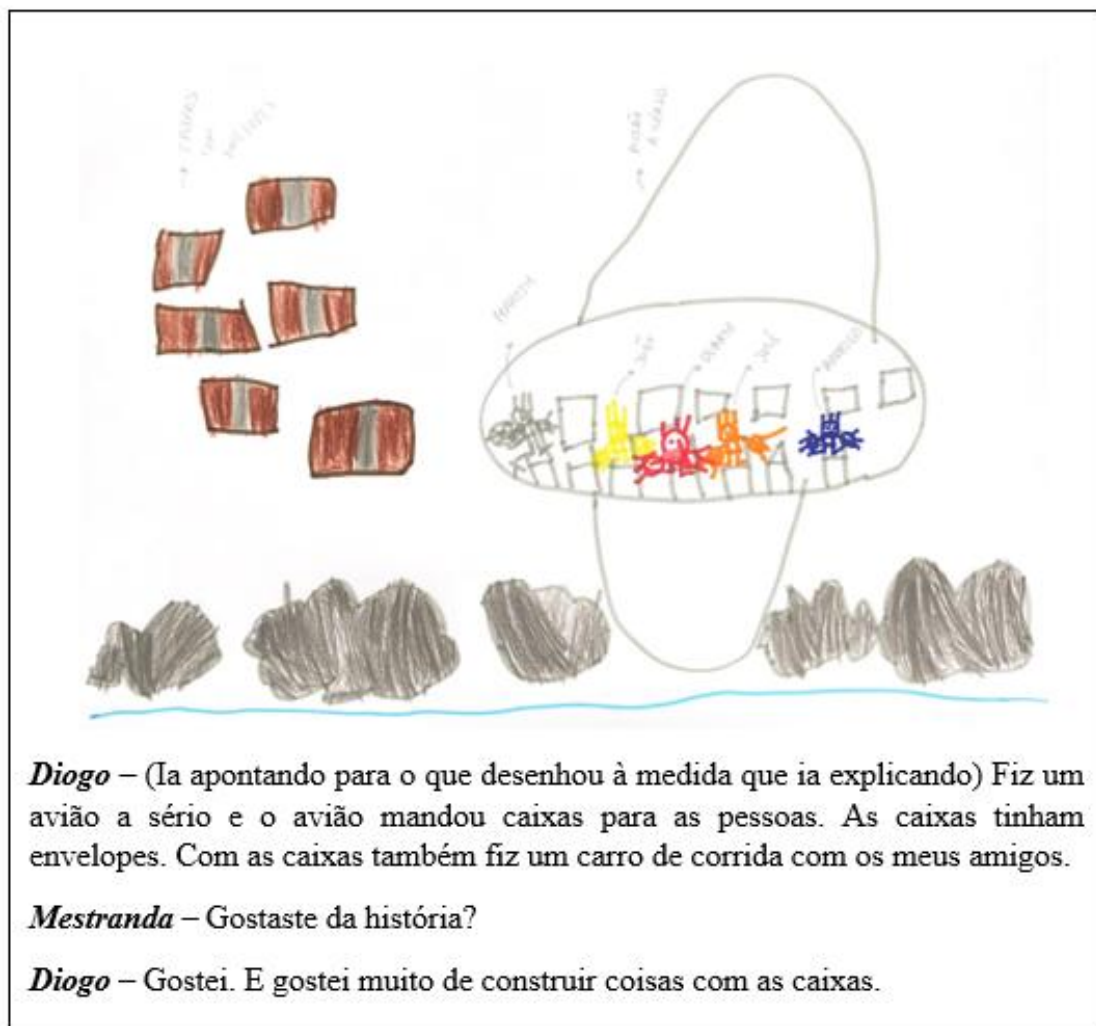
HISTÓRIA A CAIXA DE MIN FLYTE

Nota: Esta foi uma história que serviu como indutor para uma proposta educativa. Assim, o desenho sobre a história ocorreu após a proposta e foi notório que as crianças focaram-se mais em desenhar sobre a proposta do que sobre a história em si. Porém, este é um livro que remete à imaginação e criatividade das crianças. Um livro que retrata exemplos de possibilidades a serem atribuídas a uma simples caixa.

Desenho da Andreia



Desenho do Diogo



Diogo – (Ia apontando para o que desenhou à medida que ia explicando) Fiz um avião a sério e o avião mandou caixas para as pessoas. As caixas tinham envelopes. Com as caixas também fiz um carro de corrida com os meus amigos.

Mestranda – Gostaste da história?

Diogo – Gostei. E gostei muito de construir coisas com as caixas.

Desenho da Leonor



Leonor – (Ia apontando para o que desenhava à medida que ia explicando)
Desenhei o que fiz com as caixas na sala. Desenhei um comboio de caixas. Fiz as quatro partes do comboio que construí com os meus amigos. Uma parte desenhei um a chaminé a fingir porque o comboio precisa de ar fresco.

Mestranda – Gostaste da história?

Leonor – Sim.

Desenho da Sara



Sara – (Foi apontando e dizendo o que tinha desenhado) Eu fiz as caixas com os brinquedos. Eu fiz uma bicicleta dentro de uma caixa e estava lá uma amiga minha. Fiz um avião de caixas. Depois eu fiz uma caixa de areia. Depois eu fiz um teatro. Depois desenhei um amigo dentro de uma caixa e uma amiga a saltar para cima da caixa dele. E aqui fiz um monte de caixas que dava acesso a uma caixa mágica

Mestranda – Gostaste da história?

Sara – Sim, vi que dava para fazer muitas coisas com as caixas.

Desenho do Joaquim



Joaquim – (Foi apontando e dizendo o que tinha desenhado) Desenhei um amigo meu dentro de uma caixa avião. Depois tenho aqui uma garagem em forma de caixa com o meu carro lá dentro. Fiz eu dentro de uma caixa avião. Fiz uma caixa com peças no chão e uma caixa com peças em cima do sofá e do comboio. Fiz tantas caixas, desenhei doze. Desenhei o fumaceiro da chaminé do comboio. E desenhei um comboio de caixas que construí com os meus amigos, com vários tamanhos, muitas caixinhas médias, pequenas e grandes.

Mestranda – Gostaste da história?

Joaquim – Sim, porque depois fui para a sala construir coisas muito giras com os meus amigos. Era uma sala cheia de caixas de vários tamanhos. Gostei muito.

Desenho da Mariana



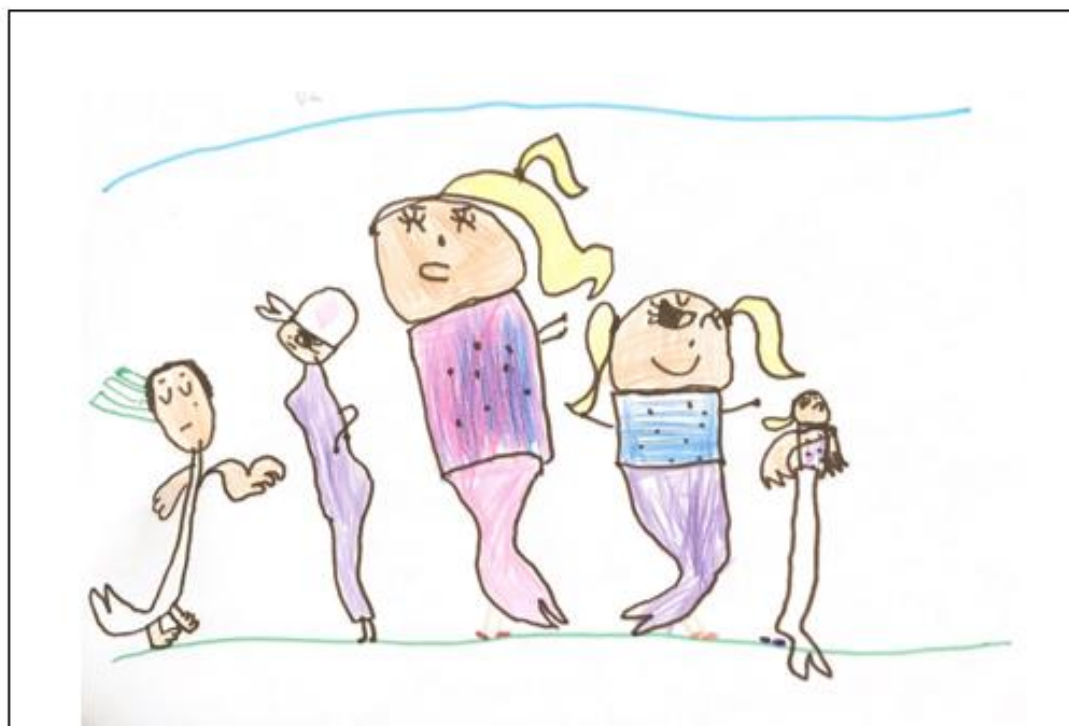
Mariana – (Há medida que ia explicando foi apontando) Desenhei as coisas que fiz com as caixas. Aqui sou eu na caixa carro que construí, adorei dormir lá. Depois desenhei as caixas dos meus amigos. Um fez uma caixa avião e os outros fizeram carros de corrida.

Mestranda – Gostaste da história?

Mariana – Sim, porque o menino mostrou muitas coisas que construiu com as caixas. Depois quando fomos para a sala vimos que também podíamos construir coisas com as caixas. Eram tantas.

HISTÓRIA O JAIME É UMA SEREIA DE JÉSSICA LOVE

Desenho da Andreia

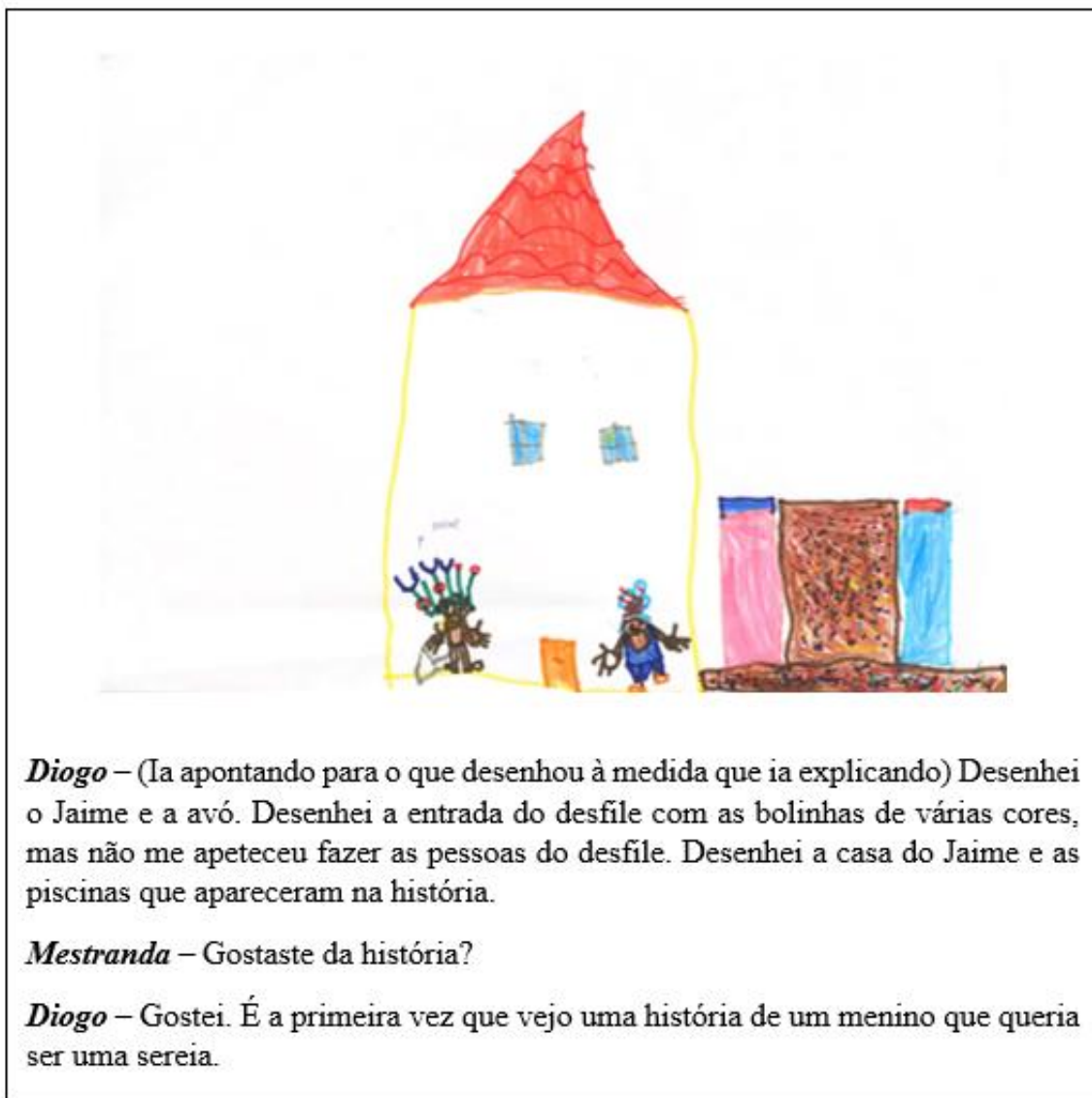


Andreia – (Ao longo do desenho foi apontando) Fiz as amigas sereias, a média, a grande e uma pequenina. Fiz o menino e a avó. A avó disse-lhe que ele não podia ser uma sereia, mas depois aceitou. Usei cores misturadas.

Mestranda – Gostaste da história?

Andreia – Sim, porque amo sereias e gosto muito de peixes, eles servem para comer.

Desenho do Diogo

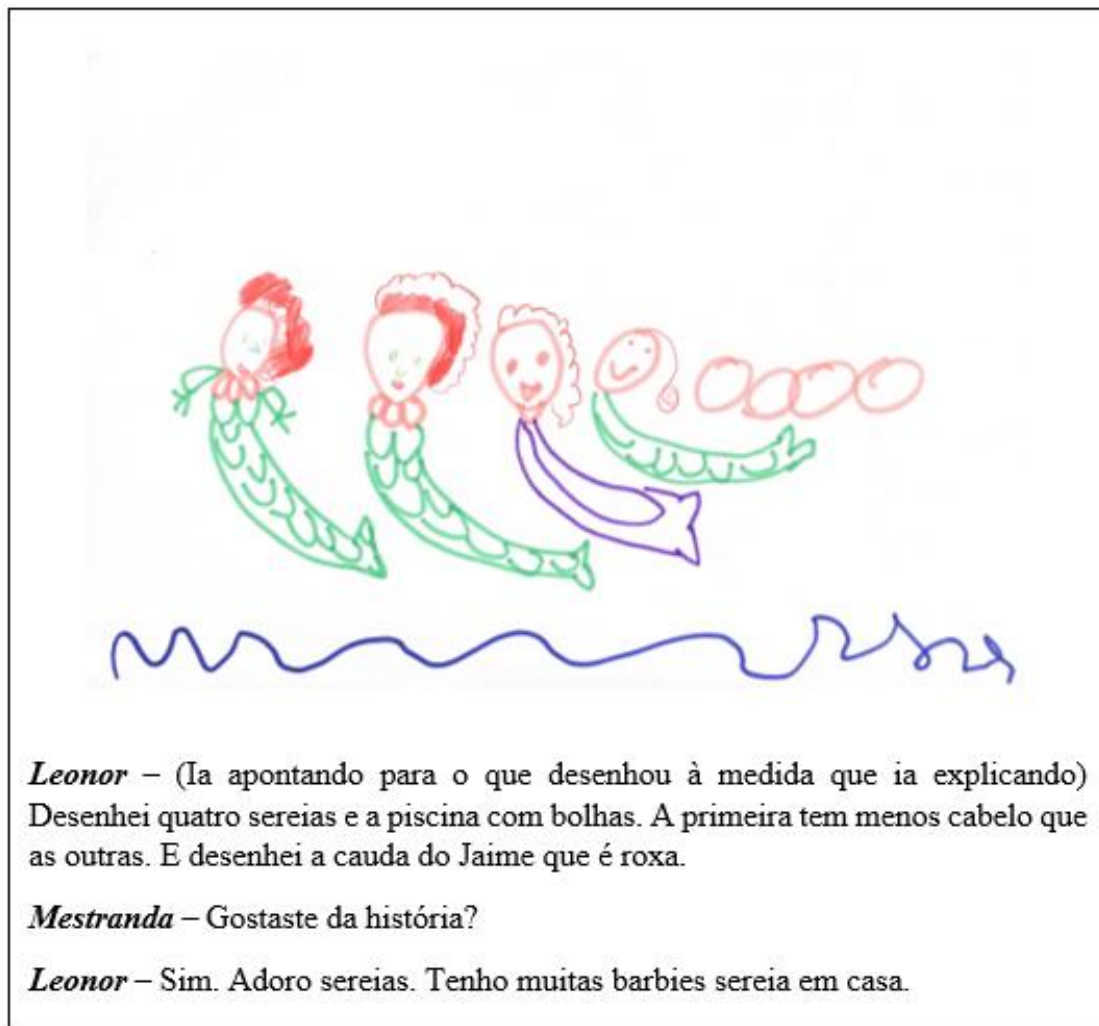


Diogo – (Ia apontando para o que desenhou à medida que ia explicando) Desenhei o Jaime e a avó. Desenhei a entrada do desfile com as bolinhas de várias cores, mas não me apeteceu fazer as pessoas do desfile. Desenhei a casa do Jaime e as piscinas que apareceram na história.

Mestranda – Gostaste da história?

Diogo – Gostei. É a primeira vez que vejo uma história de um menino que queria ser uma sereia.

Desenho da Leonor

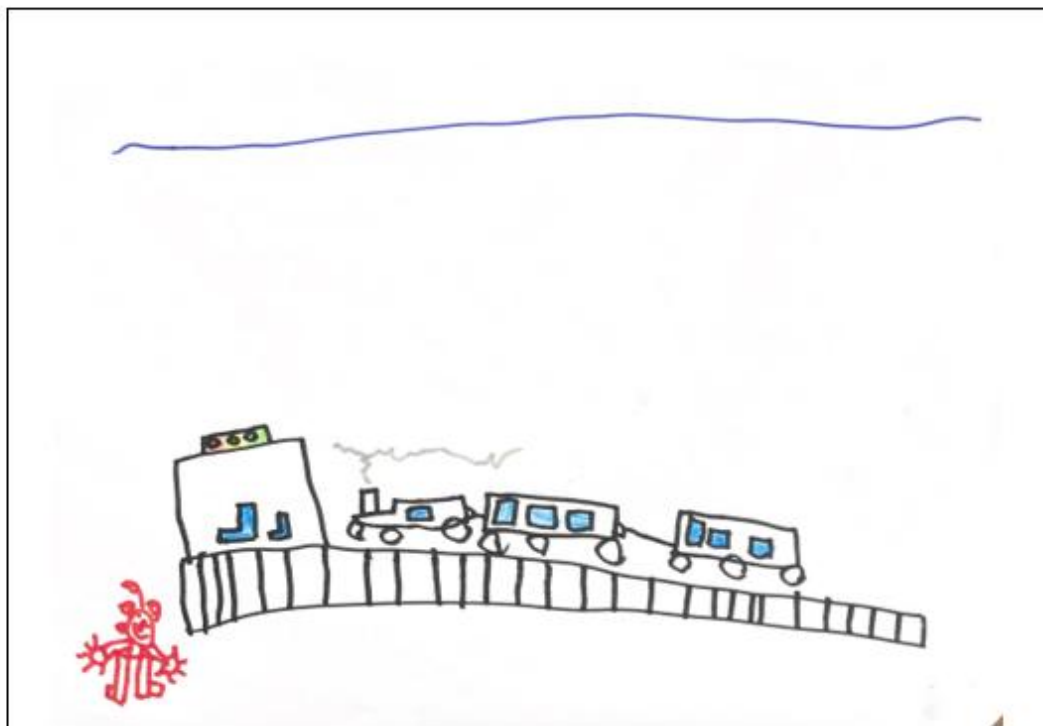


Leonor – (Ia apontando para o que desenhou à medida que ia explicando)
Desenhei quatro sereias e a piscina com bolhas. A primeira tem menos cabelo que as outras. E desenhei a cauda do Jaime que é roxa.

Mestranda – Gostaste da história?

Leonor – Sim. Adoro sereias. Tenho muitas barbies sereia em casa.

Desenho do Joaquim



Joaquim – (Foi apontando e dizendo o que tinha desenhado) Desenhei o Jaime de vermelho. Desenhei o metro que apareceu na história e a paragem onde ele saiu. O metro tem carris, oito janelas e nove rodas. E ainda desenhei os semáforos para o metro parar.

Mestranda – Gostaste da história?

Joaquim – Sim, porque a parte das sereias era bonita.

Desenho da Mariana



Mariana – (Há medida que ia explicando foi apontando) Desenhei o Jaime e a avó do Jaime. Desenhei a piscina e as bolhas da piscina. O Jaime está a nadar na parte de cima da piscina. Fiz os carris do metro, eles estão castanhos porque como são velhos estão ferrugentos. Usei o bege porque é a cor da pele do menino. Usei o verde porque é a cor da planta que o Jaime meteu na cabeça. Usei uma folha de verdade e estampeí para fingir que era uma planta na cabeça dele.

Mestranda – Gostaste da história?

Mariana – Sim, porque fala dos gostos das pessoas e respeito muito os gostos das sereias.

Nota: Durante a observação, achei curioso o facto de a Mariana ter tido a preocupação em questionar-me se podia ir ao espaço exterior apanhar uma folha. Explicando-me que ao estampar a folha ia ter o relevo da mesma e assim já parecia que tinha desenhado uma planta na cabeça do Jaime.

HISTÓRIA OS BOLSOS DA MARTA DE QUENTIN BLAKE

Desenho da Andreia

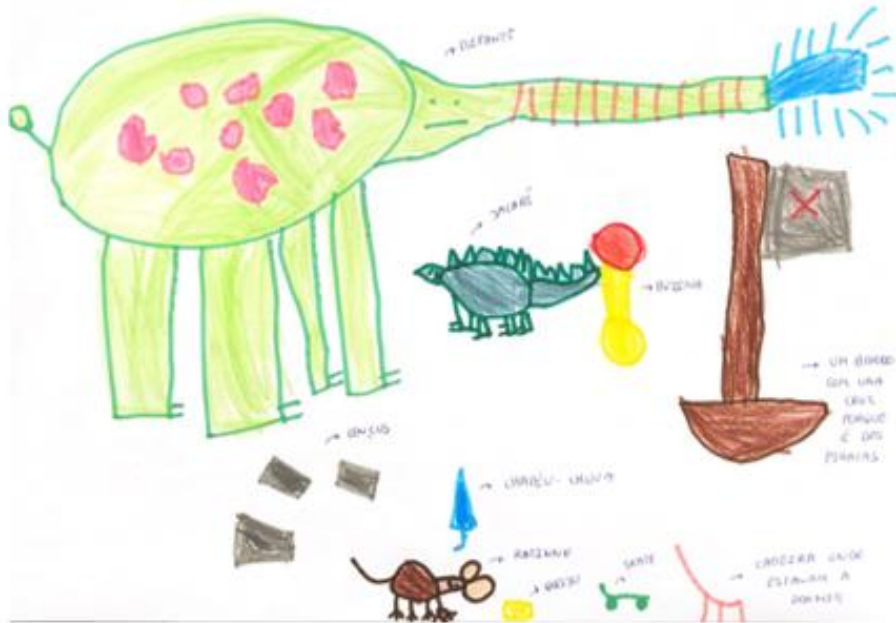


Andreia – Desenhei a Marta, fiz ela cheia de bolsos. Fiz também os meninos que apareceram na história e desenhei o elefante. Só fiz o elefante porque ele é muito grande, não conseguia desenhar mais nada.

Mestranda – Gostaste da história?

Andreia – Gostei, foi muito legal. Ela tinha tantas coisas no bolso que não consegui desenhar tudo.

Desenho do Diogo

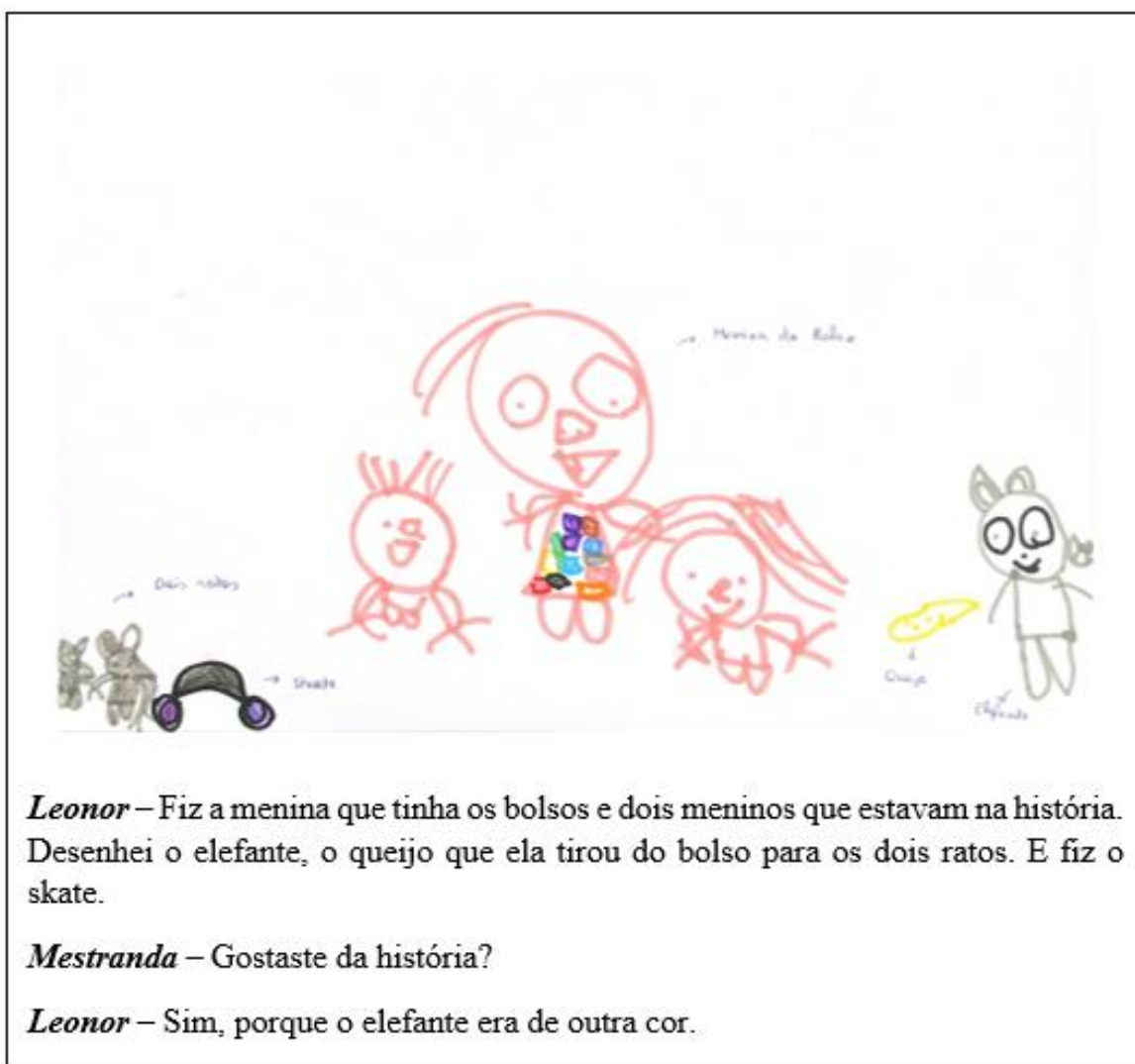


Diogo – Fiz o desenho da história e desenhei o elefante porque ele é verde e com pontinhos rosa. Também desenhei a tromba do elefante a deitar água. Depois fiz o jacaré, os lenços, o chapéu de chuva, o ratinho e o queijo que ele estava a comer. Aqui está o skate. Depois aqui é a cadeira que a marta tirou do bolso para dar aos meninos da história que estavam a dormir. Depois este é o barco que ela tirou do bolso, com uma bandeira que tinha uma cruz porque é um barco dos piratas.

Mestranda – Gostaste da história?

Diogo – Gostei muito, desenhei as coisas que gostei mais que ela tinha nos bolsos. Ela tinha muitos bolsos, queria ter muitos bolsos como a Marta.

Desenho da Leonor

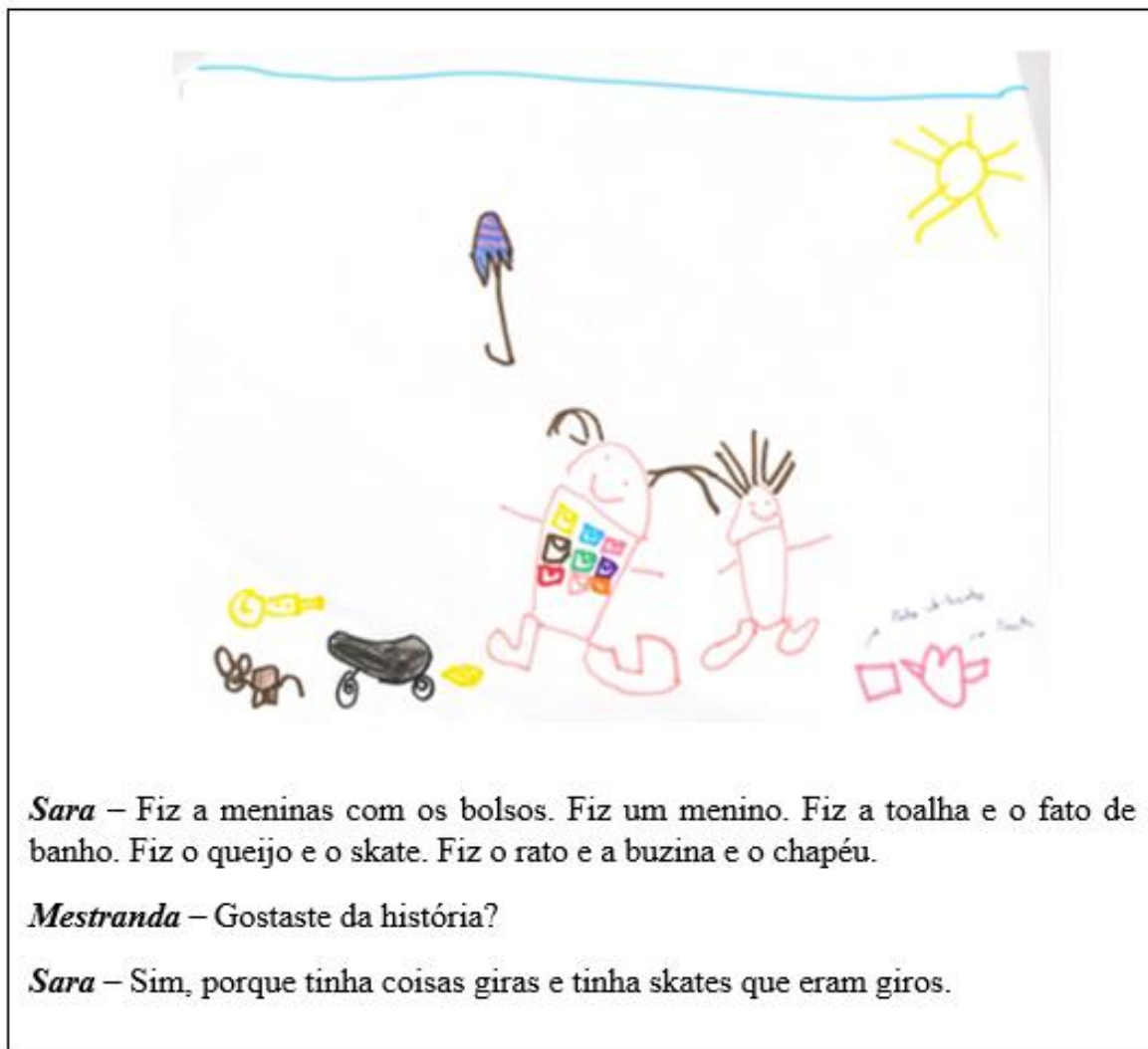


Leonor – Fiz a menina que tinha os bolsos e dois meninos que estavam na história. Desenhei o elefante, o queijo que ela tirou do bolso para os dois ratos. E fiz o skate.

Mestranda – Gostaste da história?

Leonor – Sim, porque o elefante era de outra cor.

Desenho da Sara

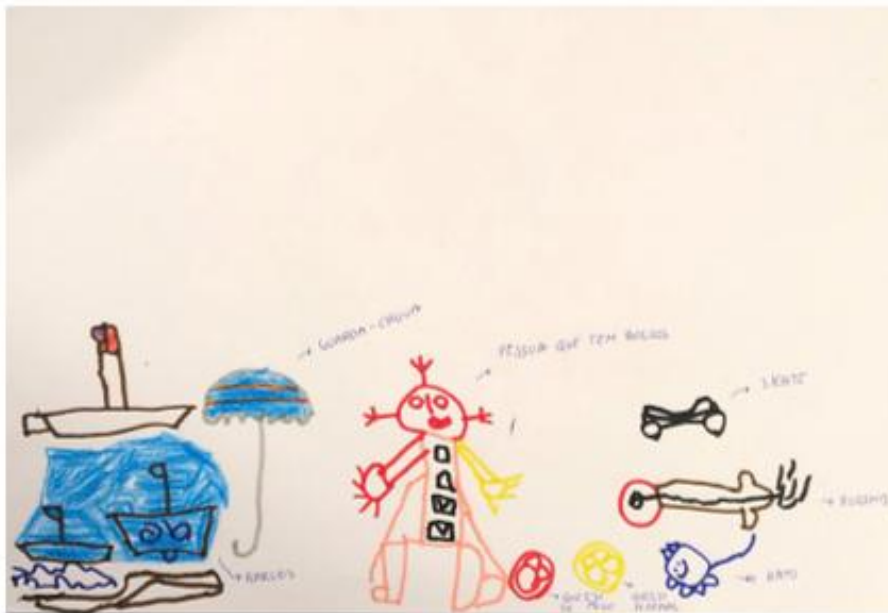


Sara – Fiz a meninas com os bolsos. Fiz um menino. Fiz a toalha e o fato de banho. Fiz o queijo e o skate. Fiz o rato e a buzina e o chapéu.

Mestranda – Gostaste da história?

Sara – Sim, porque tinha coisas giras e tinha skates que eram giros.

Desenho do Joaquim



Joaquim – Fiz dois barcos. Fiz a pessoa que tinha os bolsos. Fiz um queijo com fogo e um queijo normal. Fiz um skate. Fiz uma buzina. Fiz um barco e fiz o guarda-chuva.

Mestranda – Gostaste da história?

Joaquim – Sim, gostei da parte que ela tirou os ratinhos, os skates e das buzinas. Adorei essa parte.

Desenho da Mariana



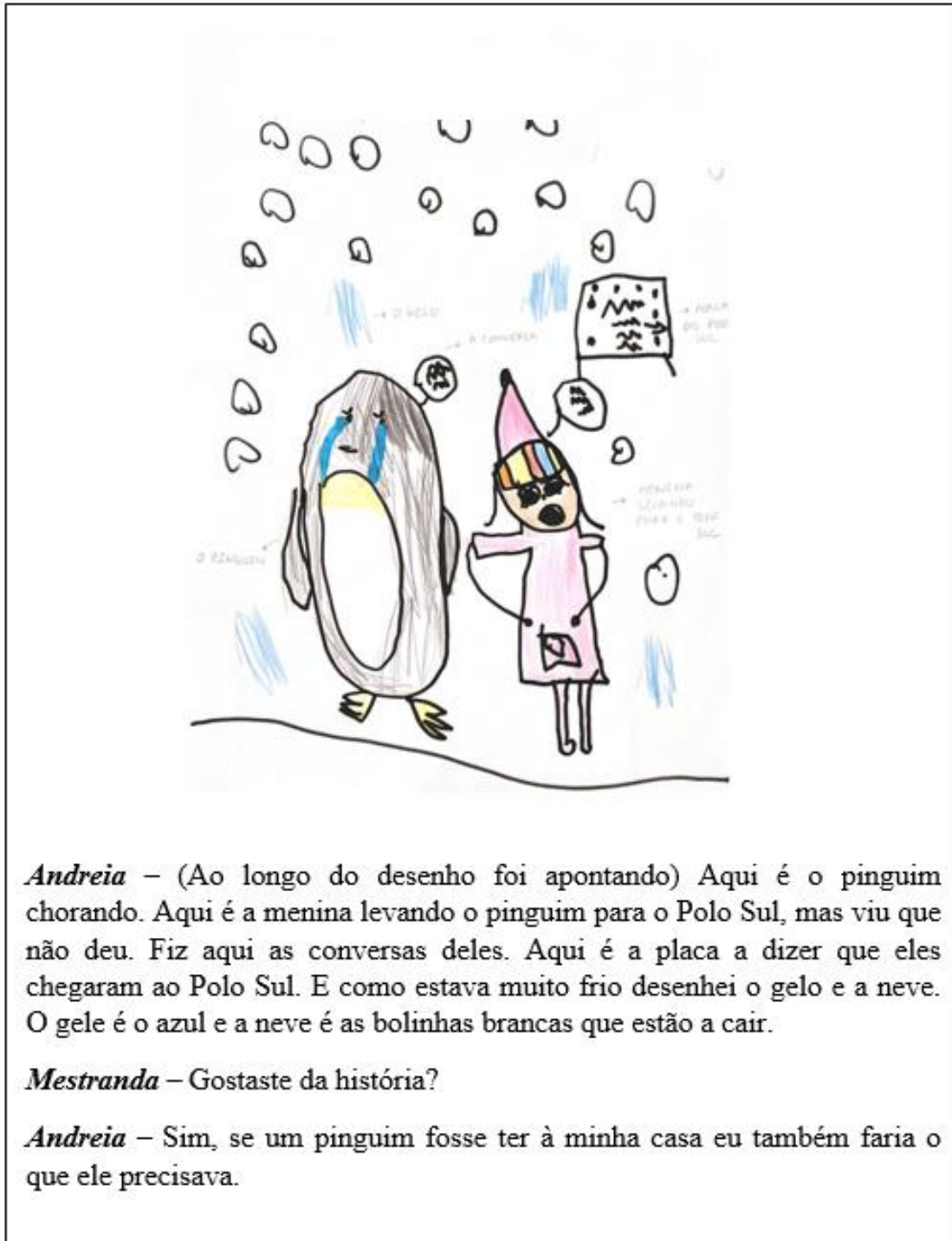
Mariana – Tentei desenhar tudo o que apareceu na história. A menina está aqui no centro (apontando) cheia de bolsos, depois fiz três lenços que ela tirou do bolso. Depois na parte que ela foi ao lago eu desenhei o jacaré que ela tirou do bolso. Aqui (apontando) está a toalha que ela deu aos meninos que estavam a tirar a roupa. Fiz os calções que os meninos tiraram. Fiz o lago. Fiz o chapéu-de-chuva. Fiz uma árvore pequenina que ela também tirou do bolso. Fiz o rato e o queijo que a menina lhe deu. E aqui (apontando) está o elefante e como ele tinha uma tromba muito grande desenhei no espaço que estava cá em baixo na folha e ele a deitar um repuxo de água.

Mestranda – Gostaste da história?

Mariana – Sim, gostei do que ela tirou dos bolsos e quando o menino ficou no lago e dos meninos que estavam a mandar a tirar as peças de roupa para irem nadar no lago. Gostava de ter tantos bolsos no meu bibe para colocar tudo o que eu gosto, para brincar com os meus amigos e com a minha família (Risos).

HISTÓRIA *PERDIDO E ACHADO* DE OLIVER JEFFERS

Desenho da Andreia



Andreia – (Ao longo do desenho foi apontando) Aqui é o pinguim chorando. Aqui é a menina levando o pinguim para o Polo Sul, mas viu que não deu. Fiz aqui as conversas deles. Aqui é a placa a dizer que eles chegaram ao Polo Sul. E como estava muito frio desenhei o gelo e a neve. O gele é o azul e a neve é as bolinhas brancas que estão a cair.

Mestranda – Gostaste da história?

Andreia – Sim, se um pinguim fosse ter à minha casa eu também faria o que ele precisava.

Desenho do Diogo

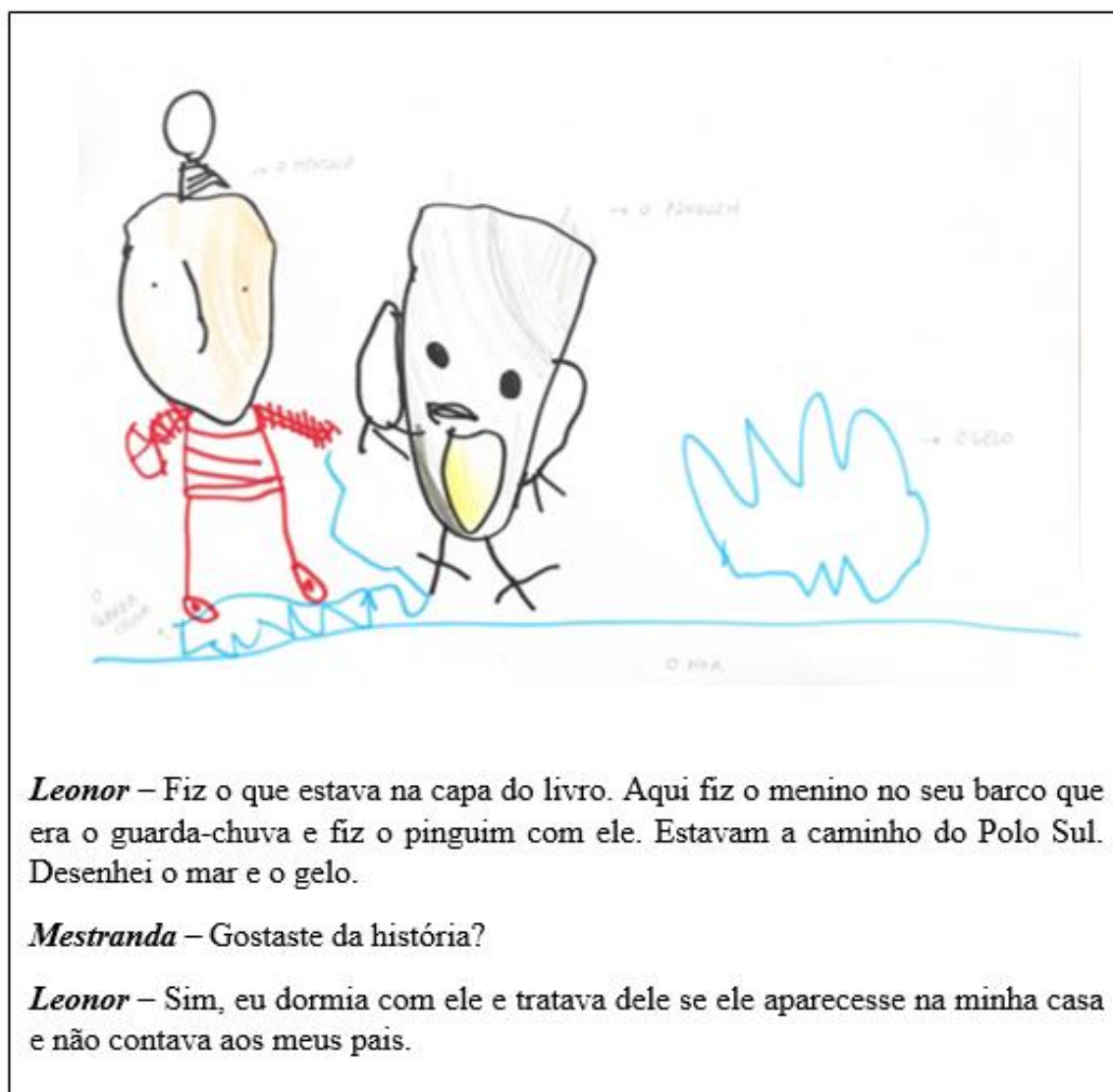


Diogo – Fiz a parte em que eles tinham chegado ao Polo Sul. (Apontando) Fiz o menino com o chapéu de chuva e a mala. O pinguim ao lado dele. Fiz um peixe que estava debaixo do gelo. Um urso polar. Também está aqui (apontando) um bocado grande de gelo. Depois fiz o céu e o sol.

Mestranda – Gostaste da história?

Diogo – Gostei. Eu fazia tudo o que ele quisesse. Até lhe dava o almoço.

Desenho da Leonor

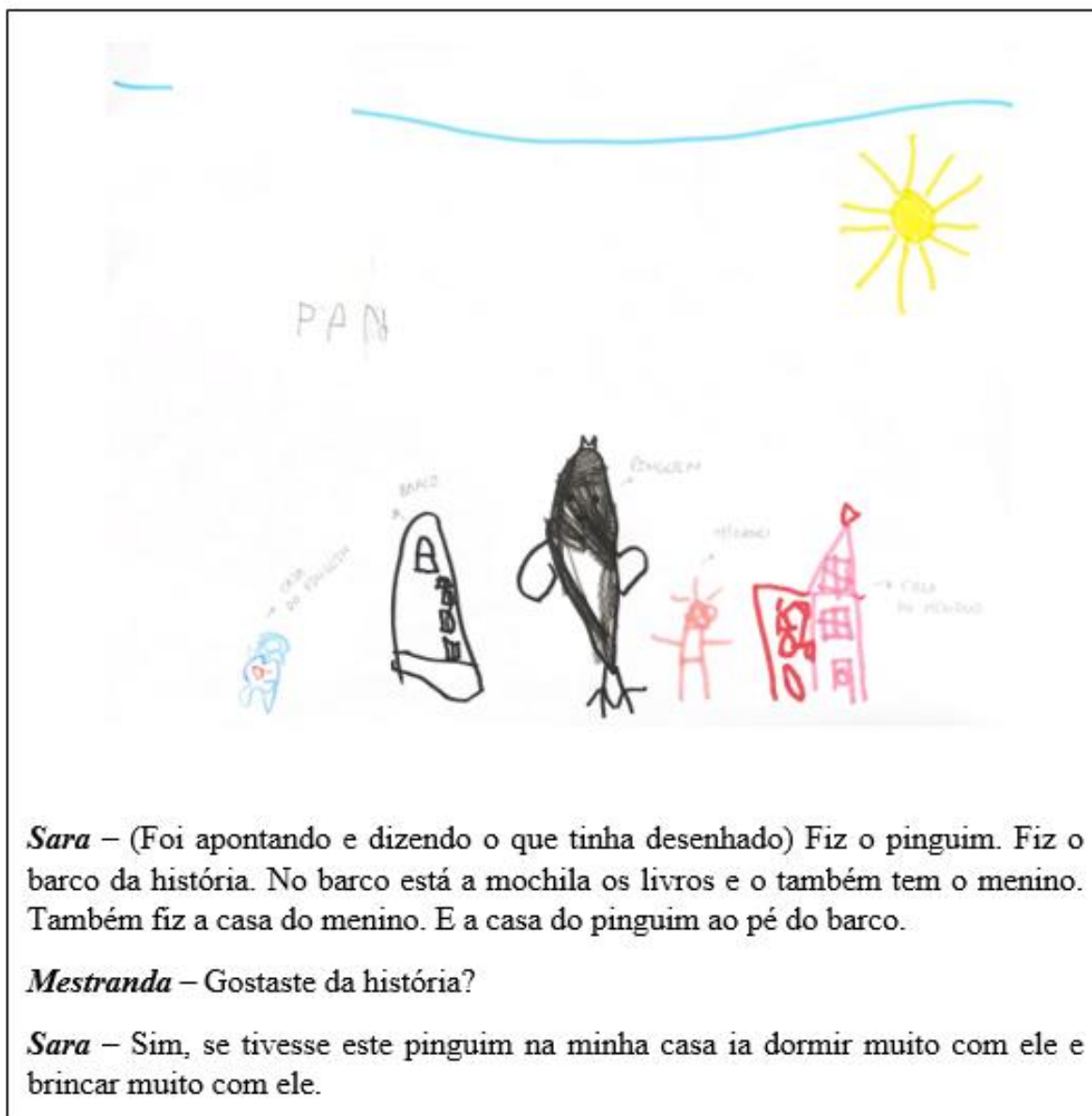


Leonor – Fiz o que estava na capa do livro. Aqui fiz o menino no seu barco que era o guarda-chuva e fiz o pinguim com ele. Estavam a caminho do Polo Sul. Desenhei o mar e o gelo.

Mestranda – Gostaste da história?

Leonor – Sim, eu dormia com ele e tratava dele se ele aparecesse na minha casa e não contava aos meus pais.

Desenho da Sara

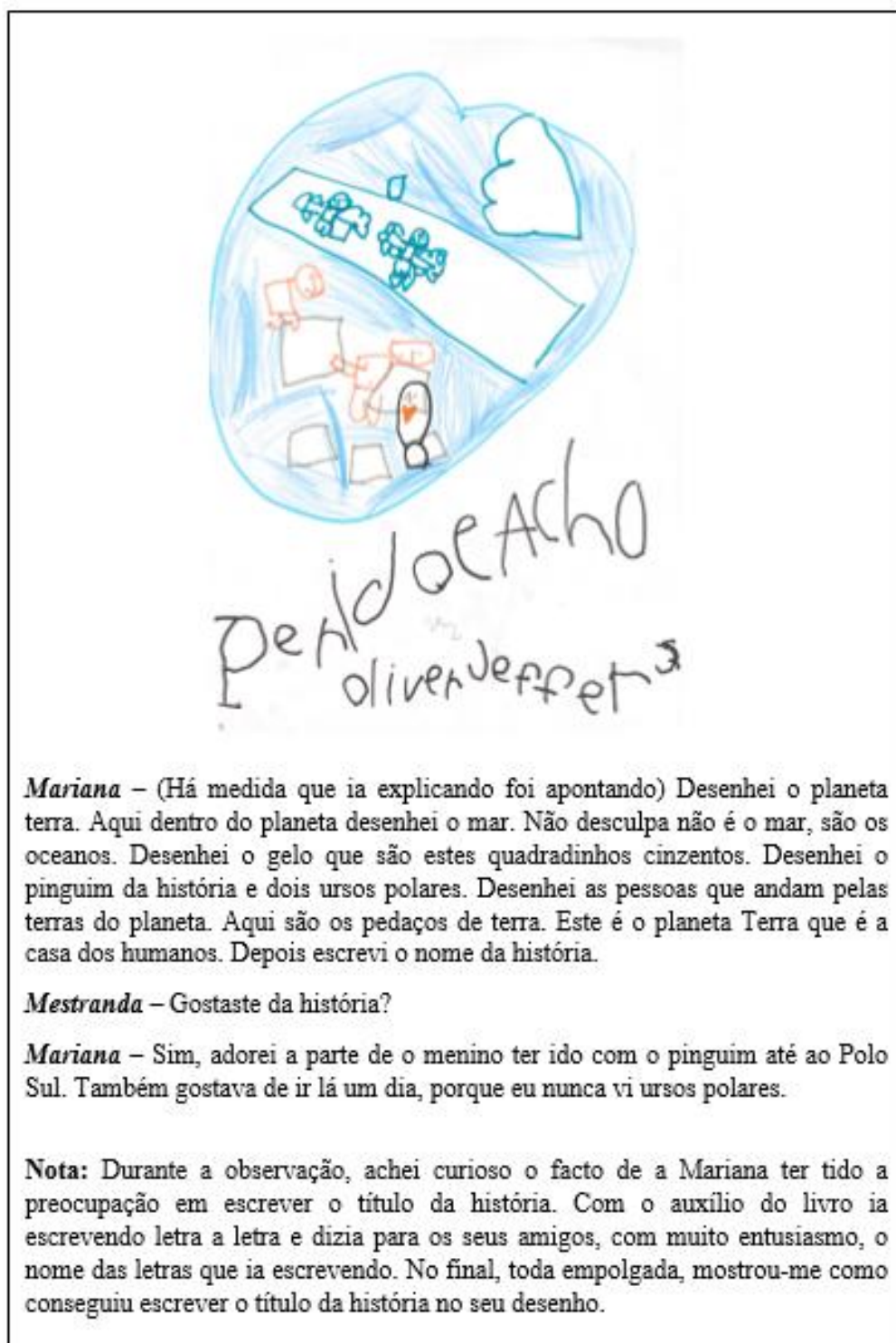


Sara – (Foi apontando e dizendo o que tinha desenhado) Fiz o pinguim. Fiz o barco da história. No barco está a mochila os livros e o também tem o menino. Também fiz a casa do menino. E a casa do pinguim ao pé do barco.

Mestranda – Gostaste da história?

Sara – Sim, se tivesse este pinguim na minha casa ia dormir muito com ele e brincar muito com ele.

Desenho da Mariana



Mariana – (Há medida que ia explicando foi apontando) Desenhei o planeta terra. Aqui dentro do planeta desenhei o mar. Não desculpa não é o mar, são os oceanos. Desenhei o gelo que são estes quadrinhos cinzentos. Desenhei o pinguim da história e dois ursos polares. Desenhei as pessoas que andam pelas terras do planeta. Aqui são os pedaços de terra. Este é o planeta Terra que é a casa dos humanos. Depois escrevi o nome da história.

Mestranda – Gostaste da história?

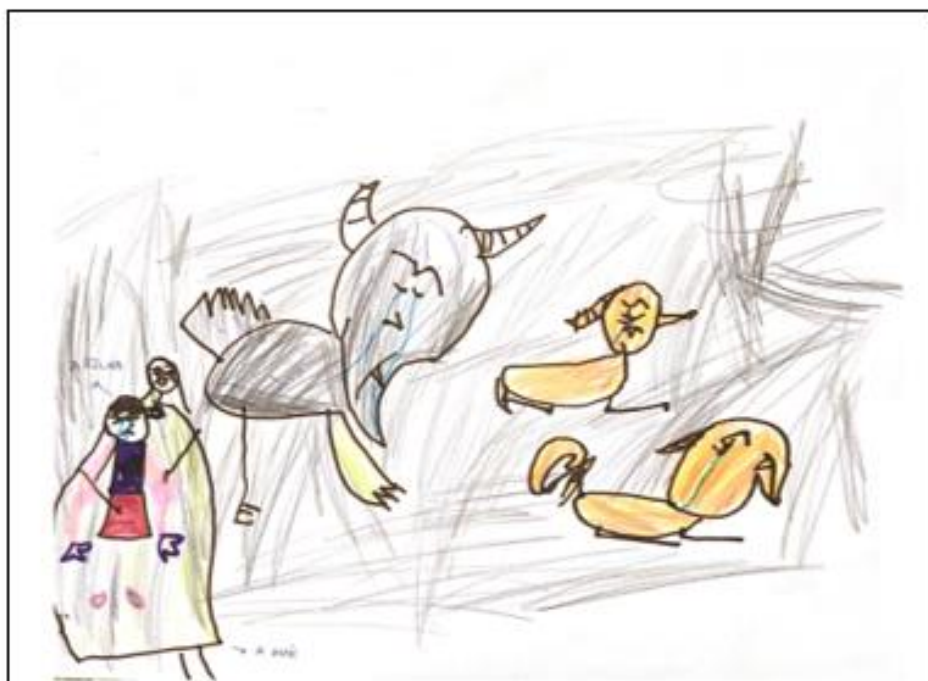
Mariana – Sim, adorei a parte de o menino ter ido com o pinguim até ao Polo Sul. Também gostava de ir lá um dia, porque eu nunca vi ursos polares.

Nota: Durante a observação, achei curioso o facto de a Mariana ter tido a preocupação em escrever o título da história. Com o auxílio do livro ia escrevendo letra a letra e dizia para os seus amigos, com muito entusiasmo, o nome das letras que ia escrevendo. No final, toda empolgada, mostrou-me como conseguiu escrever o título da história no seu desenho.

HISTÓRIA *UM SALTO NO ESCURO* DE ADÉLIA CARVALHO

Nota: No decorrer do conto da história denotei que o grupo de crianças estava bastante agitado, não tendo demonstrado muito interesse na mesma. Contudo, quando questionei se queriam realizar um desenho sobre a história, disseram todos que sim, com um grande entusiasmo. Antes de começarem a desenhar, observei que as crianças tiveram um diálogo prévio sobre o modo como poderiam representar o escuro. Foi bastante interessante ver a troca de ideias que estes realizaram entre si. O Diogo acabou por dizer que iria realizar um risco no meio da folha para separar o escuro do claro. Algumas das crianças ao escutarem a ideia do Diogo decidiram fazer o mesmo. Durante o processo, muitas das crianças recorreram ao livro, folheando-o, para verem como eram os monstros da história.

Desenho da Andreia

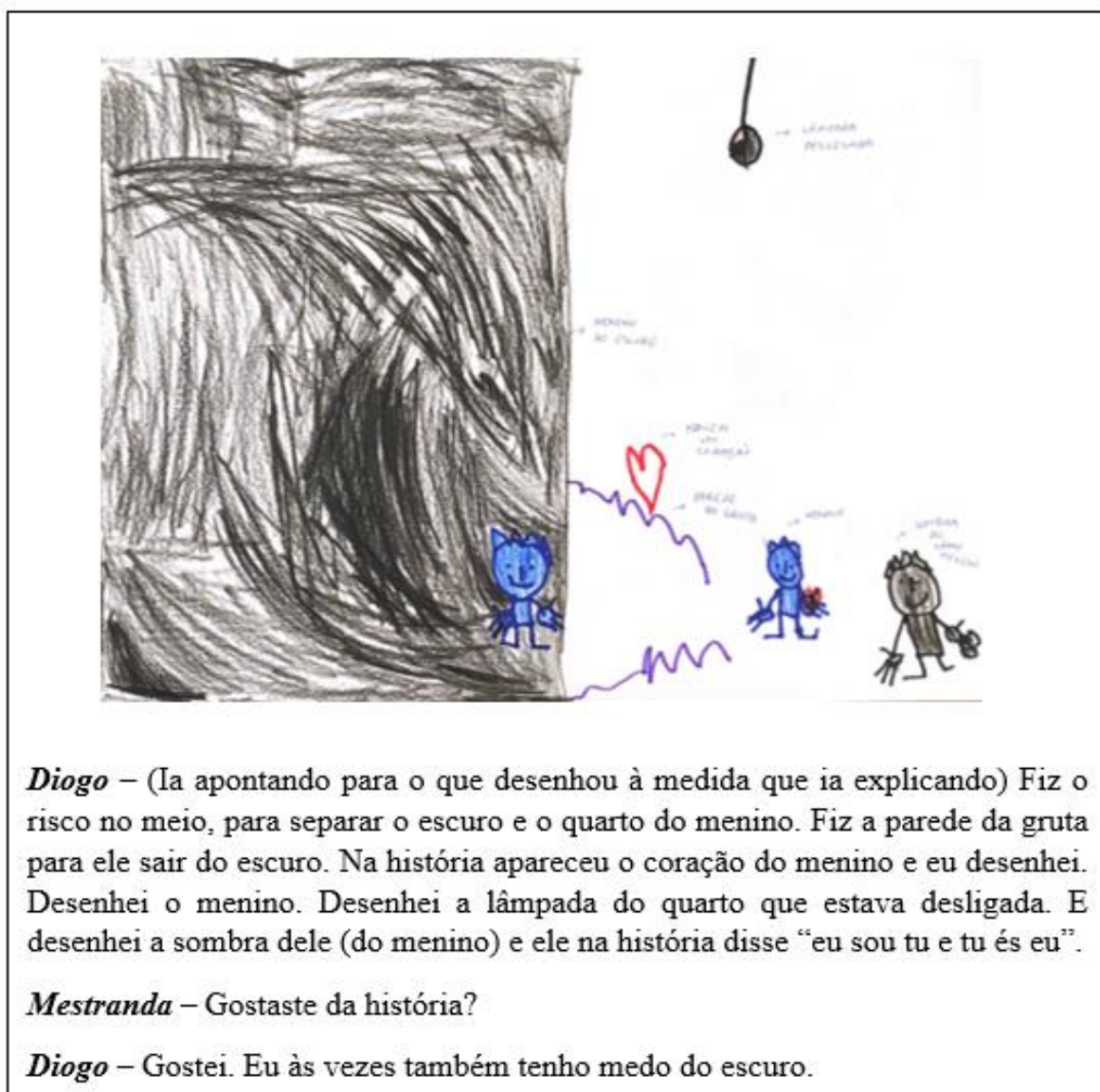


Andreia – (Ao longo do desenho foi apontando) O preto é o escuro. No escuro desenhei os monstros. Desenhei a mãe que estava a ralar com os monstros e fiz a menina a chorar porque estava com medo.

Mestranda – Gostaste da história?

Andreia – Sim, porque é assim. Eu também tenho medo do escuro e a minha mãe protege-me.

Desenho do Diogo

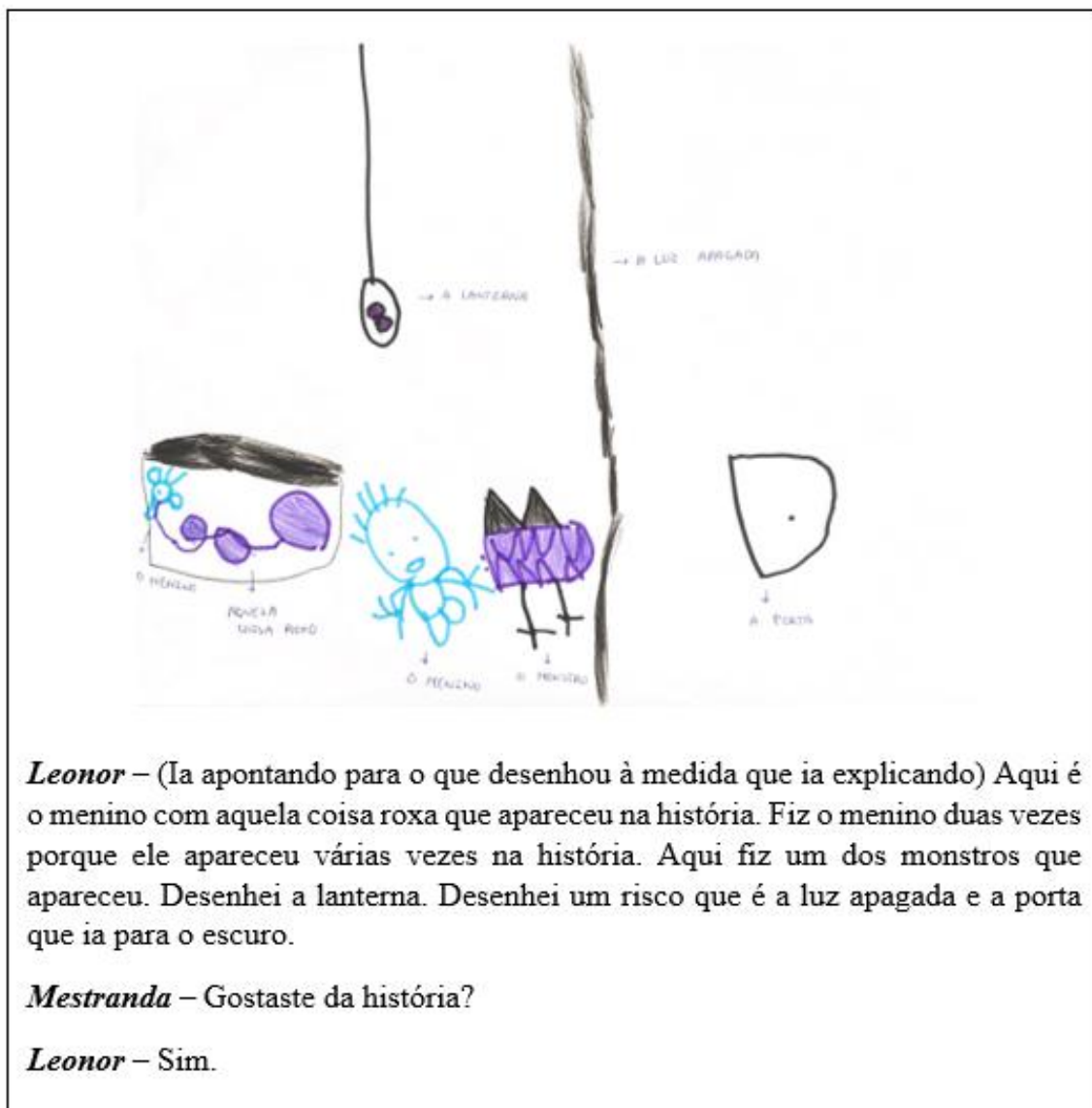


Diogo – (Ia apontando para o que desenhou à medida que ia explicando) Fiz o risco no meio, para separar o escuro e o quarto do menino. Fiz a parede da gruta para ele sair do escuro. Na história apareceu o coração do menino e eu desenhei. Desenhei o menino. Desenhei a lâmpada do quarto que estava desligada. E desenhei a sombra dele (do menino) e ele na história disse “eu sou tu e tu és eu”.

Mestranda – Gostaste da história?

Diogo – Gostei. Eu às vezes também tenho medo do escuro.

Desenho da Leonor

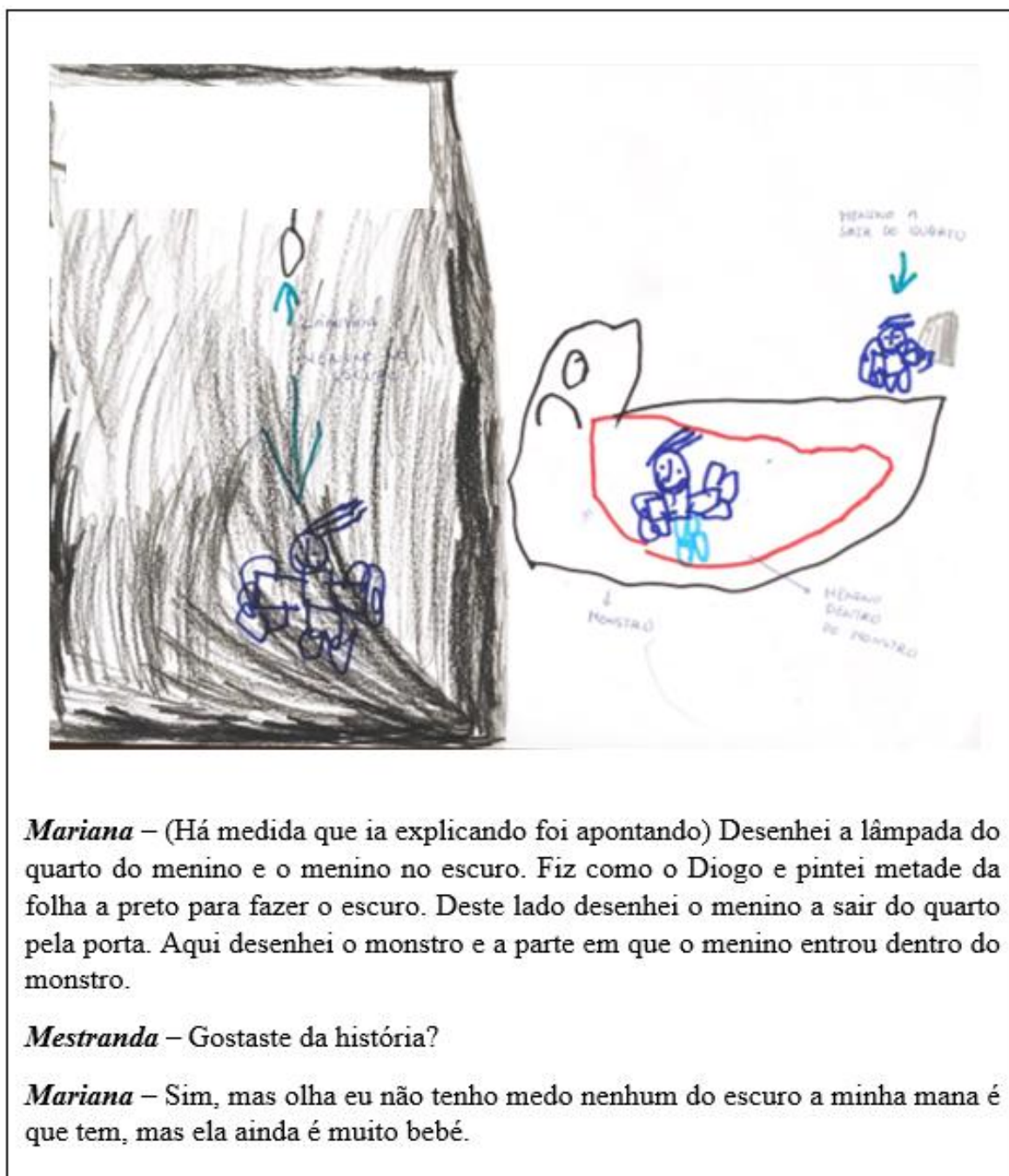


Leonor – (Ia apontando para o que desenhou à medida que ia explicando) Aqui é o menino com aquela coisa roxa que apareceu na história. Fiz o menino duas vezes porque ele apareceu várias vezes na história. Aqui fiz um dos monstros que apareceu. Desenhei a lanterna. Desenhei um risco que é a luz apagada e a porta que ia para o escuro.

Mestranda – Gostaste da história?

Leonor – Sim.

Desenho da Mariana



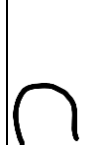
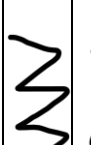
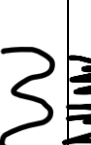


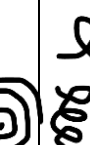

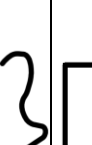
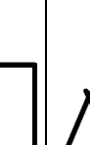

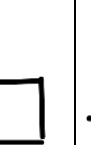
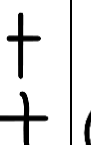








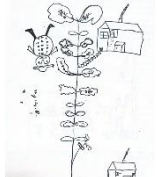
Mariana – (Há medida que ia explicando foi apontando) Desenhei a lâmpada do quarto do menino e o menino no escuro. Fiz como o Diogo e pintei metade da folha a preto para fazer o escuro. Deste lado desenhei o menino a sair do quarto pela porta. Aqui desenhei o monstro e a parte em que o menino entrou dentro do monstro.

Mestranda – Gostaste da história?

Mariana – Sim, mas olha eu não tenho medo nenhum do escuro a minha mana é que tem, mas ela ainda é muito bebé.

ANEXO XII – TABELAS DE ANÁLISE DOS DADOS

CATEGORIA																	
Alfabeto Gráfico																	
SUBCATEGORIAS	Signos Gráficos Primários										Diagramas						
																	
Diogo (1)																	
Andreia (2)																	
Leonor (3)																	
Sara (4)																	
Joaquim (5)																	
Mariana (6)																	

CATEGORIA				
Tipos de Narração Gráfica				
SUBCATEGORIAS	Epinal	Simbólico	Sucessivo	
			<u>Com repetição</u>	<u>Sem repetição</u>
				
Diogo (1)				
Andreia (2)				
Leonor (3)				
Sara (4)				
Joaquim (5)				
Mariana (6)				

